

Sara Øveraas Karlstrøm

"De blander veldig mellom nynorsk og bokmål. Så det blir nesten 50/50 i tekstene deres"

En kvalitativ studie av et utvalg lærere sine erfaringer med sidemålsundervisning, når sidemålet er bokmål

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Tina Louise Ringstad

Mai 2024

Sara Øveraas Karlstrøm

"De blander veldig mellom nynorsk og bokmål. Så det blir nesten 50/50 i tekstene deres"

En kvalitativ studie av et utvalg lærere sine erfaringer med sidemålsundervisning, når sidemålet er bokmål

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Tina Louise Ringstad
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker undervisningspraksisen knyttet til sidemålsundervisning i Møre og Romsdal, når sidemålet er bokmål. Formålet er å gi en innsikt i situasjonen ved skoler hvor bokmål benyttes som sidemål. Det er gjort få studier om dette tidligere, og det er dermed relevant å åpne for perspektivet for elever og lærere med bokmål som sidemål. Studien avslørte at nynorskelevne blander når de skriver tekster. Lærerne i undersøkelsen rapporterer at elevene presterer like godt, eller til og med bedre, i bokmål enn i nynorsk. Det er også flere lærere som uttrykker at de må ha mer undervisning på nynorsk, siden elevene er svake i det. Dette danner grunnlaget for argumentet om at elever som lærer nynorsk samtidig som de eksponeres for bokmål, utvikler tospråklige ferdigheter. De utgjør dermed en gruppe som mestrer begge språkene parallelt, med nynorskundervisning på skolen og bokmål i samfunnet. Disse tospråklige ferdighetene påvirker lærernes tilnærming til undervisningen og deres vurdering av elevenes behov, for optimal læring. Noen mener at elevene krever mer fokusert undervisning i nynorsk, mens andre utfordres av begrensninger i tid og ressurser med tanke på omfanget av norskfaget. Det er ulike tilnærminger til sidemålsundervisningen, hvor noen har det i bolker på flere uker, mens andre har det blandet sammen med undervisning på hovedmålet. Lærerne i studien beskriver ulike undervisningsmetoder, inkludert språklig sammenligning, skrivebasert læring og tilpasning av undervisningen for å fremme språklig bevissthet blant elevene. Til tross for utfordringene understreker lærerne viktigheten av å beholde sidemålsundervisning i skolen, da det bidrar til å bevare nynorsk som et levende språk. Dette aspektet påvirker også lærernes valg og tilnærming til undervisningen.

Abstract

This master's thesis explores the teaching practices related to the instruction of a secondary language (bokmål) in Møre og Romsdal. The purpose is to provide insight into the situation at schools where bokmål is used as a secondary language. Few studies have been conducted on this topic previously, making it relevant to consider the perspectives of students and teachers who have bokmål as their secondary language. The study revealed that nynorsk students mix languages when writing texts. The teachers in the study report that the students perform equally well, or even better, in bokmål compared to nynorsk. Additionally, several teachers expressed the need for more instruction in nynorsk, as students are weak in this language. This forms the basis for the argument that students who learn nynorsk while being exposed to bokmål develop bilingual skills. They thus constitute a group that masters both languages simultaneously, with nynorsk instruction in school and bokmål in the community. These bilingual skills influence the teachers' approach to instruction and their assessment of the students' needs for optimal learning. Some believe that students require more focused instruction in nynorsk, while others are challenged by limitations in time and resources concerning the extent of the Norwegian subject. There are various approaches to secondary language instruction, with some having it in blocks of several weeks, while others mix it with instruction in the primary language. The teachers in the study describe different teaching methods, including linguistic comparison, writing-based learning, and adapting instruction to promote linguistic awareness among students. Despite the challenges, the teachers emphasize the importance of maintaining secondary language instruction in schools, as it helps preserve nynorsk as a living language. This aspect also influences the teachers' choices and approach to instruction.

Forord

Etter fem år på lærerstudiet, sitter jeg nå med en rar og god følelse. Disse årene har vært ylt av utfordringer, lærdom, utvikling, nye vennskap og gleder. Når jeg nå er ferdig med denne tiden, skal jeg nå kunne kalle meg for en (stolt) lærer. Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært lang, men også gått veldig fort. Det har vært ekstremt vanskelig til tider, men likevel har jeg kjent på mestring hver gang jeg har kommt ett steg videre. Motivasjonen har også variert, men jeg er overrasket over meg selv, som har klart å presse meg selv på dager motivasjonen manglet helt. Derfor vil jeg egentlig avrunde denne prosessen med at jeg er utrolig stolt av meg selv som har skrevet denne masteroppgaven, og fått skrevet om et tema som jeg synes er spennende og viktig.

Det skal sies at jeg har fått god hjelp til å fullføre denne oppgaven. Jeg vil takke vennene mine, studievenner og barndomsvenner, som har støttet med og tvunget meg til å ta noen gode pauser. Jeg vil også takke familien min, som har støttet meg gjennom hele studiet, og som er stolte av at jeg skal bli en lærer med en mastergrad. Og takk til mamma som ville korrekturlese hele masteroppgaven min. Da vil jeg også nevne min mormor som døde i løpet av utdanningen. Hun var en av de som inspirerte meg til å velge denne retningen. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min veileder. Hun har utfordret meg til å gjøre det bedre, temaet i nye perspektiver og gitt meg troen på at det jeg skriver om har en større betydning. Tusen takk for alle gode metaforer som har vist meg hvordan jeg skal skrive denne masteren.

Denne oppgaven hadde heller ikke vært mulig dersom informantene mine ikke hadde takket ja til å stille. Uten dem hadde jeg ikke fått grunnlaget for hele mitt prosjekt. Takk for gode refleksjoner, og for at dere ville dele deres erfaringer, refleksjoner og tanker rundt sidemålsundervisningen i en nynorsk kommune.

Til slutt vil jeg si at jeg heier på alle lærere der ute som kjemper for at alle elever skal bli sett. Dette inkluderer både elever med nynorsk som hovedmål, og bokmål som hovedmål.

Trondheim, 2024

Sara Øveraas Karlstrøm

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Bakgrunn for oppgaven	11
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.3	Oppgavens oppbygging	12
2	Teori.....	13
2.1	Hovedmål og sidemål	13
2.1.1	Elever med nynorsk som hovedmål	15
2.2	Tospråklighet	15
2.2.1	Transspråking	17
2.2.2	Kontrastiv undervisningsmetode.....	18
2.3	Normering	18
2.4	Språkblanding	19
2.5	Språk og identitet	19
2.6	Dybdelæring	20
2.7	Lærernes kompetanse	22
2.8	Tidligere forskning	22
2.8.1	Bokmål som sidemål – sidemålsundervisninga i det nynorske kjerneområdet (Nebb, 2022)	22
2.8.2	Forholdene i norsk skole	23
3	Metode	25
3.1	Kvalitativ metode.....	25
3.2	Hermeneutikk og fenomenologi.....	26
3.3	Kvalitativt intervju	26
3.3.1	Datainnsamlingen.....	27
3.3.2	Intervjuguide	27
3.3.3	Valg av informanter	28
3.4	Transkripsjon og analyse	29
3.5	Etiske betraktninger	30
4	Analyse.....	31
4.1	Prioritering av sidemålsundervisning.....	31
4.1.1	Lærernes undervisningsform	33
4.1.2	Grammatikkundervisning.....	35
4.1.3	Lærernes språklige kompetanse	36
4.1.4	Oppsummering	37
4.2	Elevers kompetanse	37

4.2.1	Oppsummering	40
4.3	Syn på sidemålsundervisning	41
4.3.1	Oppsummering	43
5	Drøfting	44
5.1	Elevers skriftspråkkompetanse	44
5.2	Lærernes valg i sidemålsundervisninga	47
5.3	Lærernes ønske om å ha sidemålsundervisning	49
5.4	Didaktiske betraktninger	51
6	Avslutning	54
	Referanseliste	56
	Vedlegg	59
	Vedlegg 1 – Sikt-søknad	59
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	60
	Vedlegg 3: Intervjuguide	63

1 Innledning

Denne masteroppgaven skal handle om bokmål som sidemål hos skoler med nynorsk som hovedmål. Den skal gå nærmere inn på hvordan sidemålsundervisningen foregår, og hvordan det har innvirkning på elevene. Hovedmål og sidemål er noe som skal være en del av opplæringen i grunnskole og på videregående. Det er lovfesta i opplæringslova at alle skal ha sidemålsundervisning de to siste årene på ungdomstrinnet. Læreplanen sier også at det skal være standpunktarakter etter tiende trinn, i tillegg til at hovedmål og sidemål er å finne i kompetansemåla og i kjerneelementene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det er flere grunner for hvorfor jeg mener dette er et viktig tema å se nærmere på i masteroppgaven min. Det første handler om språklig og kulturell forståelse. For det første er det viktig å forstå at det er en stor andel i Norge som ikke har nynorsk som sidemål, men bokmål. Ifølge SSB er det 73 493 elever som har nynorsk som hovedmål, og bokmål som sidemål (Foss, 2022). Det vil si at det er over 73 000 elever som trenger lærere med kompetanse i hvordan sidemålsundervisningen skal foregå når sidemålet er bokmål. Studien min er gjort i Møre og Romsdal, hvor 49 prosent av elevene har nynorsk som hovedmål (Foss, 2022). I tillegg er det et stor forskningsgap innen dette området, og jeg har som håp om at min studie skal være med på å bidra til ny innsikt og kunnskap, som kan være viktige for forskere, praktikere og andre lærere som er interesserte i dette området. Det store forskningsgapet var det som avgjorde temaet for min masteroppgave. Det er lite forskning på bokmål som sidemål, og derfor så jeg behovet med å undersøke dette nærmere. Under letingen av tidligere forskning dukket det opp en masteroppgave av Rakel Humlebrekke Nebb, som ser på bokmål i et nynorsk kjerneområde. Derfor mente jeg at det var viktig å studere nærmere på det som kan kalles en nynorsk randsone, for å se om det finnes likheter eller forskjeller der. Den andre grunnen til at jeg har valgt denne tematikken handler om at den har en pedagogisk relevans, da det er viktig for lærere å ha kunnskap om hovedmål og sidemål for å tilpasse undervisningen til elevenes behov. Ved å undersøke bokmål som sidemål, kan det gi innsikt i hvilke utfordringer og muligheter det gir i undervisningssammenheng. I tillegg får vi innsyn i elevenes skriveferdigheter, og hva lærerne må ta hensyn til hos elevene, for at det skal skje læring.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den sentrale problemstillingen som denne studien tar sikte på å besvare, er:

Hvordan arbeider fire norsklærere fra Møre og Romsdal med sidemålsundervisning, når sidemålet er bokmål?

For å kunne svare på denne problemstillingen skal jeg undersøke lærerens praksis, deres erfaringer og perspektiver. I tillegg skal oppgaven vise til ulike valg i undervisningen, og hvilke muligheter og utfordringer de møter på. Jeg har også formulert tre forskningsspørsmål som skal støtte opp under problemstillingen, og være til hjelp for å få svar på den. Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan beskrives skriftspråkkompetansen til elever med nynorsk som hovedmål av lærerne deres?
2. Hvilket syn har lærerne til nynorskelever på sidemålsundervisning?

3. Hvilke valg tar lærerne for sidemålsundervisning for å øke sidemålskompetansen til elevene?

Det første spørsmålet tar sikte på å undersøke hvordan norsklærere vurderer og beskriver skriftspråkkompetansen til elever som har nynorsk som hovedmål. Gjennom intervjuer kan jeg få innsyn i lærernes perspektiver på elevers skriftspråkferdigheter, og eventuelle forskjeller i deres oppfatninger av elevers ferdighetsnivå. Dette skal jeg se på i lys av tospråkspedagogikk, som er relevant for å kunne si noe om hva elevene trenger for å innhente kunnskap og ferdigheter, og er med på å begrunne hvorfor situasjonen er som den er. Det andre forskningsspørsmålet skal utforske lærernes synspunkter og holdninger til sidemålsundervisning i skolen. Intervjuene skal hjelpe med å undersøke lærernes engasjement og opplevelse av relevans i sidemålsundervisningen. Det siste forskningsspørsmålet fokuserer på konkrete tiltak som lærerne implementerer for å styrke sidemålskompetansen til elever med bokmål som sidemål. For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. Intervjuene er gjort av fire norsklærere ved skoler som har nynorsk som hovedmål og ligger i en såkalt randsone.

1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven skal først presentere hvilken teori som er brukt og relevant. Videre presenterer jeg hvilke metoder som er brukt for innsamling av empirien. Her presenterer jeg alle valgene som er tatt for å samle inn best mulig materiale, i tillegg til hvilke etiske betraktninger som er gjort. Deretter presenterer jeg materialet jeg har samlet inn gjennom et analysekapittel. Analysekapittelet og teorikapittelet legger grunnlaget for det som skal diskuteres i det nest siste kapittelet. Dette kapittelet skal drøfte rundt de ulike temaene som har dukket opp gjennom analysen, f.eks. tospråklighet hos nynorskelever og didaktiske betraktninger. Til slutt er det en avslutning som skal oppsummere og svare på hvordan fire norsklærere arbeider med bokmål som sidemål.

Masteroppgaven skal først presentere den relevante teorien som er benyttet. Deretter vil jeg beskrive metodene som er anvendt for innsamling av empiri. Dette innebærer en grundig gjennomgang av valgene som er tatt for å sikre best mulig datamateriale, samt en redegjørelse for de etiske betraktningene som er gjort underveis. Videre vil jeg presentere det innsamlede materialet gjennom et eget analysekapittel. Analysen i dette kapittelet, sammen med teorikapittelet, danner grunnlaget for diskusjonen i det nest siste kapittelet. Her vil jeg utforske ulike temaer som har kommet frem gjennom analysen, for eksempel tospråklighet blant elever som benytter nynorsk og didaktiske betraktninger knyttet til dette. Avslutningsvis vil det være en oppsummering som sammenfatter hovedfunnene og besvarer spørsmålet om hvordan fire norsklærere arbeider med bokmål som sidemål. Denne oppsummeringen vil bidra til å trekke konklusjoner basert på analysen og diskusjonen gjennom oppgaven.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere den teoretiske rammen som vil bli brukt til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Jeg skal først se på språksituasjonen i Norge, og hvordan den påvirker sidemålsundervisningen i skolen. Tospråklighet vil være en sentral teoretisk tilnærming, da den kan bidra til å belyse elevers skriftspråkkompetanse, spesielt de som har nynorsk som hovedmål. Jeg vil også presentere noen didaktiske teorier som skal bli brukt til å se på lærernes valg i undervisningen. Denne teoretiske rammen vil være avgjørende for å kunne analysere og diskutere lærernes praksis på en grundig og relevant måte.

2.1 Hovedmål og sidemål

I denne delen skal jeg presentere hvordan språksituasjonen er i Norge, for å vise hva som påvirker skolen, lærerne og elevene. Dette er nødvendig for å forstå valgene som lærerne tar, og hvilke skriveferdigheter elevene har. Da må vi være klar over hvor utbredt nynorsken er, og hvor mange som har bokmål som sidemål.

I 2021 var det 90 nynorskkommuner, og 118 bokmålskommuner i Norge. De resterende 148 erklærte seg som språknøytrale (Språkvedtaksforskrifta, 2020). Til tross for at de kaller seg språknøytrale, påstår Juuhl at de i praksis er bokmålskommuner, på grunn av at de ofte har bokmål som hovedmål i skolen (2022, s. 17). Dermed kan vi si at tre fjerdedeler av kommunene i Norge er bokmålskommuner, og en fjerdedel er nynorskkommune. En nynorskkommune vil si at all kommunikasjon fra staten og tjenestemålet er på nynorsk. De fleste nynorskkommunene er å finne i Rogaland, Vestland og Møre og Romsdal (Juuhl, 2022, s. 18). Skolene i kommunene må også følge den målformen som er bestemt, frem til ungdomsskolen, hvor elevene selv kan velge hvilket skriftspråk de vil ha. Ifølge SSB er det 73 493 elever som har nynorsk som hovedmål, og bokmål som sidemål. Det er mest vanlig med nynorsk som hovedmål i Møre og Romsdal med 49 prosent, og 51 prosent med bokmål som hovedmål. Ikke langt over Vestland med 48 prosent med nynorsk som hovedmål, og 52 prosent med bokmål som hovedmål (Foss, 2022).

Denne studien har jeg basert på hvordan lærere i Møre og Romsdal arbeider med bokmål som sidemål. Antall elever med nynorsk som hovedmål tilsier at nynorsk er i et lite undertall, men at elevene i Møre og Romsdal består av en jevn fordeling mellom begge skriftspråkene. På bakgrunn for dette blir kjerneområde og randsoner relevante begreper for å skjønne språksituasjonen hos skolen, lærerne og elevene. Det finnes ingen bestemt definisjon av begrepene kjerneområde og randsoner. Det nynorske kjerneområdet viser til områder hvor majoritetsspåket og det dominerende språket i skolen og lokalsamfunnet er nynorsk. En nynorsk randsoner er dermed et grenseområde hvor nynorsk har stått sterkt tidligere, men er nå under stort press fra bokmål (Brunstad, 2020; Helset & Brunstad, 2020, i Språkrådet, 2022, s. 7). Det nynorske kjerneområdet viser ikke til et sammenhengende område, og brukes ikke for å avgrense nynorsken geografisk (Helset & Brunstad, 2020, s. 96, i Språkrådet, 2022, s. 8). Kjennetegn på randsoner er at færre

velger nynorsk som skolespråk, og at flere elever velger å bytte fra nynorsk til bokmål underveis i skolen (Wold, 2019, s. 78, i Språkrådet 2022, s. 8). Det at elevene endrer språk på ungdomsskolen eller videregående, og hvor de kommer inn i en mindretallsposisjon i forhold til bokmålet, er også kjennetegn på nynorske randsoner. Dermed står språkbyttet sterkere i randsonene, i tillegg til at nynorsken er mindre synlig og brukt i lokalsamfunnet enn det blir i kjerneområder (Språkrådet, 2022, s. 8). Derfor er det sannsynlig at det er annerledes å være nynorskbruker i kjerneområder enn i randsoner, men dette må undersøkes mer.

Det er to lover, språklova og opplæringslova, som er med på å bestemme forholdet mellom nynorsk og bokmål i samfunnet og i skolen. Den 1. januar 2022 vedtok Stortinget den overordna språkpolitikken for Norge, som ble fastslått i den nye lova om språk. Språklova sier at nynorsk og bokmål er likeverdige språk som kan brukes i alle deler av samfunnet. I offentlige organ står de to skriftspråkene likestilte, og den har ført til at nynorsk er tilgjengelig i offentlighet, og at nynorskbrukere finner språket sitt i samfunnet (Juuhl, 2022, s. 21-22). Opplæringslova bestemmer at elevene har et hovedmål og et sidemål, og at elevene skal ha sidemålsundervisning de to siste årene på grunnskolen. I barneskolene er hovedmålet bestemt av vedtekter i skolekretsen. På ungdomsskolen får elevene velge hovedmålet sitt selv. Opplæringslova skal sikre at alle elever får opplæring i hovedmålet sitt, og at begge målformene er allmennkunnskap og kan brukes i alle delene av samfunnet (Juuhl, 2022, s. 22).

For å se på hvilke organer som påvirker språkkunnskapen til lærerne og elevene, er det aktuelt å se nærmere på institusjonell støtte. Institusjonell støtte er et begrep som omhandler den konteksten eller situasjonen språket befinner seg i. Dette inkluderer språkets tilstedeværelse i skriftlig form, produksjon av litteratur, inkludering i lovverk og undervisning. For eksempel er nynorsk institusjonalisert gjennom tilstedeværelsen av grammatikk og ordbøker som støtter språket. Spredningen og tilgjengeligheten av et språk på internett kan også betraktes som en del av språkets institusjonelle støtte, hvor man kan finne frem til ulike nettsider som kan sees på som institusjonaliserte. Dette er f.eks. NRK, digitale læringsressurser og Store norske leksikon. Alle har tilrettelagt sidene sine til at man skal kunne lese innholdet på nynorsk. I kontrast med dette finner vi en annen side av internett hvor nynorskandelen er lav. Dette er ikke-regulert og brukerskapt innhold, som Instagram, Facebook, Tiktok og Snapchat. Det er også færre som bruker nynorsk ved det brukerskapt innholdet, enn tallet på nynorskbrukere i Norge (Juuhl, 2022, s. 19). Juuhl mener at en viktig årsak til dette er at minoriteter tilpasser seg det som oppfattes som normalt. De gjør dette i et håp om å ikke skille seg ut, og å være en del av majoriteten (2022, s. 19). Elever i den norske skolen har rett på å få opplæring i og på nynorsk, som også viser til den institusjonelle støtten (Juuhl, 2022, s. 19). Institusjonell støtte kan kobles til begrepet status. Status forteller om språkets situasjon. Når vi vurderer statusen til et språk, som for eksempel nynorsk i Norge, sammenligner vi det ofte med det dominerende språket, i dette tilfellet bokmål. Selv om både nynorsk og bokmål har lik status med hensyn til offisiell bruk i staten, kan det være ulikheter når det gjelder graden av institusjonell støtte de mottar. For eksempel viser det seg at nynorsk generelt sett mottar mindre støtte og anerkjennelse i visse sektorer av samfunnet sammenlignet med bokmål. Dette kan observeres i statlige forvaltningsorganer, der bokmål ofte dominerer og betraktes som standardspråket. Denne asymmetrien i institusjonell støtte kan påvirke nynorsks status og bruk i samfunnet. Dermed kan vi si at statusen til et språk handler om hvordan det brukes og støttes av viktige aktører i samfunnet (Juuhl, 2022, s. 20).

2.1.1 Elever med nynorsk som hovedmål

Over har vi sett på hvilken stilling nynorsk har som språk i Norge, at det er et minoritetsspråk og at nynorskelevne er i et mindretall i samfunnet. Selv om nynorskelevne er i et mindretall i Norge, vil ikke det si at de er i et mindretall lokalt. Dersom alle skolene i kommunen har nynorsk som hovedmål, skriver majoriteten på nynorsk, og vil også vise til en større språklig trygghet hos språkbrukeren (Juuhl, 2022, s. 37). Et tegn på mindre språklig trygghet er ved at elever bytter skriftspråk (Juuhl, 2022, s. 38). Undersøkelser om språkskifte fra nynorsk til bokmål viser at det er mer vanlig med språkbytte i områder med lite nynorsk i omgivelsene til elevene (Staalesen, 2014). Når elevene begynner på ungdomstrinnet, får elevene selv velge hvilket hovedmål de skal ha, etter opplæringslova § 2-5. Da har ikke nynorskelever rett på å ha egne nynorskklasser, eller få tilrettelagt undervisning på nynorsk. Elevene har derimot rett på lærebøker og eksamen på nynorsk (Opplæringslova, 1998). Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen vil ikke være like synlig i homogene områder, hvor nynorsk eller bokmål er det regjerende språket i skolen. Det blir mer merkbart i områder hvor nynorsk er under press, i skoler med bokmåls- og nynorskelever, som nynorske randsoner. Da er det større sannsynlighet for at nynorskelevne bytter skriftspråk, dersom bokmål er bruksspråket på skolen (Juuhl, 2022, s. 54).

