

Rakel Humlebrekke Nebb

## Bokmål som sidemål

Ei kvalitativ undersøking av korleis lærarar reflekterer om og forhold seg til sidemålsundervisninga i det nynorske kjerneområdet

Masteroppgåve i Grunnskulelærer 5.-10.  
Mai 2022



Rakel Humlebrekke Nebb

## **Bokmål som sidemål**

Ei kvalitativ undersøking av korleis lærarar reflekterer om og forhold seg til sidemålsundervisninga i det nynorske kjerneområdet

Masteroppgåve i Grunnskulelærer 5.-10.  
Mai 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



## Samandrag

I dag har om lag 12 % av elevane i norsk skule nynorsk som hovudmål og bokmål som sidemål (Statistisk sentralbyrå, 2021), noko som vil seie at det er ganske mange elevar som skal ha sidemålsopplæring i bokmål. Likevel er dette emnet lite undersøkt, og forskinga på dette temaet er minimal.

Med dette som utgangspunkt undersøker denne studien nettopp dette emnet, bokmål som sidemål. Gjennom kvalitative forskingsintervju med fem norsklærarar som arbeider ved skular kor nynorsk er hovudmål, er målet å finne ut noko om korleis desse lærarane tenkjer om og prioriterer i sidemålsopplæringa i skulen. Med bakgrunn i sosiokulturelle perspektiv på språk, som haldningar og ideologiar, og lærarkognisjon (Borg, 2003) og *Language Awareness* (Svalberg, 2007, s.288), og grammatiske sideblikk på opplæringa, tek denne studien opp spørsmål kring haldningar og gjennomføring av sidemålsopplæring.

Eitt av hovudfunna i denne studien er at måtane desse lærarane snakkar om sidemål på, er sterkt prega av korleis sidemål vert omtala på samfunnsnivå. Lærarane brukar meir tid på å snakke om nynorsk som sidemål, og legitimere det, framfor å faktisk snakke om bokmål som sidemål. Den asymmetriske maktrelasjonen mellom bokmål og nynorsk (Bull, 2004), speglar seg òg att i skular kor nynorsk er majoritetsspråket. Det kjem òg fram at målet med sidemålsopplæringa er eine og aleine å kunne skrive på sidemålet, og ikkje nødvendigvis å ha oversikta over dei to språka. Grammatikkundervisninga er til for å gjere elevane til betre skrivarar, og består difor av tips og triks for korrekt skriving. Fleire av lærarane fortel at elevane skriv godt på sidemålet sitt før dei startar med eksplisitt undervisning, noko som gjer at dei kan utsetje emnet og nedprioritere sidemålsundervisninga. Elevane sine forkunnskapar i bokmål vert grunngjeve i at elevane i stor grad vert eksponerte for sidemålet sitt, og den implisitte læringa av bokmål erstattar dermed den eksplisitte læringa.

Dette leier fram til eitt av mine hovudpoeng i denne studien, som er at ein treng den eksplisitte undervisninga i språkopplæringa, kor ein legg til rette for bevisstheita kring språkssystema. På denne måten vil elevane kunne lære å skrive både på sidemålet og hovudmålet sitt. Då vil sidemålsundervisninga vere ein del av den heilskaplege norskopplæringa, og gjere elevane til bevisste og trygge språkbrukarar i begge språk.

## Abstract

Today, about 12 % of pupils in the Norwegian school system learn nynorsk as their first-choice form of Norwegian and bokmål as their second-choice form of Norwegian (Statistisk sentralbyrå, 2021). This means that there are many students who learn bokmål as their second-choice form. Despite that implication, this topic is mostly unexplored, and the research on this topic is minimal.

This study explores the topic of bokmål as a second-choice form of Norwegian in light of the aforementioned context. The goal is to figure out how teachers think about and prioritize second language teaching in school through qualitative interviews with five Norwegian teachers, who all work in areas where nynorsk is the first language. With the theoretical groundwork about sociocultural linguistics, such as attitudes and ideologies, and *Teacher cognition* (Borg, 2003, s.) and *Language Awareness* (Svalberg, 2008, s.288), and lastly grammatical perspectives, this study explores the questions around attitudes towards and implementation of the education in the second-choice form of Norwegian.

One of the main findings of the study is that the way teachers speak about the second-choice form of Norwegian is strongly influenced by the way that this topic is spoken about at a societal level. Teachers spend more time talking about nynorsk as this kind of Norwegian for other students, and legitimizing this practice, than talking about bokmål as the second-choice form. The asymmetric power relationship between nynorsk and bokmål (Bull, 2004), is also reflected in the schools where nynorsk is the majority language. It also appears that the goal of teaching the second-choice form is only to learn to write this language, and not necessarily get an overview of the two languages. The main function of grammar teaching is to make the students better writers, and therefore consists of tips and tricks for writing correctly. Several of the teachers say that the students write well in their second-choice form before they start with the explicit teaching of it, which allows the teacher to postpone and minimize the importance this subject. The students' prior knowledge in bokmål is primarily due to the exposure these students have within bokmål, and the implicit teaching of bokmål then replaces explicit teaching.

This leads to one of my main arguments in this study; that the students need explicit teaching of the groundwork for language systems awareness so that students can write in both their first-choice form and their second-choice form of Norwegian. This way, the second-choice form-teaching will be an integral part of Norwegian education that enables students to become informed and secure language users in both languages.

## Føreord

Aldri før har eg vore i så mange diskusjonar om det eg gjer på i studiekvardagen min som dette semesteret med masterskriving. Aldri før har så mange hatt meiningar om det eg skriv om. Tydelegvis er det ikkje mange tema som vekker så mykje diskusjon og taletrøng hjå mine medmenneske som temaet sidemål. Takk til alle som har fyrt seg (og meg) opp, eg håpar det blir mindre av det framover.

Det er mange som fortener ein takk for at denne masteroppgåva no er levert, og eg kan gå ut og nyte sola. Fyrst og fremst fortener mine to rettleiarar ein stor takk. Takk for at de har lært meg å skrive nynorsk, takk for støtte og for at de alltid hadde trua på prosjektet mitt. Takk til André Midtskogseter Reite for småpirk, grammatikksnakk, fotballsamtalar, kjeks og gode innspel. Takk til Brita Ramsevik Riksem for kloke tankar om struktur og bollebaking. Utan dykk hadde masteren vore dobbelt så lang med halvparten av innhaldet. Dei manglane som står att no må eg ta på mi eiga kappe.

Vidare må mine dyktige informantar få ein stor takk. Takk for at de gav av dykkar tid, innsikt og kvardagsliv for å gje meg det eg trengte for å kunne undersøkje dette temaet. Utan dykk hadde ikkje denne masteren eksistert.

Takk òg til Trondheim for uendeleg tal dagar med regnvêr, snøstorm, vind og slaps. Du heldt meg inne på lesesalen nok dagar til å skrive ferdig denne oppgåva. Takk til min kjære roomie Andrea som påpeika kor dårleg språk eg faktisk hadde i 1.klasse ved NTNU, og som dermed sette i gang tankerekkeja til denne oppgåva. Takk til gode studiekameratar for alle oppmuntrande ord på slitne studiedagar, og takk til forelesarane ved norskseksjonen for at de har gjort meg engasjert for språk. Eg må òg takke Nicholas som har korrekturlest oppgåva, og Håkon som har lest og reflektert rundt temaet. Eg skal bruke sommaren på kommareglar og preposisjonar, eg lovar.

Takk til alle som kjempar for språkmangfaldet, og til alle som er bevisste språkbrukarar av både bokmål og nynorsk.

Takk for tilskota til språkmangfaldet, Knud Knudsen og Ivar Aasen.

Trondheim, 22.mai 2022

Rakel Humlebrekke Nebb





# Innhald

<b>Samandrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ii</b>
<b>Føreord</b> .....	<b>iii</b>
<b>Innhald</b> .....	<b>v</b>
<b>1 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	2
1.2 Språksituasjonen i Vestland .....	2
1.3 Oppgåva si oppbygging .....	3
<b>2 Eit kort historisk overblikk</b> .....	<b>4</b>
2.1 Læreplanane si handsaming av sidemålsopplæringa .....	4
<b>3 Tidlegare forsking</b> .....	<b>6</b>
3.1 Nynorsk som sidemål.....	6
3.2 Haldningar til sidemålsopplæringa.....	6
3.3 Kvantitative undersøkingar av sidemålsopplæringa .....	6
3.4 Nynorsk som hovudmål.....	7
<b>4 Teori</b> .....	<b>9</b>
4.1 Hovudmål og sidemål.....	9
4.2 Debatt om sidemålsundervisninga.....	9
4.3 Sentrale teoriar og omgrep.....	10
4.3.1 Sosiokulturelle perspektiv: haldningar, ideologiar og identitet.....	10
4.3.2 Lærarkognisjon og <i>Language Awareness</i> .....	12
4.3.3 Ulike oppfatningar av grammatikk i sidemålsundervisninga .....	12
4.3.4 Eksponering .....	13
<b>5 Metode</b> .....	<b>15</b>
5.1 Kvalitativ metode.....	15
5.1.1 Fenomenologi .....	15
5.1.2 Hermeneutikk.....	16
5.2 Intervju som metode.....	17
5.3 Validitet og reliabilitet.....	18

5.3.1 Utgreiing om informantar .....	19
5.4 Transkripsjon og analyse .....	20
5.5 Metodiske utfordringar .....	20
<b>6 Analyse og drøfting .....</b>	<b>22</b>
6.1 Refleksjonar og haldningar .....	22
6.1.1 Simon .....	22
6.1.2 Henrik .....	23
6.1.3 Olivia .....	23
6.1.4 Tuva .....	24
6.1.5 Andrea .....	24
6.1.6 Oppsummering og drøfting av funn .....	25
6.2 Val om undervisninga .....	29
6.2.1 Simon .....	29
6.2.2 Henrik .....	29
6.2.3 Olivia .....	30
6.2.4 Tuva .....	30
6.2.5 Andrea .....	31
6.2.6 Oppsummering og drøfting av funn .....	31
6.3 Refleksjonar kring forkunnskapar .....	34
6.3.1 Simon .....	34
6.3.2 Henrik .....	35
6.3.3 Olivia .....	35
6.3.4 Tuva .....	36
6.3.5 Andrea .....	36
6.3.6 Oppsummering og drøfting av funn .....	36
6.4 Samanfattande drøfting .....	38
<b>7 Didaktiske implikasjonar .....</b>	<b>42</b>
<b>8 Avsluttande refleksjonar .....</b>	<b>44</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>46</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>51</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	51
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	53

# 1 Innleiing

Bokmål og nynorsk er likeverdige språk som skal kunne brukast i alle delar av samfunnet. I offentlege organ er bokmål og nynorsk jamstilte skriftspråk (Språklova, 2021, §4).

Frå 1.januar 2022 har Noreg ei ny språklov, som gjer at elevane i den norske grunnskulen no skal lære to ulike *språk*, og desse er jamstilte ved lov. Likevel kan ein ikkje seie at nynorsk og bokmål er jamstilte i praksis, og relasjonen mellom dei er heller asymmetrisk, kor nynorsk kan skildrast som eit minoritetsspråk til majoritetsspråket bokmål (Bull, 2004). Årsaka til dette handlar fyrst og fremst om at nynorskbrukarane er færre, for dersom ein ser på elevmassen <sup>1</sup>er det om lag 12 % av elevane i grunnskulen i Noreg som har nynorsk som hovudmål (Statistisk sentralbyrå, 2021). Desse 12 prosentane er konsentrert over avgrensa geografiske område<sup>2</sup>. Dermed er det stor skilnad i kor utbreidde dei to språka er i bruk, noko som gjer at ein kan seie at nynorsk er eit minoritetsspråk i form av den asymmetriske relasjonen det har til bokmål. I dette ligg det at bokmål har høgare sosial status, og vert sett på som det umarkerte språket, mot nynorsk som er eit markert språk (Bull, 2004). Bokmål vert dermed ofte oppfatta som norsk, medan nynorsk vert sett på som noko anna, eller som eit «sidemål». Når nokon seier eller skriv «norsk og nynorsk» er det eit resultat av dette, slik som Utdanningsdirektoratet si kartlegging av sidemålsopplæringa gjer når dette dokumentet har ei overskrift som er «Hvilke fag elevene lesar og skrivar på bokmål og sidemål» (2006, s.23).

Nynorsk er altså eit sidemål for majoriteten av elevane i den norske grunnskulen. For ein mindre del av elevane er bokmål sidemålet, og det er desse elevane eg vil kaste lys over i denne studien. Tidlegare er det gjort studiar kring både nynorsk som sidemål (sjå mellom anna Blikstad-Balas & Roe, 2020; Slettemark, 2006; Vibe, 2005) og nynorsk som hovudmål (sjå mellom anna Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Bjørhusdal, Sønnesyn & Fretland, 2020; Brunstad, 2018; Sønnesyn, 2020). Fleire av desse studiane viser at nynorskelevar meistarar sidemålet sitt betre enn hovudmålet, og Nordal spør både om nynorskelevane får for lite bokmålsundervisning (2011, s.127) og om dei lærer nok nynorsk (2017, s.248). «Det kan vere verdt å minne om at nynorsk er førstespråk for om lag ein halv million nordmenn» skriv Skirbekk (2001, s.1) i ein artikkel i *Språknytt*. Då er det oppsiktsvekkande at det å ha bokmål som sidemål er eit lite undersøkt felt, sidan dette gjeld mange elevar både i fortid, notid og framtid. Korleis vert denne undervisninga gjennomført? Og kva refleksjonar har lærarane rundt denne undervisninga? Skal ein rekne med at det er likt med skulane kor elevane har nynorsk som sidemål? Ved å kaste lys over sidemålsopplæringa i nynorskregionar undersøker denne studien eit felt som til no er lite undersøkt. I tillegg vil eg forsøke å finne nokre svar på korleis ein kan balansere sidemåls- og hovudmålsopplæring i klasserom kor skilnaden på elevane sine kunnskapar i hovudmål og sidemål er småe (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I denne studien kan ein sjå at måten ein snakkar om både språk generelt, og sidemål spesielt, i klasserommet, er prega av dei måtane ein snakkar om dette på samfunnsnivå. Nynorsk vert omtala som sidemålet, og meininga med å lære sidemål er å lære å *skrive* sidemål. I analysen min stiller eg meg kritisk til både undervisningsmåtar og måtar ein snakkar om sidemål på, og her vil eg påpeike at det ikkje er lærarane i seg sjølv eg kritiserer, men heller dei rørsleane i samfunnet som byggjer opp under desse praksisane.

<sup>1</sup> Sidan denne studien fokuserer på dei to skriftspråka i skulen, tek eg berre med tala på elevar her.

<sup>2</sup> Dette skriv eg meir om i kapittel 1.2.

Språkvtitarar som van Rijt og Coppen kritiserer den manglande koplinga mellom språkvtiskapen og språkfaget i skulen (2017), og denne studien vert eit konkret døme på kritikken deira. Utfordringa ligg primært i dei rørslene som gjer at lærarane har dei haldningane og oppfatningane ein kan sjå gjennom denne analysen, framfor i lærarane sjølve.

### 1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

For å kaste lys over dette feltet, stiller eg spørsmålet «Kva for haldningar til og refleksjonar om sidemålsopplæring har lærarar i nynorskskulane, og kva val tek dei når dei underviser i bokmål som sidemål?». Ut frå denne problemstillinga har eg utleia desse forskingsspørsmåla:

1. Kva refleksjonar om og haldningar til sidemålsopplæringa har lærarar i nynorskregionen<sup>3</sup>?
2. Kva val tek lærarane rundt sidemålsundervisninga?
3. Kva refleksjonar har lærarane om elevane sine forkunnskapar?

Denne oppgåva gjev oversikt over språkopplæringa innanfor sidemål i nynorskregionar, framfor å ta for seg ein bestemt del av språk-opplæringa i sidemålet. Dermed går ikkje oppgåva i djupna på eit tema, men dekkjer både haldningar og refleksjonar, og stiller spørsmål om og til undervisningsmetodar. På denne måten vil oppgåva både ha innslag av sosiokulturelle perspektiv<sup>4</sup> på språk, og ei meir deskriptiv forståing<sup>5</sup> av språkundervisning.

For å kunne svare på problemstillinga, har eg gjennomført kvalitative forskingsintervju med fem norsklærarar ved ungdomsskular kvar majoriteten av elevane har bokmål som sidemål. Desse intervjuar har deretter blitt analysert, og på bakgrunn av nokre teoretiske perspektiv, har det gitt innsikt i korleis nokre lærarar tenkjer om og handsamar sidemålsopplæringa i ein nynorskregion.

### 1.2 Språksituasjonen i Vestland

Mine undersøkingar tek utgangspunkt i ulike skular i fylket Vestland, særleg innanfor den nordlege delen av Vestland. Årsaka til dette er at Vestland er eit kjerneområde for nynorsk, og i Vestland som fylke har nært halvparten av elevane nynorsk som hovudmål (Statistisk sentralbyrå, 2021). I Vestland har 37 000 elevar nynorsk som sitt hovudmål, medan i Møre og Romsdal har 15 000 elevar nynorsk som hovudmål, og i Rogaland er dette talet 14 000 elevar (Statistisk sentralbyrå, 2021). Tal frå 2012 viser at storparten av elevane med nynorsk som hovudmål i Vestland fylke høyrer til i det tidlegare fylket Sogn og Fjordane, då om lag 97 % av elevane i Sogn og Fjordane på den tida hadde nynorsk som hovudmål (Grepstad, 2012), og ein finn ingen kjelder som tyder på noko anna. Dermed vil denne regionen vere eit *Heartland* for nynorsken. *Heartland* er eit omgrep som viser til eit område som er dominert av eit minoritetsspråk (Bjørhusdal, 2016, s.99), og i dette tilfellet er *Heartland* eit område som er dominert av nynorsk. Nynorsk er i dette området det naturlege språket i bruk hjå innbyggjarane (Bjørhusdal, 2016, s.99). Bjørhusdal skriv om *Heartland* i samband med offentleg sektor, noko som òg gjer det interessant inn i oppgåva mi her, då mine informantar arbeider i kommunar der nynorsk ikkje berre er hovudmålet i skulen, men òg hovudspråket i den offentlege sektoren. I hovudsak høyrer mine informantar til den nordlege delen av Vestland fylke, med eitt unntak. Unntaket høyrer

<sup>3</sup> Nynorskregionen er i denne studien brukt om eitt bestemt geografisk området kor nynorsk er hovudspråket. Vidare utgreiing om dette i kapittel 1.2 og 5.3.1.

<sup>4</sup> Dette omgrepet vert introdusert her, og eg vil i kapittel 4.3.1 gå meir i djupna av kva denne studien brukar frå dei sosiokulturelle perspektiva.

<sup>5</sup> Dette omgrepet vert introdusert her, og eg vil i kapittel 4.3.3 kome meir inn på kva denne studien legg i dette omgrepet.

likevel til eit område der nynorsk er det språket som vert brukt av offentleg sektor, og området høyrer dermed òg til *Heartland* for nynorsk.

### 1.3 Oppgåva si oppbygging

Denne oppgåva startar med eit kort historisk overblikk over språksituasjonen i Noreg i kapittel 2. I kapittel 3 skriv eg om nokre tidlegare forskingsprosjekt som har blitt gjennomført på liknande tema, og som er viktige for mi eiga posisjonering i feltet. Deretter tek eg opp nokre teoretiske blick som ligg til grunn for seinare analyse og drøfting i kapittel 4. Her ser eg fyrst på hovudmål og sidemål, og den tilhøyrande sidemålsdebatten, før eg vidare går inn i nokre teoretiske perspektiv. I kapittel 5 skriv eg fram dei metodiske vala, implikasjonane og utfordringane denne studien byggjer seg ut frå. Analyse og drøfting står saman i kapittel 6. Her tek eg opp eitt og eitt forskings spørsmål. Etter desse forskings spørsmåla forsøker eg å trekkje nokre overordna liner, for å skape eit bilete som kan svare på problemstillinga i kapittel 6.4. Ei følgje av dette vert at ein sit att med eit spørsmål om korleis sidemålstematikken skal eller bør bli handsama. Difor forsøker eg til slutt, i kapittel 7, å gje nokre svar på korleis sidemålstematikken kan utarte seg i eit klasserom i nynorskregionar.

## 2 Eit kort historisk overblikk

I dag krev læreplanane at elevane skal meistre både hovudmålet og sidemålet sitt, altså både nynorsk og bokmål, innanfor skrivning og lesing (Utdanningsforbundet, 2020)<sup>6</sup>. For å forstå kva som ligg bak desse læreplanmåla, er me nøydde til å skode bakover i tid.

Årsaka til at ein har to jamstilte skriftspråk i lover, læreplanar og undervisning kan sporast attende til 1885 og jamstillingsvedtaket. Her vart det som tidlegare vart kalla landsmålet og riksmålet, sidestilt (Otnes & Aamotsbakken, 2014, s.144). Jamstillingsvedtaket førte vidare til målparagrafen frå 1892, som stadfesta at skulekretsane kunne velje sjølve om dei ville bruke landsmål eller riksmål som opplæringsmål (Otnes & Aamotsbakken, 2014, s.145). Dette vil konkret seie at ein hadde folkeavrøystingar i skulekretsane, i staden for den tidlegare praksisen der skulestyra bestemte (Nesse, 2013, s.171). Frå 1885 til i dag har det vore mange reformer innanfor begge språk, og dei skriftspråka me har no, nynorsk og bokmål, er ikkje like landsmålet og riksmålet frå 1885. Mellom anna har det vore gjort eit forsøk på å sameine dei to målformene, og danne samnorsk (Nesse, 2013, s.188), eit prosjekt som etter kvart vart avslutta. I 2002 vart desse planane skrinlagde då tilnæringsparagrafen vart fjerna i Språkrådet sitt mandat (Nesse, 2013, s.192). Dette innebar at dei nye rettskrivingsreformene innanfor nynorsk og bokmål ikkje lenger hadde som mål å tilnærme seg kvarandre, men heller ta att former frå tidlegare rettskrivingsreformar (Nesse, 2013, s.193-194). Slik stoda er no, er skilnadane mellom dei to skriftspråka ganske småe, og syntaksen og ordforrådet vert heller bestemt av sjanger enn av språk (Nesse, 2013, s.196).

I 2004 vart sidemålet sin posisjon i undervisninga og skulen på ny fastsett og styrka i stortingsmelding 30 *Kultur for læring*: «Obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring består både i grunnskole og videregående opplæring» (s.9). Denne stortingsmeldinga peikar òg på utfordringar kring sidemålsundervisninga, kor sidemålsundervisninga er forstått som nynorskundervisning (St.meld. 30(2003 – 2004)s.42).