Rapporten *Undersøkelse av nynorsk som hovudmål* presenteres det utsagn fra elever med nynorsk som hovedmål. Her viste det seg at mange elever syntes nynorsk er vanskelig. De begrunner det med at nynorsk inneholder mange ord de ikke har i sitt vokabular. De sa også at det var lettere med bokmål, siden det er overalt (Staalesen, 2014, s. 36). Ved at elevene ikke føler mestring, og at de føler på usikkerhet rundt førstespråket sitt, kan det føre til at de blir utrygge språkbrukere. Denne usikkerheten finnes hos skoler hvor nynorsk er under press, og hvor nynorsk er det dominerende språket (Bjørhusdal og Juuhl, 2017, s. 96)

2.2 Tospråklighet

Tospråklighetsperspektivet er relevant for å få en forståelse på språksituasjonen til nynorskelever. Videre vil jeg legge frem hva som ligger i dette begrepet. Haugen definerte i 1956 tospråklighet som et paraplybegrep for individer med flere språkferdigheter, og at en tospråklig person er noen som kan mer enn to språk. Dette perspektivet legger grunnlaget for å undersøke nynorsk og bokmål innen rammen av tospråklighet. Tradisjonelt har det strukturelle synet på språk betraktet språk som separate koder med ulik struktur (Garcia & Wei, 2019, s. 29). Dette synet stemmer ikke med nynorsk og bokmål, da de er språk med like koder og struktur. Cummins presenterte imidlertid en annen tilnærming ved å argumentere for at språkkunnskap er gjensidig avhengig. Han brukte begrepet "felles underliggende språkevne" og beskrev dette med en isfjellmodell, som illustrerer en kognitiv gjensidig avhengighet som muliggjør overføring av språklig praksis, selv om dette ikke er synlig på overflaten (2017, s. 139-140). Dette innebærer at han motsatte seg ideen om at språkene hos tospråklige er lagret i ulike deler av hjernen. Europarådet (2003-2004) ga en omfattende definisjon av tospråklighet, som inkluderer ulike grupper som faller inn under dette begrepet. Ifølge denne definisjonen omfatter tospråklige blant annet urfolk, innvandrere, personer som bruker et fremmedspråk i tillegg til norsk, nordmenn som har kjennskap til dialektmangfoldet, personer som forstår svensk og dansk, og de som veksler mellom å skrive nynorsk og bokmål. Imidlertid er det å veksle mellom bokmål og nynorsk ikke tilstrekkelig for å oppfylle ulike tospråksdefinisjoner,

ettersom disse språkene ikke er adskilte avstandsspråk, men ifølge Brunstad er ikke språklig avstand nødvendigvis avgjørende for å definere språk. Han påpeker at norsk og svensk ikke anses som avstandsspråk, men at de likevel adskilles av brukerne (Brunstad, 2018, s. 146).

For å kunne se om det foreligger tospråklighet med bokmål og nynorsk, og hos nynorskelevne i studien, må det stilles spørsmål om avstanden mellom skriftspråkene er stor nok til å bli vurdert som to adskilte system. Dette vil si at hjernen behandler nynorsk og bokmål som to ulike språk, på samme måte som man prosesserer engelsk og norsk (Bull, 2018, s. 100). Bokmål og nynorsk er lingvistiske varieteter med egne sett av regler, ordforråd og egen skrifttradisjon. Skriftspråkene har likheter på systemnivå og leksikalsk nivå, men man kan likevel fort avgjøre hvilken varietet det er snakk om i en tekst. Opphavet til språkene er også forskjellige. Nynorsk kommer fra dialektene i Norge på midten av 1800-tallet. Bokmål er utviklet fra det danske skriftspråket, og det siste bruddet med dansken kom først i 1917. Skriftspråkenes lingvistiske avstand kan også vise til at det ikke skal regnes som to språk. De følger de samme ortografiske prinsippene når de representerer tale i skrift (Vangsnes, 2018, s. 78). Åfarli, Asbjørnsen og Vulchanov mener at avstanden mellom bokmål og nynorsk med tanke på morfologi, leksikon, fonologi og syntaks er stor nok til at språkbrukerne håndterer dem som to ulike språkssystem (2013, s. 16). En grunn for at vi fortsatt kan se på bokmål og nynorsk som det samme språket, er på grunn av språkpolitikken på 1900-tallet. Da ble begrepet målform introdusert, med arbeidet mot å samle nynorsk (landsmål) og bokmål (riksmål), til en felles rettskriving (Bjørhusdal, 2014, s.183). Målet var dermed i utgangspunktet at skillet mellom bokmål og nynorsk skulle forsvinne, og viste til at begge var norsk språk. Tanken om samnorsk og et felles språk, har stått i veien for å kunne se på nynorsk og bokmål som to separate språk. Samnorskpolitikken er ikke til stede lenger, som åpner for muligheten til å snakke om disse som to egne språk (Vangsnes, 2018, s. 79). På bakgrunn av dette vil jeg se på ferdigheter av bokmål og nynorsk som tospråklighet.

I denne studien er det fokus på det skriftlige språket, og derfor vil jeg bruke toskriftlighet for å forklare situasjonen språkbrukerne står i. Toskriftlighet, også kalt biliteracy, har fått mer oppmerksomhet de siste åra, for å fremme sammenhengen mellom lesing og skriving, og at skriftkulturen påvirker språkveksling. Toskriftlighet har ifølge studier flere kognitive, kulturelle og sosiale fordeler for språkbrukerne. Fordelene gjelder overføring av språklig kunnskap mellom ulike skriftspråk og -kulturer, i tillegg til å omforme språkkunnskap og kulturkunnskap til nye områder. Mange av fordelene som finnes i tospråklighet, er også å finne i skriftspråket. Skriftkulturen har også blitt mindre formell de siste årene, og mer dagligdags, ved at skriften blir brukt i sosiale medier (Brunstad, 2018, s. 146). Det kan argumenteres for at den språklige vekslinga mellom bokmål og nynorsk er tospråklighet, men det kan også argumenteres for at det er snakk om toskriftlighet eller biliteracy. Bidialectal literacy skal få frem den norske språksituasjonen knyttet til det skriftlige. Utgangspunktet er at elever med nynorsk som hovedmål er i hovedsak de som blir tospråklige, noe de blir gjennom skriftkunnskapen. Som nevnt tidligere får nynorskelevne denne kunnskapen på grunn av posisjonen til bokmålet i skriftkulturen, og de blir dermed eksponert i så store deler utenfor skolen, på samme tid som de blir en del av skriftkulturen (Brunstad, 2018, s. 146). Dersom man skal bruke begrepet bidialectal literacy, kan nynorsk tolkes som en dialekt fremfor et standardisert språk. Derfor er biliteracy et bedre begrep i denne situasjonen, på norsk tospråklighet, siden bokmål og nynorsk er to standardiserte språk (Brunstad, 2018, s. 147).

Nynorskelever og bokmåls elever skiller seg en stor del fra hverandre. Elevene med bokmål som hovedmål har en generell lavere kompetanse i sidemålet sitt, og de er ikke å regne som tospråklige. Elever med nynorsk som hovedmål har derimot like god kompetanse i bokmål, som i nynorsk. Derfor kan det diskuteres at det bare er elevene med nynorsk som hovedmål som er tospråklige, og ikke elever med bokmål som hovedmål (Brunstad, 2018, s. 147). Dette kan også vises i en undersøkelse som ble gjort i perioden 2009-2012. Undersøkelsen hadde fokus på resultat fra nasjonale prøver, som viste at elever i nynorskkommuner har et bedre resultat enn landsgjennomsnittet (Vangsnes, Söderlund & Blekesaune, 2017). En grunn til dette kan være at elevene i nynorskelevene er tospråklige, noe de fleste av bokmåls elevene ikke er (Vangsnes et al, 2017).

Det eksisterer ingen normerte regler for uttale av verken bokmål eller nynorsk, men det observeres et strukturelt samsvar mellom bokmål og talemålet i hovedstadsområdet. Fra en tidlig alder er det vanlig å observere barn som veksler mellom sitt eget talemål og østnorsk talemål under lek. Det å hevde en strukturell sammenheng mellom bokmål og østnorsk talemål indikerer derfor at barn, utenfor det sentrale østlandsområdet, blir eksponert for bokmål i tidlig alder gjennom denne dialektiske interaksjonen (Vangsnes, 2018, s. 83). Som følge av dette presenterer Vangsnes (2018) konseptet om bidialektal kompetanse, hvor elever ved nynorskskoler kan betraktes som en bidialektal nynorskgruppe. Vangsnes påpeker videre at til tross for mangelen på systematisk og formell undervisning i bokmål ved nynorskskoler, blir de fleste nynorskelever eksponert for skriftlig bokmål tidlig i sin utdanningsprosess, primært gjennom lesning av skjønnlitteratur. Denne tidlige eksponeringen til skriftlig bokmål gir nynorskelever et unikt utgangspunkt for å utvikle produktiv skriftspråklig kompetanse i bokmål, i motsetning til bokmåls elever som skal lære nynorsk (s. 85).

2.2.1 Transspråking

Basert på lærerne i studiens observasjoner av språkblanding blant elevene, blir begrepet transspråking nødvendig for å analysere dette fenomenet. Transspråking omhandler i stor grad vår forståelse av verbale uttrykk som en ressurs innenfor kommunikative kontekster. Dette representerer en avvikende tilnærming fra tradisjonelle forståelser av språk og flerspråklighet, som ofte ser på språk som separate strukturer og identiteter til tross for deres møte. Transspråking anerkjenner derimot verbale ressurser som samarbeidende og interagerende for å danne nye grammatiske former og betydninger som går utover enkeltstående språkstrukturer. I denne forståelsen innebærer "trans" at kommunikative praksiser overskrider autonome språk (Canagarajah, 2017, s. 31). Jeg ser på dette som situasjoner der en person eller en gruppe mennesker kommuniserer på flere språk samtidig eller på en sammenvevd måte, uten å nødvendigvis holde hvert språk adskilt og autonomt. Garcia og Wei fremhever at transspråklighet gir en tilnærming som muliggjør forståelse av komplekse kommunikasjonsmåter hos individer som har blitt påvirket av flere språk og som navigerer mellom ulike sosiale og semiotiske kontekster (2019, s. 35). Dette mener jeg betyr at når man snakker om transspråklighet, fokuserer man på dynamikken og kompleksiteten i språklig praksis. Det handler om å forstå hvordan individer bruker flere språk på en sammenvevd måte, og hvordan de tilpasser sin språklige atferd til ulike situasjoner, kulturelle forventninger og kommunikative formål. Når man ser på tospråklighet med et transspråklig perspektiv, betyr det at individets måter å uttrykke seg på utvides og tilpasses fleksibelt ulike sosiale og kulturelle kontekster, både på globale og lokale nivåer. Samtidig forstår man at språk og tospråklighet ikke bare er faste strukturer,

men også sosiale skapninger som formes av samfunnet. Derfor må språkbrukerne navigere innenfor de sosiale og kulturelle rammer de er en del av. (Garcia & Wei, 2019, s. 35).

2.2.2 Kontrastiv undervisningsmetode

På bakgrunn av lærernes valg i undervisningen, er kontrastiv undervisning relevant for å kunne se nærmere på deres didaktiske valg når elevene skal tilegne seg to språk, nynorsk og bokmål. Siden det tidligere er argumentert for at elever med nynorsk som hovedmål er tospråklige, er dette en undervisningsmetode som kan være nyttig. Kontrastiv undervisning er til stede når undervisning skjer på to språk og når elevene skal få kompetanse i to språk. Elevene bruker kunnskap om et av sine språk for å sette lys på, og for å utvikle det språket de skal lære seg. Kontrastiv undervisning diskuterer og sammenligner fonologi, syntaks, morfologi og tekststruktur i de aktuelle språkene (Statped, 2020). Derfor vil elevene få en forståelse for de ulike grammatiske kategoriene, og hva de blir brukt til, og hvorfor vi har dem (Nygård, 2021, s. 171). Denne formen for undervisning å sammenligne like og ulike strukturer i språk, og å vise at enkelte grammatiske elementer ikke er til stede i et av språkene. Kontrastiv undervisningsmetode forutsetter at elevene har grunnleggende kunnskap for å kunne snakke om språk. For å lykkes med denne metode må lærerne ha kompetanse i begge språkene. Det forutsetter også at de som bruker kontrastiv undervisning ser på språkene som likeverdige (Statped, 2020).

2.3 Normering

Jeg oppdaget at lærerne i studien snakket en del om rettskriving, og om at elevene skriver feil. Språknormering, innen sosiolingvistikken, er derfor et begrep som beskriver rammen som lærerne og elevene skal holde seg innenfor ved skriving. Det finnes normer ved skriftspråket, som er vedtatte. De er fastsatt og ratifisert av offentlige instanser (Mæhlum, 2008, s. 90). Normer er med på å påvirke mennesker til å handle likt som andre i samme miljø eller samfunn, og blir sett på hva som passer seg å si eller gjøre i bestemte settinger (Mæhlum, 2008, s. 90). Mæhlum skriver at normer består av tre komponenter, som delvis overlapper hverandre: visse atferdsmønstre, bestemte holdninger og oppfatninger, og reaksjonsmønstrene til de sosiale omstendighetene. Ved visse atferdsmønstre er normen det ordinære. Holdninger og oppfatninger handler om hvilke vurderinger og forventninger man har om en viss situasjon. Reaksjonsmønstre kan ses på som sanksjoner, som kan være med på å skape et press som påvirker individets atferd (Mæhlum, 2008, s. 91).

I denne oppgaven er det mest relevant å se på normene i skriftspråket, og hvordan de dannes. Mennesker er med i en kontinuerlig prosess, hvor holdninger og språkbruk blir tolket, og tolkningen er grunnlaget for videre handlinger. Denne prosessen kan bli sett på som en sirkelbevegelse, hvor individer påvirker hverandre, og er med på å opprettholde skapte forventninger og normer (Sandøy, 2008, s. 175). I en normdanning er det noen personer og noe data som påvirker mer enn andre, som gjør at noen er sterkere og andre er mer påvirkelig i språksamfunnet (Sandøy, 2008, s. 177). De største normagentene til skriftspråket er aviser, departementer, forlag, språkrådet, lærere, elever og andre lesere. Disse agentene er med på å danne normer, og å påvirke hverandre. Aviser og nyhetsbyrå er de største tekstprodusentene i Norge, og er derfor en sterk representant som skriftbilde. Derfor er det lett for språkbrukere å anse denne skriften som det vanlige (Sandøy, 2008, s. 177). De ulike avisene har ofte en markert språkpolitikk ved at de gjennomfører interne

fastsatte normer, ettersom mange aviser har bestemt seg for hvilket språk som skal brukes (Sandøy, 2008, s. 178). Dette gjelder også ulike forlag, som har bestemt seg for hvilken språkform som skal brukes i bøkene (Sandøy, 2008, s. 179). Normprosessen som skjer i aviser og i forlag kan ses på som tildekt normfastsetting, som betyr at normene blir skapt uten at leserne får vite om prosessen og vedtakene bak. I den andre enden finner vi åpen normfastsetting, som handler om at normene blir fastsatt under offentlig innsikt. Dette er noe Språkrådet gjør, da de viser til hvorfor ulike valg blir tatt og hvordan de arbeider seg frem til ulike vedtak (Sandøy, 2008, s. 180). Disse ulike språkagentene påvirker også hverandre, og må tilpasse seg til ulike språkvalg, som videre påvirker leserne.

I en undersøkelse gjort av Bente Selback (2001) ble det oppdaget at nynorsk- og bokmålsbrukere har ulike ideal for hvordan skriftspråket skal se ut. Nynorskbrukere er ikke særlig opptatt av at skriftspråket skal være nøytralt, eller at språket skal bestå av ord og bøyinger som de fleste i Norge forstår. Undersøkelsen viste også at det var mest negativitet mot nynorsk som språk. Dette resultatet må ses i lys av at bokmål er det språket i Norge som dominerer, og nynorsk er det mer spesielle og markerte språket. De som er positive til nynorsk, er også mindre åpen for å tilpasse seg språket i storsamfunnet. Nynorskbrukerne er mer åpen for variasjon i skriftbildet, ut fra resultatene i undersøkelsen (Selback, 2001).

2.4 Språkblanding

Siden informantene uttrykte at det var en del språkblanding hos elevene i skoler med nynorsk, er kodeveksling et relevant begrep som kan forklare språkblanding. Mæhlum (2011) skriver om det «urene» språket, og at det gjelder hybridisering og blanding av språket, som ofte kan ses på som rot (s. 4). Kodeveksling vil si at et individ veksler mellom to eller flere språk, hvor ulike språk brukes i en og samme kommunikasjonshendelse. I flere år har kodeveksling blitt ansett som noe negativt, at det er mangler ved språket og en mangel på kompetanse (Mæhlum, 2011, s. 11).

2.5 Språk og identitet

I et av intervjuene ble identitet brukt som et argument for hvorfor nynorsk er et viktig språk for informanten, og derfor er det relevant å se på hvilken forståelse man kan ha om identitet. Det er ikke ukjent at mange mener at språk er en stor del av identiteten. Identitet har ulike forståelser, hvor jeg mener det mest relevante for denne oppgaven er en essensialistisk identitetsforståelse. Det legger til grunn at identitet er en essens i mennesket, en kjerne av holdninger, egenskaper og verdier som kjennetegner personen. Forskning på hvordan mennesket bruker språket viser en forståelse av at språk og identitet ikke nødvendigvis er det samme, men at de er koblet til hverandre. Språket inneholder flere variasjoner, og derfor kan man se på identiteter som dynamiske, hvor språket er et verktøy for å skape identitet (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021, s. 41). Jeg mener det er viktig å se på koblingen mellom språk og identitet, og at språk er et av verktøyene som brukes for å innta ulike posisjoner i sosiale sammenhenger. Dette er en sosialkonstruktivistisk forståelse av språklig identitet, som betyr at identitet er noe vi aktivt konstruerer gjennom samhandling med andre. Individet må selv velge hva som skal uttrykkes og menes, som er med på å gi et inntrykk av hvem man er som individ (Hårstad et al., 2021, s. 42). Dermed vil jeg påstå at selv om språk ikke er identitet, er språket med på å formidle individets identitet, gjennom måten man kommuniserer og uttrykker seg på.

2.6 Dybdelæring

Som nevnt i kapittel 2.5 er det en sammenheng mellom språk og identitet. I tillegg er norskfaget et identitetsfag, og skal hjelpe elevene med å bygge sin språklige identitet med utgangspunkt i to skriftspråk (Eiksund, 2022, s. 33). Dette er relevant for å kunne besvare hvordan lærere underviser i sidemålet når det er bokmål, for å kunne diskutere om det foreligger dybdelæring i undervisningen deres. Norsk som identitetsfag gir elevene kunnskap til et meningsfellesskap, som også hjelper dem med å finne sitt sted, både kulturelt og språklig. En komponent for at dette skal skje er dybdelæring. Dybdelæring ble omtalt som en kontrast til overflatelæring i LK20. Under læreplanrevisjonen ble det satt fokus på nedskjæringer på stofftrengselen, hvor obligatorisk sidemål ble brukt som et eksempel. Sidemål blir brukt som et eksempel fordi det er et fagområde elever finner demotiverende, hvor bredde blir prioritert over dybde (Eiksund, 2022, s. 33). Brunstad (2018) argumenterer mot dette, og mener at skriftlig sidemålsopplæring burde bli sett på som dybdelæring. Han mente dette på grunn av at elevene må se på bakgrunnen og kompleksiteten i det norske språket, og de får kompetanse som kobles til andre kunnskapsområder (s. 149).

Dybdelæring kommer fra det engelske 'deeper learning' og er et av de sentrale begrepene for fremtidsskolens mål (Brunstad, 2018, s. 129). I Norge blir dybdelæring synlig gjennom Stortingsmelding 28 (2015-2016), som sier at skolen skal ha færre kompetansemål, tydeligere fokus i fagene og vektlegge dybdelæring i utviklinga av nye læreplaner (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 44). LK20 er et resultat av dette, med færre kompetansemål, og et større fokus på dybdelæring. Ifølge NOU 2015: 8, defineres dybdelæring som en type læring som går dypere enn overfladisk forståelse og ferdigheter. Dybdelæring fokuserer på å utvikle forståelse, innsikt og evne til å anvende kunnskap på tvers av ulike situasjoner og sammenhenger. Det innebærer å utforske og forstå konsepter grundig, analysere og tolke informasjon, løse komplekse problemer, og reflektere kritisk over læringen (NOU 2015: 8, s. 10-11). Dybdelæring oppmuntrer til kreativitet, selvstendig tenkning, og livslang læring, og det legger vekt på å utvikle dypere og mer varige former for kunnskap og kompetanse. Dybdelæring fremmes gjennom læringsprosesser som innebærer at elevene får mulighet til å fordype seg i lærestoffet over en periode, og at de mottar tilbakemeldinger og utfordringer som er tilpasset deres individuelle faglige fremgang. I tillegg spiller refleksjon en viktig rolle i læringsprosessen, da det bidrar til å forsterke og konsolidere kunnskapen hos elevene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33).