### 2.1 Læreplanane si handsaming av sidemålsopplæringa

Frå sidemålsstilen vart innført i 1907 (Grepstad, 2002, s.265), skulle elevane kunne lese både bokmål og nynorsk i skulen (Skjong, 2011, s.71). Gjennom sidemålsstilen vart undervisning i sidemålet obligatorisk. Etter dette har dei ulike læreplanane handsama sidemålet på ulike måtar, og her ser eg på nokre av læreplanane frå 1.-10. klasse. I Mønsterplanen frå 1974 kom sidemål inn som eit eige tema frå 8.trinn (Mønsterplan for grunnskolen: Nynorsk, 1974, s.102), medan i Mønsterplanen frå 1987 skulle elevane få møte sidemålet allereie frå 3.trinn. Mønsterplanen frå 1987 legg her fram ein tabell over kor stor del av litteraturen elevane møter som bør vere på sidemål for kvart skuletrinn (Mønsterplan for grunnskolen: M87, 1987, s.137). Skrivninga kjem framleis inn i 8.klasse (Mønsterplan for grunnskolen: M87, 1987, s.145). Med Læreplanverket frå 1997 vert det ein tilbakegang for sidemålet sin posisjon, og denne planen legg ingen nye krav for handsaminga av sidemålet. Den einaste endringa er at sidemål ikkje lengre vert skilt ut med ein eigen bolk (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996). Gjennom Kunnskapsløftet frå 2006, og den reviderte versjonen av denne frå 2013, vert skrivning på sidemålet innført frå mellomsteget (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.8). Elles kjem

---

<sup>6</sup> Denne lova har nokre unntak, mellom anna for elevar med rett til særskilt språkopplæring gjennom ungdomstrinnet, elevar som ikkje har gått i norsk grunnskule, og elevar som har gått i internasjonal eller utanlandsk skule som har godkjent fritak frå sidemålskarakter (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2019, §3-19).

sidemålstematikken i denne læreplanen tydeleg inn gjennom frasen «nynorsk og bokmål», som vert nemnt 15 gonger i læreplanen, oftast i samanheng med lesing og samanlikning.

I den nye læreplanen av 2020 vert dei grunnleggjande ferdigheitene vidareført, i tillegg til at det vert innført kjerneelement i alle fag. I norskfaget er desse «tekst i kontekst», «kritisk tilnærming til tekst», «munnleg kommunikasjon», «skriftleg tekstsaking», «språket som system og moglegheit», og «språkleg mangfald» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.2-3). Her vert nynorsk og bokmål nemnde under tittelen «tekst i kontekst», i tillegg til at tendensen frå dei tidlegare læreplanane vert vidareført, og nynorsk og bokmål står nemnt i samanheng med lesing. Elevane skal òg kunne noko om historia til dei to skriftspråka etter 10.trinn (s.9).

Sidemålet kjem eksplisitt til uttrykk i kjerneelementet «skriftleg tekstsaking» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.3), samt i den grunnleggjande dugleiken «å kunne skrive» (s.4). I følgje denne læreplanen skal elevane allereie etter 4.trinn byrje å utforske dei to skriftspråka: «utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovudmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7). Vidare skal dei framleis ha testa ut skrivinga etter enda 7.trinn (s.8). Etter 10.trinn er det fire kompetansemål som konkret omhandlar dei to skriftspråka og sidemålstematikken:

- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovudmål og sidemål
- forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag
- utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.9)

Ein annan skilnad frå dei tidlegare læreplanane er i vurderingsforma, der det no har kome ei endring som seier at elevane berre skal ha éin karakter i norsk skriftleg i 8. og 9.klasse. Denne samla skriftlege norskarakteren skal representere både hovudmål og sidemål. Fyrst i 10.klasse skal ein få to separate karakterar for hovudmål og sidemål. Det står òg skrive at ein skal ta omsyn til at elevane har mindre formell opplæring i sidemålet enn hovudmålet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.10). Elevane skal altså kome tidlegare i gang med sidemålet sitt, men seinare få vurdering i det. Denne gjennomgangen legg eit bakgrunnstepp for oppgåva mi, og informantane sine utsegner må bli tolka i lys av kva føringar læreplanen legg for sidemålsopplæringa.

### 3 Tidlegare forskning

I denne delen vil eg gjere nokre nedslag i noko av forskinga som er gjort på liknande felt tidlegare. Fyrst skriv eg om nynorsk som sidemål, og haldningar til sidemålsopplæringa, for så å gå over til ei kvantitativ undersøking om sidemålsopplæringa på landsbasis. Deretter vil eg skildre nokre tidlegare forskingsprosjekt og deira funn kring temaet nynorsk som hovudmål.

#### 3.1 Nynorsk som sidemål

Nynorsk som sidemål er eit felt det er skrive ei rekke oppgåver om og gjort mykje forskning på, og i analysen vil det vere interessant å sjå mine funn saman med noko av denne forskinga. Eg vil her trekkje fram ei kartlegging over den faktiske undervisninga i sidemålsopplæringa som Blikstad-Balas og Roe (2020) har gjennomført. I forskingsprosjektet deira følgde dei 15 ungdomsskuleklassar si norskundervisning, og her undersøkte dei mellom anna sidemålsopplæringa, som i alle skulane var nynorskopplæring. Deira funn er at det vert arbeidd mest med formverk og vokabular i denne opplæringa. Her handla det om å bli kjent med ordbøker, reglar for grammatikk og rettskriving (2020, s.129). Undersøkingane viste at føremålet med grammatikkundervisninga i sidemålsemnet er å bruke kunnskapane som eit funksjonelt metaspråk, framfor lausrive pugging, og dette med mål om å gjere elevane til betre skrivarar (2020, s.200). Lesing og tekstproduksjon er deira neste kategori i undervisningsmetodar, som berre fem av 15 skular brukte tid på. Fire skular brukte tid på motivasjonsinnslag i sidemålsopplæringa, der YouTube ofte vert brukt som ein motiverande faktor i opplæringa (2020, s.142). Til sist brukte òg nokre skular tid på å samanlikne nynorsk med dialekter, og på språkhistoria (2020, s.128-129). Desse funna vil eg bruke som samanlikningsmateriale i den eine delen av analysen min, som omhandlar kva lærarane fortel at dei brukar tid på i sidemålsundervisninga.

#### 3.2 Haldningar til sidemålsopplæringa

NIFU STEP gjennomførte i 2004-2005 ei kartlegging av grunnskuleelevar i Oslo sine haldningar til sidemålet deira, då nynorsk. Hovudfunna her var at elevane var generelt negative til nynorsk, både som skriftspråk og til dialekter som er nynorskneare (Vibe, 2005, s.11). Dette gjeld både til sidemålsopplæringa i skulen, men òg nynorsk sin plass i samfunnet, og «54 prosent av elevene er helt eller litt enig i utsagnet at ingen kommer til å skriva nynorsk om 50 år, og 46 prosent mener at det er lettere å forstå svensk enn nynorsk» (Vibe, 2005, s.12).

Slettemark (2006) gjennomførte ei undersøking av lærarane sine haldningar til nynorsk som sidemål. Ei spørjeundersøking i Oslo kartla desse haldningane, og her var funna at over 55 % av lærarane i undersøkinga uttrykte negative haldningar til nynorsk (Slettemark, 2006, s.70). 63 % meinte òg at det var unødvendig for deira elevar å lære nynorsk, og 59 % meiner at den tida ein brukar på nynorsk burde bli brukt på andre delar av norskfaget (Slettemark, 2006, s.64). Det er altså tydeleg at sidemålstemaet er omdiskutert både blant elevar og lærarar. Begge desse undersøkingane rundt haldningar er gjort i Oslo, men det er likevel interessant å samanlikne desse haldningane med dei som kjem fram i denne studien.

#### 3.3 Kvantitative undersøkingar av sidemålsopplæringa

I 2006 gjorde Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med TNS Gallup, ei nasjonal kartlegging av sidemålsundervisninga på 10.trinn og VK1 ved studiespesialiserande opplæring. Her gjorde dei eit skilje mellom elevar med bokmål som hovudmål, «bokmålslevar», og elevar med nynorsk som hovudmål, «nynorskelevar».



Eit av deira funn som er interessante for mi undersøking, er ei kartlegging av mengda sidemålsundervisning, der ein kan sjå at nynorskelevar har halvparten av mengda sidemålsundervisning samanlikna med bokmålslelevane. Medan bokmålslelevane i gjennomsnitt har éin time i veka, har nynorskelevane ein halvtime i veka. I tillegg byrjar dei òg seinare med sidemålsopplæringa i nynorskskulane (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.15). Trass denne skilnaden er den vanlegaste sidemålskarakteren blant både nynorskelevane og bokmålslelevane fire, og medan nynorskelevane oftare får betre enn fire i sidemålet sitt, får bokmålslelevane oftare dårlegare enn karakteren fire i sidemålet sitt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.38). I tillegg viser undersøkinga at nynorskelevane oftast får same karakter i hovudmål og sidemål (2006, s.39).

Denne samanhengen let seg klårgjere av biletet undersøkinga gjev av lærarane sine oppfatningar av elevane sine sidemålskunnskapar ved ulike skular. Ved bokmålskskular på 10.trinn meiner 12 % av lærarane at elevane sine kunnskapar er jamt over bra, medan dette talet på nynorskskular er 73,6 %. På den andre sida meiner 17,8 % av lærarane på bokmålskskular at elevane deira sine kunnskapar er jamt over svake, medan dette berre gjeld 1 % av lærarane ved nynorskskular. På bokmålskskulane svarer 70,2 % av lærarane at det er stor variasjon blant elevane, medan det same svarar 25,3 % av lærarane på nynorskskulane (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.39). Denne statistikken kan kort summerast opp med at lærarane ved bokmålskskular har ei oppfatning av at elevane kan mykje mindre, og at kunnskapen varierer mykje meir.

Dersom ein ser på nyare tal over sidemålskarakterane til skriftleg eksamen viser desse at førre gong elevane gjekk opp i eksamen i norsk skriftleg sidemål i 2019 skåra dei to fylka kor nynorsk står sterkast, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal (Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020, s.18), eit høgare snitt enn andre fylker i landet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dei same tala viser òg at elevane i Sogn og Fjordane har betre standpunkt-karakterar i sidemål enn hovudmål. Desse tendensane gjev eit interessant bakteppe til sidemålsopplæringa i desse regionane, då det kan sjå ut til at nynorskelevane si oppfatning av å meistre sidemålet sitt stemmer overeins med dei prestasjonane dei gjer innanfor skriving på bokmål.

### 3.4 Nynorsk som hovudmål

Medan det er gjort lite forskning kring sidemålsopplæringa for nynorskelevane, er det gjort meir forskning på nynorsk som hovudmål, og relasjonen mellom nynorsk og bokmål for nynorskelevane. Kort samanfatta handlar denne forskinga mykje om språkskifte i nynorske randsoner, områder kor nynorsk står under sterkt press frå bokmål (Wold, 2019, s.78, sjå òg Garthus, 2009; Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Krogsæter, 2017; Stemshaug, 2015; Staalesen, 2014; Øvrelid, 2014), og om elevane sine kunnskapar i hovudmålet og sidemålet sitt. Sistnemnde vil vere i søkjelyset her, då det er denne sida av temaet eg seinare diskuterer.

Sønnesyn (2020) har mellom anna forska på nynorskelevar si opplæring i eige hovudmål. Resultata her viser at elevane opplever nynorsk som meir komplisert enn bokmål, og at mange av elevane fortel å meistre bokmål betre (2020, s.224). Dette vert forklart av elevane med at nynorsk ligg langt vekk frå måten dei sjølv snakkar på, samt at det vert vist til bøyingsverket til nynorsk, som vert opplevd til å vere meir komplisert, og manglande eksponering av nynorsk (Sønnesyn, 2020, s.224-225). Den manglande eksponeringa av nynorsk, og den rådande eksponeringa av bokmål, har gjort at elevane påpeikar at bokmålsnorma er lettare å stille seg til (Sønnesyn, 2020, s.225). På spørsmål om kva som gjer nynorsk så komplisert, trekkjer mange fram ordtilfanget (Sønnesyn, 2020, s.224).

At nynorskelevar meistrar bokmålsnormene betre enn nynorsknormene har Bjørhusdal og Juuhl (2017) undersøkt. Deira undersøkingar av avvik i sjetteklassetekstar, viser at 43 % av avvika frå nynorsknorma, høyrer til i bokmålsnorma (2017, s.93). Slik kan ein sjå at nynorskelevane har brei forkunnskap i sitt sidemål, og det ser ut til at dei slit med å blande skriftspråka, sidan dei ser og les for lite nynorsk (Bjørhusdal, Sønnesyn & Fretland, 2020, s.69). Elevar rapporterer òg sjølve at dei meistrar sidemålet sitt, bokmål, godt utan å arbeide noko for det (Brunstad, 2018, s.140).

## 4 Teori

I dette kapitlet legg eg det teoretiske grunnlaget for vidare analyse og drøfting. Her vil eg ta føre meg nokre viktige omgrep kring nynorsk og bokmål i skulen, og gje eit oversiktsbilete over debatten kring sidemålsopplæringa. I tillegg vil eg vise nokre teoretiske innfallsvinklar som vert viktige for å kaste lys over problemstillinga mi «Kva for haldningar til og refleksjonar om sidemålsopplæring har lærarar i nynorskskulane, og kva val tek dei når dei underviser i bokmål som sidemål?». Til kvart av forskingsspørsmåla har eg knytt nokre viktige teoriar, og teoriane vert framstilt i den same rekkefølgja som dei gjer seg gjeldande i analysen. Fyrst skriv eg om nokre sosiokulturelle perspektiv på språk, som omhandlar haldningar, ideologiar og identitet. Vidare tek eg opp lærarkognisjon og *Language Awareness*, som fortel oss noko om korleis desse haldningane og ideologiane påverkar vala lærarane tek. Dette vert kopla til ulike tilnærmingar til grammatikk og forståingar av grammatikken si rolle i sidemålsundervisninga. Til sist skriv eg om eksponering og implisitt læring, som fortel noko om kva som kan skilje nynorskelevane frå bokmålslevane.

### 4.1 Hovudmål og sidemål

I Opplæringslova §2-5 står det skrive at «Dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i både bokmål og nynorsk.» (1998). Når Noreg har to likestilte skriftspråk fordrar dette at elevane skal lære å skrive begge to (Jansson, 2011c, s.25), og dette dannar grunnlaget til omgrepa hovudmål og sidemål. Hovudmål og sidemål er omgrep som så å seie berre blir brukt i skulen. Hovudmålet er som regel det same språket som opplærings-språket (Jansson, 2011c, s.24), altså det språket opplæringa skjer på (Jansson, 2011c, s.23). Opplæringslova §2-5 stadfestar vidare at det er kommunane som vel kva som er hovudmålet på dei enkelte skulane (1998), noko som då gjer det andre språket til sidemålet. Dette gjeld då for 1.-7.klasse, medan frå 8.klasse kan elevane velje sjølve kva som skal vere deira hovudmål (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998, §2-5).

### 4.2 Debatt om sidemålsundervisninga

Sidan sidemålsskarakteren fyrst vart lovpålagt har det eksistert ein debatt om sidemålet (Grepstad, 2002, s.265). Her vel eg å gje att nokre av hovudmomenta i denne debatten, utan å dvele meir ved det. Årsaka til at eg tek opp dette, er at fleire av lærarane i denne studien kjem inn på argumentasjon frå debattar om sidemålet når dei snakkar om sidemålsopplæring og sidemålsskarakter. Eit sentralt poeng ein kan merke seg når ein nærmar seg denne debatten, er at sidemålsdebatten i stor grad handlar om nynorsk som sidemål (Nordstoga, 2003, s.92; Jansson, 2011b; Skirbekk, 2001; Nygård & Sture, 2013), kor ein igjen ser att den asymmetriske relasjonen mellom dei to språka som vist i kapittel 1.1 (Bull, 2004).

Det har vore mykje usemje kring sidemål og sidemålsskarakter, og Oslo-skulane vedtok å innføre valfritt sidemål på vidaregåande opplæring frå 2004-2007 (Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020, s.52). Argumentasjonen bak dette forsøket var tufta på instrumentelle og praktiske syn på utdanning, då ein meinte at sidemål, her nynorsk, ikkje er noko ein treng i framtidig arbeidsliv, og då bortkasting av tid som kan bli brukt på å lære hovudmålet skikkeleg (Nordstoga, 2003, s.94).

Grepstad skriv om dei tre hovudargumenta mot sidemålsstilen, eller sidemålseksamenen. Alle argumenta kring sidemålsstilen, handlar om nynorskstilen for bokmålslevane, og sidemål er her det same som nynorsk. Kort summert opp handlar desse argumenta om

meningslaus pugging av rettskriving og grammatikk, at sidemålet stel verdifull undervisningstid, og at sidemålsstilen gjer elevar meir negative til nynorsk (Grepstad, 2002, s.264). Argumenta vektlegg òg at det er vanskeleg å lære seg godt to skriftspråk, og at ein heller bør bruke tid på å lære seg eitt skikkeleg (Nordstoga, 2003, s.95). Elevane sjølve nyttar argument som at det er vanskeleg, meningslaust og unødvendig bruk av tid i deira lesarinnlegg (PWWILMO, 2014; Ressem, 2018). Nordstoga peiker på at ei av årsakene til at sidemålet sin posisjon i norskfaget vert sett på som problematisk, er at sidemålsopplæringa vert isolert frå resten av norskfaget og behandla som eit framandspråk (2003, s.92).

På den andre sida har ein argumenta for sidemålet sin plass i skulen, kor det mellom anna vert peika på det demokratiske aspektet ved dei to likestilte språka (Jansson, 2011b, s.166). Når ein har to jamstilte språk, skal ein lære begge språka. Vidare vert det òg vist til nyttelegitimeringa, og at det å kunne begge språka kan vere nyttig for framtidig arbeidsliv eller heimstad (Jansson, 2011b, s.170). Argumenta for sidemålsundervisninga viser vidare til den historiske sida ved dei to språka (Jansson, 2011b, s.168), noko som no er eit eige læreplanmål etter 10.klasse: «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Dette målet om nasjonalhistoria fordrar òg å kjenne til skilnadane mellom dei to språka, og ikkje berre vite at dei eksisterer. Eit anna argument handlar om utvikling av skrivekompetanse og språkkompetanse (Jansson, 2011b, s.171). Dette argumentet dreiar seg om teoriar om språkinnlæring, kor det å lære fleire språk aukar det språklege medvitet, og gjev ein eit større språkleg repertoar, kor ein då får større forståing for fleire språk (Jansson, 2011b, s.171-173). Di fleire språk du lærer, di flinkare blir ein i språk (Nygård & Sture, 2012, s.15), og forskning viser at ein lettare kjenner att nye ord og får kunnskap om korleis språk fungerer (Vangsnæs, 2012, s.93).

### 4.3 Sentrale teoriar og omgrep

For å gjennomføre analysen og kunne drøfte sidemålstematikken i nynorskregionar, er det nokre omgrep som er høvelege å gjere greie for. Her skriv eg om nokre sosiokulturelle perspektiv, lærarkognisjon, grammatikktilnærmingar og eksponering, som alle er viktige omgrep og teoriar for å kunne svare på problemstillinga i denne studien «Kva for haldningar til og refleksjonar om sidemålsopplæring har lærarar i nynorskskulane, og kva val tek dei når dei underviser i bokmål som sidemål?».

#### 4.3.1 Sosiokulturelle perspektiv: haldningar, ideologiar og identitet

Sosiokulturelle perspektiv på språk kastar lys over språk som eit sosiokulturelt fenomen, og er eit paraplyomgrep for mange forskingstradisjonar (Hodges, 2015, s.1). Ei av greinene innanfor dei sosiokulturelle perspektiva studerer dei lingvistiske dimensjonane ved samfunnet, og det er denne greina eg hovudsakleg vil trekkje inn i studien min. Teoriane og omgrepa frå denne greina vil nyansere korleis lærarane ser på språk, og korleis deira syn på språk vert påverka.

Språkhaldningar viser til oppfatningar ein har kring språk og språkbruk på mikronivået (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021, s.44). Språkhaldningar heng tett saman med språkideologiar, då haldningane ofte er dei individuelle uttrykka for dei overordna ideologiane (Hårstad et al., 2021, s.45). Språkhaldningane på individnivå vert påverka av språkideologiane på samfunnsnivå. I tillegg til å vere prega av ideologiane, vil haldningane vere basert på faktisk kunnskap eller erfaringar, samt at dei kan vere tatt over frå nokon andre og lite reflekterte over (Mæhlum, 2008). Dette viser kor komplekst oppbygd haldningar hjå det einskilde individet er.

Språkideologiane i samfunnet legg grunnlaget for ein asymmetrisk maktrelasjon mellom nynorsk og bokmål (Hårstad et al., 2021, s.117). Den asymmetriske maktrelasjonen gjer at bokmål vert det umarkerte og vanlege, medan nynorsk vert det uvanlege som ofte må bli forsvart (Hårstad et al., 2021, s.117). Nordal (2011, s.117) skriv at det er særst viktig for nynorskelevane å bli bevisst sin eigen språkbruk, og at dei lærer å reflektere over språkvala dei tek. Nynorskelevane treng, i følgje Nordal, ein større grad av språkleg sjølvtilit, då dei står i ein mindretalsposisjon, og kan møte motvilje frå bokmåselevar mot nynorsk som språk og bokmåselevane sitt sidemålsopplæring i nynorsk (Nordal, 2011, s.118). Læreplanen slår òg dette fast når det vert påpeika at det er viktig at elevane vert medvitne sin eigen språkbakgrunn: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.3). Gjennom dei siste tiåra har det vore ein klår tendens til at unge med nynorsk som hovudmål skiftar til bokmål. Stortingsmelding nr.35 (2007 – 2008) påpeiker dette: «Men framleis er den såkalla nynorske lekkasjen ganske stor, og i dag er det rekna som sannsynleg at kvar tredje nynorskelev vil skifta til bokmål før vedkommende har fylt tjue år.» (St.meld. nr.35(2007 – 2008)). Når Nordal poengterer kor viktig det er at nynorskelevane er medvitne eigen språkbruk, handlar dette om å ruste dei til å halde på nynorsk, og leggje til rette for ei undervisning som byggjer opp under haldningane om at nynorsk er eit jamstilt språk med bokmål.

I kapittel 1.2 skildra eg skulane i regionen eg undersøker som ein del av det nynorske *Heartland*, altså områder kor nynorsk er det umarkerte språket. Bjørhusdal (2016, s.99) skriv at i *Heartland* vil minoritetsspråket vere det naturlege, slik som at nynorsk vil vere det naturlege å skrive i den regionen eg har gjort mine undersøkingar i. Nynorsk vil dermed vere det umarkerte valet, medan det å skrive bokmål vil vere markert, noko som legg føringar for korleis ein snakkar om språka i desse regionane.

Eit anna viktig poeng innanfor dei sosiokulturelle perspektiva på språk, er at språk og identitet heng sterkt saman. Le Page og Tabouret-Keller (1985, s.14) skriv om samanhengane mellom språk og identitet, kor ein gjennom språkval gjev uttrykk for eins identitet, samstundes som språket vil bidra til å styrke identitetar. Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s.40) utdjuar dette ved å skrive ulike syn på samanhengen mellom språk og identitet. Ein skil mellom den meir folkelege måten å forstå denne samanhengen, ei essensialistisk identitetsforståing, og den meir forskingsbaserte måten å forstå den på, ei sosialkonstruktivistisk identitetsforståing (Hårstad et al., 2021, s.41-42). Den essensialistiske identitetsforståinga baserer seg på at identitet er noko som ligg i oss, og noko uforanderleg. Opphavet frå desse tankane kjem frå den sterke koplinga mellom nasjon og språk, og at eit språk høyrer til ein nasjon eller eit geografisk område (Hårstad et al., 2021, s.41). Eit konkret døme på dette er det Nordstoga (2003, s.88) skriv: «Mange vil framheve nynorsk som genuint vårt eige og held på det nasjonale argumentet for å bruke nynorsk». Innanfor eit sosialkonstruktivistisk perspektiv vil ein heller forstå identitet som eit produkt av språkhandlingar (Hårstad et al., 2021, s.41). Sett gjennom dei sosialkonstruktivistiske perspektiva vert språk heller brukt som ein reiskap til å posisjonere seg i ulike sosiale samanhengar på ulike måtar, framfor at det er noko som berre ligg i oss og er uforanderleg, slik det er i den essensialistiske identitetsforståinga.

Om identitetar skriv Eiksund (2015, s.42) at dei aldri kan vere nøytrale, og han skriv om korleis ein på ulike måtar kan forstå ein nynorsk identitet. Eiksund påpeikar at det kan bli forstått som nynorsk som eit opphav til ein identitet, nynorsk som ein kollektiv samlande identitet eller nynorsk som ein del av brukarane sin identitet (Eiksund, 2015, s.42).

Sistnemnde handlar om dei valte språkhandlingane ein gjer, og viser at blant ungdom er nynorsk i press frå både skrivning på dialekt og skrivning på bokmål (Eiksund, 2015, s. 44-45). Likevel kan ein seie at bruk av nynorsk er ein del av identiteten til nynorskbrukaren, i alle fall dei som har tatt valet om å bruke det bevisst (Hernes, 2012, s. 72). Når ein vel å halde på eit språk som er i mindretal, vil ein få den konstante påminninga om at ein skil seg ut, og dette vil dermed verte meir knytt til identitet enn om ein er ein del av majoriteten (Eiksund, 2015, s.38). Dette heng igjen saman med at nynorsk er det markerte språket, og dermed eit markert val ein må ta, slik den asymmetriske maktrelasjonen mellom språka legg opp til.

#### 4.3.2 Lærarkognisjon og *Language Awareness*

*Teacher cognition*, eller lærarkognisjon, er eit anna omgrep som er viktig i min analyse, då det viser til dei kognitive dimensjonane av undervisninga, og «what teachers think, know, and believe and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom», (Borg, 2003, s.81). I denne studien vil lærarkognisjon vere eit omgrep som kastar lys over samhengane mellom forskingsspørsmåla mine, altså vegen frå haldningar og erfaringar kring sidemålsundervisning, til kva val dei fortel at dei tek rundt denne undervisninga.

Ein del av lærarkognisjon innanfor språkfeltet vil vere knytt til *Language Awareness*. I denne studien brukar eg Svalberg (2007, s.288) sin definisjon av dette omgrepet, kor *Language Awareness* er «explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use». Dette handlar om å vere bevisst sine egne kunnskapar og avgrensingar, haldningar til og erfaringar kring eit språk, då dette påverkar korleis undervisninga vert. Samstundes er dette noko ein kan arbeide for at elevane skal oppnå kring språk dei lærer i skulen. Eg vil fortsetje å kalle denne forma for språkbevisstheit, *Language Awareness* (LA), då det er eit poeng å skilje denne fagleg funderte forståinga av dette frå språkbevisstheitsomgrepet som kjem opp i intervju. Språkbevisstheitsomgrepet frå intervju handlar meir om å styrke elevane i å halde på nynorsk.

#### 4.3.3 Ulike oppfatningar av grammatikk i sidemålsundervisninga

Haldningane og oppfatningane til språk, vil som påpeika av lærarkognisjonsteorien påverke kva ein prioriterer i undervisninga og korleis ein snakkar om språk. I forbinding med sidemålsopplæringa kjem grammatikkundervisning ofte opp som eit tema. Eit viktig skilje i mi oppgåve er grammatikkundervisning generelt og grammatikkundervisning i sidemålsopplæringa, då eg ikkje er ute etter å finne ut noko generelt om grammatikkundervisninga, men heller utforske korleis lærarane meiner grammatikkundervisninga skal eller kan vere ein del av opplæringa av sidemålet. Ettersom det i alle intervju dukka opp interessante samtalar kring grammatikk, er dette eit tema eg vel å gå meir i djupna på innanfor undervisningsmetodar.

Grammatikken sin plass i norskfaget har det vore mykje usemje om dei siste åra (Sjøhelle, 2020). Grammatikk er eit omgrep som famnar mykje, og grammatikkundervisning er eit tidvis vagt omgrep (Sjøhelle, 2020, s.239). For å avgrense meg i denne oppgåva, vil eg sjå på to ulike oppfatningar av grammatikkundervisninga. Desse oppfatningane har ulike forståingar av kva grammatikkundervisninga er til for, kor den eine har som mål å gjere elevane til gode språkbrukarar og fyrst og fremst gode skrivarar, medan den andre set fokuset på undersøkinga av språkssystemet i seg sjølv (Nygård, 2021, s.13). Desse to forståingane heng saman med skiljet mellom deskriptiv og normativ grammatikkundervisning. Den deskriptive tilnærminga er ei skildrande grammatikkundervisning, der

den fortel noko om korleis språket er strukturert, utan å seie noko om korleis det bør vere (Nygård, 2021, s.156). Denne byggjer dermed under forståinga av grammatikk i undervisning kor ein kastar lys over språksystemet i seg sjølv. På den andre sida vil den normative grammatikken fortelje noko om kva som er god og dårleg språkbruk, kor fokuset ligg på reglane i språket (Nygård, 2021, s.156). Normativ grammatikk vil dermed i større grad ha som mål å gjere elevane til gode og korrekte språkbrukarar. Dette skiljet fortel oss noko om korleis ein ser på grammatikk i skulen, då den deskriptive tilnærminga i større grad vektlegg grammatikk som eit kunnskapsfag, medan den normative tilnærminga gjer grammatikk til eit ferdigheitsfag (Nygård, 2021, s.156), då eit reiskap for skrivning. Blant lærarar, i lærebøkene og samfunnet elles er den normative tilnærminga den rådande forståinga av grammatikkundervisning (Nygård, 2021, s.155-156). Samstundes har den auka vektlegginga av literacy-kompetanse gjort at eit normativt og instrumentelt syn på grammatikk har blitt rådande (van Rijt & Coppens, 2017, s.362). Eit instrumentelt syn vil i denne samanhengen seie at grammatikkundervisning vert eit middel for å utvikle skrive- og lesedugleikar (van Rijt & Coppens, 2017, s.362). I analysen min vil eg forsøke å seie noko om korleis lærarane i denne studien snakkar om grammatikk, ved å bruke dei nemnde skilja. Likevel må det bli sagt at det ikkje er slik at desse oppfatningane ekskluderer kvarandre, men kan heller utfylle kvarandre og dra i same retning (Nygård, 2017, s.50). Uansett vil oppfatningane lærarane har av kva grammatikkundervisninga er til for, vere med å påverke korleis undervisninga vert om grammatikk og i språkopplæringa (Sjøhelle, 2020, s.241).

Sjølv om grammatikkundervisninga sin plass i norskfaget har blitt utsett for debatt, har det same ikkje gjaldt for grammatikkundervisninga i sidemålsopplæringa (Askeland et al., 2020, s.141). I sidemålsopplæringa har ein heller halde fast på den tradisjonelle skulegrammatikken (Sjøhelle, 2020, s.255), dette til trass for at forskning viser at den formaløvinga ein kallar tradisjonell skulegrammatikk ikkje gjev elevane nokre betre ferdigheiter i sidemålet sitt (Jansson, 2011a, s.191). Dette betyr likevel ikkje at ein skal legge vekk grammatikk i sidemålsopplæringa, men heller adressere korleis ein brukar det og snakkar om det (Sjøhelle, 2020). Ei utfordring ved grammatikkundervisninga i sidemålsopplæringa kan vere at grammatikkundervisninga gjer at sidemålsopplæringa kan bli oppfatta som eit framandspråk, og at sidemålsopplæringa vert behandla som eit framandspråk (Eiksund, 2017, s. 263), samstundes som forskning viser at grammatikken ikkje kan eller bør bli ekskludert i sidemålsopplæringa (Jansson, 2011a, s.191).

#### 4.3.4 Eksponering

Eit omgrep som allereie har vore nemnt i forbindelse med tidlegare forskning er eksponering. Eksponering er eit viktig omgrep i samband med språkinnlæring, kor ein skil mellom eksplisitt og implisitt språkinnlæring (Dahl, 2015, s.4). Eksplisitt læring inneber den faktiske forklaringa av til dømes nyord eller grammatikkundervisning. På den andre sida er implisitt språklæring noko som skjer meir ubevisst hjå individet, og skjer gjennom eksponering for, eller møtet med, eit språk. For små barn er den implisitte språkinnlæringa den viktigaste (Dahl, 2015, s.4), og forskning viser at denne òg gjer seg gjeldande seinare i livet. Kuppens (2010) gjennomførte eit forskingsprosjekt som undersøkte korleis eksponering for engelsk påverka engelskkunnskapane til ei gruppe mellomtrinnslevar i Nederland. Her vart det funne at eksponering for eit språk gav ein betydeleg effekt på språkinnlæringa. Samstundes viser forskning òg at eksplisitt læring av eit nytt språk, er viktig både for innlæring av det nye språket, men òg får ein breiare bevisstheit kring hovudspråket, og at læring av eit nytt språk vil fungere best om ein har både implisitt og eksplisitt læring (Haukås, 2014, s.4).

I dei nynorske kjerneområda eller *Heartland* les elevane mest bokmål utanfor skulen (Nordal, 2020, s.247). Eiksund (2011, s.54-55) fann i sine undersøkingar at elevar både i nynorsk- og bokmålsregionar les mest skjermtekstar, og desse er oftast skrive på bokmål. I tillegg vil store delar av det dei elles les, som lekser, bøker og aviser òg vere på deira sidemål, bokmål. Slik er det ikkje for bokmålelevane, som ikkje møter sidemålet deira, nynorsk, overalt på fritida (Bull, 2018, s.102). Denne eksponeringa gjer at nynorskelevane lærer seg bokmål parallelt med skrive- og leseopplæringa i nynorsk (Brunstad, 2018, s.140). Born som byrjar å lese før skulestart kan òg allereie ha innlært bokmål som sitt hovudspråk, sjølv om nynorsk er opplæringspråket i skulen (Eiksund, 2017, s. 278). Gjennom denne implisitte læringa, har eit grunnlag for eksplisitt læring av sidemålet sitt, noko som legg nokre rammer for kva som kan og bør bli gjort i sidemålsundervisninga til desse elevane.



## 5 Metode

I valet av forskingsmetode er det viktig at denne samstemmer med, og har moglegheita til å svare på problemstillinga. Problemstillinga og metodevala heng tett saman, då problemstillinga vil opne for nokre metodar, og ulike metodar kan gje ulike svar og opne for ulike spørsmål. På same vis vil ulike metodar gje nokre indikasjonar på korleis ein forstår og ser på kunnskap. Her vil eg gjere greie for mine val rundt dei metodologiske spørsmåla som dukkar opp i eit masterprosjekt, og gjere greie for korleis desse kan bli svart på i mitt prosjekt.

Problemstillinga mi «Kva for haldningar til og refleksjonar om sidemålsopplæring har lærarar i nynorskskulane, og kva val tek dei når dei underviser i bokmål som sidemål?» vert kasta lys over gjennom den konkrete metoden intervju. Bak dette valet ligg det fleire metodologiske teoriar, implikasjonar og utfordringar. Desse vil eg no skrive fram.

### 5.1 Kvalitativ metode

I mitt prosjekt har eg brukt ein kvalitativ metode for å svare på problemstillinga mi. Spørsmålet om kvalitativ og kvantitativ metode er eit av dei fyrste spørsmåla ein møter på når ein skal velje ein passande metode for prosjektet. Kvarv (2010, s.125) skriv at kvantitativ metode eignar seg for å finne ut noko representativt eller gjennomsnittleg, kor ein vil finne ut noko om ei større gruppe menneske. Her stiller ein spørsmålet «*hvor mye*» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.11) Sjølv om denne metoden kunne vore relevant inn mot mitt prosjekt, ved å gjere ei større kartlegging av sidemålsundervisninga, har eg valt å ta i bruk ein kvalitativ metode i prosjektet mitt. Dei kvalitative metodane stiller andre spørsmål enn dei kvantitative, og ser etter «*hvordan*» framfor «*hvor mye*» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.11), noko som er nærare det eg ynskjer å gjere i dette prosjektet. Desse metodane blir til dømes brukt til å skildre og fortolke, og spør etter korleis noko vert gjort, opplevd eller utvikla (2012, s.11). Kvalitative metodar fordrar djupneundersøkingar, altså undersøkingar der ein vel ein intensiv strategi og skjer ned på talet informantar (Kvarv, 2010, s.135). Postholm (2010, s.17) skriv «*Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv*». Ein er altså ute etter å finne ut noko om ei mindre gruppe informantar sitt perspektiv på ei sak, noko som heng tydeleg saman med mi problemstilling, og viser dermed korleis den fordrar ei kvalitativ tilnærming til prosjektet.

Innanfor dei kvalitative tilnærmingane er det fleire forskningstradisjonar, mellom anna den fenomenologiske tradisjonen (Postholm, 2010, s.33). Den fenomenologiske tradisjonen kan ein sjå i samheng med hermeneutikk (Anker, 2020, s.51), og begge desse overordna tradisjonane vil kome til uttrykk i mine undersøkingar. Medan fenomenologi utspelar seg i innhentinga av materiale, og inngangen til mi leiting etter svar, vil hermeneutikk gjennomsyre måten eg møter mitt materiale på i analyse og tolking, og desse vil eg vise til i dei to neste delane.

#### 5.1.1 Fenomenologi

I mitt prosjekt er eg oppteken av å finne ut av eit tema gjennom innsikta eg får frå nokre individ. Difor er fenomenologi eit naturleg grunnlag for måten eg hentar inn mitt materiale. Omgrepet fenomenologi viser til ein filosofi som vart grunnlagt rundt år 1900 av Edmund Husserl, og når ein viser til fenomenologi innanfor kvalitativ forskning, handlar denne retninga om «*en interesse for å forstå sosiale fenomener ut frå aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Husserl meinte at fenomena eksisterer i medvitte hjå menneske, og at objektiv og subjektiv kunnskap er vovne saman (Postholm, 2010, s.42). Dermed vil den

objektive kunnskapen alltid vere prega og avhengig av eit subjekt, og kunnskapen om objekta ligg i dei subjektive kjeldene i sjølvvet (Moustakas, 1994, s.44). Fenomenologisk forskning omfattar dermed å undersøke det einskilde menneske si oppleving eller oppfatning av eit bestemt fenomen, og å setje dette i konteksten av korleis andre menneske oppfattar det same fenomenet. Dette vil seie at kunnskap ikkje eksisterer utanfor og uavhengig av menneske, men i menneska. Ein er altså oppteken av å sjå røynda gjennom aktørane sine augo, og det er opplevinga av eit fenomen, ikkje sjølve fenomenet som skal studerast (Postholm, 2010, s.42).

Eg vil undersøkje sidemålsopplæringa gjennom lærarane sine augo, og deira kvardag som lærarar. Eit sentralt omgrep innanfor fenomenologien er «livsverd» (Kvarv, 2010, s. 89; Kvale & Brinkmann, 2015, s.46; Postholm, 2010, s.42; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.19). Livsverd er informantane sitt daglege liv, den primære opplevinga av verda (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46), og det er denne ein tolkar objektiv kunnskap ut frå. Merleau-Ponty skriv «Alt hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted» (1962, i Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Sidemålsopplæring vil vere ein del av norsk lærarar ved ungdomstrinn si livsverd, og noko dei må stelle seg til, og det er denne delen av livsverda deira eg vil undersøkje.

I mitt forskingsprosjekt er den praktiske konsekvensen av fenomenologi at eg undersøker lærarane sine perspektiv og deira subjektive kunnskap om objektet sidemålsundervisning. Sidemålsundervisninga i seg sjølv er det gjort kartleggingar over (Utdanningsdirektoratet, 2006), og det er ikkje denne kunnskapen eg er ute etter. I staden vil eg fokusere på deira oppfatning og forståing av sidemålsundervisninga som fenomen. Kunnskapen om dette fenomenet vil vere prega av informantane, og ligg i deira medvit. Dermed vil den kunnskapen eg er ute etter vere eit utval lærarar sine val og tankar, altså deira livsverd i møte med sidemålsopplæringa i skulen. Samstundes vil desse livsverdene saman gje eit grunnlag for ei generalisering, og saman med teori, vil det leggje grunnlag for kapittel 7 om didaktiske implikasjonar. I mitt prosjekt har eg brukt intervju som metode, og dette høver seg innanfor fenomenologiske tilnærmingar, då dei ofte fordrar metoden intervju (Postholm, 2010, s.43). Denne metoden vil eg kome nærare inn på i kapittel 5.2.

### 5.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk vil vere måten eg møter mitt materiale på i analysen. Moustakas (1994, s.9) skriv om hermeneutisk tolking at «Thus, the hermeneutic science involves the art of reading a text so that the intention and meaning behind appearances are fully understood». Målet vert altså å forstå kva informantane fullt ut meiner, og å nærme seg informantane si faktiske mening. Hermeneutikk kallast difor ofte for tolkingsvitskap eller tolkingkunst (Wheeler & Kenny, 2005, s. 66), då det i stor grad handlar om tolkingprosessen fram til den verkelege meininga i eit materiale.

Hermeneutikken er berar av nokre omgrep som er særleg viktige for min metode, mellom anna førforståing, fordommar og horisontsamansmelting. I hermeneutikken nærmar forskaren seg eit materiale med ei førforståing, òg kalla ein forståingshorisont (Kvarv, 2010, s. 71). Denne forståingshorisonten påverkar korleis ein les og møter materiale, og er den samla summen av alle fordommane ein har før ein møter eit materiale (Jordheim et al., 2018, s.236). Fordommar vert her ikkje eit negativt lada omgrep, men noko alle vil ha og tolke verda ut frå (Torjussen, 2020). I mitt prosjekt vil eg ha mine fordommar, forventingar og haldningar, og desse påverkar korleis eg møter og les eit materiale. I kapittel 5.5 gjer eg greie for min bakgrunn inn i dette temaet. Eit anna viktig poeng ved hermeneutikk er at ein vekslar mellom å sjå på delane og heilskapen, og at desse er i eit

samspel med kvarandre. Til dømes vil dei enkelte utsegna påverke heilskapsinntrykket, samstundes som heilskapsinntrykket påverkar korleis ein les enkeltutsegna. Denne prosessen vert kalla den hermeneutiske sirkelen (Kvarv, 2010, s.71), og gjev rom for djupare forståingar av røynda (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237). I mitt prosjekt handlar dette om at eg, etter kategoriseringa av utsegner, går attende til transkripsjonane. Transkripsjonane les eg då i lys av det som kjem fram gjennom analysen, for så å sjå på kategoriane på ny etterpå. Denne vekslinga mellom tolking av enkeltutsegn og transkripsjonane i sin heilskap vil vere med på å kvalitetssikre analysane eg gjer, ved å sikre at eg forstår kva informantane eigentleg meiner.

Det mest innverknadsrike namnet innanfor den hermeneutiske tradisjonen er Hans-Georg Gadamer. Gadamer skreiv om horisontsamansmelting, som vil vere eit relevant omgrep i mi forskning. Å ha ein horisont vil seie å ha eit perspektiv å sjå ei sak frå (Kvarv, 2010, s.80). Som lesar vil ein ha ein horisont, i tillegg til at teksten vil ha ein annan horisont. Når desse kjem i kontakt med kvarandre kan det skje ei horisontsamansmelting (Kvarv, 2010, s.80). Her forstår eg «tekst» i vid forstand, der òg ein samtale vil vere ein tekst. Slik eg ser det, gjer horisontsamansmelting seg relevant i mine datainnsamlingar gjennom omgrepet intersubjektivitet. Intersubjektivitet handlar om dei felles opplevingane og forståingane som kan oppstå i samhandlingar mellom menneske (Dalen, 2011, s.95). Denne intersubjektiviteten oppstår når ein får ei felles forståing av det som vert snakka om, altså horisontane til samtalepartnarane vert samansmelta. For at dette skal skje må forskaren teste ut si forståing av kva informanten eller materiale meiner (Moustakas, 1994, s.57), til dømes gjennom det Brinkmann og Kvale omtalar som fortolkande spørsmål (2015, s.167). Gjennom slike spørsmål set ein heile tida førforståinga på prøve, og kan nærme seg horisonten til teksten eller informanten. Døme på slike spørsmål, som eg brukar i mi datainnsamling er «nei?», «ja?» og «ja, så no meiner du...?».

## 5.2 Intervju som metode

Kvale og Brinkmann (2015, s.18) skriv «Hvis du vil vite noe om hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Når problemstillinga spør etter korleis norsklærarane reflekterer rundt si undervisning, vil det vere naturleg å spørje dei. Eit intervju, eller "inter-view", er «an interchange of views between two persons conversing about a theme of common interest» (Brinkmann & Kvale, 2018, s.6). Føremålet med eit intervju er å forstå korleis andre menneske opplever ulike delar av sin livssituasjon, og intervjuet vil fungere godt til å undersøkje intervjupersonane sine erfaringar og tankar (Dalen, 2011, s.13).

Intervjua eg har gjennomført er semistrukturerte livsverdsintervju. Det semistrukturerte livsverdsintervjuet er sterkt knytt til den fenomenologiske forskningstradisjonen i det at desse intervjua «søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk til å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.156). Gjennom desse intervjua vil eg altså forsøke å forstå korleis informantane ser på bestemte fenomen, og prøve å tolke desse ut frå deira synspunkt. At intervjuet er semistrukturert vil seie at eg har utarbeida ein intervjuguide på førehand (sjå [Vedlegg 2: Intervjuguide](#)) med oversikt over tema som skal bli snakka om, og forslag til spørsmål innanfor temaa (Brinkmann & Kvale, 2015, s.162). Intervjuet er planlagt på førehand, men med opne spørsmål, og utan at det må verte presist følgd (Anker, 2020, s.38). Dette utspelte seg i mine intervju som at spørsmåla kom i litt ulik rekkefølge etter kor det var naturleg i samtalane, og kor tid me nærma oss ulike tema. I tillegg vart samtalane ulike basert på dei ulike informantane, og kor dei styrte temaa.

Neteland (2020) skriv om prosessen frå ei problemstilling og forskingsspørsmål til konkrete spørsmål i intervju, og eg vil no vise korleis dette vart gjort i mitt prosjekt. Spørsmåla i intervjuguiden (sjå [Vedlegg 2: Intervjuguide](#)), heng tett saman med forskingsspørsmåla mine:

- 1) Kva refleksjonar om og haldningar til sidemålsopplæringa har lærarar i nynorsk-regionen?
- 2) Kva val tek lærarane rundt sidemålsundervisninga?
- 3) Kva refleksjonar har lærarane om elevane sine forkunnskapar?

Fyrst vart forskingsspørsmåla delt inn i kva tema som kan kaste lys over kvart av spørsmåla. Til dømes vil spørsmålet «Kva val tek lærarane rundt sidemålsundervisninga?» henge saman med spørsmål kring oppstartstidspunkt, fokusområde og prioriteringar. Deretter vert desse temaa formulert på ein meir kvardagsleg og munnleg måte enn forskingsspørsmåla, som gjer dei naturleg å snakke om i intervjuet. Intervjuguiden er delt inn i tema, konkrete spørsmål og oppfølgande spørsmål, kor målet var å kome inn på alle temaa i løpet av intervju, og få brukt spørsmåla meir eller mindre slik dei står (sjå vedlegg 2). Dei oppfølgande spørsmåla gjorde seg relevante i nokre intervju, medan i andre intervju var dei mindre relevante, alt etter kva tema som vart fokuset i intervjuet. Dette viser igjen korleis semistrukturerte intervju er mindre faste, samstundes som det er ein tydeleg plan bak dei.

På grunn av den pågåande koronasituasjonen medan intervju vart gjennomført, var det nokre skular som ikkje ville ha fysisk besøk, men likevel ville vere med på prosjektet. Når prosjektet baserte seg på éin-éin-intervju, fann eg det høveleg å løyse dette digitalt, og det vart brukt ulike plattformer etter kva som var ynskja og fungerande for lærarane. To av intervju er gjennomførte over Zoom og eit gjennom Google Chat. Sjølv om eg støtte på nokre tekniske utfordringar, vart kvaliteten på dei digitale intervju ganske lik dei fysiske intervju. Likevel kan dette vere ein effekt i intervju, då kroppsspråk og kamera-overføringa kan påverke både informantane og meg som intervjuar.