Utdanningsforskerne Goldman og Pellegrino (2015) er sentrale i forskinga på dybdelæring. De utvikla fire prinsipp som bør kjennetegne all opplæring i framtidsskolen. Disse fire prinsippene skal jeg bruke for å diskutere valgene til lærerne i nynorskskolene, og se om det er med på å føre til dybdelæring. Det første prinsippet handler om å bygge på og å utfordre forforståelsen til elevenes læringssituasjoner (Goldman & Pellegrino, 2015, s. 34). Dette kan kobles opp mot elevenes forforståelse til bokmål og nynorsk, og derfor er det relevant for denne oppgaven. Elever med nynorsk som hovedmål har en unik forforståelse knyttet til sitt sidemål, i motsetning til elever med bokmål som hovedmål. Nynorskelevne har blitt eksponert for sitt sidemål gjennom ulike medier som media, spill, litteratur, skilting og produktteksting før de begynner på skolen (Brunstad, 2018, s. 140). Selv om bokmål i stor grad dominerer tekstkulturen, blir nynorskelever undervist i nynorsk, og bruker dette både til lesing og skiving i skolen. Likevel blir også bokmålskompetansen

deres fremmet på grunn av bokmålets sterke posisjon i samfunnet, noe som antyder at de tilegner seg bokmålskompetanse parallelt med lese- og skriveopplæringen. Dette underbygger at de lærer bokmål simultant med lese- og skriveopplæringen, og dermed har en forforståelse før de begynner med sidemålsopplæring. Denne prosessen kan ligne andrespråkstilegnelse (Brunstad, 2018, s. 140). I kapittel 2.2. ble det skrevet om tospråklighet hos elever med nynorsk som hovedmål, som sier mer om å ha kompetanse i begge skriftspråkene. Nynorskelevenes forforståelse står i kontrast til elevene med bokmål som hovedmål, hvor nynorsk kan ses på som et fremmedspråk. Ifølge Brunstad er tidligere nynorskstart, arbeid med holdninger og kontekstualisering hos bokmålelevne, et tiltak som kan hjelpe (2018, s. 141).

Det neste prinsippet handler om utvalget av kunnskapsstoff. For at det skal være tilrettelagt for dybdelæring i skolen, bør kunnskapen bli organisert i et tydelig mønster, slik at den også blir forstått i et ideelt rammeverk som er relevant for fagets innhold (Goldman & Pellegrino, 2015, s. 35). I den norske læreplanen er det kjerneelementene som kan ses på i lys av dette. «Definering av fagets kjerneelementer skal legges til grunn når læreplanene fornyes, det vil si når kompetansemålene, hovedområder og progresjon i faget utformes» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 36). Kjerneelementa i læreplanen i norsk har utformet seks kategorier; tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og muligheter, og språklig mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Kategoriene tilsvarer de ulike temaene som vanligvis er å finne i norskfaget. At elevene skal lære seg bokmål og nynorsk er viktige komponenter i de overordna sosiokulturelle målsetningene for faget. Denne kompetansen har en overføringsverdi, som gir kunnskap til blant annet å skrive avansert og lese på to skriftspråk, og utvikle kulturforståelse (Brunstad, 2018, s. 142).

Metakognisjon er det tredje prinsippet innen dybdelæring, og handler om elevenes refleksjoner rundt læring, egen tenking og kunnskap (Goldman & Pellegrino, 2015, s. 35). Tidligere empiriske resultat viser til at tospråklige barn er mer kapable til å generalisere rundt forskjellige språkssystem, se fonologiske sammenhenger, endre betydningen av ulike ord og utføre språklige analyser og vise fleksibilitet rundt språk. Tospråklige barn viser også til å ha høyere kognitiv kontroll, som bl.a. handler om å skille ut det vesentlige fra det uvesentlige, planlegge og å kontrollere oppmerksomheten sin. Fordelene som er å finne hos tospråklige handler om metakognisjon (Brunstad, 2018, s. 144). For at elevene skal få disse fordelene med tospråklighet, er det ulike komponenter som skal være til stede. Faktorer som påvirker dette kan være alder for tilegning av språk, om det er tospråklighet gjennom andrespråklæring, om det er simultan eller suksessiv tospråklighet og om det er balansert eller ubalansert tospråklighet. De som er flerspråklige trenger å bli bevisste på den flerspråklige kompetansen de har. Dermed har skolen et ansvar å formidle dette til elevene og å sette i gang metaspråklig refleksjon. Metaspråklig kompetanse er også nevnt i læreplana i norsk (Brunstad, 2018, s. 144).

Det siste prinsippet handler om læring som et sosialt fenomen. Elever lærer gjennom kulturelle, språklige og sosiale medieringer, i tillegg til at skolen vektlegger elevsamarbeid eller lærerstyrt sosial samhandling (Goldman & Pellegrino, 2015, s. 35). Ved lærerstyrt sosial samhandling får elevene vist frem, prøvd ut og utviklet både tenking og forståelse. Denne type sosiale praksis vil skape muligheter for dybdelæring. Den sosiale siden av dybdelæring gjelder også flerspråkskompetanse. Samhandling med det skriftlige, og skriftbruken er betydelig. Et eksempel på dette kan være at elevene får bruke språket i sammenhenger som er sosialt relevante. Det har vist seg at bokmålelever som har familie

som skriver på nynorsk, ser på nynorsk som et bruksspråk og er mer positive til dette som sidemål (Brunstad, 2018, s. 148). For at elever skal få bedre kompetanse i sidemål, i dette tilfellet nynorsk, sier Brunstad at skolen må tilrettelegge for at elevene møter på sidemålet sitt i andre fag enn norskfaget. Elever får kompetanse gjennom utføring, og de blir kapable til å overføre sidemålskompetanse til flere kunnskapsdomener ved å bruke språket (Brunstad, 2018, s. 149).

2.7 Lærernes kompetanse

En sentral del av undervisningen handler om lærernes kompetanse rundt sidemålsundervisningen. Gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk av lærernes kompetanse rundt temaet, og derfor er det viktig å se på hvilken påvirkning lærernes kompetanse har på elevenes læring. Utdanningsforbundet sier at lærerne skal bidra til at barn og unge skal lære mye og utvikle seg, både for seg selv som individ og for samfunnet. De deler lærernes kompetanse i seks hovedgrupper, som de kaller for kjernen i kompetansen som lærerne skal ha, etter godkjent utdanning. De seks gruppene består av fagkompetanse, pedagogisk kompetanse, didaktisk kompetanse, relasjonell kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, og læreretikk (Utdanningsforbundet, 2023a). I denne oppgaven er det bare relevant å se nærmere på fagkompetanse, pedagogisk kompetanse og didaktisk kompetanse. Utdanningsdirektoratet sier at en lærer må kunne fagene som man underviser i, og at det er grunnen for at utdannede lærere har en forskningsbasert fordypning i fagene. Dermed blir lærerne kunnskapsrike, tryggere og friere i undervisningen og formidlingen deres. Pedagogisk kompetanse forteller at lærerne vet hvordan barn, unge og voksne tilegner og lærer seg kunnskap på best mulig måte. Ut fra den pedagogiske kompetansen skal lærerne kunne planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, for å treffe hver enkelt elev. Den didaktiske kompetansen sier at lærere planlegger undervisning etter lover, forskrifter og læreplanverket for skolen. Det vil også si at lærerne må planlegge undervisning som ivaretar alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2023a).

2.8 Tidligere forskning

Som nevnt innledningsvis, er det ikke mye tidligere forskning på bokmål som sidemål. Det finnes en undersøkelse på sidemål og hovedmål som er gjort av TNS Gallup. Til tross for at den ble skrevet i 2006, er den fortsatt relevant for å kunne se om den fortsatt er aktuell, og å evt. se om det har skjedd noen endringer. I tillegg vil jeg sammenligne mine funn med oppgaven «Bokmål som sidemål – sidemålsundervisninga i det nynorske kjerneområdet» (Nebb, 2022), som også handler om bokmål som sidemål. Nebb (2022) inneholder datamateriale fra det som kan kalles kjerneområdet til nynorsken, mens jeg har samlet inn fra det som regnes som en randzone. Som nevnt i kapittel 2.1 er kjerneområde og randzone ulike begreper som forteller situasjonen til et språk i visse områder. Det kan derfor være spennende å se om det er noen likheter eller store avvik mellom funnene.

2.8.1 Bokmål som sidemål – sidemålsundervisninga i det nynorske kjerneområdet (Nebb, 2022)

Denne masteroppgaven undersøkte «Kva for haldningar til og refleksjonar om sidemålsopplæring har lærarar i nynorskskulane, og kva val tek dei når dei underviser i

bokmål som sidemål?» (Nebb, 2022). I tillegg er det tre forskningsspørsmål; hvilke refleksjoner om og holdninger til sidemålsopplæringa lærerne i nynorskregionen har, hvilke valg lærerne tar rundt sidemålsundervisninga, og hvilke refleksjoner lærerne har om elevene sine forkunnskaper. For å svare på disse spørsmålene har (Nebb, 2022) kvalitative intervju med fem lærere på ungdomstrinnet. Videre vil jeg presentere funnene jeg synes er relevante for å kunne sammenligne med min studie.

Nebb (2022) skriver om lærernes refleksjoner og holdninger til sidemålsopplæringa. Lærerne var påvirkta av asymmetrien mellom bokmål og nynorsk, og ville få frem viktigheten av å beholde nynorsk som sidemål. Da lærerne skulle argumentere for sidemålsundervisning, mente de at det var noe bokmåls elevene burde ha, og snakket ikke om at elevene i nynorsk skolen burde ha sidemål. Måten lærerne snakka om målformene var prega av ideologiene i samfunnet, i tillegg til deres relasjon til nynorsk. Ideologiene som påvirkta dem førte til at lærernes argument og synspunkt var prega av at nynorsk er i en minoritetsposisjon, og at flesteparten av elevene i Norge har nynorsk som sidemål. Ifølge Nebb (2022) er det mest interessante funnet at hun endte opp med å snakke om nynorsk, som hovedmål og sidemål, med lærerne, selv om det var bokmål som sidemål som skulle være i fokus.

Det neste funnet jeg synes er spennende, handler om lærernes valg rundt sidemålsundervisningen. Alle lærerne starter med å sammenligne språka med mål om korrekt skriving som målet, i tillegg til bevissthet om språkhistorie og eget hovedmål. Lærerne oppfatter grammatikkundervisningen som et verktøy for å gjøre elevene til gode skrivere og for å svare godt for seg på skriftlige prøver. Nebb (2022) sier at målet til informantene i denne undersøkelsen er å kunne skrive, og ikke å få en oversikt av skriftspråkene.

Det siste funnet som jeg mener er relevant for min oppgave, er lærernes opplevelse av elevenes forkunnskaper til bokmål. Lærerne har en opplevelse av at eksponering av bokmål til elevene er med på å påvirke deres språkferdigheter. Det påvirker hvor mye undervisning de har og hva som fokuseres på i undervisninga. Elevenes forkunnskaper i denne studien fører til at lærerne bruker mindre eksplisitt sidemålsopplæring, hvor noen av lærerne bruker mindre tid på dette.

2.8.2 Forholdene i norsk skole

Udires publikasjon «fakta om grunnskolene fra 2023-2024» viser til ulike tall og resultater fra året som har gått. Elevtallet i grunnskolen er stabilt, i tillegg til at det er flere elever med særskilt norskopplæring har økt. Tallene viser også at det er færre lærere enn før som mangler fordypning. Det har vært en nedgang av elever som har nynorsk som hovedmål. I 2013-2014 var det 12,5 prosent, og 11,4 prosent i 2023-2024. Det er Møre og Romsdal og Vestland som er fylkene som har høyest andel elever med nynorsk med 47,9 prosent (Utdanningdirektoratet, 2023c). I 2006 ble det gjort en undersøkelse som viste at elever med bokmål som hovedmål, er mindre trygge i sidemålet sitt, enn elever med nynorsk som hovedmål. 49 prosent av bokmåls elevene mente på at de behersker nynorsk, og en av fem uttrykker at de trenger mer skrivetrening for å kunne øke sine ferdigheter i nynorsk. Hos nynorskelevne var det 86 prosent som mente på at de behersket bokmål (TNS Gallup, 2006, s. 12). Undersøkelsen til TNS Gallup viser til at de fleste lærerne mener at de har tilstrekkelig kunnskap til å gi en god sidemålsundervisning. Det er en større andel lærere ved nynorsk skolen, enn lærerne på bokmålsskolene (TNS

Gallup, 2006, s. 11). Lærerne i bokmålsskolene uttrykte at forholdene ikke lå til rette for god sidemålsundervisning, og at det foreligger manglende motivasjon hos elevene, som bidrar til de dårlige undervisningsforholdene (TNS Gallup, 2006, s. 11). Undersøkelsen til TNS Gallup viser til at de fleste lærerne mente at de hadde tilstrekkelig kunnskap til å gi en god sidemålsundervisning, med en større andel lærere ved nynorskskolene enn bokmålsskolene.

TNS Gallups undersøkelse viser også til at nynorskelevne leser flere tekster på nynorsk enn bokmåselevne. Både nynorskelevne og bokmåselevne leser mest aviser, skjønnlitteratur, faglitteratur, tegneserier eller faglitteratur på bokmål. I løpet av den første delen av tiende trinn er det en større andel som har skrevet noveller eller fortellinger på eget hovedmål, enn på sidemålet sitt. Selv om det er en stor andel hos begge grupper som har skrevet fortellinger og noveller på begge målformene. Dette gjelder nynorskelever og bokmåselever. I 2006 viste det til at det var mest vanlig å bruke sidemålet skriftlig i norskfaget, både for nynorskelever og bokmåselever. Det er en større differanse mellom nynorskelevne og bokmåselevne ved bruk av sidemål i ulike sammenhenger. Her var det langt flere nynorskelever, enn bokmåselever (TNS Gallup, 2006, s. 11). Elevene i undersøkelsen viser også at en andel på 73 prosent liker å lese på bokmål, med bokmåselevne som liker det bedre enn nynorskelevne. Nynorskelevne liker å lese på nynorsk bedre enn bokmåselevne, men liker å lese på bokmål bedre enn å lese på nynorsk. Bokmåselevne viser til at de liker mer å skrive på bokmål enn nynorskelevne. Det er derimot en liten andel på 18,5 prosent som liker å skrive nynorsk. Dette viser til at nynorskelevne liker både å skrive på nynorsk som på bokmål, selv om det kan være tegn til at de i en større grad liker å skrive på bokmål (TNS Gallup, 2006, s. 12).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg se på de ulike metodiske valgene som jeg har valgt for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene til dette prosjektet. Problemstillingen til oppgaven er: *Hvordan arbeider fire norsklærere fra Møre og Romsdal med sidemålsundervisning, når sidemålet er bokmål?*

For å kunne besvare på problemstillingen, har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskrives skriftspråkkompetansen til elever med nynorsk som hovedmål av lærerne deres?
2. Hvilket syn har lærerne til nynorskelever på sidemålsundervisning?
3. Hvilke valg tar lærerne for sidemålsundervisning for å øke sidemålskompetansen til elevene?

For å få best mulig svar på dette, valgte jeg en kvalitativ metode. Dette innebærer et kvalitativt intervju av fire norsklærere i Møre og Romsdal, som forteller om hvilke valg, tanker og erfaringer de har fra sidemålsundervisningen. Som nevnt i kapittel 2 er studien gjort i Møre og Romsdal fordi det er et fylke som representerer både nynorsk og bokmål som hovedmål, med 49 prosent som har nynorsk som hovedmål. Det kan også regnes som en randsone. Det var allerede gjort en masterstudie i et nynorsk kjerneområde, og dermed så jeg at det var viktig å sette fokus på en nynorsk randsone, for å gi interessante faglige sammenligninger. De ulike metodiske valgene som er tatt, tar utgangspunkt fra problemstillingen og forskningsspørsmålene, og skal lage grunnlaget for dette studiet.

3.1 Kvalitativ metode

For å få en forståelse for mine metodevalg, vil jeg i denne delen gjøre rede på hva som inngår i en kvalitativ metode, og hvorfor jeg valgte denne metoden. Kvalitativ metode tar for seg å avdekke og forske på det unike eller særegne ved samfunnet. Denne metoden står friere enn kvantitativ metode, med tanke på det å ta hensyn til ny informasjon som kommer til syne underveis i prosessen (Kvarv, 2021, s. 154). Derimot har jeg valgt en kvalitativ metode for å få mest mulig innblikk hos læreres syn, holdninger og erfaringer. Ved en kvalitativ metode ligger det et ønske om å se nærmere på og danne konklusjoner av enkeltfenomener og hendelser (Kvarv, 2021, s. 154). I dette prosjektet vil jeg se etter det særegne gjennom intervju med lærere, for å se hvordan dette kan speile seg i samfunnet. En kvalitativ metode er fleksibel, og gir rom for å være kreativ og å improvisere, som bl.a. rommer intervju, innholdsanalyser og observasjoner (Befring, 2020, s. 92). På bakgrunn av dette konkluderte jeg med at kvalitativ metode passer best til min problemstilling. I dette tilfellet gjelder det særegne seg om hvordan lærere underviser i sidemålet, når sidemålet er bokmål. Lærerne er sannsynligvis de som har mest innsikt i hvordan sidemålet blir prioritert og fremstilt hos sine klasser, og derfor kan de gi innsikt i de spørsmålene jeg har stilt ovenfor. En kvantitativ metode hadde innhentet et bredere spekter av perspektiver og erfaringer, i tillegg til å vise større representasjon av erfaringer, valg og synspunkt. Jeg hadde derimot muligens ikke fått dybde i svarene mine, og hørt hvordan lærerne reflekterte rundt erfaringene og perspektivene sine. En kvalitativ metode var på grunnlag av dette et godt valg for min problemstilling, i forhold til en kvantitativ

metode. En kvantitativ metode hadde ikke passet inn i denne studien, siden jeg ville ha innsyn i hvorfor og hvordan lærere arbeider med sidemålsundervisning, som best gjøres gjennom et intervju hvor jeg får høre besvarelsen i dybden. Dersom det hadde vært en kvantitativ metode hadde svarene vært mindre detaljerte forklaringer, selv om jeg muligens hadde fått en større representasjon og variasjon i besvarelsen.

Kvalitative data kan omfatte ulike former for observasjonsdata; intervju, tekstmeldinger og essay-svar (Befring, 2020, s. 93). Problemstillingen åpnet for flere aktuelle metoder. Jeg vurderte observasjon som metode, ved å være til stede i informantenes undervisning og se hvordan de utførte undervisningen sin. Det kunne gi verdifull tilleggsmateriale. Siden sidemålsundervisning utgjør en liten del av undervisninga i løpet av året, var det ikke gjennomførbart i tiden jeg hadde til rådighet, og det var heller ikke nødvendig for å få svarene jeg lurte på.

3.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Det informantene forteller i intervjuene, er deres syn og opplevelser, og vil derfor i denne studien være virkeligheten og empirien til forskningen videre. Den fenomenologiske tradisjonen er sentral for utviklingen av kvalitative forskningsmetoder, og gitt legitimitet til forskning av informanters beskrivelser av subjektive erfaringer (Befring, 2020, s. 21). Analysen i denne studien vil være av det informantene forteller i intervjuene, altså hvilke skriftspråkferdigheter elevene har, informantenes syn på sidemålsundervisning og deres opplevelser og erfaringer. Kvalitative metoder og analysen er forankra i fenomenologisk og hermeneutisk tenkning og metode (Befring, 2020, s. 93). I denne oppgaven vil fenomenologi og hermeneutikk være til stede i analysen av datamaterialet. Husserls fokus var på menneskets bevissthet og hvordan ulike fenomener i deres liv kommer til syne og hvordan de blir beskrevet av personen (Befring, 2020, s. 20). Dette vil si at fenomenologi ser på menneskers oppfatning av seg selv, sine omgivelser og opplevelser. Virkeligheten er dermed det menneskene forteller, noe som skjer i dette prosjektet (Befring, 2020, s. 93).

Hermeneutikk omfatter prinsipper for analyse og tolkning av tekster (Befring, 2020, s. 19). Hermeneutikk presenterer den hermeneutiske sirkelen, som innebærer interaksjon mellom tolkning og dokument for å skaffe en helhetlig innsikt. Forforståelse er et sentralt begrep, siden det er startpunktet av den pendlende prosessen (Befring, 2020, s. 20). Den hermeneutiske sirkelen vil derfor gå fra helhet til del, til helhet til del, som videreutvikler forståelsen av det som analyseres. Det er vekslinger mellom forforståelsen og den nye innhentede informasjonen, som igjen skaper grunnlaget for en ny forforståelse (Befring, 2020, s. 93). Ved å bruke hermeneutikk ved analyseringen, vil det skape forståelse av det informantene fortalte i intervjuene.

3.3 Kvalitativt intervju

I denne studien er jeg ute etter å finne menneskelig erfaringer, kunnskaper, holdninger og refleksjoner rundt bokmål som sidemål. Dermed er intervju en passende metode for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Problemstillingen viser til lærernes valg i sidemålsundervisningen. Derfor kan jeg gjennom et intervju få deres meninger, kunnskaper, erfaringer og refleksjoner omkring sidemål som tema. Dette viser også til sammenhengen til fenomenologien, siden jeg vil forstå dette sosiale fenomenet ut

fra informantenes opplevelser og deres livsverden (Befring, 2020, s. 93). Derfor er det informasjonen jeg får gjennom dem, som danner utgangspunktet for dette prosjektet. Intervju består av en samtale mellom forsker og informant, og det er forventet at informanten skal stå inne med pålitelig informasjon og skal uttrykke den gjennom intervjuet (Befring, 2020, s. 74). Et kvalitativt forskningsintervju skal søke etter forståelse av informantens verden, og å få frem deres erfaringer og betydningen av dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

3.3.1 Datainnsamlingen

Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju av fire norsklærere. Et semistrukturert intervju har strukturerte spørsmål, som er i samme rekkefølge for hver informant, men svarene skal være åpne (Befring, 2020, s. 75). Spørsmålene til intervjuet ble skrevet i en intervjuguide i forkant, som ble fulgt under intervjuene. Alle intervjuene inneholdt de samme spørsmålene, men spørsmålene var utformet sånn at informantene kunne svare som de ville og gjerne gå over i andre tilkoblede tema. I tillegg til at et semistrukturert intervju åpner for ulike svar, er den strukturerte delen av begrepet med på å begrense hvilken informasjon som kommer til syne, og fører til at alle informantene holder seg til det samme temaet. Det gjør at svarene lettere kan sammenlignes og stilles opp mot hverandre (Kvarv, 2021, s. 167). Jeg valgte denne formen av et kvalitativt intervju for å ha et større sammenligningsgrunnlag, og for å kunne høre hvilke tanker de hadde rundt spørsmålene og hvor spørsmålene kunne føre oss. Alle svarte på de samme spørsmålene, som førte til at de fikk det samme utgangspunktet og de samme mulighetene.