### 5.3 Validitet og reliabilitet

To viktige omgrep i forskingsstudiar er validitet og reliabilitet, og eg vil no sjå på desse omgrepa i samanheng med mitt forskingsprosjekt. Validitet handlar om ei metode passar og eignar seg til å undersøkje det ein ynskjer å undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276), og om ein faktisk undersøker det ein har intensjonar om (Postholm, 2010, s.170). Validiteten i prosjektet mitt kjem fram gjennom dette metodekapittelet, sidan eg her viser korleis metodevala eg gjer er konkret arbeid fram frå problemstillinga og forskingsspørsmåla. Ei utfordring i dei kvalitative studiane er forskaren si rolle inn i undersøkingane. Førforståinga hjå forskaren påverkar korleis ein møter materiale, slik fordommene innanfor hermeneutikken understrekar (Torjussen, 2020). Postholm (2010) viser til korleis forskaren vil vere det viktigaste forskingsinstrumentet i eit intervju (s.127), og dermed er det viktig at forskaren viser sin ståstad inn i forskinga, noko eg gjer i kapittel 5.5. Intervjumetoden kan dermed påverke resultat, og for å nærme seg målet om validitet, kan ei detaljert og nøyaktig skildring av alle ledda i forskingsprosessen vere tenleg (Dalen, 2011, s.93), slik eg forsøker å gjere i dette metodekapittelet.

Reliabilitet handlar om truverdigheita til ein påstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Reliabilitet vil ha ulik tyding etter kva type prosjekt ein gjennomfører, og i eit kvalitativt prosjekt vil det sjå annleis ut enn i eit kvantitativt prosjekt. Innanfor kvantitativ forskning snakkar ein om gjensking, noko som ein ikkje har høve til å snakke om i eit kvalitativt prosjekt. I eit kvalitativt prosjekt, slik som mitt, handlar dette heller om korleis intervjuet

er ein samspelssituasjon, med mange prosessar samstundes som ein må vere bevisst om. I dette ligg det at informanten tilpassar seg intervjuaren sine forventningar (Kvarv, 2010, s.137), altså at informantane kan leite etter dei «rette» svara. I tillegg vil ein som forskar òg tolke dei svara ein får, noko som gjer at ein får det Kvarv (2010) kallar ein forskningseffekt, og dette vil påverke dei resultatane ein får. Difor er det viktig å vere bevisst si eiga rolle som forskar i intervjuet. I mine intervju vil ikkje ein kunne skape dei same resultatane på ny, og dette vil heller ikkje vere eit mål. Det vil heller vere eit mål å nærme seg den faktiske meininga hjå informantane, å kome nær det ein kallar intersubjektivitet, og gjere dette på ein gjennomsiiktig måte.

Desse krava til forskning viser viktigheita av å vere gjennomsiiktig og nøyaktig i forskingsprosessen og skildringa av den, samstundes som dei viser at ein må forsøke å kome tett innpå forskingsobjekta for å kunne forstå og arbeide med deira faktiske meiningar. I tillegg viser dei kor viktig det er å vere bevisst si eiga rolle i både intervjuet og tolkinga i etterkant.

### 5.3.1 Utgreiing om informantar

I mitt prosjekt ynskjer eg å utforske sidemålsundervisninga i nynorskregionar, altså undervisninga i bokmål som sidemål. For å finne ut noko om denne kunne eg ha snakka med både lærarar og elevar, noko som var under vurdering i starten av prosjektet. Årsaka til at eg valde å fokusere på lærarane, er at dei har meir erfaring kring undervisninga, og truleg òg har nokre tankar kring korleis og kvifor, medan elevane i større grad berre opplever den faktiske undervisninga. Ved å forske på lærarar får eg dermed eit større innblikk i dei tankane som ligg bak vala kring sidemålsopplæringa, både tidlegare og i notid. Dei må tolke og forstå læreplanar, og utarbeide desse til praksisar i klasserommet. Dermed må dei òg stelle seg til fleire problemstillingar, enn dei konkrete som dukkar opp i klasserommet. Difor falt valet på lærarar, og eg måtte vidare velje ut nokre skular som vart kontakta. For å svare på problemstillinga mi, måtte eg halde meg til skular med uttalt nynorsk som hovudmål. I tillegg til at eg ynskja å halde meg innanfor eit geografisk område, slik at eg praktisk sett hadde høve til å reise til desse skulane. Dette medførte at mine informantar jobbar som norsklærarar på skular i Vestland fylke. Eg sette ikkje krav til erfaring, og kontakta dei lærarane eg fekk kontaktinformasjonen til av skulane eg ringte rundt til. Av desse lærarane har eg snakka med alle dei som svara at det var ynskjeleg å delta. Eg har altså til dels gjort eit strategisk utval (Neteland, 2020, s.54), då eg har kontakta dei lærarane innanfor eit gitt område som kontaktpersonane til skulen tenkte kunne ekstra interesserte i temaet.

I mitt prosjekt har eg intervjuar fem informantar. Kvale og Brinkmann (2015, s.148) skriv at ein bør intervjuer så mange som må til for å få svar på det ein treng. Dei påpeikar òg at det har oppstått ei misforståing, basert på eit kvantitativt grunnlag, at di fleire intervju, di meir vitenskapleg. Om dette skriv dei at det heller løner seg med grundigare analysar (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148), noko eg vel å prioritere i mitt prosjekt. Utvalet av informantar vil avhenge av kva spørsmål eg stiller i studien. Når målet med studien er ei djupneinnsikt i lærarane sine refleksjonar og erfaringar, legg dette føringar for kor mange informantar og intervju denne studien kan ha som grunnlag. I mi undersøking treng eg ikkje nødvendigvis eit veldig stort utval av informantar for å få ei djupneinnsikt i korleis dei tenkjer om sidemålsundervisninga. Grunna ressursar og tid, både hjå meg og lærarar, enda eg opp med fem informantar.

Lærarane eg har intervjuar jobbar på skular med ulik størrelse, alle i den nord-austlege delen av Vestland fylke, og alle med nynorsk som sitt hovudmål. For å anonymisere lærarane i denne studien har dei fått nye namn, Simon, Olivia, Henrik, Tuva og Andrea.

Informantane i denne studien har alle arbeida som lærarar i over 15 år, og har nynorsk som sitt hovudmål. Simon, Olivia og Andrea arbeidar på mindre skular enn Tuva og Henrik, og alle held til i områder kor nynorsk er hovudspråket. Alle fortel òg at dei sjølve meistrar nynorsk og bokmål like godt. Noko ein kan vere bevisst om når det gjeld desse lærarane er at fleire av dei har takka ja til å vere med fordi dei var særleg engasjerte i temaet nynorsk og bokmål, og har eit engasjement for sitt hovudmål.

#### 5.4 Transkripsjon og analyse

Intervjua vart tekne opp ved hjelp av Nettskjema-Diktafon, som er ein telefon-app utarbeida av Universitet i Oslo med føremål om å foreta anonyme intervju. Intervjua vart deretter lytta til og transkribert. I transkripsjonane har eg gjengjeve dei delane av samtalen som er relevant i mitt prosjekt. Dette gjaldt store delar av samtalanane, men noko vart berre gjengjeve gjennom parafrasering, då det vert sett på som mindre viktig, men kan ha verdi som utvida forståing av nøkkelutsegna. Dette er til dømes samtalar om bruk av ulike lærebøker og undervisning om dialekter. Samtalen er transkribert på nynorsk, då dialekt både kan vere identifiserande og skape forståingsvanskar. I transkripsjonane utelet eg òg mine eigne lytتهhandlingar, altså småord som «ja», «mhm», «nei» medan informantane snakkar. Det valet har eg gjort då utsegnene til informantane hadde vorte oppstykkja, og vanskelegare å lese og forstå dersom lytتهhandlingane skulle blitt skrivne ned. Etersom eg er interessert i innhaldet, framfor måten det vert sagt på, vart dette eit naturleg val å ta.

Etter transkripsjonane var klare, byrja eg analyseprosessen. Det første steget her, er koding som «innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.226). I kodingsprosessen handlar det altså om å identifisere nokre kategoriar på grunnlag av transkripsjonane, notere og granske desse kodane, og deretter revidere dei, og å sjå etter nokre tema og resultat i kvar kategori (Harding, 2013, s.83, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s.227). Fyrst tok eg utgangspunkt for forskingsspørsmåla mine, som ein kan lese i kapittel 1.1. Det fyrste forskingsspørsmålet delte eg inn i kategoriane «haldningar hjå informant», «haldningar hjå elevane», «karakterar», «argumentasjon for eller mot», «kommentarar til undersøking» og «viktig?». Etter å ha lest over transkripsjonane som heilskap fann eg det høveleg å leggje til kategorien «styrking av elevane sin bevisstheit til nynorsk» som ein del av dette spørsmålet. Det andre spørsmålet delte eg inn i kategoriane «når startar dei?», «undervisningsmetodar» og «grammatikk». Det tredje spørsmålet fekk kategoriane «elevane si meistring» og «eksponering». Gjennom denne grundige kodinga, fekk eg sortert ut nokre viktige punkt i det lærarane sa. Dette vart plassert i tabellar, og deretter vart transkripsjonane lest gjennom på ny for å forstå meininga informantane hadde bak enkeltutsegna. Å tolke dei einskilde utsegnene ut frå heilskapen, og å sjå heilskapen ut frå dei viktige einskilde utsegnene heng saman med tolkingstradisjonen hermeneutikk og den hermeneutiske sirkelen. Dette vert gjort for å kome nærare inn på kva informantane faktisk seier og meiner, og nærme seg horisontsamansmeltinga slik at eg kan sjå temaet gjennom deira augo.

#### 5.5 Metodiske utfordringar

Ved bruk av intervju som metode møter ein fleire etiske problemstillingar, noko det er viktig å adressere. Fyrst og fremst handlar desse om dei forholda som oppstår når ein brukar enkeltindivid sine privatliv som kjelder til kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Balansen mellom å søke etter ny kunnskap, og dermed grave i ein person sitt liv, står opp mot ynskje om å vere respektfull, og dermed stå i fare for å ikkje spørje skikkeleg (Kvale & Brinkmann, 2015, s.96). I tillegg til denne problemstillinga, ligg det òg etiske

spørsmål implementert i alle prosessane i ei intervjuundersøking (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97), og eg vil no gå inn på nokre av desse spørsmåla som gjer seg gjeldande i mi undersøking.

For at prosjektet kan bli rekna som etisk forsvarleg er det nokre heilt konkrete element som må vere på plass. I planleggingsstadiet i prosjektet dukkar etiske spørsmål kring informert samtykke opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Informert samtykke handlar om at dei som deltek i prosjektet kjenner til dei overordna føremåla med prosjektet, og bidreg til at deltakinga vert frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Alle informantane mine har skrivne under på eit samtykkeskjema, der dei har fått tilstrekkeleg informasjon om kva prosjektet inneber, og kva det vil bety for dei (sjå [Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema](#)). I tillegg er dette forskingsprosjektet godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD), noko som vil seie at det samsvarar med dei nasjonale retningslinene for anonymisering.

Vidare vil ein møte etiske spørsmål i analysen. Som det allereie har kome fram, vil både reliabilitet og validitet vere ei utfordring i eit slikt forskingsprosjekt. Gjennom analyseprosessen vil mine synspunkt og tolkingar bli fletta saman med utsegna til informantane, og det er difor viktig å skile tydeleg mellom mine tolkingar og informantane sine utsegn. Her kjem òg spørsmålet om kor djupt ein kan analysere enkeltutsegn, då det er viktig at utsegna òg etter analysen står i samsvar med det informantane faktisk meinte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97).

Temaet for dette prosjektet er eit tema eg sjølv engasjerer meg for. Eg har vokse opp som stolt nynorskbrukar, og nynorsk har alltid vore noko eg har knytt meg sterkt til. Opp gjennom skuleåra har mine lærarar òg vore opptekne av språkdebatten og nynorsk sin posisjon i samfunnet, og eg har dermed tileigna meg refleksjonar om og haldningar til sidemålsdebatten ut frå dette. Difor vil det igjen vere viktig for meg å vere bevisst mi eiga rolle i prosjektet. Engasjement er noko ein òg kan sjå hjå dei lærarane som takka ja til å vere med på prosjektet, og dette kan vere med på å påverke resultatane. Som forskar jobbar eg difor med å vere mest mogleg gjennomsiiktig i mine analysar, og vise korleis eg kjem fram til dei konklusjonane eg får.

## 6 Analyse og drøfting

I dette kapitlet skal eg ta føre meg eitt og eitt forskingsspørsmål, som vart presentert i 1.1, og sjå kva svar dei ulike informantane gjev på desse. I denne delen vil eg berre vise til nokre av dei heilt konkrete svara kvar informant gjev på desse spørsmåla, utan å drøfte det vidare. Etter å ha skildra kva informantane seier, vil eg trekkje nokre overordna linjer og drøfte desse i lys av teorien under kvart forskingsspørsmål. Slik vil kapittel 6.1 handle om refleksjonar og haldningar, kapittel 6.2 vil handle om undervisningsmetodar, og i kapittel 6.3 skriv eg om forkunnskapar og implisitt læring. Til sist, i kapittel 6.4, vil eg setje alle tre forskingsspørsmåla i samanheng, og sjå korleis dette svarar på problemstillinga «Kva for haldningar til og refleksjonar om sidemålsopplæring har lærarar i nynorskskulane, og kva val tek dei når dei underviser i bokmål som sidemål?».

Eg siterer informantane fleire gonger i analysen, og somme gonger er det nødvendig å utdjupe sitatet, då står min kommentar i klammeteikn inni sitatet. I informantane sine utsegner har eg nokre gonger sett meg nøydd til å ekskludere delar av det dei seier, då det ikkje vert sett på som like viktig for meininga til informantane. Då vert (...) brukt for å vise at noko er tatt vekk.

### 6.1 Refleksjonar og haldningar

I dette kapitlet vil eg svare på det fyrste forskingsspørsmålet: «*Kva refleksjonar om og haldningar til sidemålsopplæringa har lærarar i nynorskregionen?*» For å finne ut noko om dette, har eg stilt spørsmål i intervjuet om *sidemåls* karakter, kor viktig dei tenkjer at *sidemåls* undervisning er, og kor ofte dei underviser eksplisitt i *sidemål*.

#### 6.1.1 Simon

Simon meiner at *sidemålsopplæringa* er like viktig som anna undervisning, og trekk særleg fram det historiske argumentet for å lære begge språk. Når han snakkar om dette, er det med vekt på nynorsk som *sidemål*. Simon har satt seg inn i korleis det er for bokmåselevane å lære nynorsk, og når han snakkar om *sidemåls* karakteren seier han at «reint sånn praktisk sett, så hadde det kanskje vore enklast med eitt skriftspråk». På spørsmål frå meg om kva språk dette skulle vere svarar han:

Når ein ser utifrå korleis elevane skriv, og eg registrerer at når dei kjem ut i 10.klassen så har dei meir formelle feil på nynorsk enn på bokmål, og det er ein del ord som blir framande for dei (...) så kan det kan godt hende at, ja, det hadde vore enklast og lettast å eh berre skrive bokmål

Han ser altså dei to skriftspråka som ei utfordring, både for elevar med nynorsk som *sidemål*, men òg for sine eigne elevar, sidan nynorsk kan vere mindre kjent for dei enn bokmål. Samstundes er han oppteken av at ein må ta vare på det nynorske språket, og argumenterer for dette til elevane. Simon arbeider altså med språkleg bevisstgjerung hjå sine elevar, og ynskjer at nynorsk skal bli brukt. Samstundes peikar han òg på at nynorsk kan vere vanskelegare, då «[bokmål] er kanskje eit litt flatare, enklare språk å beherska, det er mindre fargerikt». Det kan sjå ut som Simon står i ein konflikt her mellom ynsket om å halde på nynorsk, og det han ser hjå elevane sine ferdigheiter, som gjer det lettare for dei å skrive bokmål.

På spørsmål om korleis han oppfattar elevane sine haldningar fortel han at ingen av dei har nokre negative haldningar til bokmål, heller tvert i mot: «viss dei får velje målføre sant, eller mange syns det er lettare å skrive på bokmål». Han opplever altså at elevgruppa er særst positive til sitt *sidemål*.



### 6.1.2 Henrik

Henrik er oppteken av at samfunnet skal verne om sidemålet i skulen, som ofte er nynorsk, gjennom lover og eksamenar. Han fryktar at om dette ikkje vert følgt opp forsvinn nynorsken, og at «det vil vere eit tap». Samstundes svarar han på spørsmål om sidemålskarakteren at «me på ungdomsskulen kunne tenkt oss éin karakter i norsk, og så hatt eksamen både i sidemål og hovudmål». Dette vert grunngeve med at han meiner at det er for mange karakterar i norskfaget. Henrik meiner at denne utfordringa kan verte løyst ved at sidemålet vert verna gjennom ein eksamen.

Vidare fortel han at han tykkjer debatten om sidemål er konstruert, og seier at nynorsk ikkje er så vanskeleg for bokmålelevane dersom ein arbeider skikkeleg med det. Når han snakkar om sidemålsdebatten, snakkar han om nynorsk som sidemål, og rører ikkje tematikken om bokmål som sidemål direkte. Han seier at det er viktig å ha sidemålsundervisning som ein naturleg del av undervisninga, og å jobbe med tekstar på begge skriftspråka:

ja, men eg tenkjer det ikkje er om å gjere å ha eit fokus på om det er nynorsk eller bokmål, men å bruke begge, og bli god i begge, og ikkje ta noko diskusjon om ein skal skrive på bokmål eller nynorsk, og no skal ein skrive på nynorsk og no skal ein skrive på bokmål, det er ein del av den kunnskapen ein skal tileigne seg.

Henrik fortel at han heller ikkje må legitimere ovanfor elevane at dei skal lære sidemål, og at det er ikkje ei utfordring å kome inn i klasserommet med sidemålsundervisninga. På spørsmål om sidemålsundervisninga òg handlar om elevane sin språklege bevisstheit kring nynorsk seier han at «språkleg bevisstheit, men ikkje å forsvare det. Eller styrke dei i den forstand at dei held på nynorsken. Det er viktig».

### 6.1.3 Olivia

Olivia uttrykker at ho er særst glad i nynorsk, og identifiserer både seg sjølv og heimstaden med språket. Dette poengterer ho fleire gonger, og sidemål vert dermed viktig sidan det sikrar at nynorsk ikkje forsvinn, som kjem fram mellom anna når ho seier at «eg tykkjer det er litt viktig å ha begge, elles er det jo nynorsken som hadde forsvunne då, det er jo liksom identiteten til folk. I alle fall me som bur her då». Sidemålsundervisninga vert altså grunngeve gjennom nynorsken si overleving. Likevel seier ho at ho kunne tenkt seg berre ein skriftleg og ein munnleg karakter i norskfaget. Ein annan måte ho argumenterer for sidemålsundervisninga handlar om hennar elevar sine føresetnader til å skifte språk når dei kjem på vidaregåande: «det er kjempeviktig at dei lærer det, for sjølv om ein del av dei, eg ser jo at ein del skiftar når dei kjem på vidaregåande».

Når Olivia vert spurt om både elevane sine ferdigheiter og hennar eigne refleksjonar kring sidemålet kjem ho mest inn på rettskrivinga, både når det gjeld sidemål og hovudmål, og seier mellom anna at «eg er litt oppteken av dette med rettskriving, for då eg var på skulen var det aldri eit problem å skrive nynorsk, slik som det er no». Når ho skal skildre elevane sine kompetansar, er Olivia den einaste læraren som ikkje seier at elevane meistrar sidemålet sitt fort, men heller seier at ho ser mykje nynorsk i bokmålet deira, og at det er mykje «feil» i begge skriftspråka. Olivia er den einaste læraren i denne studien som fortel at ho må legitimere sidemålsundervisninga i klasserommet, utan at ho seier noko om kvifor ho må gjere dette. Ho ser òg utfordringa til bokmålelevane å lære nynorsk, og seier om denne at «me får jo alltid høyre kor vanskeleg det er for dei ... men det har jo litt med haldningar å gjera òg kanskje».

Når det gjeld bevisstgjeringa av språkval hjå ungdom snakkar Olivia mest om dialekter, og å halde på dialekta, og her legg ho i større grad den språklege identiteten i dialekta framfor i skriftspråket. Dette trass i at ho tidlegare gjev uttrykk for både hennar eigen og bygda si tilknytning til nynorsk.

#### 6.1.4 Tuva

Tuva fortel at ho ikkje håpar på at nynorsk forsvinn, men at dersom det berre hadde vore eitt skriftspråk «så kan ein jo framleis uttrykkje seg meir opp mot nynorsken». Ho gjev ikkje like stort uttrykk for sin språklege identitet som dei andre lærarane i studien, og verkar òg å ha ei mindre tilknytning til nynorsk, då ho ikkje gjev uttrykk for dette i like stor grad som dei andre lærarane.

Når det gjeld refleksjonar kring karaktersystemet i norskfaget fortel Tuva:

men så skjønar eg jo at dersom du ikkje les eller ikkje får høyra det så, så klart at om du har eit godt snitt så er det liksom den sidemålsskarakteren som ... så sann sett så skjønar eg det om dei slår den saman då, så går karakteren litt opp.

Når ho her snakkar om at ein ikkje får lese eller høyre sidemålet sitt, siktar ho til bokmålslevane som vert lite eksponert for sitt sidemål, nynorsk. Her ser ein at sidemålsdebatten vert sett frå eit bokmålsperspektiv, og det er tydeleg at ho ser utfordringa for bokmålslevane med å ha nynorsk som sidemål. I tillegg til at ho ymtar fram på at bokmål kanskje kan bli opplevd som enklare for elevane: «det er ein del reglar som kanskje er litt enklare», og på den andre sida at «ein kanskje føler at nokre grammatikkreglar er litt vanskelegare i nynorsk».

Tuva er den einaste læraren som argumenterer med språkinnlæringa når ho snakkar om sidemål, og seier at «det er jo spennande å sjå forskinga som seier at det å ha to skriftspråk gjer at hjernen vert meir utvikla og det er positivt». Når ho snakkar om sidemål og hovudmål i hennar eige klasserom, fokuserer ho mest på elevane som har bokmål som hovudmål og korleis ho kan legge til rette for god undervisning for dei i eit klasserom prega av nynorsk. Ho fortel òg at ho somme gonger oppfordrar elevane til å byte hovudmål, om ho ser at det kan hjelpe dei i skrivinga. Det verkar som Tuva ikkje bruker tid på å ruste elevane til å halde på nynorsk, men heller fokuserer på kva som passer best for kvar enkelt elev.

#### 6.1.5 Andrea

Andrea snakkar mykje om skriftspråk, identitet og språkval, og seier at ho bruker ulike språk når ho sjølv skriv tekstar, alt etter kva sjanger ho skriv innanfor. Ho fortel at ho ser dei same trekka hjå elevane, og at dei ofte skriv betre tekstar på sidemålet sitt når dei skriv skjønnlittære tekstar enn når dei skriv fagtekstar. Språkleg identitet snakkar ho òg om saman med elevane, og Andrea svarar på spørsmål om arbeid med språkleg bevisstheit at dei snakkar mykje om språk som identitet, og at det difor er viktig å halde på nynorsk.

På spørsmål om kor stor plass sidemålet har i norskfaget hennar fortel ho at sidemålet ikkje tek stor plass, og at ho ikkje bruker mykje tid på det. Dette vert grunngjeve med at dei møter mykje bokmål i litteratur, og at ho ser at elevane meistrar det raskt. Når ho vidare snakkar om sidemålsskarakteren påpeikar ho at ho tidlegare var forkjempar for den, men i det siste har blitt meir i tvil, og ser fordelane med å berre ha ein karakter:

eg tenkte òg på det at kan kanskje bortfallet av sidemålsskarakteren kan ha omvendt effekt, men no kjem eg inn på nynorsken, at bortfallet fører til at bokmålslevane får betre forhold til nynorsken, utan å ha den karakteren dei vert litt stressa for då,

det kan hende at det er sånn òg. Det gjeld jo òg for nynorsk kanskje, eg veit ikkje heilt ... men det kan jo hende det er nok med ein karakter, men då er det viktig at me dreg inn begge skriftformene sant, at begge to tel, sånn at dei ikkje utelet nynorsken eller bokmålen. Sånn viss ein har ein femmar i hovudmålet og kanskje ein trear i sidemålet, så må ein finne ein sånn ... [eit gjennomsnitt]

Her ser ho debatten gjennom bokmålselevane sine augo. Grunngevinga for å ha éin skriftleg norsk karakter tek ho frå bokmålsperspektivet over til nynorskperspektivet.

### 6.1.6 Oppsummering og drøfting av funn

Eit sentralt funn under dette forskingsspørsmålet er at alle lærarane snakkar om nynorsk når eg stiller spørsmål ved *sidemåls*karakter eller *sidemåls*undervisninga. Sidemålsundervisninga vert av fleire av lærarane grunnjevne gjennom nynorsk si overleving, framfor at elevane skal lære bokmål. Sidemålet og sidemålskarakteren vert snakka om som den einaste årsaka til at nynorsk framleis er eit språk som vert brukt, og fleire av lærarane trekkjer fram dette som argumentet for at sidemålet er viktig, òg i nynorskskulane. Nynorsk er altså omtala som eit sidemål, òg blant lærarar på nynorskskular, og fleire av lærarane er meir opptekne av korleis nynorsk er som sidemål for bokmålselevane, enn bokmål som sidemål for deira elevar. Dette funnet kan ein sjå i lys av måten ein snakkar om sidemål i samfunnet. Som påpeika i kapittel 4.2 om sidemålsdebatten, handlar denne debatten om nynorsk, og dette påverkar òg måten lærarane i denne studien snakkar om sidemål og nynorsk. Sjølv om sidemålet for desse lærarane er bokmål, er det tydeleg at deira argumentasjonar og synspunkt er sterkt påverka av at nynorsk står i ein minoritetsposisjon, og at storparten av elevane i norsk skule har nynorsk som sidemål. Desse ideologiane vil påverke lærarane sine språkhaldningar og deira måte å snakke om språk på. Det er særst interessant å sjå korleis ideologiane kring sidemålsdebatt som nynorskdebatt òg forplantar seg i *Heartland*, då ein kunne vente at lærarane her i større grad snakka om bokmål som sidemål, sidan det er bokmål som er deira sidemål. Når språkideologiane gjer at bokmål har større makt enn nynorsk, vil haldningane som kjem fram i intervjuet i denne studien òg vere prega av dette. Som ein kunne sjå i tidlegare forskning (Slettebakk, 2006), er det ofte knytt negative haldningar til sidemålsopplæringa, så at lærarane i denne studien forsvarar sidemålsundervisninga gjennom bokmålsperspektivet, vil dermed vere eit resultat av at denne debatten oftast vert snakka om frå dette perspektivet. Måten dei snakkar om sidemålsemnet og språksituasjonen heng tett saman med korleis samfunnet elles snakkar om det, med unntak av at fleire av lærarane i *Heartland* er opptekne av å halde på nynorsk likevel.

I lys av dette er det eit interessant funn at lærarane i studien òg fortel at dei er glade i nynorsk, og har ein sterk kjenslemessig relasjon til språket. Alle lærarane har nynorsk som sitt eige hovudmål, og fleire av lærarane, som Andrea og Olivia er tydelege på at dei er glade i nynorsk. Både Andrea og Olivia snakkar om identitet, både deira eigen og staden sin skriftspråklege identitet. Dette kan verte forstått i lys av det Eiksund (2015, s.42) skriv om nynorsk som ein del av brukarane sin identitet. Samstundes kan ein sjå att den essensialistiske identitetsforståinga i intervjuet, som når Andrea seier at «me snakkar mykje om identitet, kva er det som er, språket og identiteten, og at språket er ein identitet av deg og meg, og det er jo i hjartet og i hovudet, og me snakkar ein del om det, og om det med å halde på [nynorsk]». Identitet vert snakka om som noko som ligg i oss, og i følge desse lærarane er språket ein del av denne identiteten, både hjå lærarane og hjå elevane deira, noko som òg er ein vanleg måte å forstå identitet blant «folk flest» (Hårstad et al., 2021, s.41). Vidare gjev desse lærarane uttrykk for det Nordstoga (2003, s.88) skriv

om nynorsk som «vårt» språk. I tillegg til dette kan ein òg sjå ei meir sosialkonstruktivistisk forståing av identitet (Hårstad et al., 2021, s.41) i Andrea sine utsegn, særleg når ho snakkar om å skrive på ulike språk innanfor ulike sjangrar, og ho er bevisst om at språkvala ho tek vil vere med på å posisjonere både ho sjølv og elevane som forfattarar. Dermed vil språkhandlingane her vere med på å skape forfattaridentitetar. Desse haldningane vil, i følgje teoriane om lærarkognisjon og metakognisjon, spegle seg i undervisninga, og korleis ein snakkar om språk i undervisninga. Som ein kan sjå på dei no nemnde lærarane, er det dei som gjev tydelegast uttrykk for deira nære relasjon til nynorsk, samstundes som det òg er desse lærarane som skildrar at elevane enten meistrar sidemålet i mindre grad eller at det er mindre viktig.

For å utdjupe vidare om språkleg identitet inn i sidemålstematikken, er det interessant å fyrst sjå på Andrea. Andrea er den som tydelegast gjev uttrykk for å arbeide med den språklege identiteten saman med elevane, samstundes som ho òg er den einaste som seier at sidemålsundervisninga er mindre viktig. Dette kan òg verte tolka ut frå teorien om lærarkognisjon, og ein kan forstå Andrea sine utsegner her ut frå hennar eigen relasjon til nynorsk. Fleire av dei andre lærarane er òg tydelege på at dei arbeider med å ruste elevane til å halde på nynorsk, slik som Henrik og Simon, medan Tuva fortel at dette ikkje er noko ho arbeider med. Dette kan hjå Tuva henge saman med at ho er den informanten i studien som gjev minst uttrykk for ei tilknytning til nynorsk. Likevel viser forskning at nynorskbrukarane kan vere meir bevisste sin eigen språkbruk (Nordal, 2011, s.117), då det vil avvike frå majoriteten. Dermed vil ein òg kunne knyte identitet til skriftspråket (Eiksund, 2015, s.38), og sidan alle informantane i denne studien uttrykker eit ynske om at nynorsk skal halde seg jamstilt med bokmål, gjer fleire av dei som Nordal oppfordrar til, dei arbeider med at elevane skal verte bevisste sin eigen språkbakgrunn (2011, s.117). Bevisstgjerjing av språkbruk er òg eit poeng i læreplanen: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.3). At dette vert arbeidd med og snakka mykje om blant desse lærarane, kan vere eit symptom på den nynorske lekkasjen, kor mange unge skiftar skriftspråk etter enda skulegang (St.meld.nr.35(2007-2008)). Lærarane kan forsøke å styrke elevane sine til å ikkje skifte skriftspråk etter enda skulegang, og dermed ikkje vere ein del av den nynorske lekkasjen. Når ein ser dette i samheng med teoriar om identitet vil språkhandlingar skape identitetar (Hårstad et al., 2021, s.41), og ein kan seie at lærarane er med på å tryggje den nynorske identiteten til elevane (Eiksund, 2015, s.38).

Eit anna interessant funn frå desse intervjuar handlar om korleis informantane snakkar om kvifor ein skal ha hovudmål og sidemål i skulen. Lærarane rører i ulik grad ved grunngevingar for å bevare dei to skriftspråka i skulesystemet, og bruker ulike argument for dette. Tuva trekkjer fram språkinnlæringsargumentet, medan Olivia fortel at det er nyttig for elevane å kunne bokmål sidan mange av dei skiftar språk når dei startar på vidaregåande utdanning. For Olivia verkar det altså som at ho meiner det er nyttig for dei å kunne bokmål, sidan mange av elevane hennar ynskjer å skifte hovudmål til bokmål. Årsaka til dette kan vere at bokmål har ein høgare status i samfunnet (Bull, 2004). Olivia argumenterer i tillegg for sidemålet gjennom det språkhistoriske argumentet, noko Simon òg gjer. Det historiske aspektet vert her brukt som årsaka til dei to jamstilte skriftspråka, og dermed årsaka til at elevane deira skal lære bokmål. Eg ser det som påfallande at ikkje fleire av lærarane brukar nytteargumentet. Dette fordi opplæringa i bokmål vil vere både nyttig og viktig for nynorskelevane, då store delar av samfunnet vil krevje at ein kan skrive bokmål (Nordal, 2011, s.127). Årsaka til dette, tolkar eg at er fordi lærarane i all hovudsak argumenterer for nynorsk som sidemål, og dermed ikkje ser nytteargumentet like

gjeldande. Når nynorsk er sidemålet til 88 % av elevmassen i Noreg (Statistisk sentralbyrå, 2021), er det ikkje så overraskande at desse lærarane òg er mindre vande til å argumentere for bokmål som sidemål, sjølv om alle desse lærarane sjølve har bokmål som sitt sidemål, og underviser i bokmål som sidemål.

Eit anna tema når det gjeld sidemålsopplæringa er sidemålskarakteren. Sidemålskarakteren vert møtt med usikkerheit hjå alle lærarane, og dei fortel at dei skulle ynske at det berre var éin skriftleg karakter i norsk. Samstundes påpeikar alle at dei ikkje veit korleis det ville ha påverka nynorsken sin status, og nokre av dei, som Andrea og Henrik kjem med konkrete forslag på korleis det kunne vore løyst. Ynsket om berre ein skriftleg karakter er ikkje grunna i at sidemålskarakteren til nynorskelevane trekk snittet ned, då fleire av lærarane påpeiker at elevane deira ofte har same eller betre sidemålskarakter enn hovudmålskarakter etter enda grunnskule. Dette ynsket kjem heller frå kjensla av at det er for mange norskarakterar. Fleire av lærarane påpeiker korleis sidemålskarakteren kan vere vanskeleg for bokmålselevane, og igjen snakkar dei meir om nynorsk som sidemål enn bokmål som sidemål. Særleg Simon er usikker på relasjonen mellom dei to språka, og meiner at det hadde vore lettare om ein berre hadde eitt språk. Denne utsegna kjem frå hans erfaringar med at elevane hans meistrar bokmål like godt eller betre enn nynorsk, og at det då hadde vore enklare å berre jobba med eitt skriftspråk.

Vidare er det interessant å sjå både paradoksa og samanhengane mellom det lærarane gjev uttrykk for som deira haldningar saman med det dei elles gjev uttrykk for av tankar og refleksjonar om sidemål. På den eine sida gjev dei fleste lærarane, med unntak av Tuva, uttrykk for ei språkhaldning om at dei er glade i språket sitt, og ynskjer at elevane deira skal halde på nynorsk. Det verkar som at lærarane har ein større grad av språkbevisstheit til nynorsk, både som sitt hovudmål, men òg som bokmålselevane sitt sidemål. Dei er bevisste på nynorsk sin posisjon i samfunnet, men har berre til dels bevisste haldningar til nynorsk som språk. Det verkar som desse haldningane heller baserer seg på kjensler og nære relasjonar til språket, framfor ein eksplisitt bevisstheit til korleis dei sjølve snakkar om nynorsk. Dette vert synleg gjennom at dei snakkar mest om nynorsk som eit sidemål. Simon er òg usikker kring den norske språksituasjonen, og viser her ein dissonans mellom hans haldningar rundt ynsket om bokmål som det einaste språket, og den mengda sidemålsundervisning han tek inn i klasserommet, då han fortel at han bruker lite tid på sidemålsundervisninga. Dette vert grunngeve med at elevane meistrar sidemålet så fort. Dersom ein legg til at han ynsker at elevane skal halde på nynorsk, verkar det som det Simon gjev uttrykk for som sine haldningar, og måten han snakkar om undervisning og språk står i motsetnad til kvarandre på fleire områder. Her kunne det vore interessant og seinare reise inn i klasseromma og sjå korleis desse haldningane og tankane utspelar seg heilt konkret, men grunna prosjektet si avgrensing, er det ikkje høve til det. Ei undersøking i klasserommet om dette temaet, er ei moglegheit for framtidig forskning.

I tillegg til dissonansar knytt til haldningar og bevisstheit kring nynorsk, ser det ut til at dei òg har ein mindre grad av språkbevisstheit knytt til bokmål som sidemål. *Language Awareness* knytt til bokmål som sidemål verkar å nesten ikkje vere til stades, då lærarane så å seie ikkje gjev uttrykk for nokre eksplisitte haldningar kring bokmål som sidemål. Når samtalen om sidemål vert gjennomsyra av nynorsk som sidemål, kan det verke som informantane i denne studien er lite bevisste sine eigne haldningar, erfaringar og kunnskapar kring bokmål som eit sidemål. Dette kan òg vere eit symptom på at bokmål som sidemål er eit tema det ikkje vert snakka like mykje om som nynorsk som sidemål, og dermed vil ikkje samfunnsdebattane fremje like mykje bevisstheit kring dette temaet.

Sjølv om det ser ut til at lærarane har liten bevisstheit om bokmål som sidemål, fortel alle lærarane, med unntak av Andrea, at sidemålsundervisninga er ein viktig del av norskopplæringa. Olivia er den einaste som seier at ho treng å legitimere for elevane at dei skal lære sidemål, medan for dei andre informantane er det er heilt uproblematisk å kome inn i klasserommet med sidemålstematikk på dagsplanen. Dette kan henge saman med at alle lærarane, med unntak av Olivia, seier at elevane meistrar sidemålet sitt svært fort. Her har ikkje mitt datamateriale høve til å seie noko om dette faktisk er annleis blant Olivia sine elevar enn dei andre lærarane sine elevar. Lærarane som seier at elevane deira meistrar sidemålet sitt raskt grunngjev dette med eksponeringa av bokmål i media og litteratur. Denne tendensen finn ein òg hjå undersøkingar som til dømes Utdanningsdirektoratet (2006), som viser at 83,6 % av nynorskelevane ved 10.trinn meinte at dei meistrar sidemålet sitt godt (s.40). Temaet eksponering kjem eg meir inn på under forskingsspørsmål tre. Dette fortel oss òg noko om korleis nynorskelevane forstår sitt sidemål, då lærarane framstiller elevane sine som positive til å lære bokmål. Samstundes viser tidlegare forskning at elevar generelt er negative til sidemål i skulen (Vibe, 2005, s.11), medan i nynorskregionar verkar det ikkje til å vere den same tendensen. Ei forklaring her kan vere at elevar generelt er negative til nynorsk, og når elevane i *Heartland* ikkje er negative til sidemål kan det kome av at sidemålet her ikkje er nynorsk.

Både Simon og Tuva peikar på at bokmål kan vere eit enklare språk med enklare reglar enn nynorsk. Bokmål vert sett på som enklare, og nynorsk som meir «fargerikt», og hjå Simon og Tuva vert det kopla til å vere vanskelegare. Desse haldningane kring nynorsk og bokmål vil vere med på å påverke korleis ein snakkar om desse språka, og korleis ein legg fram undervisninga i bokmål. Å seie at eit språk er enklare og mindre fargerikt enn eit anna, kan ein ikkje seie at er noko anna enn ei påstand og ei oppleving desse lærarane har, som truleg er eit resultat av oppfatningar i samfunnet som skildrar nynorsk som vanskeleg (Wold, 2019, s.92). Igjen vil eg seie at det er påfallande at dette skjer i *Heartland*, regionar der nynorsk står sterkt, og kor ein kan seie at nynorsk er likare det rådande talemålet i regionen enn bokmål er. Dersom lærarane over tid har opplevd at elevane lettare lærer seg og skriv godt bokmål, kan desse erfaringane, byggje opp under desse haldningane.

Oppfatningane om nynorsk som eit vanskelegare språk kan sjåast i samanheng med ideologiane i samfunnet, og desse tankane står ikkje i eit vakuum. Når fylkesleiar i Framstegspartiet Innlandet uttalar at «nynorsken er for vanskelig for oss» (Solvang, 2014), er dette eit døme på at nynorsk vert gitt ein status som eit meir krevjande språk enn bokmål. At nynorsk vert opplevd som vanskeleg, viser òg ein studie av Wold om kvifor elevar i randsoner vel vekk nynorsk (2019, s.92). Samstundes viser Sønnesyn si forskning at nynorskelevar tykkjer at nynorsk er meir komplisert enn bokmål (2020, s.225). Blikstad-Balas og Roe (2020, s.126) skriv at «selv om bokmålselever klarer å lese og forstå nynorsk uten nevneverdige problemer, er det mange som sliter med motivasjon når det gjelder å skrive korrekt nynorsk». Dette kan verte forklart med at bokmålselevane møter lite nynorsk, men kan likevel gjere at rådande samfunnsideologiar snakkar om nynorsk som vanskeleg, slik ein ser både politikarar, elevar og nokre av informantane i denne studien gjer her.

Om ein skal summere opp kort kva drøftinga viser under forskingsspørsmålet «*Kva refleksjonar om og haldningar til sidemålsopplæringa har lærarar i nynorskregionen?*» kan ein seie at lærarane skil seg frå kvarandre på fleire områder, men at alle er prega av den asymmetriske relasjonen mellom nynorsk og bokmål, og snakkar dermed om nynorsk som eit sidemål som det er viktig å halde på. Dette vert òg grunngjevinga for å ha

sidemålsopplæring i skulen, samstundes som alle er usikre på sidemålsskarakteren. Når dei argumenterer for sidemålsopplæringa vert dette argumentert for noko som fyrst og fremst bokmålslevane bør ha. I tillegg til å vere prega av ideologiar i samfunnet, er måten dei snakkar om sidemål, nynorsk og bokmål prega av deira eigen relasjon til nynorsk. Det mest interessante funnet er at eg skulle snakke med desse lærarane om bokmål som sidemål, men samtalanene enda opp med å handle meir om nynorsk, både som hovudmål og sidemål.

## 6.2 Val om undervisninga

I dette kapitlet vil eg svare på det andre forskingsspørsmålet: «*Kva val tek lærarane rundt sidemålsundervisninga?*». For å finne ut noko om dette har eg stilt spørsmål om korleis dei underviser i sidemål og kva dei prioriterer i undervisninga si.

### 6.2.1 Simon

Simon fortel at dei byrjar med sidemålsundervisninga etter jul i 9.klasse og at «sånn har eg gjort det eigentleg alltid. For det er heilt unødvendig [å byrje før]». Dette vert grunngeve med at nynorskelevane treng meir tid med hovudmålet sitt, då dei møter nynorsk for lite, og at det er unødvendig å byrje tidlegare med bokmål, då elevane meistrar det fort.

Når Simon byrjar med sidemålsopplæring, tek han ein historisk innfallsvinkel fyrst. Vidare tek han opp dei meir formelle sidene ved språka: «tek gjerne opp dei store skilnadane, gjerne spørjeorda, og sånne ting. Ein del som går på verb og substantivendingar, slik at ein rett og slett kan gjere litt samanlikningar». Den komparative innfallsvinkelen vert vidare brukt gjennom oppgåver der elevane skal omsetje tekstar frå nynorsk til bokmål, og han går over på tekstskriving på sidemål etter dette. Simon fortel at han brukar lite tid på grammatikkundervisning og «formaltrening», men at når lærebøkene legg opp til at sidemålsundervisning og grammatikk kjem saman, hender det at han trekkjer dei koplingane. I staden byrjar han på skriving av tekstar, då han ser at elevane tidleg er klare for det.

### 6.2.2 Henrik

Henrik seier at lærarane ved skulen han arbeider på tidlegare byrja i 9.klasse, men på oppmoding, no har starta opp tidlegare med sidemålsundervisninga. No startar dei med eksplisitt sidemålsopplæring i 8.klasse, og så blir det meir i 9. og 10.klasse. I 10.klasse er det like mykje undervisning i hovudmål og sidemål. Sjølv om han fortel at han brukar mykje tid på sidemålsopplæringa, fortel han at han likevel ser føre seg at han brukar mindre tid enn det som hadde vore nødvendig å bruke på ein tilsvarande bokmålskskule.

Han er sær oppteken av skrivetrening, og seier at «det ein må satse på då, det er å skrive masse, skal ein bli flinke skrivarar, meir enn kva me kan rette. Så eg kan ikkje rette alt dei skriv, men dei må skrive masse» og «altså det ein jobbar med, det blir ein stødigare i». På spørsmål om korleis undervisninga ser ut, utanom skriving, svarar han at «ein går gjennom grammatikken og samanliknar nynorsk og bokmål, sånne grunnleggande skilnadar på ord og uttrykk, og ein ser på setningsoppbygging». Han har dermed ei komparativ innfallsvinkel til språka, før han i størst grad arbeider med skrivinga av sidemål. Om grammatikk fortel Henrik at han ikkje brukar for mykje grammatikkundervisning, men lærer elevane å slå opp i ordbøker for å finne ut av ord og bøyingar. Her har han altså eit fokus som i større grad ligg på å lære elevane å finne ut av kva som er riktig skriving på eigenhand, framfor å gå gjennom tabellar og liknande frå tavla.

Henrik snakkar mykje om at det er viktig å verte god i skriving, uavhengig av kva skriftspråk ein skriv på, men seier ikkje noko om språkhistoria si plass i sidemålsundervisninga. Dette betyr likevel ikkje at han ikkje bruker tid på det, men det seier noko om kva han sjølv framhevar som viktig i undervisninga, kor han gjev eit inntrykk av at skrivetreninga er det som bør vektleggast i sidemålsopplæringa.

### 6.2.3 Olivia

Olivia fortel at ho byrjar med sidemålsundervisninga etter jul i 9.klasse, og det same gjeld andre lærarar på skulen. Dette vert grunngeve med at «for me føler at det er i grunn nok».

Når det gjeld undervisningsmetodar, trekkjer Olivia fram at ho byrjar med språkhistoria. Dei jobbar òg med grammatikk, og ho fortel at ho må minne klassen på grammatikkreglar med jamne mellomrom:

For dei gløymer utruleg fort, sant «nei dette har me aldri hatt» liksom sant, det er typisk dei. Me har ein slik minigrammatikk då som eg har kopiert opp til alle saman, så me tek litt ord no og då, at me bøyer, slik at dei får sjå skilnaden på bokmål og nynorsk.

Ho fortel òg at ho ynskjer å motivere klassen i grammatikkundervisninga, og bruker mellom anna stafettar for å gjere undervisninga kjekkare. Ho skildrar den noverande klassen sin som utadvent, og tek difor òg i bruk diskusjonar med elevane, kor dei kan ta opp språkdebatten om nynorsk sin plass i samfunnet og skulen. Dermed kan ein seie at ho òg bruker tid på språkleg bevisstgjerings hjå elevane, kor dei sjølve får vere med å diskutere språka sin posisjon i samfunnet.

Olivia snakkar mykje om at ho opplever at elevane slit med rettskrivinga, og ho ser mykje munnleg språk i skriftspråket deira. Ho skildrar òg at elevane blandar mykje dei to skriftspråka, og på spørsmål om nynorsk då kjem inn i bokmålsskrivinga hjå elevane seier ho «ja, begge deler. Dei blandar dei sant, pluss at det kjem inn munnleg språk. Og då kuttar dei ofte endingar på ord, sånn peng skrivast pengar, sånn mykje rart, det er det». Ho seier òg at det kan vere vanskelegare for elevane å skilje dei to språka og grammatikkane når ein lærer om begge «og så med grammatikk innimellom, så håpar me at det [rett bruk av endingar], skal kome litt etter kvart då så og så kan ein få den at ein blandar endå meir bokmålen og nynorsken sant».