Registreringen av intervjuet ble gjort av en lydopptaker, noe som følger Tjora (2010) sin 'hovedregel' ved dybdeintervju. En opptaker gir muligheter for å følge opp det informantene sier (s. 79). På denne måten fikk jeg ha fullt fokus på det informantene forteller, uten at jeg i tillegg måtte skrive det ned og å huske alle detaljene. Det blir også lettere å følge opp svarene, og å be om utdypelser. Lydopptakeren registrerer også alt av ordvalg, formuleringer, tonefall og pauser. Dersom noe er uklart kan man høre på opptaket så mange ganger man trenger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Tre av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, og et av intervjuene var digitalt tilrettelagt over Zoom. Intervjuene ansikt til ansikt ble gjort på arbeidsplassen til informantene, også kalt et oppsøkende intervju (Befring, 2020, s. 75). Det førte til at vi fikk småprat før og etter intervjuet, noe som gjorde at vi fikk en god og avslappet tone. Dette var også tilfelle med intervjuet på Zoom, noe som viser at et slikt intervju i utgangspunktet kan foregå hvor som helst, som også Befring (2020, s. 75) sier.

3.3.2 Intervjuguide

Under intervjuet var det jeg som styrte samtalen. Jeg utvikle dermed spørsmål for å kunne svare på problemstillingen. I tillegg ble problemstillingen delt inn i tre forskningsspørsmål, som var med på å danne konkrete spørsmål til intervjuguiden, som ble presentert i starten av kapittel 3.

Jeg lagde en intervjuguide (Vedlegg 3), altså en skriftlig versjon med forberedte spørsmål (Neteland, 2020, s. 60). Her inkluderte jeg for det meste åpne spørsmål for å få reflekterte, dypere og mer utfyllende svar. Jeg inkluderte også noen lukka spørsmål, som jeg fulgte opp med ulike oppfølgingsspørsmål ettersom informantene svarte ja eller nei.

Intervjuguiden hadde spørsmålene i den rekkefølgen som jeg mente var best for å få flyt i samtalen. Intervjuguiden ble delt inn i tre deler. Den første delen handlet om lærerens bakgrunn, og var en slags introduksjon av informanten. Den andre delen handlet om det fagspesifikke med intervjuet, og den siste delen var mer avrundende og fokuserte på informantens synspunkt og meninger. Dette kan sies å være et traktintervju, som vil si at intervjuet starter med generelle spørsmål, for så å gå gradvis inn mot hovedpoenget av intervjuet (Neteland, 2020, s. 61). Et traktintervju kan føre til at intervjuet er strukturert, men fleksibelt, gir mulighet for dybdeforståelse, og det gjør det lettere å sammenligne svarene fra ulike informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Intervjuguiden min var inspirert Nebbs (2022) intervjuguide.

3.3.3 Valg av informanter

Det ble til sammen fire informanter i utvalget. Jeg hadde som mål å gå i dybden av tankene deres rundt sidemålsundervisningen, og refleksjonene deres rundt egen praksis. Noen spørsmål har som hensikt å gå dypere inn på deres tanker rundt temaet, og andre spørsmål handler om hvorfor de tar ulike didaktiske valg og hvilke erfaringer de har. Derfor mener jeg at fire informanter er nok for å skaffe empiri til å svare på problemstillingen, hvor jeg også får informasjon som går i dybden. Informantene er i hovedsak representanter for sine egne meninger og oppfatninger, men vil senere representere et syn for lærere som tilhører samme gruppe, som vil komme frem i analysen (Tjora, 2010, s. 71). Det vil si at dette utvalget vil representere lærere i skoler med bokmål som sidemål, og jeg vil generalisere ut fra deres utsagn. De ble i stor grad valgt tilfeldig, og derfor er det en grei representasjon for lærere med bokmål som sidemål.

Som forklart i innledningskapittelet, skulle lærerne være fra Møre og Romsdal fordi det er et fylke hvor nesten halvparten av befolkningen har nynorsk som hovedmål. Dette kan bli sett på som en nynorsk randzone, og det er derfor nyttig å studere hvordan lærere i dette området arbeider med sidemålsundervisning for at elevene skal få den nødvendige kunnskapen. I tillegg måtte det være lærere på ungdomsskolen, da sidemålsundervisning er noe som er lovpålagt på ungdomstrinnet og elevene skal bli vurdert i dette (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Derfor var det ikke relevant for meg å ha med lærere fra barnetrinnet, da de ikke er pålagt å ha sidemålsundervisning. I Møre og Romsdal finnes det både skoler med nynorsk som hovedmål, og skoler med bokmål som hovedmål. For å finne lærere som hadde bokmål som sidemål, måtte jeg finne utvalget ved hjelp av to strategier: strategisk og tilfeldig utvalg. Et strategisk utvalg vil si at jeg har hatt en strategi for hvem jeg vil ha med som informanter. Dette kan ofte gjelde informanter som er interesserte i temaet for intervjuet, og gjerne vil stille for å fremme en sak (Neteland, 2020, s. 54). Et tilfeldig utvalg vil føre til at jeg kan generalisere på tvers av hele gruppen av norsklærere i skoler med nynorsk som hovedmål. En måte å gjøre dette på er å trekke ut tilfeldige navn fra en liste av lærere fra denne gruppen (Neteland, 2020, s. 54). For å skaffe mine informanter har jeg jobbet strategisk ved å velge ut skoler som jeg vet har lærere som kunne tenke seg å bli med, i tillegg til å ta kontakt med en bekjent som tipset meg om en som var interessert i å være med i undersøkelsen. De to skolene jeg kontaktet ga meg en liste med et par lærere som kunne være interesserte. Ut fra dette var utvalget strategisk, men det var også tilfeldig siden jeg ikke visste hvilke lærere jeg fikk kontaktinformasjonen fra og hvilke holdninger og syn de hadde. Informantene fikk heller ikke vite så mye om problemstillingen før gjennomføringen av intervjuene, for å forhåpentligvis få de mest autentiske svarene, uten at de har lest seg opp for mye. Grunnen for at det var viktig at informantene ikke hadde for mye informasjon før intervjuet var for

å unngå påvirkning på forhånd, som kunne forme svarene deres. Det kunne også påvirket dem til å tenke seg til hvilke svar jeg som intervjuer ville ha, og dermed hadde svarene muligens ikke vært informantenes egentlige mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105)

Informantene har jeg gitt navnene Pernille, Axel, Stina og Markus. Pernille er allmennlærer med hovedfokus på norsk. Hun vokste opp med nynorsk som hovedmål og har utelukkende jobbet på skoler med nynorsk som hovedmål i løpet av sin 30-årige karriere. Den andre informanten, Axel, har utdanning i historie og religionsvitenskap, samt et årsstudium i norsk. Han har jobbet som norsklærer i syv år og har jobbet ett år på en bokmålsskole. Axel er den eneste av informantene som har vokst opp med bokmål som hovedmål. Den tredje informanten, Stina, startet som lærer i 2009 og ble ferdig utdannet i 2010. Hun er allmennlærer med videreutdanning i norsk, og som Pernille, vokste hun opp med nynorsk som hovedmål. Den siste informanten, Markus, har vært norsklærer i 12 år. Han beskriver seg selv som språklærer og har erfaring både som engelsk- og norsklærer. Markus har også nynorsk som hovedmål og har kun jobbet på skoler med nynorsk som hovedmål.

3.4 Transkripsjon og analyse

Etter intervjuene transkriberte jeg lydfilene ved å skrive ned alt som ble sagt i opptakene. Det er flere valgalternativer for hvor detaljert transkriberingen skal være, som blir bestemt av hvordan materialet skal bli analysert. Det er mest naturlig å analysere meningsinnholdet i et kvalitativt intervju (Neteland, 2020, s. 62). Derfor valgte jeg å transkribere på et detaljnivå som fokuserer på innholdet av det de sier. Det viktigste formålet med dataanalysen er å få et innblikk i hvilken informasjon som kan finnes i materialet (Befring, 2020, s. 95) Transkripsjonen inneholder dermed ikke lydskrift eller andre språklige detaljer, siden dette ikke er relevant for den senere analysen. Jeg vurderte å bruke transkriberingsprogrammer til opptakene, men jeg oppdaget raskt at det ble mer nøyaktig og bedre av å gjøre det selv.

Etter transkriberingen skulle analysekapittelet utarbeides. Innholdet i analysekapittelet skal ha en beskrivende, tolkende og konkluderende funksjon. Dette skal i størst grad få frem det mest særegne og karakteristiske på en rettferdig måte (Befring, 2020, s. 96). For å danne analysekapittelet måtte jeg først gjennomføre en koding av intervjumaterialet. Koding innebærer å kartlegge hvor i intervjuet informanten sier noe relevant til masterprosjektet. Neteland (2020) bruker 'nøkkelord' for å beskrive hvordan kodingen skjer, hvor jeg kommer til å bruke 'kategori' (s. 62). Jeg valgte å dele analysedata inn i fem kategorier, for å sortere materialet: tanker om elevers ferdigheter, valg i undervisningen, prioritering av sidemål, skriftspråk på skolen og syn på sidemålsundervisning. Disse kategoriene har en sammenheng med forskningsspørsmålene, for å kunne svare på dem. Kategorien som heter skriftspråk på skolen, er ikke like relevant for å svare på oppgaven, men jeg valgte å inkludere den på grunn av at det dukket opp i flere svar. Kategoriseringen vil kreve tolkning fra min side, med tanke på hvilken kategori jeg mener informantens utsagn hører til. Deretter skjer en meningsfortolkning. Ifølge Neteland handler meningsfortolkning «om at man går utover det faktiske innholdet i det som blir sagt, for å fortolke hva informanten mener med det hen sier» (2020, s. 64). Jeg gjorde en meningsfortolkning ved å utføre en hermeneutisk fortolkning, som foregikk gjennom hele analysen (Neteland, 2020, s. 64). Til slutt slo jeg sammen to kategorier, endte opp med tre til sammen, da de kunne gi meg svar på hvordan lærerne arbeidet med sidemålsundervisning, og på de tre forskningsspørsmålene.

3.5 Etiske betraktninger

NESH er et uavhengig og rådgivende organ som utarbeider nasjonale retningslinjer for forskningsetikk. Forskningsetikk omfatter grunnleggende normer som har utviklet seg over tid og er forankret i det internasjonale forskerfellesskapet. Sannhetsnormen er ufravikelig i all vitenskapelig virksomhet, som skal føre til kvalitet og pålitelighet. I tillegg finnes det metodologiske normer som inkluderer saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet. Disse vitenskapelige normene skal sikre at forskningsmetoder følges på en faglig og forsvarlig måte (NESH, 2021, s. 5). Jeg har fulgt de vitenskapelige normene, for at min studie skal være troverdig, saklig og at det kan etterprøves. Dette er gjort ved at jeg har holdt meg til det informantene forteller, og sett på det som sannheten. NESH har også utarbeidet fem forskningsetiske forpliktelser: forskerfellesskapet, hensyn til personer, grupper og institusjoner, oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere, og forskningsformidling. Jeg følger dette gjennom å anerkjenne andre forskere som har bidratt til min studie, har tatt hensyn til informantene ved å anonymisere dem, og ved å formidle mine funn til samfunnet (NESH, 2021, s. 8-9).

Jeg har også vært i kontakt med Sikt, et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. Sikt har som oppgave å hjelpe virksomheter og brukere i kunnskapssektoren med å oppnå sine mål, og de utvikler, forvalter og drifter digitale fellestjenester og infrastruktur. Sikt fremmer sikker digitalisering i kunnskapssektoren og legger til rette for innovasjon. Jeg sendte et meldeskjema til Sikt fordi jeg skulle arbeide med personer og personopplysninger i forskningsprosjektet mitt. De vurderte om jeg oppfylte kravene til personvern og veiledet meg gjennom prosessen, og ga prosjektet godkjenning (Vedlegg 1). Jeg måtte også utforme et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som informantene mine skulle få (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet mitt beskrev formålet med forskningsprosjektet, hvem som er ansvarlig for det, hvorfor informantene er aktuelle for prosjektet, hva deltakelsen innebærer, og at deltakelsen er frivillig. Det informerte også om hvordan jeg vil beskytte deres personvern. Jeg forklarte hvilken informasjon som er relevant å beholde, hvordan jeg oppbevarer den, og hva som skjer med personopplysningene når prosjektet avsluttes. Jeg angav en dato for når personopplysningene og lydfilene vil bli slettet for å ivareta deres personvern. Informantene ble også opplyst om sine rettigheter, som blant annet innsyn i hvilke opplysninger som behandles, rett til å få utlevert en kopi av opplysningene, rett til å få rettet feilaktige opplysninger, rett til å få slettet personopplysninger, og rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger. Deretter signerte de et samtykkeskjema for å delta i prosjektet.

4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg gjennomføre analysen av materialet jeg samlet inn fra de kvalitative intervjuene. Som nevnt i forrige kapittel, sto jeg igjen med tre tema som var spesielt relevante for undersøkelsen min: valg i undervisningen, elevers kompetanse og syn på sidemålsundervisning. Analysen skal lage grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg velger å først presentere prioriteringen av sidemålsundervisning, for å presentere utgangspunktet til lærerne. Deretter blir det lettere å forstå seg på lærernes valg i undervisningen, elevenes skriftspråkkompetanse og lærernes syn på sidemålsundervisning.

4.1 Prioritering av sidemålsundervisning

I dette delkapittelet vil jeg se på hvordan lærerne prioriterer sidemål i undervisningen, og hvor stor del den er i skolen. Dette ser jeg på hvordan de tilrettelegger skoleåret, og skoledagene. Hvor ofte inkluderer de sidemål i undervisningen? Når starter de med sidemålsundervisning? Har de satt av bestemte tider for sidemålsundervisning? Er sidemålsundervisningen implisitt eller separat? Svarene på disse spørsmålene kan synliggjøre hvilken plass sidemålet får i norskfaget, når sidemålet et bokmål. Videre skriver jeg også om hvilke valg lærerne gjør i undervisningen for at det skal skje læring hos elevene.

For å skape en forståelse for hvor stor del av skolen sidemålsundervisningen er, vil jeg først se på når lærerne velger å starte med sidemålsundervisning.

Pernille: Det begynner de med på våren niende.

Axel: Sånn historisk sett er det niende klasse, men det blir jo introdusert, kanskje litt avhengig av lærer, i åttende også.

Stina: Nå har vi jo fått endring i fagfornyelsen, tidligere hadde man to karakterer fra 9.klasse. Da hadde man hovedmål og sidemål der. Det har nå gått bort i fagfornyelsen, så det er jo i 10. klassen at man får to karakterer i norskfaget, knyttet til skriving. Men vi begynner jo før... Så vi er jo innom det både i åttende, niende og tiende.

Markus: Vi begynner i niende. Vi øver oss litt da. Også er det enda mer trykk i tiende når det blir eksamen og sånn. Men vi har noe tekstinlevering og grammatikkopplæring også i niende.

Det er en felles enighet om at de starter sidemålsundervisningen i niende trinn. Begrunnelsen for dette er at elevene muligens kommer opp i norsk eksamen, og at de skal få karakter i sidemål i tiende. Læreplanen i norsk sier at elevene skal få to karakterer til halvårsvurderingene, i åttende og niende trinn. En i muntlig og en i norsk skriftlig. Til tross for at lærerne sier at de skal bli vurdert i sidemål i tiende trinn, sier læreplanen at halvårsvurderingen i norsk skriftlig gis ut fra elevenes skrivekompetanse i bokmål og i nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette vil si at elevene allerede skal bli vurdert i sidemål i åttende trinn. Det kan tolkes at lærerne har fokus på at elevene skal få

egen karakter i sidemål i tiende, og dermed blir ikke sidemål prioritert før i niende, som skal være med på å forberede dem til det neste året. Stina og Axel er de eneste som sier at de begynner smått på åttende trinn, for å introdusere det til elevene. Lærerne var innom at elevene er omringet av sidemålet sitt, altså bokmål, og at de blir eksponert for det daglig. Dermed kan man tenke seg at de ikke føler at det er behov for at elevene starter med sidemålsundervisning tidligere. Dette blir sett nærmere på i kapittel 6.2.

Jeg spurte også lærerne om de har sidemålsundervisningen som en integrert del av undervisningen, eller om den er separat. Det jeg mener med integrert del av undervisningen er om sidemål som tematikk blir nevnt og brukt i flere områder i faget, og at det er synlig gjennom hele skoleåret. Med en separat sidemålsundervisning mener jeg at det blir satt av en bestemt periode eller tid, hvor alt skal foregå på sidemålet, og dermed foregår resten av skoleåret på hovedmålet.

Pernille har en mer integrert form ved at elevene møter på sidemålet sitt i ulike deler av faget, og ved at Pernille kan variere på hvilket språk hun bruker i undervisningen. Likevel kan det også sees på som en separat undervisning, ved å legge av en fast time i uka hvor de jobber med sidemål. Selv om hun setter av en fast time til sidemål, får hun inn sidemål hele veien, når de leser, skriver, analyserer og når de bruker musikk. Dette gjør hun for å variere språkundervisningen, og å flette inn undervisningsopplegg på begge målformene. Derfor mener jeg at sidemålsundervisningen kan anses som en integrert del av norskfaget. Hun sier også at hun viser skriftspråkene visuelt til elevene. Dersom hun har en presentasjon som er skrevet på bokmål, påpeker hun dette til elevene. Hun gjør dette for å modellere for elevene, og viser hvordan språket kan brukes.

Axel benytter seg også av en integrert form for sidemålsundervisning. Han sier at det er en del elever som bytter hovedmål i åttende trinn, fra nynorsk til bokmål. På grunn av dette sier han at de derfor både har nynorsk og bokmål som hovedmål i klassen, og at det derfor er litt blanda. Til tross for at det er elever med forskjellig sidemål, skal de ha sidemålsundervisning. Han sier at det derfor blir vektlegging av forskjellen på bokmål og nynorsk, og at de oversetter tekster. I tillegg har de oppgaver som går over en måned, som blir på sidemål. Han setter ikke av en fast periode med sidemålsundervisning, men «det kommer der det passer». Selv om det kan virke som om at det foreligger lite planlegging for sidemålsundervisningen, prøver Axel å ha like mange formelle vurderinger i begge skriftspråk. Det vil si at sidemål får en plass i undervisningen, selv om han ikke setter av faste tider til dette. Han begrunner det med at han må ha mest fokus på hovedmålet, siden elevene er svakest i det.

Stina har en kombinasjon mellom å ha en integrert og separat form for sidemålsundervisning. Hun har bolker hvor hun bare har fokus på sidemål, men samtidig drypp av sidemål underveis i skoleåret. Noe som for eksempel vises ved at elevene selv bestemmer målform når de skal lese tekster og bøker. I kapittel 4.2 viser jeg hvordan Stina opplevde elevene som veldig språkforvirra når det kom til skriftspråka, og at de blander bokmål og nynorsk. Derfor har Stina valgt å prioritere en egen bolke med undervisning i nynorsk, på grunn av elevenes språkblanding. En bolke kan regnes som en liten periode hvor det bare blir fokusert på nynorskopplæring. Dette kan man se i likhet med Axel, som har mest fokus på hovedmålet, siden de er svakere i nynorsk.

Markus er den som har den tydeligste separate sidemålsundervisningen. Han setter av en bolke hvor elevene bare har sidemålsundervisning. Dette vil si rundt fire til seks uker på

niende, og åtte uker på tiende. Ukene er sammensatte, og blir ikke delt opp i løpet av året. Dersom elevene kommer opp i eksamen, legger han til tre til fire uker til. Grunnen til at han velger å ha det sånn er fordi han har erfart at elevene lærer bedre når de har et konsentrert fokus. Selve balansen mellom hovedmål og sidemål er skjev, ettersom han setter av mindre tid til sidemålet. Til tross for dette er resultatene på eksamen gode. Markus har mest undervisning på hovedmålet, og begrunner dette med at det er mye pensum de skal gjennom, og dermed har de ikke tid til å sette av mer til sidemålet. Her referer han til rammefaktorene. Lærerens rammefaktorer kommer jeg grundigere inn på i kapittel 5.2.

4.1.1 Lærernes undervisningsform

Pernille sier at hun er opptatt av at det skal være variasjon i sidemålsundervisningen. Dette innebærer å lese, skrive, tolke tekster, analysere, bruke musikk og lyrikk i undervisning, som kan være på nynorsk, bokmål eller dialekt. I tillegg vektlegger hun å ha en kontrastiv undervisningsmetode, som jeg ser nærmere på i kapittel 4.1.2. Axel sier at sidemålsundervisningen raskt handler om det å se på forskjeller mellom bokmål og nynorsk, hvor elevene eventuelt må oversette en tekst fra nynorsk til bokmål, eller omvendt. Han prøver også å gjennomføre omtrent like mange vurderinger i sidemål og hovedmål. I tillegg uttrykker han at han gjør de samme forberedelsene og det samme når han har sidemålsundervisning, som når han har undervisning på hovedmålet. Som kan ses på som om at han har de samme undervisningsformene og metodene i hovedmål- og sidemålsundervisningen.

Stina er den av lærere som kommer mest inn på læremidlene i skolen, og hvilke ressurser som er tilgjengelig. Hun har et ønske om at undervisningen i sidemål skal bli morsommere og har et ønske om flere ressurser som kan hjelpe med dette:

Stina: Vi har et læreverk som vi bruker, og der er det et eget kapittel som heter sidemål. Da avhenger det om hvilken bok de har. Og de får den jo selvfølgelig på nynorsk, så da blir sidemålet her bokmål. Da gjennomfører vi et opplegg, følger boka der. I tillegg har vi tilgang til nettressurser. Vi har jo Skolenmin, et opplegg der. Også bruker vi norsksidene.no. Det er jo høgskulen i Volda som har utvikla. Så vi bruker det. Så ligger det tilgjengelige ressurser på lesesenteret og skrivesenteret.

Stina velger å bruke læreverket, Kontekst, i undervisningen. Dette læreverket har ifølge Stina en god gjennomgang av sidemål, og fine oppgaver til elevene. Stina nevner også norsksidene.no, lesesenteret og skrivesenteret som ressurser hun bruker i sidemålsundervisninga. Hun sier også at elevene bruker ordboka hyppig, for å selv finne ut de beste ordene for dem å skrive. Dette på grunn av at elevene ikke er kjent med mange av de nynorske ordene, og derfor kan de selv finne ordene som de har best kjennskap til. Til tross for at hun nevner ulike ressurser som brukes i undervisningen, sier hun også at hun savner en nettressurs som elevene kan bruke til øvinger, helst gjennom en type spill. Grunnen til at hun ønsker seg dette er fordi hun vil gjøre undervisningen morsommere, og at elevene kan lære gjennom lek. Ut fra det Stina forteller, virker det som om at hun synes sidemålsundervisning er gøy, og oppfatter det som noe elevene liker. Det virker derimot ikke som om at hun skiller det så mye fra undervisning på hovedmålet, da hun sier at hun også må ha nynorskopplæring med elevene. Dette tyder på at elevene har behov for opplæring i både sidemål og hovedmål, og kan også tolkes som om at de trenger mer opplæring på hovedmålet, enn de har i dag. Markus sier at han gjør det samme i hovedmål, som i sidemål.