Måten ho dermed arbeider med den utfordringa ho ser på som størst hjå elevane er å bevisstgjere dei om skilnadane på språka, og håpe at dei klarar å skilje mellom språka etter kvart. Likevel fryktar ho at dette fører til at dei blandar språka i større grad, slik ho ser dei gjer no.

### 6.2.4 Tuva

Tuva fortel at ho byrjar med sidemålsundervisning mot slutten av 8.klasse, men at dei heile tida gjer elevane bevisste på sidemålet når dei les tekstar på bokmål.

Sidemålsundervisninga hennar handlar både om formverk og vokabular, bevisstgjerings kring ulikskapar, lesing og dei historiske perspektiva. Ho fortel at dei ofte byrjar med grammatikk og samanlikningar mellom språka, og brukar tid på å lære elevane å skru på det riktige retteprogrammet i skrivinga, og vise dei kor dei kan finne hjelp når dei er usikre. Vidare fortel ho at dei brukar ein del tid på grammatikk, og svarar på spørsmål om korleis dei jobbar med grammatikken at ho nyttar «mykje drill og oppgåver då», og at ho tek i bruk grammatikkprøvar slik at dei får øve på «ein del ting og sånn». Ho poengterer at



grammatikkundervisninga har liten verdi om ikkje det er synleg i det elevane produserer av tekst.

Når det gjeld sidemålsundervisninga fortel Tuva òg at dei nyttar undring, og har «ein del fine samtalar rundt sant, vil det bli sånn at alt er lov ikkje sant, så har me berre att eitt [skriftspråk]». Dette vert satt i samanheng med når elevane oppdagar at mykje er likt i språka, og når dei ser at fleire ord er lov på begge språk, som til dømes ordet «skole». Tuva brukar òg ein del tid på språkhistoria, og fortel at elevane likar dette temaet.

Vidare snakkar ho om at ho lærer dei nokre triks for å kople over til bokmål i skrivinga, og seier: «Sånn «tenk deg at du høyrer på barne tv eller at du snakkar sånn leikespråk», eller at, dei må lære seg dei knepa då, at dei lærer seg korleis dei snur om og korleis det ser ut».

### 6.2.5 Andrea

Andrea fortel at ho byrjar på slutten av 9.trinn med ei meir intensiv bolk med sidemålsundervisning, men har lite undervisning i sidemålet generelt: «eg brukar jo tid på å undervise, men ikkje veldig mykje, me har jo, du kan sei i gjennom heile løpet blir dei presenterte for sidemålet heile vegen, me har veldig mykje litteratur som er på sidemål».

Når dei fyrst startar har dei tre veker intensivt med undervisning, og det vert sett mykje i samanheng med grammatikk. På denne måten vert grammatikkundervisninga brukt hovudsakleg i samanheng med sidemålsundervisninga, og sidemålsundervisninga vert eit reiskap for å repetere til dømes ordklassar. I tillegg fortel Andrea at dei samanliknar språka gjennom å skrive ordlister. Det vert altså brukt tid på formverk og vokabular, og ho er tydeleg på kva som går att av avvik i elevtekstane. Her trekkjer ho fram setningsbygginga, genitiv-s og passiv verbform, og desse viser ho òg til elevane, for å bevisstgjere dei på kva som kan vere utfordrande.

Andrea trekkjer òg fram språkhistoria som eit viktig argument for at Noreg har to skriftspråk. Her handlar undervisninga om å vere språkleg bevisste, og å forstå språksituasjonen i Noreg. I tillegg vert då delar av sidemålsundervisninga brukt på å argumentere for at elevane skal halde på nynorsk.

### 6.2.6 Oppsummering og drøfting av funn

For å drøfte og samanfatte funna mine her, vil eg samanlikne dei med funna Blikstad-Balas og Roe (2020) gjorde i si undersøking av sidemålsundervisninga ved nokre bokmålsskular. Vidare vil eg prøve å forstå kva syn dei har på grammatikkundervisninga i sidemålsopplæringa. Dermed vil denne delen fyrst sjå generelt på kva praksisar som er gjentakande i skulane, for så å gå i djupna på eitt av temaa innanfor språkundervisninga.

Medan tre av lærarane byrjar i 9.klasse, byrjar to av lærarane i 8.klasse. Desse tala samsvarar med funna gjort av Utdanningsdirektoratet i kartlegginga frå 2006, kor det kjem fram at dette er det vanlegaste starttidspunktet for sidemålsundervisning er i 9.klasse, tett etterfølgd av 8.klasse (s.15). Eit interessant mønster ein kan sjå av desse intervjuer er at informantane som arbeider ved mindre skular, slik Olivia, Andrea og Simon gjer, byrjar seinare med sidemålsopplæring enn lærarane som arbeidar ved større skular på større stadar, som Henrik og Tuva. Medan Henrik og Tuva gjev uttrykk for å byrje sidemålsopplæringa i 8.klasse, gjev dei andre lærarane uttrykk for byrje i løpet av 9.klasse. Utan at eg skal gå djupt inn i dette, kan det likevel vere eit interessant funn at det er skilnad basert på kor sentrumsnære eller store skulane i denne studien er.

Ein kan sjå at fleire praksisar er like på tvers av skulane, deriblant vert samanlikningar av språka, i varierende grad, trekt fram av alle, i tillegg til at grammatikk vert påpeikt av alle lærarane med unntak av Simon, som seier at han «underviser veldig lite i grammatikken og det formelle rundt det». Grammatikk og ordforråd kan ein òg sjå at er det temaet som vert fokusert mest på blant bokmåls-lærarane (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.129). Med unntak av Henrik, trekkjer òg alle lærarane fram språkhistoria som ein viktig del av sidemålsundervisninga. Språkhistorie vert derimot ikkje lagt like mykje vekt på i bokmåls-skulane (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.129). Dette kan ein forstå i lys av at dei historiske røtene vert brukt som argument i språkdebatten av nokre av lærarane, og å arbeide med språkhistoria vil dermed vere ein måte å bevisstgjere elevane om nynorsk si historie. Når nynorsk vert det markerte språket i samfunnet (Bull, 2004), bruker lærarane sidemålsundervisninga òg til å fokusere på skiljet mellom nynorsk og bokmål, og som fleire av lærarane trekkjer fram, å ruste dei til å halde på språket etter enda skulegang.

Noko som skil nynorsklærarane i min studie frå bokmåls-lærarane i undersøkinga til Blikstad-Balas og Roe (2020) er motivasjonsinnslaga. Av lærarane eg snakka med er det ingen som gjev uttrykk for at dei må arbeide noko meir med å motivere elevane, og dei gjev dermed heller ikkje uttrykk for at dei heller ikkje bruker noko særleg med det Blikstad-Balas og Roe kallar motivasjonsinnslag (2020, s.129), med unntak av Olivia som nemner ein grammatikkstafett. Blant bokmåls-lærarane ser dette ut til å vere ein større del av deira undervisning. Slik eg forstår dette, kan årsaka ligge i nynorskelevane er ganske motiverte i utgangspunktet for å lære sidemålet sitt, og meistrar det fortare, slik informantane i denne studien fortel. Dei har truleg heller ikkje den same motviljen og dei same negative haldningane som ein kan spore i bokmålsskulane (Vibe, 2005, s.11).

#### *6.2.6.1 Oppfatningar av grammatikkundervisninga*

Årsaka til at eg her vel å gje meir rom til temaet grammatikkundervisning, er at alle eksplisitt kommenterer grammatikkundervisninga på ulike måtar. Av den grunn er det grunn til å stoppe opp litt ved nettopp dette temaet i samband med sidemål, og sjå på kva refleksjonar dei har kring grammatikkundervisninga si rolle i sidemålsopplæringa.

Alle lærarane snakkar om å observere skilnadar og samanlikne språka, samt ordforråd, og på spørsmål om korleis dei starta opp med sidemålstematikken vart dette trekt fram av fleire av lærarane. I følgje Blikstad-Balas og Roe sine undersøkingar gjeld dette òg hjå bokmålsskulane, og arbeid med formverk er ein viktig del av å lære eit språk (2020, s.129). Arbeidet med formverket ser likevel ulikt ut hjå dei ulike lærarane, særleg når det gjeld grammatikk, kor lærarane har ulike tilnærmingar og ulike forståingar. Tuva fortel om tabellar, oppgåver, pugging og prøvar når det gjeld grammatikk, samstundes som ho er tydeleg på at denne øvinga ikkje har verdi om ein ikkje ser resultat av den i tekstane til elevane. Andrea har funne ut nokre typiske avvik som elevane ofte gjer, og brukar tid på å snakke om desse med elevane, slik som passiv form og genitiv-s. Olivia fortel at ho tek inn grammatikk iblant, slik at elevane vert minna om det, medan Tuva bruker meir tid på det i starten og før skriveprøvar. Henrik antyd at han er litt forsiktig med grammatikken, og jobbar med grammatikk gjennom å lære elevane å bruke ordbøker. Simon fortel at han ikkje bruker tid på grammatikkundervisning, samstundes som han trekkjer fram samanlikningsoppgåver som ein viktig del av undervisninga. Slik eg tolkar lærarane, har alle ei meir eller mindre bevisst oppfatning kring grammatikkundervisninga i sidemåls-emnet, og eg vil no forsøke å forstå dei ulike oppfatningane som kjem til syne.

Den tydelegaste tendensen ein kan sjå hjå desse lærarane er at oppfatninga av grammatikkundervisninga, er at den er eit reiskap for skrivinga. I Nygård (2019, s.13) sitt

skilje mellom grammatikkundervisning med mål om å lære seg korrekt språkbruk eller grammatikkundervisning kor ein skal undersøkje og bli kjent med språkssystemet, er det tydeleg at lærarane lener seg mot den fyrstnemnde forståinga. Dømer på denne forståinga kan mellom anna vere når Tuva fortel at grammatikkundervisninga ikkje har noko verdi om den ikkje hjelper elevane med skrivinga. I tillegg vil lærarane sine triks og tips, som opplæring i ordbøker og «tenk deg at du høyrer på barne-tv eller snakkar sånn leikespråk» òg vere knytt til forståinga av grammatikk som reiskap for skriving. Simon påpeiker òg den same tendensen når han seier at han ikkje treng å bruke tid på grammatikk, sidan elevane allereie skriv godt. Undervisninga om grammatikk får dermed ikkje ein eigenverdi, men vert heller brukt som eit reiskap mot dei skriftlege prøvane og eksamen.

Sjølv om alle lærarane vektlegg skrivinga som målet med grammatikkundervisninga, kan ein sjå både normative og deskriptive trekk (Nygård, 2021, s.156) rundt korleis dei snakkar om undervisninga si. Det fyrste ein kan merke seg er at alle snakkar om å observere skilnadar på språka, og dermed skildrar korleis språka er. Ein kan difor seie at det ser ut som alle lærarane startar med ei deskriptiv tilnærming til grammatikk i undervisninga. Likevel er det tydeleg at fleire av lærarane nyttar seg av ein deskriptiv inngang til eit normativt føremål, etter kvart som undervisninga skal munne ut i gode resultat på tentamenar og eksamenar. Tuva, Andrea og Olivia snakkar mykje om rett og feil i skrivinga til elevane, og øver på dette gjennom tabellar, minigrammatikkar, prøvar og stafettar. Dette kan dermed verte skildra som ei normativ forståing av grammatikk, kor rein trening på grammatiske former vert eit middel til å kunne skrive korrekt på større skriveprøvar seinare.

Simon peikar på at han ikkje tek i bruk grammatikk, men han snakkar likevel om at han brukar tid på å samanlikne språka. Sånn sett vil eg seie at han likevel arbeider med grammatikk i språka, fordi når han brukar ein komparativ metode vil grammatikk vere ein viktig del av denne samanlikninga. Han påpeikar sjølv at det er viktig å lage system for elevane, og ein kan då seie at han arbeider med grammatikk. Elevane får bli kjent med skilnadane mellom dei ulike grammatiske formene i språka, og Simon vil dermed ha ei meir deskriptiv tilnærming til grammatikk. Dette seier han at han kan gjere fordi elevane uansett kan å skrive godt på sidemålet, og den normative tilnærminga, altså øvinga på å skrive korrekt, vert sett på som overflødig.

Henrik er vanskelegare å kategorisere. Han fortel òg om å samanlikne dei to språka, og gjev dette ein verdi i seg sjølv. Vidare fortel han at han vurderer klassa, og kor mottakelege dei er for eksplisitt grammatikkundervisning, men brukar heller tid på å vise elevane korleis dei kan finne ut av grammatiske utfordringar sjølv, ved å mellom anna gje dei ei innføring i bruk av ordbok. Ordboka vert her eit reiskap til skrivinga til elevane, og han kan dermed bli tolka til å vere meir normativ enn Simon, men meir deskriptiv enn Andrea, Tuva og Olivia.

Trass i at Simon kan bli tolka til å ha ei deskriptiv tilnærming til grammatikk, og at ein òg kan sjå deskriptive trekkjer hjå alle lærarane, byggjer desse lærarane likevel opp under forståinga av grammatikk som eit ferdigheitsfag med mål om å skrive korrekt. Grammatikkundervisning som reiskap for skriving, eller normativ forståing av grammatikk, er som Nygård skriv, den rådande forståinga i samfunnet (Nygård, 2021, s.155-156). Blikstad-Balas og Roe fann òg i sine undersøkingar at grammatikkundervisninga var eit reiskap for å snakke om tekstar for å bli betre skrivarar, så sjølv når grammatikk vert kalla eit funksjonelt metaspråk (2020, s.200), er målet grunnfesta i skrivinga til elevane. Dette er altså ikkje noko unikt for bokmål som sidemål, men heller ein tendens i språklæring

generelt innanfor språkfaget i skulen. van Rijt og Coppen skriv òg at tendensen på verdsbasis generelt har vore at forståinga av grammatikk vert meir instrumentell og eit reiskap for kommunikasjon (2017, s. 362). Desse tendensane vil òg påverke korleis lærarane i denne studien forstår grammatikkundervisninga, og det er dermed ikkje overraskande at den same tendensen som rår i samfunnet, òg er den ein kan sjå blant lærarane i denne studien.

Dersom ein ser på kva læreplanen fortel om sidemålsopplæringa, legg den hovudvekta på målet om å skrive godt, slik som læreplanmålet frå 10.trinn: «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9) fastslår. Dermed vert grammatikk ein reiskap for å skrive riktig i sidemålet, og ein kan sjå den normative tilnærminga. Samstundes viser læreplanmålet «bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.9) òg den deskriptive sida. På denne måten kan ein eigentleg seie at lærarane arbeider tydeleg ut frå kva læreplanen seier, då dei arbeider både konkret opp mot skriving, samstundes som ein kan sjå at dei arbeidar komparativt med språka. Når dei skriftlege tentamenane og eksamenane ofte er dei som legg føringar for sidemålskarakterane til elevane, vil dette òg byggje opp under den same forståinga av grammatikkundervisninga. Det er dermed truleg at informantane i denne studien er påverka av dei ideologiane, slik som den rådande normative tilnærminga (Nygård, 2021, s.155-156) og grammatikk som reiskap for skriving (van Rijt & Coppen, 2017, s.362), som rår i samfunnet når det gjeld syn på grammatikkundervisning.

For å forsøke å heilt konkret svare på forskingsspørsmålet: «Kva val tek lærarane rundt sidemålsundervisninga?», kan ein fyrst og fremst seie at lærarane svarar å ha relativt lite sidemålsundervisning, og det ser ut til at det er mindre undervisning enn i ein tilsvarende bokmålsskule. Dette stemmer overeins med Utdanningsdirektoratet (2006) sine funn om at det vert brukt mindre tid på sidemålsundervisning i nynorskskular enn i bokmålsskular. Vidare fortel alle at dei startar med å samanlikne språka, der god og korrekt skriving er målet med opplæringa i temaet, i tillegg til bevisstheit om språkhistorie og eige hovudmål hjå fleire av lærarane. Desse måla har lærarane litt ulike vegar til, alt etter korleis dei oppfattar grammatikkundervisninga si rolle. Grammatikkundervisninga vert eit reiskap for å gjere elevane til gode skrivarar, kor målet er å gjere det godt på dei skriftlege prøvane, som er vurderingsgrunnlaget i faget. Sidemålsopplæringa sitt mål vert dermed å kunne skrive, framfor å ha oversikt over og innsikt i dei to skriftspråka.

### 6.3 Refleksjonar kring forkunnskapar

I dette kapitlet vil eg svare på det siste forskingsspørsmålet i studien: «*Kva refleksjonar har lærarane om elevane sine forkunnskapar?*». For å kome fram til svar på dette, har eg stilt spørsmål om eksponering og samanhengen mellom gode karakterar og mindre undervisning.

#### 6.3.1 Simon

Simon, som byrjar med undervisninga i sidemål etter jul i 9.klasse, fortel at «dei [elevane] vert med ein gong flinkare i bokmålet enn i nynorsk. Dei meistarar jo faktisk nynorsken sin på mange måtar dårlegare enn bokmål. I alle fall viss ein ser på formelle ferdigheiter». Dette forklarar han med at elevane møter veldig mykje bokmål og engelsk, og lite nynorsk.

Og på spørsmål om korleis han trur eksponeringa påverkar elevane sine kompetansar seier han at «eg trur det har ganske mykje betydning, det trur eg nok. Eg trur det har ganske

mykje å bety, det ein les utanom skulen sant, og sånn (...) Så dei er nok mykje eksponert for bokmålen, både skriftleg og munnleg». Han skildrar at elevane meistarar bokmål betre enn nynorsk, og fortel at «dei aller fleste taklar det med veldig lite undervisning, det er nesten slik at ein kan gå direkte på tekstskriving».

Simon påpeikar at sidemålsundervisninga er viktig, sjølv om elevane er gode i det, fordi det handlar om å lage system for elevane, og difor kan ein ikkje late vere å undervise i det. Dette systemet vert laga gjennom samanlikningsoppgåver, og ikkje gjennom grammatikkundervisning. Den eksplisitte undervisninga og opplæringa er altså viktig for at elevane skal kunne halde styr på språka, men han vektlegg kor mykje den implisitte læringa har å seie for elevane sine ferdigheiter i bokmål. Slik eg tolkar han, verkar det som den implisitte læringa har meir kraft inn i elevane sine språkferdigheiter enn den eksplisitte, og at den faktiske undervisninga berre vert eit supplement, kor elevane får vise sine ferdigheiter. I følgje Simon kan altså elevane sidemålet sitt før dei startar i 8.klasse.

### 6.3.2 Henrik

Henrik skildrar ei elevgruppe som meistarar bokmål ganske kjapt, og fortel at dei ofte har betre karakterar i sidemål enn hovudmål. Han fortel at elevane ofte manglar ord og omgrep på norsk, og særleg på nynorsk: «det er fleire [ord og omgrep] på nynorsk, eg trur dei forstår bokmål betre, for dei har møtt det mykje». Dermed er mykje av jobben hans, slik han sjølv skildrar det, å lese tekstar for elevane og gå gjennom ord dei ikkje kjenner. Sjølv om han erkjenner at eksponeringa har stor kraft inn i språklæringa, påpeikar han at sidemålsopplæringa framleis er viktig å ha i skulen. Dette fordi sidemålsopplæringa handlar om meir enn språket, men òg om å bygge opp tekstar og få fram gode argument på begge språk, og her trekkjer han fram tekstskaing og formidling.

I dette kjem den eksplisitte læringa inn, og han viser her at ein som lærar ikkje kan vente at elevane kan formidle gode tekstar på eit språk, sjølv om ein vert eksponert for det. Henrik vektlegg at dei må arbeide med skrivinga dersom ein ynskjer at elevane skal vere gode på det. Vidare ser han dette frå bokmålssida når han seier at «nynorskelevane tek bokmålen kjappare, altså me er eksponert for det mykje meir frå starten av. Så det er jo det eg seier om desse bm[bokmål]-elevane, at viss dei møter mykje nynorsk, så blir det òg lettare å skrive nynorsk». Slik eg tolkar Henrik, har han ei oppfatning av at elevane sine forkunnskapar, gjennom implisitt læring, er stor, og at mykje av hans jobb er å setje desse i eit system gjennom eksplisitt læring.

### 6.3.3 Olivia

Når Olivia snakkar om elevane sine ferdigheiter, skildrar ho mest den manglande rettskrivinga hjå elevane. Ho fortel at elevane tidvis blandar saman språka, og at karakterane til elevane no var betre i hovudmål enn sidemål. Ho poengterer at dei hadde lite vurderingsgrunnlag til jul, men skildrar ikkje noko om forkunnskapane til elevane. På spørsmål om ho trur eksponeringa av bokmål påverkar elevane hennar svarar ho:

Det påverkar dei nok ... det gjer de t... men i kor stor grad veit eg ikkje. (...) men eg lurar på kva som gjer at elevar som kjem herifrå, når dei kjem til [næraste vidaregåande skulen] så skiftar dei til bokmål.

Ho fortel at elevane ikkje nødvendigvis meistarar sidemålet sitt raskare enn bokmålselevar, og at dei no fekk betre karakterar i hovudmål enn sidemål. Likevel er ikkje dette noko som fører til at ho byrjar tidlegare med undervisninga, men tykkjer at den tida dei har er nok. Sidemålsundervisninga skil seg heller ikkje frå dei andre lærarane som meiner at elevane har gode forkunnskapar i sidemålet sitt. Olivia er dermed den einaste læraren som meiner

at elevane ikkje meistrar sidemålet raskt, og slik eg tolkar ho meiner ho at det vil vere den eksplisitte læringa som påverkar elevane si skrivning, sjølv om det ikkje verkar som at dette gjer at undervisninga vert noko annleis enn det fleire av dei andre lærarane skildrar.

#### 6.3.4 Tuva

Tuva snakkar mykje om kor viktig det er å lese, og påpeiker med dette kor viktig det er å verte eksponert for språka: «Så dei som les ein del, merkar ein jo at det fell mykje lettare for, òg skrivninga». Ho fortel at elevgruppene hennar tek sidemålet sitt raskt, og at mange av elevane går ut av ungdomsskulen og skriv betre på sidemålet enn på hovudmålet. Når ho skal forklare dette snakkar ho om eksponeringa, og den si påverknadskraft. Tuva vektlegg dermed den implisitte innlæringa av språk, og snakkar i stor grad om den implisitte læringa, og korleis denne legg til rette for eksplisitt læring, som når ho seier

Men så tenkjer eg at når elevar spør meg om korleis dei kan verta betre skrivarar, så seier eg jo alltid les, les masse sant, for då får ein jo både rettskriving, og ein får idear og fantasien, og grammatikken inn på ein naturleg måte.

Eg tolkar dette som at Tuva opplever at elevane hennar kjem inn med gode forkunnskapar i sidemålet sitt, og at årsaka til dette ligg i eksponeringa. Likevel er det viktig for Tuva at den eksplisitte undervisninga vert brukt tid på i skulen, og elevane må trene på vokabular og formverk, for å setje dette i system.

#### 6.3.5 Andrea

Andrea fortel òg at ho opplever at eksponeringa har stor kraft, og seier at «den [eksponeringa] har nok veldig stor kraft, for eg ser at det er mykje bokmål i nynorsk, og ein kan seie at sidemålet kjem inn i hovudmålsskrivinga, mykje», og ho opplever at det er mykje bokmål i samfunnet: «eg vil jo seie at dei vert bada i bokmål eigentleg».

Andrea snakkar særleg om korleis eksponeringa påverkar elevane si skrivning innanfor ulike type sjangrar i norskfaget. Ho fortel at ho sjølv opplever at det er lettare å skrive bokmål når ho skriv innanfor nokre skjønnlitterære sjangrar, og ser det same hjå elevane hennar. Dette forklarar ho med at ein er eksponert for fleire skjønnlitterære tekstar på bokmål, og at eit bevisst språkval her kan gjere at ein lettare distanserer seg frå det ein skriv: «den skjønnlitteraturen dei vert presentert for, den største delen av det er bokmål» Dette står i motsetning til sjangrar der ein skal drøfte eller diskutere, og ho skildrar at elevane strevar meir med å skrive på bokmål innanfor desse sjangrane: «det kan hende at når dei skal byrje med desse drøfte og diskutere, det er jo meir skulesjangrar for å sei det sånn, sånn me gjer i timane, så det er mogleg, dei les vel kanskje ikkje heller så mange tekstar innanfor den sjangeren når dei er ute». Elevane vert truleg mest eksponert for drøftande teksttypar i skulen, og dermed på hovudmålet deira, medan skjønnlitteraturen dei møter oftare er på sidemålet deira.

Slik eg forstår Andrea, verkar det som at hennar refleksjonar kring elevane sine forkunnskapar er at den implisitte læringa kan erstatte den eksplisitte læringa i skulen, då ho bruker mindre tid på eksplisitt undervisning sidan elevane meistrar sidemålet sitt så raskt.

#### 6.3.6 Oppsummering og drøfting av funn

Alle informantane, med unntak av Olivia, seier at elevane tek sidemålet sitt veldig raskt, noko som vert forklart gjennom den store graden av eksponering for bokmål. Dette kan ein sjå i lys Eiksund (2011, s.54-55) sine funn, kor han finn at ein større del av skjønnlitteraturen elevane møter på sidemålet deira. Desse forkunnskapane vert brukt som ei forklaring for kvifor ein òg har mindre undervisning. På spørsmål om Utdannings-

forbundet si kartlegging av sidemålsundervisning, og kvifor nynorskelevane startar seinare med den og har mindre av det, kommenterer mellom anna Simon at «ja, det trur eg på, det er jo ikkje nødvendig». Dette kan henge saman med at han opplever dei same tendensane som både Utdanningsdirektoratet si undersøkinga av sidemålsundervisninga og som karakteroversiktene viser (Utdanningsdirektoratet, 2021), at nynorskelevar ofte har betre eller like gode karakterar i sidemålet sitt som i hovudmålet. Brunstad (2018, s.140) viser òg til at nynorskelevar rapporterer at dei meistrar sidemålet sitt utan å måtte arbeide mykje for det.

Dette vert, av alle informantane, forklart gjennom eksponering. Elevane møter mykje bokmål utanfor skulen, slik òg undersøkingar som til dømes Nordal (2020) og Eiksund (2017) viser, og dette vert forklaringa til at det er enklare for desse elevane å skrive på sidemålet sitt. Sønnesyn si forskning kring eksponering av nynorsk og bokmål viser òg at den rådande eksponeringa av bokmål gjer at elevane kan tykkje at bokmålsnorma er lettare å stelle seg til (2020, s.225). Nynorsk vert dermed eit vanskelegare språk enn bokmål, sidan elevane les mindre nynorsk utanfor skulen. Simon sin utsegn om at «Eg trur det har ganske mykje å bety, det ein les utanom skulen sant» er representativt for kva som kjem fram i intervjuet når det gjeld eksponeringa. Med unntak av Olivia, peikar alle lærarane på at eksponeringa har sterk kraft, og hjå Simon og Andrea gjer dette til at dei brukar mindre tid på sidemålsopplæringa, og Simon vel òg å gå rett på skrivinga. Slik eg forstår Henrik og Tuva brukar dei tid på grammatikk og ordforråd, sjølv om dei fortel at elevane meistrar dette godt.

Som både Simon og Andrea fortel, brukar dei lite tid på sidemålsundervisninga, kor grunnjvinga er at elevane meistrar sidemålet sitt raskt, og at det difor ikkje er så viktig å bruke tid på. Når alle lærarane peikar på mindre undervisning som resultat av elevane sine gode forkunnskapar, kan ein spørje kva den ekstra tida vert brukt på. Dette ligg utanfor denne studien si rekkjevidde. Likevel spurte eg om dette, med grunnlag i Utdanningsdirektoratet (2006) sine undersøkingar saman med svara informantane sjølve gav om kor mykje tid dei brukte på sidemålsundervisning. Svara som då kom var vage svar om at ein får meir tid til å trene på nokre ting, eller at ein kan skrive meir.

Det ser ut som alle lærarane er bevisste den implisitte læringa elevane har hatt, og at den eksplisitte undervisninga vert å setje det dei har lært implisitt i eit system og gje dei oversikt over skilnadar og likskapar ved språka. Slik lærarane skildrar sine opplevingar og refleksjonar, verkar det som mange av elevane kan oppleve å ha bokmål som deira eigentlege hovudspråk, då dei meistrar det like godt eller betre enn hovudmålet nynorsk. Eiksund (2017, s.278) skriv at dette kan skje med elevar som les mykje bokmål før dei kjem i skulen, og dette kan vere noko som er med på å prege både lærarane og deira elevar i denne studien. Samstundes som tidlegare forskning òg viser at 43 % av avvikla nynorskelevane har i skrivinga i sitt eige hovudmål kjem frå bokmålsnorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s.93), noko som kan bli tolka til at nynorskelevane allereie kjenner til store delar av bokmålsnorma. Desse forkunnskapane elevane har vert nytta av lærarane til å byrje seinare med sidemålsundervisninga, ha mindre sidemålsundervisning eller ha mindre fokus på dei formelle sidene ved språket, og heller bruke meir tid på skrive- og lesetrening. Likevel vert den eksplisitte innlæringa vektlagt av dei fleste lærarane, og dei fleste fortel at dei bruker tid på læring av ord som er ulike på nynorsk og bokmål, og grammatikk. Denne undervisninga vert ein viktig del av språklæringa, både for sidemålskompetansen, men òg for hovudmålskompetansen.

For å svare på spørsmålet «Kva refleksjonar har lærarane om elevane sine forkunnskapar?» er det tydeleg at lærarane opplever at eksponeringa av bokmål ser ut til å påverke elevane sine språkferdigheiter i bokmål. Dette legg både føringar for kor mykje undervisning dei har, og kor fokuset ligg i undervisninga. Elevane deira har møtt mykje bokmål tidlegare, og det kan dermed i mindre grad bli opplevd som å møte eit framandspråk, enn det sidemålsopplæringa kan bli opplevd som for bokmålelevane (Sjøhelle, 2020). Dermed fører forkunnskapane heilt konkret til at lærarane i denne studien har mindre eksplisitt sidemålsopplæring, og nokre av lærarane, som Simon og Andrea, brukar mindre tid på denne undervisninga, og som Simon seier: «Dei meistrar jo faktisk nynorsken sin på mange måtar dårlegare enn bokmål».

#### 6.4 Samanfattande drøfting

Til no har eg drøfta forskingsspørsmåla kvar for seg, og i dette delkapittelet vil eg sjå forskingsspørsmåla i samanheng, og gje nokre svar på problemstillinga mi.

Fyrst vil eg gå attende til problemstillinga: «Kva for haldningar til og refleksjonar om sidemålsopplæring har lærarar i nynorskskulane, og kva val tek dei når dei underviser i bokmål som sidemål?». Etter denne analysen, kva svar sitt ein att med? Sjølv om lærarane sine haldningar og refleksjonar er ulike, kan ein seie at hovudtendensen er at alle snakkar om sitt hovudmål som andre sitt sidemål. Dei ser utfordringane med å lære nynorsk for bokmålelevane, som ikkje vert eksponert nok for sidemålet sitt og ikkje får starte tidleg nok. Informantane er òg usikre til sidemålskarakteren, men alle ynskjer at nynorsk skal «overleve», og dermed vert karakteren og sidemålsordninga ein viktig del av nynorsk si overleving. At nynorsk skal overleve er òg argumentasjonen kring sidemålsopplæringa, og sidemålsopplæringa vert òg brukt som ei bevisstgjering for at elevane skal halde på nynorsk. Lærarane fortel i ulik grad om deira språklege identitet knytt til nynorsk, og dei som vektlegg dette meir, ser ut til å vere mindre opptekne av sidemålsopplæringa. Dermed er det tydeleg at det er ein samanheng mellom haldningar og refleksjonar, og dei faktiske vala om undervisninga. Undervisningsvala er gjennomsyra av oppfatningar kring kva som skal bli prioritert og kva som er viktigast for elevane å kunne. Lærarane i denne studien er mest opptekne av at elevane skal kunne *skrive* på bokmål, noko som samsvarar med læreplanen sine viktigaste mål for sidemålsopplæringa, og med den potensielle skriftlege eksamenskarakteren i sidemål. Samstundes ser det ut til at læreplanmålet om å kunne «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.9) i størst grad vert brukt til å snakke om nynorsk sin plass i samfunnet, medan bokmål sin plass vert teke for gitt, og haldningane rundt det verkar ikkje til å vere noko som vert reflektert og utforska. Vidare vil måla om skriftleg eksamen og karakter gjere at grammatikkundervisninga vert eit reiskap for skrivinga, utan at elevane får innføring i bokmål som språkssystem. Likevel er det nokre føringar for denne opplæringa, som gjer at den kan skilje seg frå sidemålsopplæring i bokmålsskulane. Til dømes at elevane er i stor grad eksponert for sidemålet sitt før undervisningsstart, og at dei ikkje nødvendigvis er prega av negative haldningar til sidemålsundervisninga. Desse føringane gjer at lærarane har moglegheita til å ta inn meir deskriptiv grammatikkundervisning, kor elevane får utforske dei språklege systema.

Forskingsspørsmåla utleia frå problemstillinga heng tett saman, og det som kjem fram under det fyrste spørsmålet påverkar svara på dei to andre. Basert på lærarkognisjons-teorien vil lærarane sine oppfatningar og haldningar ha ei stor påverknad på undervisninga (Borg, 2003, s.81). Desse oppfatningane og haldningane er igjen prega av ideologiane i samfunnet. Når haldningane og oppfatningane formar undervisninga, vil dette monne ut i heilt konkrete val lærarane tar kring til dømes tema som grammatikk, korleis dei tek i bruk



forkunnskapane og generelt handsamar sidemålstematikken i skulen. Dermed vil måten dei framstiller undervisninga på i intervju, vere sterkt prega av ideologiane og maktstrukturane i samfunnet. Ein kan sjå at dette gjeld når dei snakkar om sidemålsdebatten, om identitet, om nynorsk som vanskeleg og om tilnærmingar til grammatikk. Eg vil vidare utdjupe nokre av funna og samanhengane frå denne studien.

Eitt funn i denne studien er korleis lærarane sine haldningar står i relasjon til ideologiane i samfunnet. Teorien om lærarkognisjon gjer at ein kan tenkje at det er dei konkrete haldningane og tankane lærarane har, som legg føringane for korleis undervisninga vert i praksis (Borg, 2003, s.81). Dette kunne ein sjå at var eit del av biletet i denne studien, mellom anna når det gjeld den individuelle læraren si tilknytning til nynorsk. Samstundes ser ein at lærarane og deira haldningar og oppfatningar ikkje står i noko vakuum, og ideologiane kan legge føringar for ubevisste og lite reflekterte haldningar. Relasjonen dei har til nynorsk som sitt hovudmål, vert overskygga av at nynorsk er eit sidemål for majoriteten av elevane i den norske skulen. Trass i at alle desse lærarane sjølve har nynorsk som hovudmål, og alltid har arbeida på skular der nynorsk har vore hovudmålet, har ideologiane ei sterk påverknadskraft på lærarane sine haldningar og måtar å snakke om språk på. Dette kunne ein mellom anna sjå på korleis dei snakka om sidemålsopplæringa som nynorskopplæring for «dei andre» elevane, og når Tuva og Simon peikar på at nynorsk kan vere eit vanskelegare språk enn bokmål. Samstundes har fleire av informantane òg motsvar på desse ideologiane, slik som Henrik som peikar på at sidemålsdebatten er «konstruert». Likevel er det tydeleg at lærarane let seg påverke av ideologiane. I analysen kan ein tydeleg sjå at dei rådande ideologiane om nynorsk og bokmål påverkar lærarane sine haldningar og oppfatningar kring språka, særleg kring nynorsk. Sidan samfunnsdebatten oftast handlar om nynorsk som sidemål, er ikkje bokmål som sidemål eit like omtala tema, noko som kan gjere at lærarane er mindre bevisste kring deira eigne haldningar, avgrensingar og erfaring når det gjeld dette.

Desse haldningane og ideologiane heng saman med språksituasjonen i Noreg. Sidemålskarakteren og sidemålsundervisninga har vore diskutert og blitt ulikt handsama av både lærarar og læreplanar sidan det fyrst kom inn som lov i 1907 (Grepstad, 2002, s.265). Grunna nynorsk sin nedgang i brukarar over dei siste hundre åra, står no språksituasjonen på ein slik stad der dei fleste språkbrukarar skriv bokmål (Statistisk Sentralbyrå, 2021). Dette gjer at nynorsk er eit markert val dei fleste stadar i landet (Hårstad et al., 2021, s.117), med nokre unntak, mellom anna i områda der eg gjennomførte mine undersøkingar. Den asymmetriske maktrelasjonen mellom språka legg likevel føringar for korleis ein snakkar om språk og sidemål i skulen òg i desse områda, og særleg når lærarane snakkar om kvifor ein skal ha sidemål i skulen, handlar dette meir om kvifor ein skal ha nynorsk i skulen enn kvifor ein skal ha *sidemål*. Nynorsk som sidemål er det ein snakkar om, og dermed utviklar bevisstheit rundt, medan bokmål er ikkje noko som vert diskutert.

Lærarane i nynorskregionen skil seg frå lærarane i bokmålsregionar på fleire måtar. Til dømes er dei meir opptekne av å behalde begge skriftspråka, og dei opplever at elevane både likar og meistrar sidemålet sitt, noko som står som ei motsetnad til tidlegare studiar i bokmålsregionar (Vibe, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette kan ein spore attende til det ein kan kalle ein fordel som nynorskelevane har, det at dei får lære sidemålet sitt implisitt, utan å måtte arbeide sjølve for å oppsøke det eller lære det bevisst. Dermed vil nynorskelevane møte sidemålsundervisninga på ein annan måte enn bokmålslevane, kor nynorsk i mindre grad pregar det dei møter utanfor skulen. Likevel er eksplisitt læring ein nødvendig del av språkinnlæringa, og slik Haukås (2014, s.4) skriv, vil språkinnlæring verke best når det er ein kombinasjon av implisitt og eksplisitt læring.

Vidare vil den ubevisste implisitte læringa, gjere at elevane kjem inn på ungdomsskulen med gode forkunnskapar i sidemålet sitt. Eit resultat av dette vert at lærarane ser at den eksplisitte sidemålsundervisninga kan bli brukt mindre tid på, og kan bli starta seinare med. Den implisitte læringa gjer òg at mange av elevane deira skriv betre i sidemålet enn hovudmålet. Dette kan ein sjå i lys av funna Sønnesyn (2020) gjer, kor det viste seg at elevar med nynorsk som hovudmål opplevde sidemålet sitt som lettare å meistre. I tillegg skildrar informantane i studien at dei ikkje opplever at det er negative haldningar knytt til sidemålsundervisning i elevgruppene. Utfordringa med sidemålsopplæringa som lærarar på bokmålskular skildrar å oppleve (Utdanningsdirektoratet, 2006), ser det ikkje ut som desse lærarane opplever i like stor grad, og ein kan då tenkje at dei difor ikkje har hatt behov for å utvikle den same bevisstheita kring bokmål som sidemål. Dette kan føre til at temaet bokmål som sidemål er eit tema som det er lite snakka om, og ein mogleg konsekvens av dette kan vere at dette er ein medverkande faktor til at samfunnsdebatten handlar meir om nynorsk som sidemål.

Gjennom denne studien kan ein sjå at lærarane har ei oppfatning av elevane sine forkunnskapar og implisitte læring, men at desse forkunnskapane heller vert brukt som ei årsak til å undervise mindre i sidemål, i staden for å byggje bru mellom dei implisitte kunnskapane og språkbevisstheit gjennom eksplisitt undervisning. Implisitt og eksplisitt læring kan bli satt i samheng med *Language Awareness* (LA). Samstundes som lærarane sin grad av LA vil vere viktig for korleis undervisninga vert, vil òg elevane sine LA vere prega av implisitt og eksplisitt læring. Dersom ein vil arbeide med LA hjå elevane, fordrar det eksplisitt undervisning for å utvikle språkleg bevisstheit hjå elevane (Svalberg, 2007, s.290). LA vert kopla til fleire undervisningsmetodar. Til dømes kan ein kople det til deskriptiv grammatikk. Å byggje opp LA handlar om å bli bevisst på språket si oppbygging og korleis det fungerer, framfor dei normative reglane (Svalberg, 2007, s.292). Dermed handlar LA òg om å byggje bru frå forkunnskapane frå den implisitte læringa, til bevisst kunnskap gjennom eksplisitt læring, kor ei deskriptiv tilnærming til grammatikk vil vere ein av fleire arbeidsmetodar. Målet om å utvikle LA hjå elevane fordrar dermed eit perspektiv på grammatikkundervisning, kor den ikkje berre er til for skrivinga, men òg for undersøkinga av språkssystema i seg sjølve. Ein ser òg at LA og eksplisitt læring kan gjere at ein òg får ei breiare bevisstheit kring hovudmålet (Haukås, 2014, s.4), og sidemålsopplæringa vil dermed vere med på å styrke begge språk. Trass dette, fortel lærarane at dei opplever at elevane blandar språka, slik som Olivia som er i tvil om at sidemålsopplæringa gjer dei til betre skrivarar, men heller seier at ho frykter at dei blandar språka endå meir. Dette kan kome av at lærarane ikkje byggjer bru mellom dei to skriftspråka, men heller har eit einseitig fokus på skrivetrening. Då vil ein ikkje i like stor grad få arbeid med språkssystema og desse skilja mellom nynorsk og bokmål. Når lærarane gjev uttrykk for å ynske å setje språka i system og lage oversikter for elevane, er dette eit ynske om ei deskriptiv grammatikkundervisning, og det er difor interessant å sjå at når dei seinare skildrar si faktiske undervisning er denne til dels fråverande.

Språkbevisstheit for lærarane verkar å handle meir om å vere klar over nynorsk sin posisjon i samfunnet, enn dei ulike språkstrukturane og skilnadane i dei to skriftspråka. Dette vil seie at lærarane arbeider mot at elevane skal bli bevisste om nynorsk sin posisjon og språkhistorie, framfor språkbevisstheit om bokmål sin posisjon eller bokmål som eit språkleg system. Vidare er det påfallande at lærarane tydeleg har reflektert over nynorsk si rolle som sidemål, men at bokmål som sidemål verkar til å vere eit tema som det både er lite reflektert rundt og lite snakka om, til og med blant lærarar som alle har nynorsk som hovudmål sjølv. Både når dei argumenterer for sidemålsemnet og når dei er usikre på

sidemålskarakteren, vert desse grunna i ynsket om at nynorsk skal «overleve», framfor faktiske refleksjonar rundt deira elevar si læring av bokmål.

## 7 Didaktiske implikasjonar

Som følgje av denne analysen og drøftinga dannar det seg eit bilete av korleis sidemålsopplæringa skal eller bør bli handsama i skulen, med særleg vekt på skular kor bokmål er sidemålet. Her kan ein til dømes sjå korleis eksponeringa av bokmål påverkar både elevane og lærarane i nynorskregionen, og korleis dette legg til rette for at ein kan og bør arbeide i større grad med språkleg bevisstheit. Eit anna viktig poeng handlar om haldningar og oppfatningar av språk, og at dersom ein skal drive god sidemålsopplæring må ein vere med på å endre måten ein snakkar om sidemål på. I dette kapittelet vil eg kome med nokre refleksjonar om korleis ein kan drive sidemålsundervisninga.

Fyrst og fremst viser denne studien at lærarane tolkar at auka grad av eksponering av eit språk, eller implisitt læring, gjer at ein meistrar raskare nye språk når ein fyrst får den eksplisitte læringa. Dette er òg eit poeng som kan bli overført til nynorsk som sidemål. Dersom bokmålelevane fekk møte like mykje sitt sidemål som nynorskelevane får, ville det ikkje vore like mange negative haldningar knytt til sidemålsemnet, som Henrik påpeika. Det same kan òg bli sagt når det gjeld nynorskelevane sitt eige hovudmål, då manglande eksponering for nynorsk kan vere ei av årsakene til at dei meistrar nynorsk i mindre grad enn bokmål. Når nynorskelevane fortel at dei meistrar bokmål betre enn nynorsk (Sønnesyn, 2020, s.224), og karakterane viser same tendensen (Utdanningsdirektoratet, 2021), utan at lærarane fortel at dei brukar mykje tid på denne undervisninga, fortel det noko om den implisitte læringa desse elevane har i kvardagen sin. Den implisitte læringa gjer altså at elevane meistrar sidemålet sitt med mindre undervisning. Når nynorskelevane får betre karakterar i sidemålet sitt, skal ein då late vere å undervise meir i sidemålet, og seie at den implisitte læringa er nok?

Lærarane i denne studien gjev eit einstemmig nei som svar til dette spørsmålet, og viser til kor viktig det er å setje språka i system for elevane. Dette kjem òg fram som eit viktig poeng gjennom drøftinga, og ei oversikt over språkstrukturane vil vere viktig for at elevane skal mestre begge språk. Olivia, som slit med at elevane blandar mykje nynorsk og bokmål, er eit døme på det Bjørhusdal og Juuhl (2017) viser i sine undersøkingar, kor bokmålsnorma ofte samsvarar med avvika i nynorsknorma i elevtekstar. Ut frå det lærarane seier, ser det ut til at nynorskelevane som startar på ungdomsskulen har ei stor mengd av forkunnskapar om sidemålet sitt, men at desse kunnskapane ikkje er sett i eit høveleg system. *Language Awareness* handlar mellom anna om bevisstheit rundt dei ubevisste og implisitte kunnskapane ein har i eit språk (Svalberg, 2007, s.88), og dømet frå Olivia understrekar kor viktig den eksplisitte undervisninga er i og for begge språk. Likevel vil eg seie meg usikker til om nokre av lærarane faktisk set språka i system hjå elevane. Tuva trekkjer mellom anna fram at ho gjev elevane skrivetriks som å tenkje på «barne-tv-språk». Til dette vil eg seie at den normative tilnærminga til grammatikk og reglar som «barne-tv-språk» ikkje handlar om å lage system, men heller har skriving som einaste mål. For kva er eigentleg barne-tv-språk? Ei grammatikkundervisning kor målet om å gjere elevane til gode skrivarar rår, kan gjere at elevane ikkje får den grunnleggjande forståinga av dei to språkssystema, og språkblanding kan dermed vere ei utfordring. Dette fordrar ei deskriptiv tilnærming til grammatikken, ikkje berre ei normativ tilnærming. Medan den normative tilnærminga til grammatikkundervisning kan fremje skrivinga aleine, vil den deskriptive tilnærminga leggje til rette for ei forståing av språkstrukturane i dei to skriftspråka (Nygård, 2021, s.156), kor det å ha denne forståinga vil gjere elevane til betre skrivarar. Ein må altså sjå på sidemålsopplæringa som noko meir enn berre skriveopplæring, men òg som språkopplæring, både for hovudmålet og sidemålet. For nynorskelevane, som i følgje informantane i denne studien, meistrar skriving i sidemålet

sitt raskt, vil det vere både meir rom til, og truleg viktigare å sjå på sidemålsopplæringa og grammatikkundervisninga som ein stad kor elevane kan utforske og forstå dei to ulike språkssystema.