Markus: Det er akkurat de samme øvingene, og vi prøver jo å variere undervisningene med mer praktiske ting og litt mindre teoretiske ting og grammatikk. Så det er akkurat det samme som når du skulle undervist i hovedmål.

Markus har som nevnt tidligere ikke særlig fokus på grammatikk i sidemålsundervisningen, men vil heller ha et fokus på helheten. Han vil at elevene skal skape seg tekster på sidemål. De har best erfaring med det, og vil raskest mulig komme i gang med at elevene produserer egne tekster, «sammensatte og vanlige skriftlige». Markus sier i likhet med Axel at didaktikken og metodikken er lik ved sidemålsundervisning som ved hovedmålsundervisning. Han prøver også, i likhet med Stina, å variere undervisningen til å gjøre den morsommere. Dette gjør han ved å gå vekk fra det teoretiske, som grammatikkundervisning som han nevnte.

I kapittel 4.2 skrives det om elevenes ferdigheter, som kommer inn på lesing, og hva elevene foretrekker når de skal lese tekster. Derfor skal vi først se på hva lærerne tenker rundt lesing som læring, og hvordan de tilrettelegger og prioriterer for dette.

Pernille: Jeg kan jo si at jeg er forundra over hvor lite elevene leser bøker og tekster... Jeg skal legge opp til at de skal lese, både digitalt og jeg liker godt at de har bøker og leser det. I tiende skal de velge seg en roman, og det er opp til dem om den er på bokmål eller nynorsk.

Axel: Det varierer litt. Mye av den litteraturen vi har tilgjengelig er på bokmål. Dersom vi ser bort fra fagbøkene, så leser de vel mer skjønnlitteratur på bokmål enn på nynorsk.

Stina: De leser nok på bokprosjekt, så får de mulighet til å velge bokmålsbøker der. Innimellom når det er tekster vi vil lese, er det ikke alltid vi finner dem på nynorsk, så da må vi bruke bokmålsversjonen.

Markus: Ja, de leser i den perioden (de har sidemålsundervisning). Slik at det blir en sammenheng mellom lesing og skriving.

Da de ble spurt hvordan de underviste i sidemål, nevnte alle lesing. Pernille viste til at hun vektlegger lesing hos elevene generelt. Hennes elever deltar i noe som heter TXT-leseaksjon. Tekstene i TXT-aksjonene finnes både på nynorsk og bokmål, og elevene får derfor selv velge hvilket skriftspråk de skal lese på. Denne aksjonen skal elevene holde på med i en periode, hvor elevene skal lese seg opp i valgte tekster. I slutten av denne perioden skal elevene ha presentasjon av en av tekstene. Pernille sier at hun har pleid å variere om elevene skal skrive presentasjonen sin på hovedmål eller sidemål. De siste årene har hun bestemt at de skal skrive presentasjonen på bokmål, altså sidemål. Alle lærerne er opptatte av at elevene skal lese bøker, og elevene får lese bøker på sidemålet sitt. En utfordring som Pernille nevner er at det er en stor del av elevene som ikke leser bøker. Derfor har hun tatt det valget om at det ikke er nøye om elevene leser på bokmål eller på nynorsk, så lenge de leser. Både Axel og Stina kommer inn på at det kan være mangel på tekster og bøker på nynorsk, og at det derfor er lettere å bruke tekster på bokmål eller at det er lettere tilgjengelig med bøker til elevene. Axel sier også at elevene leser mer på sidemålet sitt, med tanke på skjønnlitterære tekster. Stina lar også elevene selv velge hvilken målform de vil lese på, og er mest opptatt av leseglede hos elevene. Hun bruker også et digitalt læreverktøy, hvor elevene selv kan gå inn å bestemme om den skal være på nynorsk eller sidemål. En utfordring der er at den i utgangspunktet skal være på hovedmålet deres, nynorsk, men at mange elever går inn og bytter til sidemålet sitt.

Hun begrunner dette med at elevene ofte kan synes at nynorsk har en del vanskelige ord, som ikke er i deres dagligtale. Det ser altså ikke ut til at Pernille, Axel og Stina har klare rammer for skriftspråk i lesing, hvor elevene ofte selv får velge hvilket språk de skal lese på. Til forskjell fra disse tre, er Markus den eneste som er tydelig på at elevene skal lese på bokmål når de har sidemål, og alt skal foregå på bokmål.

4.1.2 Grammatikkundervisning

Gjennom intervjuet var jeg interessert i å få kunnskap om lærerne gjennomfører grammatikkundervisning, og om hvordan de gjør det. Jeg mente at dette var viktig på grunn av at dette ofte er tilfelle med nynorsk som sidemål, som også Blikstad-Balas og Roe (2020) oppdaget i sin undersøkelse. De oppdaga at bokmålelevne i deres studie arbeidet mest med grammatikk og rettskriving (s.129). Jeg hadde som formål å fokusere på grammatikkundervisning i sidemålet, og ikke i hovedmål, selv om noen også snakka om hovedmålet i intervjuene. Lærerne fikk spørsmål om de gjennomførte grammatikkundervisning som en del av sidemålsundervisninga, og det var tre lærere som sa at de hadde grammatikkundervisning, mens en lærer sa at han ikke hadde noen spesifikk grammatikkundervisning i sidemålet.

Pernille: ...så starter vi med en time med grunnleggende grammatikkopplæring.

Axel: Det kan jo være sånn at vi går gjennom de forskjellige ordklassene, hva er forskjellene på dem, og hvordan bøyes substantivene på nynorsk og bokmål... Det er jo ofte sånn at vi går gjennom hvordan vi bruker pronomen i bokmål. Det blir gjennomført grammatikkundervisning.

Stina: vi gjennomfører grammatikkundervisning. På sidemål f.eks. på ordklassene.

Pernille, Axel og Stina velger at grammatikk skal være en del av sidemålsundervisningen. Pernille gjennomfører det hun kaller for tospalter, også kjent som kontrastiv metode. Hun beskriver det som at elevene skal lage to spalter, hvor de skal skrive de mest brukte ordene på bokmål og på nynorsk. Dermed får elevene et visuelt syn av likhetene og ulikhetene ved både ordene og grammatikken. Kontrastiv metode i grammatikk er en tilnærming som har fokus på å sammenligne grammatikkstrukturene i to språk. Gjennom kontrastiv metode oppdages likheter og ulikheter i morfologi, fonologi, og syntaks. Dette kan hjelpe med å unngå misforståelser, men også å få en bedre forståelse for språkets struktur (Statped, 2020). I tillegg må elevene forstå de ulike grammatiske kategoriene, og hva de blir brukt til og hvorfor vi har dem (Nygård, 2021, s. 171). Pernille får elevene til å først skrive på nynorsk, for så å finne ordet på bokmål. På denne måten får elevene se likheter og forskjeller ved ordene. Axel sier også tydelig at de har grammatikkundervisning når de lærer sidemålet sitt. Han setter fokus på ordklassene, og nevner at elevene går gjennom hvordan ordene bøyes på nynorsk og bokmål. Han får også elevene til å oversette tekster fra hovedmål til sidemålet sitt. Å oversette og sammenligne språk er også noe lærerne i Nebb (2022) bruker. Lærerne i hennes studie startet med å sammenligne språkene med mål om korrekt skriving. Stina går ikke inn i detalj på hvordan hun gjennomfører grammatikkundervisningen, men sier at hun også går gjennom ordklassene med elevene. Stina sier at elevene bruker pronomenet «hun», og ikke «ho», når de skal skrive på nynorsk, og at hun derfor stadig må minne dem om riktig bruk av pronomen, som også Axel må gjøre. Stina er også den eneste læreren som nevner at hun aktivt bruker den digitale ordboka med elevene. Dette fordi elevene som regel har kontroll på ord på bokmål, og må dermed finne ord på nynorsk som elevene er bedre kjent med og som de kan bruke. Selv om Pernille og Stina sier at de er innom grammatikk i sidemålsundervisningen, sier

de også at de i hovedsak vil ha en variert undervisning, hvor elevene skal lære gjennom ulike oppgaver. I studien til Nebb (2022) bruker lærerne grammatikk som et verktøy for at elevene skal bli gode skrivere, og for å svare godt på skriftlige prøver. På den andre siden, sier Markus at «de ikke driver med for mye grammatikk».

Markus: Blir det for mye rene grammatikkoppgaver, der de skal fylle inn rette verbformer og sånn... så mister det litt kontekst da.

Markus mener at elevene ikke lærer gjennom å gjøre grammatikkoppgaver. Han mener heller at elevene skal bruke språket, enten ved å skrive eller å lese. Han vil fokusere på helheten hvor elevene får bruke språket til å skrive ulike tekstformer. Helheten referer til at de skal se tekst og språk som en helhet, og at alt henger sammen. Eksempler kan være at de lærer gjennom å lese tekster, eller ved å bruke språket og å danne tekster. Markus sier at elevene lærer ulike mønstre gjennom å jobbe med språket. Derfor går ikke elevene eksplisitt gjennom forskjellene mellom hovedmålet og sidemålet. Disse forskjellene mener han elevene ser gjennom å lese og skrive tekster, i tillegg til at elevene får tilbakemeldinger på de ulike tekstene de leverer inn.

4.1.3 Lærernes språklige kompetanse

Gjennom intervjuene var det også mulig å danne seg et inntrykk av lærernes kompetanse rundt sidemålsundervisningen. Jeg har ikke stilt spørsmål om deres kompetanse, men dette ble uttrykt gjennom svarene deres. Derfor vil jeg videre utdype hvordan dette kom til uttrykk gjennom intervjuene.

Utdanningsforbundet sier at lærerne skal bidra til at barn og unge skal lære mye og utvikle seg, både for seg selv som individ og for samfunnet. For å oppnå dette er fagkompetanse et av komponentene som skal være til stede hos lærerne. God fagkompetanse, fører til at en blir tryggere og friere i både formidling av stoff og i undervisningen. Dermed må god sidemålsundervisning ha som forutsetning at læreren har god språklig kompetanse slik at elevene skal oppnå språklig trygghet (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Fagkompetansen kan dermed være et tegn på at de er trygge i undervisningen, som muligens kan føre til bedre undervisning. Lærernes svar i intervjuene med meg peker mot at de følte seg trygge i å undervise i og om sidemålet. Da jeg spurte om hvordan lærerne syntes det er å planlegge sidemålsundervisningen svarte Markus at han synes det er gøy å ha sidemålsundervisning, og begrunner det med at det ser ut til at elevene syntes nynorsk av og til kan bli litt traust og kjedelig, og derfor er det også gøy for elevene med sidemål, altså bokmål. Med andre ord ser det ut til at når elevene liker temaet i undervisninga, trives også Markus. Markus mener også at didaktikken og metodikken er like i hovedmål og sidemål, med de samme øvelsene og at han varierer mellom praktiske og teoretiske metoder. Siden han kan variere, og vet hva som er nødvendig i undervisningen, kan det være tegn på at han er trygg i undervisningen. Stina uttrykker også at det er veldig greit å ha sidemålsundervisning, til tross for at hun sier at elevene er språkforvirra, siden de veksler mellom bokmål, nynorsk og dialekt i tekstene sine. Dermed sier hun at elevene også må få opplæring i nynorsk. Stina må stadig ta seg tid i norsktimene for å vise til hvilke forskjeller som er mellom de to skriftspråkene, og forklare ulikhetene. Dette kan bety at hun er trygg i de to skriftspråkene, ved å ha kompetanse til å svare på spørsmål om språket uten spesielle forberedelser. Pernille synes også at det er gøy å undervise i sidemålet, og har ikke noe problem med å planlegge undervisning da hun har mye erfaring. Hun oppfattes som trygg når hun snakker om å lære bort sidemål, og generelt i norskfaget,

da hun selv sier at hun har lang erfaring med faget og hun er sikker i svarene sine. Ut fra intervjuet kommer det mest frem hos Axel at han er mest komfortabel med å undervise i sidemål. Han sier «Jeg har jo bokmål som mitt hovedmål, og det ligger naturlig for meg. Jeg må lage mindre forberedelser da, enn når jeg skal ha nynorskgrammatikk for eksempel. Så det er ikke noe problem.» Det er mulig at Axels uttalelse impliserer at han føler seg mindre trygge i å undervise i hovedmålet på skolen.

I TNS Gallups undersøkelse av lærere på 10. trinn, viser den til at 81 prosent av lærerne mente at de selv hadde tilstrekkelig med kompetanse til å undervise i sidemål, hvor det var lærerne på nynorskskolene som følte at de hadde best kompetanse i sidemål (TNS Gallup, 2006, s. 27). I denne oppgaven er det ikke relevant med kompetansen til lærere i bokmålsskoler. Det foreligger en likhet mellom undersøkelsen gjort i 2006 og ut fra datamaterialet fra intervjuene i denne oppgaven. Begge undersøkelsene viser at lærerne ved nynorskskolene er trygge i å undervise i sidemål.

4.1.4 Oppsummering

Dette kapitlet utforsket materialet med fokus rettet mot tre hovedtemaer: undervisningsvalg, elevkompetanse og lærersyn på sidemålsundervisning. Generelt begynner lærerne med sidemålsundervisning i niende klasse for å forberede elevene til eksamen og standpunktarakter i tiende trinn. Undervisningen varierer mellom å være integrert og separat. Noen lærere integrerer sidemål kontinuerlig gjennom skoleåret, andre avsetter spesifikke perioder for sidemålsundervisning, i tillegg til at det er en type blanding mellom integrert og separat. Valg av tilnærming baseres på elevenes behov, forberedelse til eksamen og lærernes erfaringer med hva som gir best læringsutbytte. Lærernes tilnærminger til sidemålsundervisningen varierer. Tre av fire lærere inkluderer grammatikkundervisning, med ulike tilnærminger til dette. Markus mener at elevene lærer seg grammatikken best ved å jobbe med helheten, altså ved å skrive og lese tekster. Lærerne uttrykker tillit til sin sidemålsundervisning. Markus og Pernille finner glede i å undervise i sidemål og har god erfaring med det. Stina og Axel har også tillit til sin undervisning, og Axel mener at han trenger mindre forberedelser for sidemålsundervisningen siden hans hovedmål er bokmål. Generelt sett kan de se ut som at lærerne føler seg kompetente og trygge i sin undervisning, noe som støttes av tidligere undersøkelser som viser at lærere ved nynorskskoler ofte har høy kompetanse i sidemål.

4.2 Elevers kompetanse

I dette delkapitlet skal jeg vektlegge hvilke skriftspråkferdigheter lærerne mener elevene til lærerne har. Informantene uttrykker at det er stor språkforvirring blant elevene, noe lærerne må tilpasse seg etter. Derfor er det viktig å høre lærernes erfaringer rundt dette, og å vite hva elevene mestrer og hva de ikke mestrer i like stor grad. På denne måten er det mulig å finne ut av hva elevene trenger for å tilegne seg kunnskap, som er med på å bestemme hvilke valg lærerne skal ta i undervisningen.

Språkforvirringen er et sentralt tema, som jeg vil kalle for språkblanding, og er nevnt av de fleste av lærerne. Lærerne forteller om hvordan språkblanding ser ut, og hvorfor de tror at dette er et fenomen blant elevene. Dette kan vi f.eks. se i dette utsagnet fra Stina.

*Stina: ... Det er jo tv, sosiale medier, reklame, bruk av internett. Så er det aller meste på bokmål. Så de har et veldig nært forhold til bokmål. **Og det gjør de nok til en god del forvirra. Og det ser vi i tekstproduksjon. De blander veldig mellom nynorsk og bokmål. Så det blir nesten en 50/50, i tekstene deres. Kanskje 60/40, om vi greier å få en overvekt på nynorsken. Men de er jo språkforvirra.** Det gjør jo til at vi må fokusere på hva som er forskjellene mellom nynorsk og bokmål. Så den har vi jo jevnlig. Så om det kan være et godt svar på det. Vi er nødt til å ha det jevnlig fordi de blander veldig mye.*

Lærerne Pernille og Stina forteller at elevene er språkforvirret. De snakker om at elevene skriver tekster hvor de bruker både sidemål, hovedmål og dialekt, som fører til «et sammensurium av språk». Som vi ser fra den utheva delen av Stina sitt svar over, beskriver hun elevene som språkforvirra, og blander mellom skriftspråkene i tekstene sine. På grunn av dette må hun jevnlig gå gjennom likheter og forskjeller mellom skriftspråkene i undervisninga. Ifølge Stina skriver elevene en type samnorsk. Hun påpeker at elevene har et nært forhold til sidemålet sitt, som kan bety at elevene har ferdigheter i det. Elever som skriver på majoritetsspråket, bokmål, har ikke de samme forutsetningene som nynorskelever, da de ikke blir eksponert for nynorsk i like stor grad og fordi de ikke lærer det parallelt med bokmål (Vangsnes, 2018, s. 85). Det kan peke mot at det er viktig for nynorskelevne å få et bevisst forhold til begge skriftspråka. I likhet med Pernille og Stina, oppfatter også Axel at elevene mestrer sidemålet i minst like stor grad som hovedmålet sitt.

Axel: Ja, de er bedre på bokmål.

Intervjuer: De er det ja? I hvor stor grad?

Axel: Nei. Altså, jevnt over er ikke skriveferdighetene spesielt høy generelt. Men det er litt. Det er litt mindre feil på enkelte ord da, fordi det er litt sånn i nynorsk er det enkelte ord de ikke er vant til å høre.

Ifølge Axel, er det ordnivået som er spesielt vanskelig for elevene. Ut fra dette utsagnet kan det tyde på at elevene mestrer ordnivået på sidemålet sitt, siden de har færre feil på enkelte ord. Dette nevner også Stina at elevene kan slite med. Et eksempel er når Stina og elevene møtte på ordet 'åtte', i samfunnsfag. Setningen var «dei åtte mykje jord», som førte til forvirring blant elevene. Da måtte Stina skrive opp ordet på tavla, og bevisstgjøre det for elevene. Elevene prøvde å gjette, men klarte ikke å skjønne at det betyr «å eie jord». Stina sier at det er mange ord på nynorsk som elevene ikke hører i det daglige, og som de heller ikke vet hva betyr. Dette fører igjen til at de bruker ord fra bokmål. På grunn av mangel på ordforråd velger også elever å lese ulike nettressurser på bokmål, til tross for at de har valget mellom bokmål og nynorsk. Gjennomgripende sier lærerne at elevene mestrer sidemålet sitt, og at elevene i noen tilfeller mestrer sidemålet sitt bedre enn hovedmålet sitt, som også Pernille påpeker ved vurderinger. Axel er tydelig når han sier at elevene er bedre på bokmål enn nynorsk, men påpeker at elevene jevnt over ikke har spesielt høy skriveferdighet.

Ettersom informantene oppfatta nynorsk som så utilgjengelig for elevene, ønsket jeg også å vite mer om lesevanene til elevene, ettersom lesing sannsynligvis vil øke elevenes kompetanse (UiS, 2021). Jeg spurte informantene om elevene leser mye, og fikk til svar fra Markus at når elevene leser, foretrekker de å lese på bokmål, noe som også gjelder for elevene til Stina. Dette kommer til syne gjennom deres bruk av læreverk på nett hvor de

kan endre skriftspråk på innstillinger, og at mange elever velger å bruke bokmål. Stina sier at en del elever synes det er lettere å forstå bokmål, siden det er en del vanskelige ord på nynorsk som ikke brukes i elevenes dagligtale. Hun sier at det blir «litt staut og vanskelig for dem», og det er grunnen til at de velger å lese bokmål. Elevene vil heller bruke og lese på bokmål, siden mange av ordene er for kompliserte og ukjente for dem, som ordet 'åtte', som gjør at de heller går frem med å uttrykke seg med kjente ord. Pernille sier i likhet med Stina og Axel at elevene liker best å lese og skrive på bokmål.

Pernille: Men de fleste liker best å lese på bokmål da. Men det er jo fordi det er det de er mest vant til og sånt, klart andre igjen.. de leser det hipp som happ hva de leser på.

Tre av de fire informantene har altså den oppfatninga av at elevene er like sterke eller sterkere i sidemålet sitt, altså bokmål, enn hovedmålet sitt, nynorsk. Den siste informanten, Markus, skiller seg ut med en annen oppfatning.

Markus: Sånn generelt. De som er flinke til å skrive nynorsk er flinke til å skrive bokmål. Og da snakker jeg om rettskriving. Men det er noen unntak, faktisk. De mer svake elevene, kanskje de med dysleksi og andre typer lærevansker skriver bedre bokmål enn nynorsk. Noen av de har også fått bytte, og fått bokmål som hovedmål. Så der kan vi jo se en forskjell. Men på det jevne, er du flink til å skrive nynorsk, så er du flink til å skrive bokmål også. Det tenker jeg.

Markus skiller seg ut ved å mene at elevene ikke stiller sterkere i sidemålet sitt, men at elevene som mestrer nynorsk, også mestrer bokmål. Det eneste unntaket er elever som har skrive- og lesevansker. Elevene som mestrer sidemålet bedre enn hovedmålet er elevene med skrive- og lesevansker. Dette kan tolkes som om at elevene uten skrive- og lesevansker mestrer hovedmålet sitt bedre, som også gjør at de mestrer sidemålet. Han er også den eneste læreren som påpeker at elevene er flinke til å lese og å skrive, som står i kontrast til det Axel og Pernille sier. Markus mener at elevene derfor også ikke har problem med å gå inn i perioder med sidemål, siden de er så innstilt på det.

I tilknytning til elevene sin kompetanse, som sett gjennom lærernes øyne, er et relevant spørsmål hvordan elevene tilegner seg ferdighetene og kunnskapen til sidemålet sitt. Her ser alle lærerne ut til å være enige om én faktor som gjør at elevene på nynorskskolene tilegner seg sidemålkunnskaper, nemlig den store tilgangen på bokmål.

Stina: Jeg tror også elevene tenker at det er litt enklere for dem. Siden de har så mye tilgang til bokmål hele tiden.

Axel: Jeg tror det er eksponering. De leser det hele tiden, hører det på tv. Så det er den store forskjellen, og det er den store forskjellen på nynorskskole og bokmålsskole, det er eksponering utenfra.

Markus: De er jo litt glade for å få skrive på bokmål da. Det er jo den innputten de ofte får gjennom tv og andre ting da.

Pernille: Om jeg kan si at vi som bor i en nynorsk kommune og skal lære bokmål, som du er omringa av, så tenker jeg at der er lettere for oss enn for de som bor på Østlandet og skal lære nynorsk.