Nordal spør både om nynorskelevane får for lite bokmålsundervisning (2011, s.127), og om dei lærer nok nynorsk (2017, s.248). Søken etter ein høveleg balanse mellom dei to skriftspråka i norskopplæringa i nynorskregionane, er noko informantane i denne studien reflekterer over. Deira erfaringar, haldningar og oppfatningar påverkar korleis denne balansen blir i dei ulike klasseromma, og dei har ulike løysingar på dette. Tendensen er likevel at det vert mindre sidemålsundervisning, når elevane meistrar sidemålet sitt. Slik eg forstår Nordal sine spørsmål, og ynsket om ein god balanse, kan dette bli løyst med å sjå på hovudmåls- og sidemålsopplæring som to sider av same sak, som begge dreg mot målet om å bli gode skrivarar i begge språk. For elevar med nynorsk som hovudmål vil sidemålsopplæringa vere annleis, då dei kjem inn i denne undervisninga med andre føresetnader enn bokmålselevane, og mange av elevane kan òg oppleve at bokmål er deira hovudspråk (Eiksund, 2017, s.278). Utfordringa kan heller ligge rundt hovudmålskrivinga, då desse elevane møter og les mindre av sitt eige hovudmål (Bjørhusdal, Sønnesyn & Fretland, 2020, s.69). Dermed handlar ikkje sidemålsopplæringa i like stor grad om å lære nye og ukjente ord, men å arbeide mot å kunne skrive godt på begge språka. Nynorskelevane treng altså ei sidemålsopplæring som ikkje berre gjev dei reglar og triks for riktig skriving, men som òg byggjer opp under forståinga av dei to skriftspråka, kor målet må verte å bli trygge språkbrukarar innanfor begge språka.

Til sist vil eg påpeike at det må bli ei endring i korleis ein snakkar om nynorsk og bokmål, hovudmål og sidemål, både på samfunnsnivå og på eit klasseromsnivå. *Language Awareness* handlar òg om å bli bevisst dei ubevisste haldningane ein har om språk (Svalberg, 2007, s.88). Når språksituasjonen i Noreg gjer at bokmål er eit majoritetsspråk, vil dette påverke og gjennomsyre korleis ein snakkar om språka, utan at desse oppfatningane og haldningane nødvendigvis er bevisste. At nynorsk vert snakka om som eit sidemål, uavhengig av hovudmålet i regionen, kan vere eit resultat av dette. Likevel er det ikkje slik at nynorsk har nasjonal status som sidemål, då nynorsk og bokmål i følgje Språklova §4 skal vere jamstilte (Språklova, 2021, §4). Denne lovgjevinga må kome tydelegare fram i skulen, og sjølv om statusen til nynorsk og bokmål er ulik, må dei bli handsama likt i og av skulesystemet. Dette fordrar at ein må endre måten ein snakkar om sidemålsdebatten på, då bokmål òg må vere med i denne debatten. Dersom ein skal ta vekk sidemålet i skulen, vert ikkje dette berre å ta vekk nynorskopplæringa, men òg bokmålsopplæringa for 12 % av elevane i Noreg. Samtalen om sidemål må bli endra, frå å handle om *nynorsk* til å handle om *sidemål*, både for nynorskelevane og for bokmåls-elevane. Berre på denne måten kan ein skape ei heilskapleg norskopplæring som fremjar begge språk.

## 8 Avsluttande refleksjonar

Gjennom denne oppgåva har eg utforska delar av tematikken rundt å undervise i bokmål som sidemål. Problemstillinga for denne studien er følgjande:

Kva for haldningar til og refleksjonar om sidemålsopplæring har lærarar i nynorsk-skulane, og kva val tek dei når dei underviser i bokmål som sidemål?

Problemstillinga spør både etter kva lærarane sjølv tenkjer rundt sjølve emnet, og korleis dei meiner at dei underviser i det. Slik vil denne problemstillinga òg snakke om kva lærarane meiner er viktig for norskopplæringa, og korleis dei ynsker å prioritere inn i sitt klasserom. For å svare på denne problemstillinga har eg gjennomført semistrukturerte intervju med fem norsklærarar som arbeider ved skular kor nynorsk er hovudmålet.

Analysen av materiale er strukturert etter dei tre forskingsspørsmåla som vart utleia frå problemstillinga. I den fyrste delen forsøkte eg å finne ut noko om kva refleksjonar, oppfatningar og haldningar lærarane har om sidemålsopplæringa, og kva dei meiner om den si rolle i norskfaget. Den asymmetriske maktrelasjonen mellom nynorsk og bokmål (Bull, 2004), påverkar tydeleg òg lærarane i *Heartland* (Bjørhusdal, 2016, s.99), og dei er særst prega av måten storparten av samfunnet snakkar om denne debatten. Lærarane i studien snakkar om nynorsk som eit sidemål, og dette påverkar igjen undervisninga. Til dømes er fleire av lærarane tydelege på å bevisstgjere elevane deira slik at dei held på språket. Argumentasjonen kring sidemålsopplæringa og -karakteren baserer seg meir på at nynorsk skal «overleve» framfor at deira elevar treng å lære bokmål. Bokmål verkar til å vere ei sjølvfølgje, og ikkje noko som treng å bli forsvart eller argumentert for.

Når eg utforskar det andre forskingsspørsmålet, tek eg eit steg ned, og ser på kva lærarane fortel at dei gjer i sidemålsundervisninga. Her viser studien min at lærarane er mest opptekne av skriveferdigheitene, og vektlegg dermed ei sidemålsopplæring kor målet er å lære å skrive bokmål framfor å lære språket bokmål. Gjennom ei normativ tilnærming til grammatikk og tips og triks til elevane, verkar det som at fokuset vert einseitig mot den skriftlege karakteren og den potensielle eksamenen i sidemålet. Dette heng òg saman med dei rådande måtane å tenkje om språkopplæring i skulen, då skrivning og literacy-fokus har skyvd språkopplæringa til side (van Rijt & Coppen, 2017, s.362).

Vidare undersøker eg, gjennom mitt tredje forskingsspørsmål, korleis forkunnskapane til elevane påverkar dei vala og refleksjonane som kjem fram under dei tidlegare forskingsspørsmåla. Lærarane fortel at elevane deira meistrar sidemålet sitt raskt og godt, og fleire av dei fortel at elevane deira meistrar sidemålet betre enn hovudmålet. Forklaringane til dette vert at elevane les og møter mykje bokmål utanfor skulen, og den implisitte læringa av bokmål som nynorskelevane går gjennom påverkar korleis lærarane legg opp den eksplisitte læringa. Fleire av lærarane fortel at eksplisitt sidemålsopplæring ikkje krev mykje tid, sidan elevane meistrar det frå før av, og at dei ikkje treng å bruke tid på språkopplæringa, men heller gå rett til skrivninga.

Til slutt prøver eg å få eit overordna bilete av korleis dette heng saman, og ser tydeleg at når bokmål vert rekna som ei sjølvfølgje, som ein ikkje treng å argumentere for eller snakke om, gjennomsyrrar dette både intervju mine, og haldningane og undervisninga til lærarane. Lærarane har dermed liten bevisstheit kring bokmål som eit sidemål, noko som gjer at måten den òg vert handsama på i klasserommet ikkje gagnar den språklege bevisstheita til elevane.

Avslutningsvis peikar eg på nokre didaktiske implikasjonar denne studien kan ha. Didaktisk sett er det to hovudpunkt som utmerkar seg. Medan lærarane i denne studien fortel å ha eit skrivefokus i sidemålsopplæringa, forsøker eg å vise til kvifor dette einseitige fokuset ikkje nødvendigvis vil oppfylle sin hensikt om å gjere elevane til gode skrivarar. Når elevane ikkje får utforske språka og bli kjent med språkssystema, men berre arbeider mot skrivinga gjennom hjelpemiddel som lærarane i beste mening gjev dei, vil dei ikkje få arbeidd med den språklege bevisstheita (*Language Awareness*) (Svalberg, 2007, s.288) knytt til språka. Dermed vil språkblanding kunne vere ei utfordring, både når det gjeld skriving i hovudmålet og skriving i sidemålet. Eit anna viktig didaktisk poeng frå denne studien er at ein må endre korleis ein snakkar om sidemål, til at sidemålsdebatten skal handle om nettopp sidemål, og ikkje om nynorsk.

Haldningane som påverkar bokmål som sidemål kjem ikkje frå bokmål, men stammar frå haldningane om nynorsk som sidemål. Det kan sjå ut til at denne tendensen kjem av at bokmål som sidemål er lite snakka om, og dermed er det knytt lite bevisste refleksjonar og haldningar til bokmål som sidemål. På denne måten håpar eg at eg har bidrege til å starte samtalar om sidemålsopplæringa som noko meir enn berre nynorskopplæring for bokmålslevane, samt bidrege inn i samtalen om kva sidemålsopplæring eigentleg er, kan og bør vere. Det er altså ikkje slik at forskinga rundt nynorsk som sidemål kan direkte bli overført til å gjelde sidemål generelt, og som ein kan sjå i denne studien skil sidemålsopplæringa i bokmål seg frå sidemålsopplæringa i nynorsk på fleire områder.

Den tidlegare forskinga kring dette temaet handlar om nynorsk som anten hovudmål eller sidemål (sjå til dømes Bjørhusdal, Sønnesyn & Fretland, 2020; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Slettebakk, 2006; Sønnesyn, 2020), og eg håpar difor at eg med denne studien har gjeve eit anna perspektiv på sidemålsopplæringa. Denne studien går ikkje i djupna på eit bestemt felt, men slik ein studie på eit nytt felt bør, ser den heller på fleire ulike områder innanfor feltet bokmål som sidemål. Dermed vil det vere mange moglegheiter til vidare forskning ut frå denne studien. Mellom anna har denne studien berre gitt rom for lærarstemmene, og til seinare studiar kan det òg vere interessant å late elevstemmene kome fram. I tillegg vil undersøkingar som går i djupna på undervisninga, gjennom til dømes etnografiske studiar, vere med på å danne eit meir heilskapleg bilete av sidemålsopplæringa i nynorskregionar. Studien min opnar òg opp for vidare spørsmål om kva form for bokmål det vert undervist i, og korleis dette kan henge saman med haldningar rundt kva dei to norske skriftspråka er. Bokmål er eit sidemål for 12 % av elevane i den norske skulen, og dette temaet må difor òg bli snakka om og forska på. Moglegheitene for vidare forskning på feltet er mange, og behovet for å forhindre at bokmål vert ei sjølvfølge som ein ikkje undersøker, kjem tydeleg fram gjennom denne studien. Når Språklova seier at Noreg sine to skriftspråk skal vere jamstilte (2021, §4), må framtidig forskning på feltet bidra til å opne opp for samtalar og vidare refleksjonar rundt denne jamstillinga i praksis i skulen. På den måten kan ein utfordre dei noverande ideologiane og maktrelasjonane.

## Litteraturliste

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk

Askeland, N., Falck-Ytter, C. & Ertzeid, I. (2020). *Nynorsk på nytt* (2.utgåve). Fagbokforlaget.

Bjørhusdal, E. (2016). 7 strategiar for språkleg velferd. I J. Amdam, R. Bergem & F.O. Båtevik (Red.), *Offentleg sektor i endring. Fjordantologien 2016* (s.97-113). Universitetsforlaget.

Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, (1) 93–121.

Bjørhusdal, E., Sønnesyn, J. & Fretland, J. O. (2020). Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I G.K. Juuhl, S.J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s.63-92). Cappelen Damm Akademisk.

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Borg, S. (2003). *Teacher cognition* in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, (2) 81-108.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews* (2.utgåve). Sage Publications.  
<https://www.doi.org/10.4135/9781529716665>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.11-16). Gyldendal Akademisk.

Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæring. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J.O. Fretland & A.K.H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s.129-156). Det norske samlaget.

Bull, T. (2004) Nynorsk som minoritetsspråk. *Språknytt*, 32 (3-4), s.36-39

Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Communicare*. s.4-8.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utgåve). Universitetsforlaget.

Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk som leselista*. Høgskulen i Volda.

Eiksund, H. (2015). Mellom borken og veden. Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I H. Eiksund & J.O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s.36-47). Det norske samlaget.

Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar. I B. Fondevik & P. Hamre (Red), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Det norske samlaget. Grepstad, O. (2002). *Det nynorske blikket*. Det norske samlaget.



Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova. (2019). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova* (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>

Grepstad, O. (2002). *Det nynorske blikket*. Det norske samlaget.

Grepstad, O. (2012). *Språkfakta Sogn og Fjordane 1646-2012*. Nynorsk kultursentrum. [https://img4.custompublish.com/getfile.php/2955203.2344.yaxvaebsr/Spr%C3%A5kfakta%20Sogn%20og%20Fjordane\\_redusert%20st.pdf?return=www.sfj.no](https://img4.custompublish.com/getfile.php/2955203.2344.yaxvaebsr/Spr%C3%A5kfakta%20Sogn%20og%20Fjordane_redusert%20st.pdf?return=www.sfj.no)

Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), s.1-16. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>

Hernes, R. (2012). Bokmål eller nynorsk – er det spørsmålet? *Maal og minne*, 104 (2), s.56-90.

Hårstad, S., Mæhlum, B., & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiv på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.

Jansson, B.K. (2011a). Den gode praksisen på ungdomssteget. I I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s.179-202). Det norske samlaget.

Jansson, B.K. (2011b). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: Korfor det, da?. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s.162-178). Det norske samlaget.

Jansson, B.K. (2011c). Språkleg mangfald i samfunn og skole. I B.K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s.13-33). Det norske samlaget.

Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2020). *Humaniora. En innføring* (2.utgåve). Universitetsforlaget.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet. <https://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kuppens, A.H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/17439880903561876>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgåve). Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (1.utgåve). Novus Forlag.

- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Le Page, R.B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications.
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy (Red.) *Språkmøte* (s. 89-103). Cappelen.
- Nesse, A. (2013). *Innføring i norsk språkhistorie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L.I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s.50-67). Universitetsforlaget.
- Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s.109-135). Det norske samlaget
- Nordal, A. S. (2020). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s.13-43). Det norske samlaget.
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt forlag.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet (1974) *Mønsterplan for grunnskolen: Nynorsk*. Aschehoug.
- Nygård, J. & Sture, V. (2012). *Kva skal vi med sidemål? Argument og fakta*. Det norske samlaget.
- Nygård, M. (2017). Grammatikk i skole og læreplaner. I M. Nygård & M.-A. Iglund (Red.), *Norsk 5-10. Språkboka* (s.39-52). Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2021). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Det norske samlaget.
- Otnes, H. & Aamotsbakken, B. (2014). *Tekst i tid og rom. Norsk språkhistorie* (4.utgåve). Det norske samlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgåve). Universitetsforlaget.
- PWWILMO (2014, 9.september). *Hvorfor Norge ikke trenger nynorsk*. Med vennlig hilsen Petter. <https://petterwilmo.wordpress.com/2014/09/09/hvorfor-norge-ikke-trenger-nynorsk/>
- Ressem, J. (2018, 2.mars). *Kutt nynorsk og gi oss heller et eget fag om det å overleve alt presset*. Midtnorsk debatt. <https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2018/03/02/Kutt-nynorsk-og-gi-oss-heller-et-eget-fag-om-det-%C3%A5-overleve-alt-preset-16155564.ece>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (med Skov, S., Sonne-Ragans, V., Rasmussen, L.T., Wien, C., Remvig, K., & Klitgård, I.). (2020). *Den gode oppgave. Håndbog i oppgaveskrivning på videregående utdannelse* (5.utgåve). Samfundslitteratur.

Sjøhelle, K.K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I I G.K. Juuhl, S.J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s.235-258). Cappelen Damm Akademisk.

Skirbekk, G. (2001). Kvifor sidemål? *Språknytt*, 29 (1-2).

[https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2001/spraknytt1-2\\_2001\\_web.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2001/spraknytt1-2_2001_web.pdf)

Skjong, S. (2011). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk. I B.K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skulen* (s.49-76). Det norske samlaget.

Slettemark, B. (2006). *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.

Solvang, F. (2014, 18.april). *Vil ha nasjonal folkeavstemning om nynorsk*. NRK.

<https://www.nrk.no/norge/--nynorsken-er-for-vanskelig-1.11673531>

St.meld.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

St.meld.35 (2007-2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Kultur og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=9>

Statistisk sentralbyrå (2021, 16.desember). Elevar i grunnskulen.

<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

Svalberg, A.M-L. (2007). *Language Awareness and language learning. Language Teaching*, 40, 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>

Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å lære nynorsk som hovudmål? I G.K. Juuhl, S.J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s.203-233). Cappelen Damm Akademisk.

Torjussen, L. P. S. (2020). Nils Gilje: Hermeneutikk som metode – ein historisk introduksjon. *Norsk filosofisk tidskrift*. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2020-04-05>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Sidemålsundervisningen - en kartlegging*. TNS Gallup. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sidemalsundervisningen--en-kartlegging-2006/>

Utdanningsdirektoratet (2021). Grunnskolekarakterer. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolekarakterer/#>

van Rijt, J. og Copen, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26(4), 360-380. Lasta ned frå <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>

Vangsnes, Ø. A. (2012). Nynorsk som hjernetrim. I J. Nygård & V. Sture, *Kva skal vi med sidemål? Argumentasjon og fakta*. Det norske samlaget.

Vibe, N. (2005). Holdninger til nynorsk blant grunnkurselever i Oslo. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/283349/NIFUSTEPArbeidsnotat2005-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wheeler, B. L., & Kenny, C. (2005). Principles of Qualitative Research. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10 s.77–99. <https://doi.org/10.7557/17.4825>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

# Vil du delta i forskingsprosjektet "sidemålsundervisning i nynorskregionar"?

**Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor føremålet er å undersøke korleis sidemålsundervisning i skular der fleirtalet av elevane skriv nynorsk, skjer. I dette skrivet gjev me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.**

### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å undersøkje refleksjonane og vala nokre lærarar gjer seg rundt sidemålsundervisning i norsk. Sidemålet som her skal fokuserast på er bokmål. Det har det vore gjort fleire studiar og forskning på sidemålsopplæringa tidlegare, men då som oftast med nynorsk som sidemål. Difor vil eg, gjennom denne masteroppgåva, finne ut noko om bokmål som sidemål. Dette eksisterer det lite forskning på, noko som kan gjera dette bidraget unikt.

Dette er forskingsprosjektet i mi masteroppgåve i norskdidaktikk ved utdanninga Grunnskulelærer 5-10 ved NTNU.

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

NTNU er ansvarleg for prosjektet.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er norsklærer ved ein skule der nynorsk vert undervist som hovudmål, og dermed bokmål som sidemål.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Viss du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek i eit intervju. Dette intervjuet vert anten éin-til-éin, eller parvis, saman med ein annan norsklærer.

Dette intervjuet vil handle om dine val rundt skriveopplæring og sidemålsundervisning, og dei refleksjonane du gjer deg som lærar rundt dette temaet, særleg på ein skule der elevane har bokmål som sidemål.

Samtalen vert tatt opp, transkribert, og deler av den kan bli gjengjeve i masteroppgåva mi.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket attende utan å gje noko årsak. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis me oppbevarer og bruker dine opplysningar**

Me vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Du vil bli anonymisert i oppgåva, og det er berre eg og rettleiaren min som vil ha tilgang til personopplysningane som vert lagra av deg, det vil seia stemme og dialekt.

Anonymiseringa vil vere i den grad at det ikkje skal vera mogleg å gjenkjenne deg i ei publikasjon. Namnet ditt vert erstatta med ein kode som lagrast åtskilt frå

transkripsjonen, og lydopptaket vert sletta så fort samtalen er transkribert. Koden og transkripsjonen vil bli oppbevart på separate innlåste stadar.

### **Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet avsluttast og oppgåva er godkjent. Dette er etter planen i mai/juni 2022. Då vert alle opplysningar og transkripsjonar sletta for godt.

### **Dine rettar**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå NTNU har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Viss du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- NTNU, ved student Rakel Humlebrette Nebb, [kontaklinformasjon fjerna], eller rettleiar Andre Midtskogseter Reite, [kontaklinformasjon fjerna].
- Vårt personvernombod: Thomas Helgesen, 93079038

Viss du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

*Andre Midtskogseter Reite*  
(Rettleiar)

*Rakel Humlebrette Nebb*  
(Student)

---

---

## **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet sidemålsundervisning i nynorskregionar, og har fått moglegheita til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta

---

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for oppfølgingsspørsmål
Introduksjon	<p>Kva er din fagbakgrunn?</p> <p>Kor lenge har du undervist i norsk?</p> <p>Kva trinn underviser du på no?</p> <p>Kor mange er de på norsk-teamet?</p> <p>Korleis vil du skildre din eigen kompetanse i dei to norske skriftspråka?</p> <p>Kva er hovudmålet du vart opplært i?</p> <p>Når startar elevane med sidemålsundervising på skulen her?</p> <p>Ut frå di erfaring, har elevane møtt sidemålet sitt mykje i tidlegare skulegang?</p>	
Sidemålsundervising og - karakter	<p>Vil du seie at sidemålsundervisinga har ein stor eller liten plass i norskfaget?</p> <p>Kva tenker du om sidemålskarakteren i ungdomsskulen?</p> <p>Underviser du eksplisitt om bokmål som språk? Kvifor/kvifor ikkje?</p>	<p>Haldningar? Positiv eller negativ?</p> <p>Om ikkje, kva vert i så fall den ekstra tida brukt på?</p> <p>Korleis underviser du i sidemål?</p> <p>Korleis bruker du forkunnskapane til elevane?</p> <p>Gje gjerne konkrete døme t.d.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatikk?</li> <li>• Ordforråd? Kva vert fokusert mest på?</li> <li>• Lesing/skriving?</li> </ul> <p>Korleis opplever du at det er å undervise i bokmål?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treng du å legitimere at elevane skal lære det?</li> </ul>

	<p>Kor ofte har du undervisning som eksplisitt handlar om bokmål og skriveopplæring?</p> <p>Kor viktig tenker du det er å ha eksplisitt undervisning rundt sidemålet?</p> <p>Korleis meiner du at elevane meistrar bokmål? Er det særskilde område dei meistrar godt/dårleg?</p> <p>Kva målformer brukar elevane i andre fag? Kva målform er lærebøkene på?</p>	<p>Konkretisering: når var sist? Viss du skal gje eit anslag – kor mange timar i veka? Grunngjeving</p> <p>Brukar skulen bevisst ulike målformer i fleire fag for å eventuelt styrke tospråksopplæringa?</p>
Statistikk	<p>Lese sitat frå TNS Gallup om at nynorskelevar har halvparten av sidemålsundervisninga. «Det mest vanlige blant bokmåselevne er å ha ca. 1 times sidemålsundervisning i uka mens det for nynorskelevne er mest vanlig med ½ time i uka (...) Andelen som har 1 time i uken er imidlertid høyere blant bokmåselevne. Andelen elever som ikke har hatt noen sidemålsundervisning første semester av skoleåret er størst blant elevne med nynorsk som hovedmål» Kva er dine tankar rundt det? Kvifor trur du det er sånn?</p>	
Eksponeeringsargumentet	<p>Kva kraft tenkjer du at eksponeeringa av bokmål har inn i elevane sine skriveferdigheiter?</p>	<p>I kor stor grad vil ein i så fall overlata sidemålsopplæringa til elevane si fritid? Reseptiv vs produktiv kompetanse? Grammatikk og sidemålsundervisning</p>
Vidare refleksjonar	<p>Vidare refleksjonar kring tematikken?</p>	