Et gjennomgående tema hos alle de fire lærerne er at elevene blir påvirket av faktorer utenfor skolen. Sosiale medier, hverdagspråk, tv og bøker er områder elevene møter på

i hverdagen. Det er også i disse arenaene elevene møter på språk, som oftest er skrevet på bokmål. Elevenes bokmålsferdigheter blir sammenlignet med sidemålskunnskapene til elevene i bokmålskommuner, og alle er enige om at de tror det er vanskeligere å ha nynorsk som sidemål. Dette samsvarer med TNS Gallups undersøkelse fra 2006, som viste at elever med bokmål som hovedmål er mindre trygge i sidemålet sitt enn elever med nynorsk som hovedmål. Bare 49 prosent av bokmåls elevene mente at de behersker nynorsk, og en av fem uttrykte at de trenger mer skrivetrening for å forbedre sine ferdigheter i nynorsk, mens 86 prosent mente de behersket bokmål (TNS Gallup, 2006, s. 12). Ved at elevene blir omringet av sidemålet sitt og at de blir «eksponert» for det, som Axel sier, er en av grunnene til at elevene mestrer sidemålet sitt i større grad. Sosiale medier og nettspråket er derimot også med på å forsterke hverdagsspråket og dialekten i skriften. Som igjen er med på å fremme språkblanding som Stina snakker om.

Får å få kunnskap om elevenes refleksjoner rundt språksituasjonen i Norge har Pernille gjennomført en oppgave hvor elevene skriver en reflekterende tekst om språk, angående hovedmål og sidemål. Elevene skal innom hvordan de tror språket kommer til å utvikle seg, forholdet mellom skriftspråkene og hvordan det vil se ut i fremtiden. Mange av elevene skriver at de tror at det hadde vært bedre dersom vi skrev på bokmål, mens andre elever uttrykker at vi må beholde nynorsken. Pernille sier at grunnen til at noen elever er positive til nynorsk er fordi de har lært historien bak språket, som viser til arbeidet som er gjort for å skape nynorsken. Til tross for dette sier Pernille at de fleste liker best å lese på bokmål, fordi de er vant til det, mens noen av elevene bryr seg ikke så mye om hvilket skriftspråk de leser på.

Selv om flerspråklighet er et relevant tema i mindre skoler og kommuner, var det bare en av lærerne som nevnte dette som en utfordring for sidemålsundervisning.

Pernille: Ja. Sånn som nå som jeg har vurdert hovedmål og sidemål til heldagsprøvene i tiende, så ser jeg at de ligger en halv karakter, kanskje en karakter bedre i sidemål enn hva de gjør i hovedmål. Men det har også kanskje litt med historikken bak her, at veldig mange har foreldre som kanskje ikke snakker norsk hjemme, eller at de, ja... Det er litt språkforvirring ute og går.

Pernille snakker om språkforvirring som også er knyttet til flerspråklige elever, som har foreldre hjemme som ikke har norsk som førstespråk. Hun påpeker også at elevene mestrer sidemålet sitt bedre enn hovedmålet sitt, noe som kommer til syne ved at elevene får bedre karakterer i sidemålet, enn i hovedmålet. Karakterene gjelder også elevene med en flerspråklig bakgrunn, men poengterer likevel at det foreligger språkblanding hos elevene.

4.2.1 Oppsummering

Stina bemerker at elevene blander nynorsk og bokmål i tekstene sine, og dette skaper en 50/50-forhold, noe som krever jevnlig gjennomgang av forskjellene mellom de to skriftspråkene. Elever med nynorsk som sidemål viser seg å ha nærmere forhold til bokmål, og dette påvirker deres tekstproduksjon. Axel legger til at selv om skriveferdighetene generelt ikke er høye, viser noen elever bedre kunnskap i bokmål på grunn av manglende eksponering for enkelte nynorskord. I tillegg indikerer lærerne at elever i nynorskregioner ofte mestrer bokmål bedre enn nynorsk, men Markus mener at de som er flinke i nynorsk, også er dyktige i bokmål. Pernille bekrefter dette ved å nevne at elever med dysleksi eller

flerspråklig bakgrunn kan vise sterkere ferdigheter i bokmål. Alle lærerne er enige om at eksponering for bokmål utenfor skolen påvirker elevenes ferdigheter, og dette er spesielt relevant for elever med nynorsk som sidemål. Generelt viser lærerne at elevene har større kjennskap til bokmål enn nynorsk, noe som reflekteres i deres lese- og skrivevaner. Dette utfordrer sidemålsundervisningen og fører til behovet for mer bevisstgjøring av språkforskjellene.

4.3 Syn på sidemålsundervisning

Videre vil jeg presentere hvilke meninger de fire lærerne har om sidemålsundervisningen. Her er det viktig å være åpen for faren med selvrapporing, da det kan være mulig at de svarer det de tror jeg vil høre. Det viser seg at de har ulike meninger rundt hvorfor og om sidemål fortsatt burde være en del av skolen. Dette vil være grunnlaget for å kunne svare på forskningsspørsmålet om hvilket syn lærere har på sidemålsundervisning.

I sitatene under skal jeg vise hva alle informantene svarte da jeg spurte dem: «Hva synes du om at elevene skal ha sidemål?»

Pernille: ... Så jeg tror vi er mer, altså, privilegerte på en måte. At det er lettere å gå den veien enn motsatt. Men samtidig med den språkforvirringa som er, så blir det litt mye for dem da. Og spesielt når vi har flerspråklige elever som kanskje bare skal ha ett målføre, også skal jeg undervise om det ... Og sitter bare og blir mer forvirra

Axel: Jeg er ikke en fan. Nei. Jeg synes at sidemål burde fjernes. Det er nok med ett. Det er veldig greit at de skal lese på sidemålene og bli kjent med det, men å lære to grammatikker som er nesten helt like. Jeg tror det ødelegger mer enn de tjener på det.

Stina: Jeg er jo glad i nynorsken da. Så jeg skjønner jo at dersom sidemålet skal forsvinne, så betyr jo det at den (nynorsken) skal forsvinne. At nynorsken forsvinner for veldig mange. Og da er jeg også redd for at om den forsvinner, så kan det kanskje være litt over og ut for nynorsken som målform. Men samtidig er jeg litt sånn.. det handler jo i all hovedsak om å uttrykke seg. Og jeg liker jo aller helst at de uttrykker seg korrekt da. Jeg er jo en norsklærer. Men en ser at det hadde vært enklere for elevene, om det var et slags fellesspråk. At de hadde hatt ett språk å forholde seg til.

Markus: Jeg er litt redd for at om man tar vekk sidemålet, så forsvinner litt nynorsken. Det blir litt sånn, altså, det ender opp med enda mindre av det da. Og det syntes jeg er litt dumt. Samtidig seg jeg fordeler med å bare ha ett mål å forholde seg til for en del elever på ungdomsskolen. De er jo på ulike plasser, både modenhetsmessig og ferdighetsmessig. Og spesielt svake elever, ja med alt presset som er med karakterer fra før av, de ville nok hatt veldig godt av å kun hatt ett da. Så jeg ser fordeler og ulempe med begge deler da. Men om jeg må svare, så håper jeg at vi kan ha sidemål over hele Norge, også i fremtida.

To av fire lærere, Stina og Markus, konkluderer med at de vil beholde sidemål i skolen. En av lærerne, Pernille, kommer ikke frem til en konklusjon, men kommer med de samme argumentene som Markus og Stina. Axel er den eneste læreren som mener at sidemål ikke lenger burde være en del av skolen. Han begrunner dette med at det er mer ødeleggende for elevene å lære seg to grammatiske systemer, som er så like. Dette kan ses i lys av

kapittel 4.2, som sier mer om elevenes språkblending. Det er også et av argumentene til Pernille og Stina. De sier at to skriftspråk i skolen gjør det mer forvirrende, og at det blir for mye å forholde seg til for noen av elevene. Markus ser også ulemper med å ha sidemål. Han ser at elevene er på forskjellige stadier, både med tanke på modenhet, men også med ferdigheter. I tillegg til presset med karakterer, kanskje spesielt for de svakere elevene. Argumentene for å beholde sidemål begrunner de med at de ikke vil miste nynorsk som målform. Det de mener her er at det allerede er et minoritetsspråk i Norge, og dersom det ikke lenger skal være et språk i majoritetsskolen, vil nynorsk bli brukt enda mindre i samfunnet. Pernille påpeker også at det er enklere for nynorskskolene å skrive på sidemål, enn for bokmålsskolene. Hun begrunner dette med at nynorskskolene er omringet av bokmål, mens bokmålsskolene ikke blir eksponert i like stor grad. Stina, Pernille og Markus har alle vokst opp med nynorsk som sitt hovedmål, og bokmål som sitt sidemål. Selv om de gir ulike svar, er alle enige om at å ha opplæring i både hoved- og sidemål er forvirrende for elevene, og at de er usikre på hvilken nytte det har i skolen. Nebb (2022) stilte også et tilnærma likt spørsmål til sine informanter. Hun fikk som respons av lærerne at det er bokmålelever som burde ha sidemålsundervisning, og at informantene var preget av ideologiene i samfunnet da de snakket om skriftspråkene. Deres argument og synspunkt var prega av at nynorsk er i en minoritetsposisjon, og at flesteparten av elevene i Norge har nynorsk som sidemål. Dette er til forskjell fra lærerne i min studie, dersom en ser på spørsmålet rundt sidemål, med utgangspunkt i bokmål som sidemål. Selv om Pernille nevner at bokmålelevne trolig har det vanskeligere enn dem, siden nynorskelevne er omringet av bokmål, mens bokmålelevne sjeldent møter på nynorsk.

Lærerne fikk også spørsmål om hva de tenker på når de hører ordet sidemål. Pernille, Stina og Markus svarte alle at de automatisk tenkte bokmål. Axel sa at nynorsk er synonymt med sidemål. Dette kan nok begrunnes i deres egen bakgrunn. Pernille, Stina og Markus har alle vokst opp med nynorsk som hovedmål og bare jobbet på nynorskskoler. I motsetning har Axel vokst opp med bokmål som hovedmål, men har i ettertid jobbet mest i skoler med nynorsk som hovedmål.

Videre fikk informantene spørsmål om hvordan de selv synes det er å undervise i sidemål. Jeg synes dette er interessant for å muligens få et innblikk i deres holdninger til å ha dette temaet i norskfaget.

Pernille: Jeg tenker det at jeg syntes det er kjekt å undervise i sidemål, men jeg er veldig glad i å lese bøker på både nynorsk og bokmål.

Axel: For meg er det helt greit. Jeg har jo bokmål som mitt hovedmål, og det ligger naturlig for meg. Jeg må lage mindre forberedelser da, enn når jeg skal ha nynorskgrammatikk for eksempel. Så det er ikke noe problem.

Stina: Jeg synes det går veldig greit. Jeg tror også elevene tenker at det er litt enklere for dem. Siden de har så mye tilgang til bokmål hele tiden... Men som jeg sier, vi må jo også ha den bolken hvor vi underviser dem i nynorsk, siden de er så språkforvirra.

Markus: Jo, jeg syntes egentlig at det er veldig kjekt. Det kan hende at det er kjekt også fordi det er en nynorskskole og mange elever syntes at det er litt traust og konservativt av og til. Selv elsker jeg nynorsk da, og syntes det er litt stas. Så overgangen er egentlig ganske fin.

Alle uttrykker at de er positive til å undervise i sidemål, og synes det er noe positivt. Stina og Markus sier at en grunn til at det blir morsommere er på grunn av at elevene er positive

når de får skrive på bokmål. Markus sier at elevene kan mene at nynorsk er litt «traust og konservativt», og at det dermed er greit med litt forandringer. Stina begrunner det med at elevene opplever sidemålsundervisningen som lettere, da hun må ha egen nynorskopplæring av elevene på ungdomstrinnet siden da de mangler ferdigheter i nynorsk. Pernille synes det er gøy, men syntes det kan være en utfordring å gi plass til sidemålsundervisningen. For å følge læreplanen i norsk, og å nå kompetansemålene, er det mange tema en må gjennom. Derfor har Pernille tatt valget med å sette av en fast tid til sidemålsundervisning, sånn at det ikke forsvinner. Axel er også positiv til å ha undervisning i bokmål, og begrunner det med at det er hans hovedmål. Det må mindre forberedelse til, enn ved nynorskgrammatikk. Dette kan være et tegn på at han føler seg tryggere i sidemålsundervisningen, og muligens mindre trygg i hovedmålet. Lærerne uttrykker at de alle er positive til sidemålsundervisning, men ut fra det vi har sett på i dette kapitlet legger de mest vekt på at elevene må lære seg hovedmålet sitt. En grunn til at hovedmålsundervisning har mest tyngde, er trolig fordi lærerne legger merke til at elevene allerede mestrer og bruker sidemålet sitt i store deler av dagen.

4.3.1 Oppsummering

Pernille uttrykker en ambivalent holdning, da hun ser både fordeler og ulemper med sidemålsundervisning. Hun påpeker at språkforvirring blant flerspråklige elever kan gjøre det utfordrende, samtidig som hun ser verdien av å bevare nynorsken som målform. Axel er den eneste som klart argumenterer for fjerning av sidemål. Han mener at det er forvirrende for elevene å lære to nesten identiske grammatikker og ser liten nytteverdi i det. Stina og Markus er for bevaring av sidemål, men erkjenner utfordringene det medfører. De ser både fordeler og ulemper, inkludert hensyn til elevers ulike modenhet og ferdighetsnivå, samt presset med karakterer. Når det gjelder informantenes oppfatning av sidemål, viser det seg at deres erfaring fra oppveksten påvirker deres synspunkter. Pernille, Stina og Markus assosierer automatisk sidemål med bokmål, mens Axel knytter det til nynorsk, trolig basert på deres oppvekst og arbeidserfaring. Når det gjelder deres opplevelse av å undervise i sidemål, uttrykker alle en positiv holdning. Stina og Markus ser elevenes entusiasme som en motivasjonsfaktor, mens Axel og Pernille uttrykker at det er enkelt eller morsomt å undervise i sitt hovedmål. Samlet sett avslører disse observasjonene et mangfold av meninger og erfaringer blant lærerne når det gjelder sidemålsundervisning, med både støtte for og motstand mot dets eksistens i norskfaget.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene mer overordna med en teoretisk forankring i lys av problemstillingen og teorien. Målet med oppgaven er å finne ut av hvordan lærere i nynorskskoler i Møre og Romsdal prioriterer sidemål i opplæringen, og hvordan dette er med på å styre undervisningen i norskfaget. I analysekapitlet ble det satt lys på hvordan lærerne i nynorskskolen prioriterer sidemålsundervisning, deres syn på sidemålsundervisning og deres opplevelser av elevenes skriftspråkferdigheter. Det viste seg at elevene blander språkene, noe som skaper spørsmål rundt deres skriftspråkkompetanse. Det oppstod også ulike refleksjoner rundt viktigheten av sidemålet i skolen, hvor det ble satt spørsmål rundt viktigheten av å ha sidemålsundervisning. Kapitlet vil bli delt inn i de ulike forskningsspørsmålene; elevenes skriftspråkkompetanse, lærernes valg i sidemålsundervisninga, lærernes ønske om å ha sidemålsundervisning og noen didaktiske betraktninger.

5.1 Elevers skriftspråkkompetanse

I dette kapitlet skal jeg se på elevers skriftspråkkompetanse i skoler med nynorsk som hovedmål. Dette delkapitlet skal hjelpe med å kunne svare på hva som er rapportert av deres lærere, som videre kan lage grunnlaget for valgene lærerne må ta for at det skal skje læring i sidemålsundervisning. Det viser seg at elevene driver med språkblanding, som kan begrunnes i at elevene er tospråklige. Derfor må teori om tospråklighet brukes for å forklare situasjonen som finnes i skoler med nynorsk som hovedmål.

Elevene i nynorskskolene skriver nynorsk fra første trinn, og skal skrive det frem til åttende. Det er noen som bytter skriftspråk i åttende trinn, men informantene forteller at de fleste fortsetter med nynorsk som hovedmål ut tiende. Opplæringslova sier at sidemålsundervisning skal starte i niende trinn, men ifølge kompetansemålene i LK20 etter andre trinn, skal elevene ha kjennskap til sidemålet sitt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dermed skal elevene lære seg og ha kunnskap om nynorsk og bokmål i løpet av grunnskolen. Selv om opplæringslova og læreplanen i norsk sier at elevene skal lære om sidemålet sitt i 2. trinn og 9. trinn, møter nynorskelever på sidemålet sitt allerede før de begynner på skolen. Vangsnes (2018) kaller elever på nynorskskoler for en bidialektal nynorskgruppe. Grunnlaget for dette er at elevene lærer bokmål, uten at det skjer systematisk eller formelt i skolen. Nynorskelevne lærer seg ofte skriftlig bokmål, simultant med hovedmålet sitt (Vangsnes, 2018, s. 85). Nynorskelevne vokser opp med nynorsk som det dominerende språket på skolen, men som informantene uttrykker, er bokmål språket elevene blir eksponert for på fritiden. Alle de fire informantene begrunnet sidemålskunnskapene til elevene sine med at de konstant blir eksponert for bokmål i ulike medier. Bokmål blir beskrevet som det dominerende språket i Norge, noe som kan ses gjennom språket i NRK, aviser og i statsforvaltningen (Juuhl, 2022, s. 20). Selv om nynorsk og bokmål er institusjonaliserte språk, og begge språk er å finne i digitale læringsressurser, ordbøker og Store norske leksikon, er nynorsk mindre synlig i brukerskapte og ikke-regulert innhold (Juuhl, 2022, s. 19). Lærerne nevner brukerskapte innhold som sosiale medier, tv, hverdagsspråk og bøker som områder elevene møter på utenfor skolen, og hvor nynorsk er vanskelig å finne. Undersøkelsen til TNS Gallup (2006) oppdaget også at

nynorskelever og bokmålslever leser mest på bokmål, når det gjelder skjønnlitteratur og aviser bl.a. Dette erfarte også lærerne i Nebb (2022), som sa at elevenes språkferdigheter ble trolig påvirket av eksponeringen av bokmål. Dette kan oppsummeres med at elevene trolig har god kjennskap til bokmål, allerede før de skal starte med sidemålsundervisning, siden de har blitt eksponert for bokmål fra barnehagealder. Det er også mulig å si at nynorskelevne har hatt en simultan opplæring i bokmål, når de lærte nynorsk.

For å forstå den språklige situasjonen elevene står overfor, velger jeg å belyse tospråklighetsperspektivet. Ifølge Brunstad (2018) kan det diskuteres om elever i nynorskskolene er tospråklig. For å defineres som tospråklig må man kunne minst to forskjellige språk. Diskusjonen handler derfor om nynorsk og bokmål kan regnes som to ulike språk, eller om de er for lingvistisk like. Da må man se på om hjernen håndterer bokmål og nynorsk som to ulike språk, som engelsk og norsk (Brunstad, 2018, s. 100). Dette ble skrevet om i kapittel 2.2, som sier at avstanden mellom nynorsk og bokmål er stor nok til at språkbrukerne bruker det som to ulike språkssystemer. Informantene i min undersøkelse omtaler elevenes ferdigheter med at elevene blander skriftspråkene, som åpner opp for spørsmål om de ser på språkene som to forskjellige språkssystemer. Lærerne må stadig peke på, og vise elever forskjeller ved de grammatiske systemene og begrepene i begge skriftspråkene. Dette kan være et tegn på at elevene ser på bokmål og nynorsk som ett system, men det kan diskuteres hvorfor de blander dem i så stor grad. Ut fra det lærerne forteller i intervjuene kan årsaken til språkblanding være eksponeringen av bokmål og påvirkningen fra samfunnet. Det er mulig at elevene selv ikke har metakognisjon rundt egen tospråklighet, som vil si at elevene skal være bevisst språkferdighetene sine (Goldman & Pellegrino, 2015, s. 35). Dersom elevene utvikler metakognisjon rundt egen språksituasjon kan deres tospråklighet føre til at de blant annet kan se fonologiske sammenhenger, endre betydelsen av ord, generalisere rundt ulike språkssystemer og ha høyere kognitiv kontroll (Brunstad, 2018, s. 144). Pernille uttrykker at elevene er flinke til å snakke om og reflektere rundt språk, og språksituasjonen i Norge, som kan vise til at elevene generaliserer rundt ulike språkssystemer. Det er skolen sitt ansvar å formidle den språklige kompetansen til elevene, sånn at de skal få de fordelene som er ved tospråklighet.

Informantene uttrykker at det foreligger stor språkforvirring hos elevene, og at de blander mellom nynorsk, bokmål og dialekt. Dersom de skal skrive på hovedmålet sitt, kommer det innslag av sidemålet, og omvendt. Lærerne omtaler dette som språkforvirring, også kalt for språkblanding. Språkblanding kan ofte ses på som noe negativt. Hos lærerne kan også språkblanding bli ansett som en utfordring, og lærerne uttrykker at elevene ikke skriver korrekt. Dette kan tolkes som om at elevene ikke har tilstrekkelig med kunnskaper eller skriveferdigheter, og at de skriver feil. Det blir formidlet når noen av lærerne sier at elevene som blander, presterer dårligere ved vurderinger. Kodeveksling er et begrep som kan forklare situasjonen til nynorskelevne. Det er et begrep som brukes om flerspråklige individer, ofte om deres muntlige språk (Mæhlum, 2011, s. 11). I informantenes situasjon med nynorskelevne handler kodeveksling om elever som veksler mellom to skriftspråk. Kodeveksling er vanligvis forbundet med flerspråklighet, og at man bruker flere språk i samme muntlige situasjon (Mæhlum, 2011, s. 11). Stina, Pernille og Axel uttrykker alle at det elevene sliter mest med i skriften ligger på ordnivået. Elevene mangler deler av ordforrådet på nynorsk, som fører til at de heller velger å bruke ord fra bokmål. Stina og Axel begrunner dette med at elevene ikke hører mange av ordene i nynorsk i det daglige, og at de heller ikke vet hva mange av ordene betyr. Markus sier også at noen av elevene omtaler nynorsk som traust og konservativt, som kan tolkes som om at språket er

gammeldags og bruker ord som elevene ikke bruker i sin hverdagstale. I stedet for at elevene unngår å skrive noe, eller å skrive et 'feil' ord, velger de å bruke språk fra sidemålet sitt. Dermed driver elevene med kodeveksling når de velger ord fra bokmålskompetansen sin, når de egentlig skal skrive på nynorsk. Det kan være et tegn på at de mangler kompetanse, men kodeveksling kan også skje bevisst og ubevisst (Røyneland, 2008, s. 53). Dermed kan det bety at elevene ikke er klar over kodevekslingen, eller at de eventuelt mener at bestemte ord fra det andre skriftspråket passer bedre innen normen de følger, for å gjøre seg forstått.

Lærerne sier ikke bare at elevene er språkforvirra, men at elevene ligger på samme nivå eller er bedre i bokmål, enn i nynorsk. I lys av tospråklighetstankegangen er nynorsk førstespråket til elevene, og det språket elevene lærer å skrive på i skolen. Elevene kan bli utrygge språkbrukere dersom de ikke føler mestring eller ved å være usikker på førstespråket sitt (Bjørhusdal og Juuhl, 2017, s. 96). Siden lærerne snakker om at elevene velger å skrive enkeltord på sidemålet sitt, istedenfor hovedmålet sitt, kan det være en usikkerhet hos elevene. Det samme viste seg i rapporten *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*, hvor elevene uttrykte at nynorsk er vanskelig på grunn av at det er mange ord de ikke bruker. Elevene sier også at det er enklere med bokmål, siden det er overalt (Staalesen, 2014, s. 36). Dette er likt mine funn. I tillegg nevner Markus og Pernille elever med skrive- og lesevansker som føler seg tryggere med å skrive på bokmål. Elevene løser dette med å bytte hovedmål på ungdomstrinnet, slik at de skal bli tryggere språkbrukere. Siden vi omtaler elevene som tospråklige, kan vi bruke begrepene andrespråk og førstespråk. Andrespråkbrukere mestrer i stor grad språket, hvor grammatikk, uttale og setningsbygning kan avsløre at det ikke er deres førstespråk. I nynorskelevenenes situasjon er dette muligens vanskeligere, siden lærerne uttrykker at elevene ligger på det samme nivået i bokmål og nynorsk. Ifølge Vangsnes (2018) kan språkbrukere miste den aktive kompetanse til språket den vokste opp med, på grunn av at språket blir mindre brukt, at man bruker et annet språk eller at man slutter helt med språket. Siden lærerne formidler at elevene i stor grad blir eksponert for sidemålet sitt, kan det hende at det er dette som skjer. Dersom elevene bruker nynorsk i mindre grad, og skriver mer på bokmål, kan de muligens miste litt av nynorsken. Dette kan skje gjennom at de bare møter på nynorsk i skolen, men at det ikke er like synlig ellers i samfunnet. Dermed kan det føre til at elevene skriver mindre på nynorsk, som kan utvikle seg til at de ikke skriver det mer.

Ut fra elevens språkblanding på ordnivå, er det vesentlig å se dette i lys av transspråkingspedagogikk og språknormering. Transspråking er et begrep som vanligvis brukes om flerspråklige elever som bruker ord fra alle språkene de behersker, for å bli forstått. Ved transspråking er det verbale en ressurs som samhandler, noe som fører til nye grammatiske former og betydninger. Transspråking går i utgangspunktet utenfor språkets separate strukturer (Canagarajah, 2017, s. 31). Når vi ser på elevenes utfordring med hovedmål og sidemål, skriver de ofte bokmålsord og -bøyinger når de skal skrive på nynorsk, og omvendt. Det kan tyde på at de velger ord de kan, for å gjøre seg forstått i tekstene sine. Dette kan bety at elevene har mottakeren i fokus og er mest opptatt av at en som avsender skal bli forstått. Ifølge Garcia og Wei (2019, s. 35) er språkbrukere dynamiske og fleksible ressurser som kan tilpasse seg sosiolingvistiske kontekster. Selv om elevene skriver feil i henhold til gjeldende språknormering, velger de ord og endelser som gir teksten mening. Dette viser at de prioriterer kommunikasjon over korrekthet. Selv om lærerne uttrykker et ønske om korrekt rettskriving, bør også elevenes ferdigheter i å gjøre seg forstått bevisstgjøres og verdsettes. Cummins hevder at språkkunnskaper er avhengige av hverandre og kan betraktes som en fordel (Garcia & Wei, 2019, s. 30). Dette

perspektivet kan bidra til å forstå elevenes språkblanding som en naturlig del av deres språkutvikling og kommunikative kompetanse, snarere enn som en feil. Ved å integrere teori om transspråking og sosiolingvistiske tilpasninger kan vi få en dypere forståelse for elevenes språkbruk og tilrettelegge for mer inkluderende og effektiv språkopplæring.

5.2 Lærernes valg i sidemålsundervisninga

I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på hvilke valg lærerne tar for at læring skal skje i sidemålsundervisningen. I analysen viste jeg hvordan lærerne tilrettelegger sidemålsundervisning, hvilke valg de tar og hvorfor de tar de ulike valgene. Kapittel 5.1 kan være bakgrunnen for hvorfor lærerne tar de ulike valgene i undervisningen, for at elevene skal tilegne seg kunnskap og kompetanse.

Det første jeg skal fokusere på er hvor mye tid lærerne setter av til sidemålsundervisningen. Informantene sier at de starter med sidemålsundervisningen i 9. trinn, som følger opplæringslova. Opplæringslova § 2-5 bestemmer at elevene skal ha opplæring i begge skriftspråkene, bokmål og nynorsk, de siste to årene i grunnskolen (Opplæringslova, 1998). Selv om Opplæringslova sier at de må ha det de to siste årene, betyr ikke det at de ikke kan begynne tidligere. Elevene skal ifølge læreplanen etter 2. trinn ha kunnskaper om bokmål og nynorsk, som tilsier at elevene allerede burde møte på sidemålet sitt på barneskolen. I tillegg, som nevnt i kapittel 4.3, sier læreplanen i norsk at elevenes bokmåls- og nynorskkompetanse skal bli vurdert i åttende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Ingen av lærerne nevnte dette, selv om to av informantene sa at de begynte med sidemålet på åttende, for å introdusere det til elevene. Informantene sier også at de har mer sidemålsundervisning i tiende trinn, og begrunner dette med at elevene skal få karakter i sidemål og fordi det er muligheter for at elevene kan komme opp i eksamen i sidemål. Lærerne skal ifølge læreplanen i norsk, sette to skriftlige standpunkt karakter, og en muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Siden lærerne setter dette fokuset på karaktersettingen, og at elevene derfor må ha karakter i tiende, kan det stilles spørsmål om hvorfor de ikke starter tidligere med sidemålsundervisning. Med fokus på bokmålslever, sier Brunstad (2018) at dersom elevene starter tidligere med nynorsk i undervisningen, og arbeider med holdninger og kulturell kontekstualisering, kan det hjelpe med å øke nynorskkompetansen. For å snu litt om på det, mener jeg at dette også kan gjelde nynorskelever. Jo tidligere de starter med sidemålsundervisning, jo bedre. Siden informantene først starter en reell sidemålsundervisning i niende, kan det også bety at elevene ikke har behov for å starte tidligere. Barna i nynorskregioner får trening i bokmål fra en tidlig alder. Som nevnt i kapittel 5.1 er nynorskelevne en bidialektal nynorskgruppe. Derfor kan det tyde på at elevene på ungdomstrinnet ikke trenger å starte noe tidligere med å lære seg bokmål, siden dette er noe de allerede har lært av ressurser utenfor skolen, men at språkene likevel trenger å bevisstgjøres. Som nevnt i kapittel 5.1 sliter elevene med å skille mellom bokmål og nynorsk, og blander språkene i tekstene sine. Denne utfordringen har muligens oppstått siden de ikke har startet med en bevisst sidemålsundervisning tidligere og blitt bevisst sine språkkunnskaper. Dersom lærerne dermed starter med eksplisitt sidemålsundervisning tidligere, for å bevisstgjøre elevenes språkkunnskaper og å skille mellom bokmål og nynorsk på en mer effektiv måte.

Videre skal jeg se på hvor mye tid lærerne setter av til sidemålsundervisning. Flere av lærerne uttrykte at det var vanskelig å finne tid til sidemålsundervisningen, og begrunnet det med at det er mange temaer de skal gjennom i norskfaget. Pernille sa at hun måtte

sette av faste timer til sidemålsundervisning i planen, og hun mente at sidemålsundervisningen ville dødd dersom hun ikke gjorde det. Markus uttrykte også at de underviser mest om og på hovedmålet sitt, fordi de har mye pensum de skal gjennom. For å kunne se nærmere på hvorfor sidemål blir nedprioritert med tanke på at de fysisk ikke får tid til det, må jeg se på hvor mye tid lærerne har til rådighet. Fra 8.-10. trinn skal det være 398 timer med norsk, som vil si rundt 133 timer i året. På ett år er det til sammen 874 timer undervisning, som lærere og elever skal gjennom (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Selv om både opplæringslova og læreplanen i norsk fastslår at elevene skal ha sidemålsundervisning på ungdomsskolen, er det ikke sagt noe om hvor mye tid som skal settes av til det. Lærerne kan derimot bruke læreplanen og kompetansemålene for å sette seg opp en plan for undervisningen sin. Ifølge kompetansemålene etter 10. trinn skal elevene lære å lese, analysere og sammenligne skjønnlitteratur og sakprosa på flere språk, inkludert bokmål, nynorsk og oversettelser. De skal også reflektere over tekstens formål, innhold og virkemidler, samt tolke dem i historisk og samtidig kontekst. Videre skal de utvikle og vurdere egne lesestrategier, lytte til og forstå tekster på svensk og dansk, og undersøke hvordan tekster fremstiller ungdommers liv. Språklige virkemidler og retoriske appellformer skal gjenkjennes og brukes, og elevene skal lære å kritisk bruke kilder og digital mediepåvirkning. De skal mestre fagspråk, argumentasjon og ulike sjangre muntlig og skriftlig, samt beherske riktig tegnsetting, rettskriving og grammatikk. Samtidig skal de kunne utforske språklig variasjon og reflektere over språkholdninger i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Disse temaene springer ut fra kjerneelementene som skal være til stede i norskundervisningen, i tillegg til tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innad i de nevnte kompetansemålene finnes det mange temaer som lærerne kan velge å ha i undervisningen for at elevene skal nå målene. Som lærerne uttrykte er det mye som skal gjennomgås i undervisningen. Ett av kompetansemålene som konkret sier at elevene skal «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Det vil si at dette er noe elevene skal kunne, og derfor må lærerne vurdere i hvor stor grad elevene har behov for sidemålsundervisning for å nå dette målet. Som også nevnt i kapittel 5.1 uttrykker lærerne at elevene har god kompetanse i bokmål, og at de ofte velger enkeltord fra bokmål når de skriver. I tillegg sier både Axel og Stina at de må sette av mest tid til hovedmålet, siden elevene trenger mer trening i dette. Ut fra nevnte kompetansemål skal elevene skrive riktig på hovedmål også, og dersom det foreligger mangler der, er det forståelig at lærerne velger å vektlegge undervisning på hovedmålet deres. Dette viser at lærerne har mye pensum de skal gjennom i løpet av ungdomstrinnet, men at det er lærerne som skal vurdere hvor mye sidemålsundervisning elevene har behov for. Siden informantene sier at elevene har gode sidemålsferdigheter, kan det også være at de ikke har behov for mer sidemålsundervisning enn hva de allerede har.

Nå som vi vet bakgrunnen for hvilke valg lærerne tar for norskundervisningen med tanke på sidemålsundervisningen, kan vi se nærmere på hvordan de velger å ha sidemålsundervisning for å øke elevenes skriftspråksferdigheter. Som nevnt i kapittel 4.3 ble lærerne spurt om de hadde en integrert eller separat sidemålsundervisning. Det som menes med integrert del av undervisningen er om sidemål som tematikk blir nevnt og brukt inne i flere områder i faget, og at det er synlig gjennom hele skoleåret. Med en separat sidemålsundervisning mener jeg at det blir satt av en bestemt periode eller tid, hvor alt skal foregå på sidemålet sitt, og dermed foregår resten av skoleåret på hovedmålet. Tre av informantene uttrykte at de i hovedsak hadde en integrert form for sidemålsundervisning, hvor de inkluderte drypp av bokmål i løpet av skoleåret. Til tross

for dette sa de også at det kunne bli satt av noen uker for at elevene skal kunne få jobbe med oppgaver på sidemålet. Markus var den informanten som skilte seg mest ut, og satte av en fast periode på seks til åtte uker, som bare skulle foregå på sidemålet. Han begrunner det med at elevene lærer best på denne måten, siden elevene får et konsentrert fokus. Det vil si at elevene bare har ett fokus, og får trening i å bare skrive på bokmål. Fordelen med dette kan være at de bare har en ting å konsentrere seg om, og at elevene er klar over hvilket skriftspråk de skal skrive på i denne satte perioden. Nynorsksenteret har skrevet ned sju sidemålsprinsipp, som handler om hvordan god sidemålsopplæring skal foregå med nynorsk som sidemål. Prinsippene er å eksponere elevene for nynorsk, finne tekster som skaper engasjement og tilknytning til språket, å skrive nynorsk ofte, knytte grammatikk og tekstskaping sammen, utforsk språket, integrer nynorsken i ulikt norskfaglig arbeid og å bruke nynorsk i andre fag enn norsk (Saure, 2023). Siden dette egentlig er rettet mot nynorsk som sidemål, må jeg snu litt om på det for å kunne se om prinsippene er til stede hos lærerne i Møre og Romsdal, med elever som har bokmål som sidemål. Lærerne eksponerer elevene for sidemål gjennom ulike oppgaver på skolen, som jeg kommer tilbake til senere, i tillegg til at de blir eksponert fra ulike faktorer i samfunnet utenfor skolen. Elevene utforsker også språket ved at de sammenligner hovedmålet og sidemålet, og lærer seg hvilke fordeler og ulikheter som finnes i det norske språket. Tre av lærerne sier også at de prøver å finne tekster som engasjerer elevene, med at elevene selv får velge hvilken bok de skal lese, uansett skriftspråk. Markus bruker også lesing i undervisningen, men der må elevene lese på det skriftspråket som er i undervisningen. Mer om å bruke lesing og skjønnlitteratur i sidemålsundervisning vil komme i kapittel 5.4. Prinsippet som handler om å knytte grammatikk og tekstskaping sammen, er mest synlig hos Markus, som sier at han vil at elevene skal jobbe med helheten i språket, fremfor å bare se på grammatikken. Nynorsksenteret sier at god nynorsk grammatikkopplæring knyttes til betydningsfulle kontekster, og at en separat grammatikkopplæring ikke gjør elevene til bedre skrivere (Saure, 2023). Markus gjør derimot ikke prinsippene som sier at elevene skal skrive bokmål ofte og å integrere bokmål inn i ulikt norskfaglig arbeid, da han setter av en sammenhengende periode hvor alt skal gå på bokmål, og resten av året på nynorsk. Selv om prinsippene er rettet mot bokmålselever, kan vi koble det opp mot nynorskelever som skal lære bokmål. De andre lærerne nevner at de har noen oppgaver med rene grammatikkoppgaver, som f.eks. Pernille som bruker det i oppstarten av sidemålsundervisning, som skal legge et grunnlag. Siden tre av lærerne har en mer integrert tilnærming til sidemålsundervisningen, kan det også si oss at elevene bruker sidemålet sitt i flere deler av norskfaget, noe Pernille snakker om. Hun er opptatt av at elevene skal kunne bruke språket i tilknytning til lyrikk, musikk, tolking, analysing og å reflektere rundt språksituasjonen i Norge. Dermed kan det se ut til at prinsippene til nynorsksenteret er delvis til stede hos informantene. Siden elevene i stor grad blir eksponert for bokmål, er det mulig at lærerne ikke ser et like stort behov for at de nevnte prinsippene skal være til stede. Det kan dermed stilles spørsmål om de skulle brukt disse prinsippene på nynorsken, da lærerne uttrykker at det er behov for nynorskopplæring.

5.3 Lærernes ønske om å ha sidemålsundervisning

Lærerne i denne studien har ikke et ønske om å bli kvitt nynorsken i norsk skole. Dette viste seg gjennom at de begrunnet bevaringen av å beholde sidemålet med at de var redd for at nynorsken skulle forsvinne. De er redd for dette siden nynorsken allerede er i en sårbar situasjon, og at den blir mer sårbar dersom den forsvinner fra majoritetsskolene. Derfor skal jeg i dette delkapittelet utforske bakgrunnen for deres meninger om

språksituasjonen som er i Norge i dag. I tillegg er identitet en del av faktorene som spiller inn, og derfor relevant å se på i denne sammenhengen.

Lærerne sa seg i stor grad enig om hva de synes om å ha sidemål som en del av undervisninga. Sidemål er et tema i debatten og samfunnet, om dens nytte i skolen. Axel er en av informantene som ikke ser nytten i sidemål, og ser heller på det som en ulempe for elevene. Han mener at elevene ikke ser et stort nok skille mellom hovedmålet og sidemålet, og at det er derfor elevene blander. Stina og Markus ser også utfordringer som er til stede ved å ha sidemål, da det er variert i elevenes ferdighetsnivå og modenhet, som muligens er med på å forvirre mer. Pernille ser på sidemål som en utfordring for de flerspråklige elevene, med et annet morsmål enn norsk, eller med en annen språklig bakgrunn. Utfordringene er skrevet i kapittel 5.1, som fortalte om hvilke skriftspråklige utfordringer elevene har i nynorskskolen. Til tross for dette vil Pernille, Markus og Stina fortsette med sidemål i skolen, siden de er redde for at nynorsken vil forsvinne, dersom sidemålet skal forsvinne fra den norske skolen. Dette argumentet kan ses i lys av andelen av innbyggere med de ulike skriftspråkene. Som skrevet i kapittel 2.1 er det 118 bokmålskommuner, 90 nynorskkommuner, hvor de resterende språknøytrale kommunene kan regnes som bokmålskommuner (Juuhl, 2022, s. 17). Dermed er det en fjerdedel av kommunene i Norge som er nynorskkommuner, og det var i 2022 et antall på 73 493 elever med nynorsk som hovedmål (Foss, 2022). Det disse tallene viser til er at nynorsk er et språk i mindretall, og at bokmål er det dominerende språket i Norge. Selv om spørsmålet handler om sidemålet sin plass i skolen, blir det ofte synonymt med nynorskens plass i skolen. Dersom man følger språkdebatter om sidemålet, er det som regel debatt rundt nynorsk som sidemål og at det skal fjernes. Grunnen til at lærerne er redde for at nynorsken vil forsvinne er fordi nynorsken vil forsvinne enda mer fra majoritetssamfunnet, og da er det trolig større mulighet for at flere av nynorskbrukere bytter hovedmål til bokmål.

Informantenes bakgrunn kan vise en sammenheng mellom lærerne som vil beholde sidemålet, og læreren som ikke vil ha sidemål i skolen. De tre lærerne som konkluderer med at de vil ha sidemål i skolen har alle vokst opp med nynorsk som hovedmål, og de har også bare jobbet på skoler med nynorsk som hovedmål. Axel har vokst opp med bokmål som hovedmål, har jobbet et år i en skole med bokmål som hovedmål og jobbet på en nynorskskole i sju år. De fikk også spørsmålet om hva de assosierer ordet sidemål med, og Axel var den eneste som svarte at han automatisk tenker på nynorsk, mens resten tenkte på bokmål. Da Markus ble spurt om han ville beholde sidemål i skolen sa han «For meg hvert fall som er glad i nynorsk og har vokst opp på en nynorsk plass, og har undervist heile livet mitt på en nynorskskole. Har blitt veldig glad i språket. Det er en del av identiteten min». Han påstår at nynorsk er en del av hans identitet, og at han derfor ser på det som viktig at nynorsk fortsatt er en del av den norske skolen. Det samme kan vi si om Stina og Pernille som også uttrykker at de er glade i nynorsk, og at det er noe de har vokst opp med. Dersom vi ser på det som en essensialistisk identitetsforståelse, at identitet er en kjerna av holdninger, egenskaper og verdier som kjennetegner mennesket, kan man i utgangspunktet ikke si at nynorsk er identiteten deres (Hårstad et al., 2021, s. 41). Likevel kan man se på språk som et verktøy de bruker for å uttrykke hvilke holdninger og meninger de har (Hårstad et al., 2021, s. 42). Siden lærerne har en sterk tilknytning til nynorsk som språk, og bruker bevaringen av nynorsk som et argument for å beholde sidemålet, kan man si at deres holdninger og meninger rundt skriftspråket i Norge er en del av identiteten deres. Axel har derimot ikke det samme forholdet til nynorsk som språk,

og ser ikke behovet med å ha sidemål i skolen og uttrykker at han har best ferdigheter i bokmål.

Til tross for at lærerne ser at det er utfordringer til stede ved å ha sidemål i skolen, er alle positive til å planlegge og å ha sidemålsundervisning med elevene. Stina og Markus legger merke til at elevene synes det er gøy å skrive på sidemålet, og ser på det som motivasjon. Pernille og Axel synes også at det er gøy, og Pernille begrunner det med at hun er glad i å lese på alle former og hun har så mye erfaring at hun kan finne på morsomme ting med elevene. Axel har hatt bokmål som hovedmål i oppveksten, og sier at det er en av grunnene til at det er gøy å undervise på sidemålet til elevene, siden han kan det bedre enn hovedmålet. En annen grunn til at lærerne er positive til å ha sidemålsundervisning, er at de virker å være trygge og har den riktige kompetansen til å lære det bort til elevene. Utdanningsforbundet understreker lærernes viktige rolle i å fremme læring og utvikling hos barn og holdning, og kommer med de seks gruppene som forteller hvilken kompetanse som må være til stede (Utdanningsforbundet, 2023a). Gjennom intervjuene er det tydelig at lærerne føler seg trygge i å undervise i og om sidemålet. De uttrykker en trygghet i sin tilnærming til sidemålsundervisningen ved å si at dette er noe de synes er morsomt, og at de ikke trenger å tilnærme seg undervisningen på noen annen måte enn ved vanlig undervisning på hovedmålet.

5.4 Didaktiske betraktninger

I denne delen vil jeg prøve å utforske om det er sannsynlig at valgene til lærerne fører til læring hos elevene. Det overordna temaet er dybdelæring, som læreplanen vektlegger, og om hva sidemålsundervisningen og lærerne gjør for at det skal skje. Lærerne presenterte i kapittel 4.1.1 ulike metoder de bruker i sidemålsundervisningen, som jeg vil se nærmere på. Dette er blant annet grammatikkundervisning, lesing og skrivning, og å gjøre læring ut av lek, og hvor man ser læringspotensialet i språkblandingen.

Tre av lærerne sier at de gjennomfører grammatikk i sidemålsundervisningen, og sier at dette er med på å danne grunnlaget for sidemålsopplæringen. Dette kan også være på grunn av elevenes språkblanding, hvor det er forvirring på ordnivå. Kontrastiv undervisningsmetode er et element for å gjøre elevene bevisst på dette. Som nevnt i kapittel 4.1.2 gjennomfører Pernille det hun kaller tospalter, også kjent som kontrastiv metode. Noen av lærerne sier også at elevene får tekster på begge språkene, og dermed kan de se hvilke likheter som finnes der. Axel sier at han får elevene til å oversette tekster fra hovedmålet til sidemålet. Stina får elevene sine til å søke opp ord de er usikre på i ordbøkene på nett. Da sier hun at de får flere alternativ til hva de kan bruke, og at de dermed velger seg det ordet de er mest kjent med og synes er enklest. Dette er alle kontrastive undervisningsmetoder siden det er to språk til stede i undervisningen. Da bruker elevene kunnskap fra sitt førstespråk, til å sette lys på og å utvikle kunnskapen rundt det språket de skal lære seg. Ifølge Statped skal man først sammenligne de enkle språklige elementene, og videre det mer kompliserte. Da får de sammenligne de ulike og like strukturene i språkene. Lærerne må også ha kompetanse i begge språkene for at dette skal lykkes som metode (Statped, 2020).

Markus mener at elevene lærer seg å skrive og lese best, gjennom å lese og skrive. Som nevnt i kapittel 5.3 skriver Nynorsksenteret at god nynorsk grammatikkopplæring knyttes til betydningsfulle kontekster, og at en separat grammatikkopplæring ikke gjør elevene til

bedre skrivere (Saure, 2023). Derfor kan det bety at Markus sin undervisningsmetode kan føre til god læring hos elevene. Da han også uttrykker at elevene generelt er god til å lese og skrive, på begge skriftspråkene. Det eneste unntaket var elevene med lese- og skrivevansker, som synes det var mye lettere med bokmål.

Alle lærerne nevnte lesing av litteratur som et moment i sidemålsundervisningen deres. Det er flere fordeler med bruk av litteratur i undervisningen, som blant annet instrumentelle perspektiver (Hennig, 2010, s. 41). Disse perspektivene sier at litteratur er en viktig faktor for gode lese- og skriveferdigheter. Selv om lærerne prioriterer lesing som en del av undervisningen, har de en utfordring med at elevene leser lite. Pernille sier at hun «må nesten tvinge dem til å lese», og sier at hun noen ganger opplever at elevene ender opp med å like å lese. Ifølge Hennig (2010) er det viktig at elevene får motivasjon til å lese, og at det ofte skjer ved å bli introdusert til litteraturen. Dette kan skje ved at lærerne presenterer ulike bøker og sjangre til elevene, til de finner en type de liker. Lærerne i denne undersøkelsen sier at elevene selv får velge hvilke bøker eller tekster de skal lese, og at de velger fritt om de leser litteratur på nynorsk eller bokmål. Lærerne sier at det ofte blir bøker på bokmål, da det er færre bøker på nynorsk. Til tross for dette, sier også Pernille at skriftspråket egentlig ikke har så mye å si for elevene, da de mestrer å lese på begge skriftspråk.

Den nye læreplanen, LK20, er bygd på prinsippet om dybdelæring, noe som førte til innholdet av lærestoffet. Det ble foreslått å redusere sidemål i læreplanen, da elever kan finne det demotiverende, og hvor bredde blir prioritert over dybde (Eiksund, 2022, s. 33). Brunstad (2018) var en av de som argumenterte mot dette og mente at skriftlig sidemålsopplæring er dybdelæring, siden elevene må se på bakgrunnen og kompleksiteten i det norske språket, samtidig som de får kompetanse som kobles til andre kunnskapsområder (s. 149). Goldman og Pellegrino (2015) utviklet fire prinsipper for dybdelæring: bygge på og utfordre forforståelsen til elevenes læringssituasjoner, utvalg av kunnskapsstoff, metakognisjon og læring som et sosialt fenomen (s. 34-35). Dermed skal jeg ut fra lærernes uttalelser se om deres undervisning kan føre til dybdelæring, ut fra de fire prinsippene. Det første prinsippet om forforståelse sier at elever med nynorsk som hovedmål har en annen forforståelse til sidemålet sitt enn bokmålselever. Dette på grunn av at de har møtt på språket i oppveksten sin, som viser til at elevene har hatt en simultan tilegning av bokmål og nynorsk, på grunn av bokmålets sterke stilling i samfunnet (Brunstad, 2018, s. 140). Dette stemmer med det lærerne i undersøkelsen sier, da de mener at elevene i stor grad har lært seg bokmål fra eksponering i samfunnet. Dermed tar også lærerne utgangspunkt i det elevene allerede kan fra før av. Prinsippet om utvalg av kunnskapsstoff er synlig hos lærerne ved at elevene deres kan å uttrykke seg, og å lese og skrive på to skriftspråk som har utgangspunkt i de overordnede sosiokulturelle målsetningene for faget. Som diskutert tidligere kan nynorskelevne regnes som tospråklige, og dermed er metakognisjon sentralt innen dybdelæring. Metakognisjon ved tospråklighet handler om at elevene skal være bevisst sin språkkompetanse, og at de tilhører den bidialektale nynorskgruppen. Dersom lærerne gjør elevene sine bevisst sin språklige kompetanse, kan dette føre til flere fordeler. Det er skolens ansvar å sette i gang metaspråklig refleksjon (Brunstad, 2018, s. 144). Pernille var den eneste som nevnte at hun gjennomførte en refleksjonsoppgave med tiendeklassene sine, hvor elevene skulle reflektere rundt språksituasjonen i Norge, hva de tenker rundt den og hvordan de ser for seg fremtiden. Da sa hun at det var noen av elevene som ble mer engasjert til å bevare det nynorske språket, og ble mer bevisst situasjonen de står i. Dermed er det tegn til at metakognisjon er til stede hos hennes

elever. Det siste prinsippet handler om læring som et sosialt fenomen. Her snakker Brunstad om at sidemålet skal være til stede i andre fag, og at elevene blir kapable til å overføre sidemålskompetansen til flere kunnskapsdomener (2018, s. 149). Dette prinsippet er muligens mest relevant for bokmåls elever, da nynorskelevne stadig møter på sitt sidemål. Axel nevnte at han lot elevene bruke sidemålet sitt i andre fag, hvor det ikke ble gjort vurdering av rettskriving. Selv om dette er et prinsipp for dybdelæring, uttrykker lærerne at elevene trenger mer øving på hovedmålet sitt, og at det dermed kanskje er nødvendig at de blir eksponert for nynorsk i alle fag. Det kan derfor virke som om at valgene til informantene i sidemålsundervisningen kan føre til dybdelæring, men det er også viktig å huske at nynorskelevne også trenger mer kunnskap i nynorsk. Derfor er det viktig at lærerne tar de riktige valgene når elevene skal lære bokmål og nynorsk, og dermed er det mulig at dybdelæring kan skje.

6 Avslutning

Denne studien har undersøkt hvordan fire lærere på ungdomstrinnet tilnærmer seg til sidemålsundervisning i Møre og Romsdal når bokmål er sidemålet. Problemstillingen er: *Hvordan arbeider fire norsklærere fra Møre og Romsdal med sidemålsundervisning, når sidemålet er bokmål?* For å svare på problemstillingen, ble følgende aspekter analysert: lærernes oppfatning av elevenes skriftspråkkompetanse i nynorsk og bokmål, lærernes syn på sidemålsundervisningen, og strategiene lærerne bruker for å styrke elevenes sidemålskompetanse. I analysen diskuterer jeg at elevenes nynorskkunnskaper ofte svekkes av konstant eksponering for bokmål, noe som gjør at de kan være svakere eller like sterke i nynorsk som i bokmål. Nynorskelevne kan regnes som tospråklige, siden de har lært bokmål og nynorsk simultant. De har lært nynorsk i opplæringen på skolen, og bokmål gjennom eksponering fra samfunnet, som vil si at de har kunnskaper i begge skriftspråkene. Dermed er språkblanding og kodeveksling mellom nynorsk og bokmål til stede når elevene skriver tekster, noe som understreker elevenes tospråklige situasjon, der de er omgitt av begge skriftspråkene. Lærerne spiller derfor en viktig rolle i å hjelpe elevene med å erkjenne sin tospråklighet og styrke deres kompetanse i begge målformer gjennom målrettet undervisning. Lærerne benytter både integrert og separat sidemålsundervisning for å forbedre elevenes bokmålskompetanse. Lærernes valg av undervisningsstrategier reflekterer en fleksibel tilnærming tilpasset elevenes individuelle behov og ferdigheter. Synet på sidemålsundervisningen varierer blant lærerne. Noen stiller spørsmål ved nytten av å inkludere sidemål i undervisningen og mener det kan føre til forvirring. De fleste lærerne konkluderer imidlertid med at sidemålsundervisningen bør opprettholdes, delvis av frykt for at nynorsken vil gå tapt dersom sidemålet fjernes fra majoritetsskolene. Til tross for ulike synspunkter er alle lærerne komfortable med å undervise i sidemål og opplever det som en givende oppgave. For å besvare problemstillingen kan vi si at lærernes tilnærming reflekterer deres forståelse av elevenes tospråklige situasjon, hvor skriftspråkkompetansen i nynorsk påvirkes av eksponeringen for bokmål. Lærernes innsats for å styrke elevenes bevissthet om sin tospråklighet og kompetanse i begge målformer gjennom differensiert undervisning, bidrar til dypere læring og språklig bevissthet hos elevene.

For å sette studien min i en bredere kontekst, er det relevant å se på utfordringene som elever i nynorskskolene står overfor. Funn i studien min antyder at elever med bokmål som sidemål ofte har utfordringer med å utvikle kompetanse i nynorsk, muligens på grunn av den dominerende eksponeringen for bokmål. Dette peker på behovet for å styrke elevens tospråklige bevissthet og metakognisjon, samt støtte dem i å utvikle kompetanse i begge målformer. Det er viktig å finne ut hvordan elevene kan øke sin språklige bevissthet og eventuelt unngå språkblanding.

En begrensning ved oppgava er den korte tidsramma, da det hadde vært interessant å se på det i en bredere studie som inkluderer lærere fra flere nynorske randsoner, en mer dyptgående undersøkelse av språksituasjonen i Møre og Romsdal. Et forslag til videre forskning for en bredere studie, inkluderer en dypere undersøkelse av nynorskelevers språkblanding i elevtekster og deres bevissthet om egne ferdigheter. Dette kan bidra til å utvikle bedre undervisningsstrategier som fremmer optimal læring. Selv med oppgavens

begrensede rammer, mener jeg at funnene jeg har gjort kan bidra til en bredere forståelse av nynorskelevers språkkompetanse. Ettersom nynorskelever er tospråklige, er det viktig å øke bevisstheten rundt dette, både for lærere og elever. Lærerne trenger kunnskap om hvordan de best kan tilrettelegge undervisningen, mens elevene må bli mer bevisste på sine egne språkferdigheter.

Gjennom denne studien har jeg forsøkt å øke bevisstheten om situasjonen i nynorskskolene, hvor lærerne møter elever som blander språk, det er begrenset med tid til sidemålsundervisning, og nytten av sidemålsundervisning stilles spørsmål ved. Til tross for disse utfordringene har elevene språklig kompetanse som lærerne tilpasser undervisningen etter, med håp om at de til slutt ser verdien av å kunne skrive både bokmål og nynorsk. Jeg håper at denne studien kan bidra til fagfeltet ved å gi et nytt perspektiv på sidemålssituasjonen i nynorskkommuner.

Referanseliste

- Befring, E. (2020). Sentrale forskningsmetoder: med etikk og statistikk (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentlig språkpolitikk 1885–2005*. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/220171/Bj%c3%b8rhusdal_Eli.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå norma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne, 2017* (1) 93-121.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemål fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I Bjørhusdal, E., Bugge, E., Fretland, J. O. & Gujord, A-K. H. *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglige perspektiv*. (s. 129-151). Det Norske Samlaget.
- Bull, T. (2018). Kognitive effektar av norsk tospråklegheit – eit sosiolingvistisk perspektiv. I Bjørhusdal, E., Bugge, E., Fretland, J. O., & Gujord, A-H. H. (2018). *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglige perspektiv*. Det norske samlaget (S. 87-111).
- Canagarajah, S. (2017). Translingual Practive as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applies Linguistics, 2018* (39/1), 31-54.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever : effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Eiksund, H. (2022). Kva seier egentleg læreplanen om nynorsk?. I Eiksund, E., Juuhl, G. K. & Sjøhelle, K. K. *Norskdiraktikk* (s. 27-35). Samlaget.
- Foss, E. S. (2022). *1 av 9 har nynorsk som hovudmål i skolen*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen/artikler/1-av-10-har-nynorsk-som-hovudmal-i-skolen>
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 2*(1), 33–41. <https://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas : a bibliography and research guide* (Vol. 26). Amereican Dialect Society.
- Hennig, Åsmund. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Juuhl, G. K. (2022). Kvar finst nynorsken?. I Eiksund, E., Juuhl, G. K. & Sjøhelle, K. K. *Nynorskdiraktikk* (s. 27-35). Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec4?q=>
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I Mæhlum, B., Røyneland, U., Akselberg, G., Sandøy, H., & Sandøy, Haakon. (2008). *Språkmøte : innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., s. 89-104). Cappelen akademisk forlag.
- Mæhlum, B. (2011). Det «ureine» språket: Forsøk på en kulturemiotisk vitenskapsteoretisk analyse. *Maal og minne, 2011* (1) 1-31.
- Nebb, R. H. (2022). *Bokmål som sidemål: ei kvalitativ undersøkning av korleis lærarar reflekterer om og forhold seg til sidemålundervisninga i det nynorske kjerneområdet* [Masteroppgave, NTNU]: NTNU Open.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget. (s. 50-65)
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nygård, M. (2021). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Samlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Røyneland, U. (2008). Språk- og dialektkontakt. I Mæhlum, B., Røyneland, U., Akselberg, G., Sandøy, H., & Sandøy, Haakon. (2008). *Språkmøte : innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., s. 47-72). Cappelen akademisk forlag.
- Sandøy, H. (2008). Skriftvariasjon. I Mæhlum, B., Røyneland, U., Akselberg, G., Sandøy, H., & Sandøy, Haakon. *Språkmøte : innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., s. 167-194). Cappelen akademisk forlag.
- Saure, J. (2023, 20.08). *Sju sidemålsprinsipp*. Nynorsksenteret.
<https://nynorsksenteret.no/blogg/sju-sidemalsprinsipp>
- Selback, B. (2001). *Det er heilt naturleg: Ei gransking av skriftspråkshaldningar*. Upublisert hovudoppgåve, Universitetet i Bergen.
- Språkrådet (2022). *Rapport om språkbyte. Eit kunnskapsoversyn over språkbyte frå nynorsk til bokmål*. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/2022/rapport-om-sprakbyte-2022.pdf>
- Språkvedtaksforskrifta (2020). *Forskrift om språkvedtak i kommunar og fylkeskommuna* (FOR-2019-12-20-2114). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-12-20-2114>
- Statped (2020, 13.01). *Kontrastiv undervisningsmetodikk*. Statped.
<https://www.statped.no/horselshemming/skole/horselstap-og-grunnleggende-ferdigheter/lesing-og-horselstap/kontrastiv-undervisningsmetodikk/>
- Staalesen, P. D. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål: Utarbeidet for Utdanningsdirektoratet* (Proba-rapport nr. 2014-07). Proba samfunnsanalyse.
<https://proba.no/wp-content/uploads/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal-med-justerte-tabeller.pdf>

- Tjora, A. H. (2010). *Fra nysgjerrighet til innsikt: kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Sosiologisk forl.
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning: Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- UiS. (2021, 3. september). *Effekten av lesing på skriveferdigheter*. <https://www.uis.no/nb/kunnskapscenter-for-utdanning/ressurser/effekten-av-lesing-pa-skriveferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet (2023a, 19. september). *Lærernes kjernekompetanse*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/larerutdannede-larere-til-alle-elever/dette-kan-en-larer/>
- Utdanningsdirektoratet (2023b). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2023*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2023/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Utdanningsdirektoratet (2023c). *Fakta om grunnskolen 2023-2024: Publiseringen av tall for skoleåret består av tre deler: Fakta om grunnskolen, voksne i grunnskolen og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/fakta-om-grunnskolen/>
- Vangsnes, Ø. A. (2018). Den norske språkstoda i eit tospråkperspektiv. Variasjon i Språkkompetanseprofilar. I Bjørhusdal, E., Bugge, E., Fretland, J. O. & Gujord, A-K. H. *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglige perspektiv*. (s. 77-95). Det Norske Samlaget.
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. B. W., & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361.
- Åfarli, T. A., Asbjørnsen, M. F. og Vulchanov, V. (2016). *Flerspråklighet i Norge*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/vulchanova-endelig-rapport-25042013.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Sikt-søknad

22.05.2024, 20:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 833481	Vurderingstype Standard	Dato 06.12.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel

Sidemålsundervisning med nynorsk som hovedmål

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for Lærerdanning

Prosjektansvarlig

Tina Louise Ringstad

Student

Sara Øveraas Karlstrøm

Prosjektperiode

01.01.2024 – 27.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Sidemålsundervisning med nynorsk som hovedmål»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan sidemålsundervisningen i bokmål foregår, og hvilken plass bokmål har i en skole med nynorsk som hovedmål. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å høre fra norsklærere på ungdomsskoler, og å høre om deres erfaringer og metoder for sidemålsundervisning. Prosjektet handler om å se på sidemålsundervisning i bokmål, i en skole med nynorsk som hovedmål. Det er allerede gjort en del forskning på nynorsk som sidemål, og derfor kan det være lærerikt å se hvilken stilling bokmål har i en skole med nynorsk som hovedmål.

Informasjon som blir samlet inn i dette prosjektet er til en masteroppgave til sisteåret på lærerstudiet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får henvendelsen fordi du er en norsklærer ved en ungdomsskole med nynorsk som hovedmål og bokmål som sidemål.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil det innebære et intervju en-til-en. Opplysningene som samles inn er det som omhandler undervisning og opplevelser i norskfaget, som omhandler bokmål og nynorsk. Intervjuet vil bli registrert på lydopptak, som senere vil bli transkribert. Deler av intervjuet vil bli brukt i masteroppgaven min.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er jeg, student, som kommer til å ha tilgang til personopplysningene og opplysningene som kommer frem. For å bevare anonymiteten vil det navnet bli endret, og det vil heller ikke spesifiseres i hvilken kommune skolen befinner seg. Datamaterialet vil bli lagret på NTNU Hjemmeområde («M:-disk). Dette er en maskinvare som er trygg, og konfidensiell. Du som informant vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen. Det som vil bli nevnt er hvilken erfaring du har, og hvilke trinn du underviser i.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 27. mai 2024. Etter prosjektslutt og godkjent oppgave vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptaket vil bli sletta etter transkripsjon, og navnet ditt vil ikke bli nevnt, da det endres til et annet navn eller til en kode.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Sara Øveraas Karlstrøm, [Kontaktinformasjon fjernet]
- NTNU ved Tina Louise Ringstad, [Kontaktinformasjon fjernet]
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Sara Øveraas Karlstrøm

Tina Louise Ringstad

(Masterstudent, Institutt for lærerutdanning, NTNU)

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Sidemålsundervisning med nynorsk som hovedmål», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide – «Sidemålsundervisning med nynorsk som hovedmål»

I dette intervjuet vil jeg ha fokus på sidemålsundervisning, og hvilke tanker du har og hvilke valg du tar med tanke på sidemålsundervisning. Jeg vil begynne å spørre litt om bakgrunnen din som lærer og dine erfaringer. Videre går vi mer inn på de fagspesifikke rundt sidemålsundervisning. Dette er de spørsmålene jeg i størst grad kommer til å vektlegge i oppgaven min. Til slutt vil jeg spørre om dine perspektiver og opplevelser fra undervisningen.

Tema	Tematiske spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Introduksjon/bakgrunn	Hvor lenge har du jobbet som norsklærer? Hvilken fagbakgrunn har du? Hvilket skriftspråk hadde du som hovedmål da du vokste opp? Hvor lenge har du jobbet på en skole med nynorsk som hovedmål? Hvilket trinn underviser du i? Hva tenker du når du hører ordet sidemål? Når begynner elevene med sidemålsundervisning på denne skolen?	Dersom de har jobba på skole med bokmål som hovedmål: hvor lenge? Om ja: Vet du hvordan denne undervisningen blir lagt opp?
Sidemålsundervisning	Har dere separat sidemålsundervisning eller er det en integrert del av norskfaget? Hvor mye tid settes av til sidemålsundervisning? Hvordan foregår sidemålsundervisningen?	Eventuelt andre fag? Blir det gjennomført grammatikkundervisning i bokmål?

	<p>Hva gjør du for å vise likheter og forskjeller mellom nynorsk og bokmål?</p> <p>Hvordan ser det ut for deg at elevene reagerer når de skal skrive eller lese på bokmål, ift. til når på nynorsk?</p> <p>Ved skriveinnleveringer – legger du merke til om det er forskjeller i ferdigheter til de to skriftspråkene?</p> <p>Hvordan balanserer du de to skriftspråkene i undervisningen?</p> <p>Hvordan vektlegges sidemål (bokmål) i undervisning om språkhistorie – og språkdebatten?</p> <p>Har dere tilgang til fagstoff i lærebøker om sidemålet?</p> <p>Dersom de har jobbet på skole med bokmål som hovedmål – Kan du utdype om forskjellene?</p>	<p>Leser elevene tekster på bokmål?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I hvor stor grad? Hvilke områder? <p>Hvordan lærer elevene forskjell mellom bokmål og nynorsk?</p> <p>Hvordan syntes de at det er?</p> <p>Blir du møtt med spesielle reaksjoner?</p> <p>Hvordan får elevene tilstrekkelig med ferdigheter til å skrive på sidemålet?</p>
Lærer- og elevperspektiv	<p>Hva synes du om å undervise i sidemål?</p> <p>Hvordan er det å forberede undervisning i sidemål?</p>	<p>Blir det gjort andre didaktiske valg her, enn når du skal ha hovedmål?</p>

	<p>Hva synes du om at elevene skal ha sidemål?</p> <p>Legger elevene merke til hvilken holdning store deler av Norge har til nynorsk?</p>	<p>Om ja – hvordan arbeider du med dette og med å gi motivasjon til å skrive på nynorsk?</p> <p>Blir det en ekstra motivasjon å lære seg bokmål?</p>
--	---	--

