

Cicelie Vågnes Bunes

# "Jeg skjønner at i Oslo på riktig skole, så ser de på nynorskundervisning nesten som bunad og fele"

En komparativ kvalitativ analyse av forskjeller og  
likheter i sidemålsundervisningen i bokmål og  
nynorsk

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Randi Farstad

Mai 2024



Cicelie Vågnes Bunes

# **"Jeg skjønner at i Oslo på riktig skole, så ser de på nynorskundervisning nesten som bunad og fele"**

En komparativ kvalitativ analyse av forskjeller og likheter i sidemålsundervisningen i bokmål og nynorsk

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Veileder: Randi Farstad  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Jeg har i denne masteroppgaven undersøkt dagens sidemålsundervisning ved et utvalg ungdomsskoler. Studien er en komparativ analyse, hvor jeg har sett på forskjeller og likheter mellom hvordan sidemålstemaet behandles i skolen når sidemålet er bokmål kontra nynorsk. Jeg har gjennomført fire kvalitative intervjuer med lærere fra fire forskjellige skoler, hvorav to av skolene har nynorsk som hovedmål, mens de to andre har bokmål som hovedmål. Gjennom lærerintervjuene har jeg sett på lærers egne erfaringer med og holdninger til sidemål, hvordan lærerne opplever sine elevers holdninger og erfaringer, samt hvordan sidemålsundervisningen gjennomføres og hvilke mer eller mindre bevisste tanker som ligger bak de didaktiske valgene.

Gjennom mitt arbeid med denne studien, har det blitt klart at asymmetrien mellom målformene som gjennomsyrrer samfunnet, også har betydning for hvordan sidemål blir behandlet i skolen. Bokmålslærerne i mine intervjuer har et syn på deres sidemål nynorsk, som skiller seg fra nynorsklærernes syn på sitt sidemål bokmål. Nynorsklærerne behandler i større grad begge målformer som bruksspråk med faktisk funksjon, mens bokmålslærerne sliter mer med å se nytteverdien i å kunne anvende begge målformer, og virker i stor grad å oppleve nynorsk som noe estetisk heller enn funksjonelt. Dette gjenspeiler seg også i undervisningsmetodene lærerne tar i bruk, hvilke varierer særlig mellom nynorsklærerne og bokmålslærerne. Ut ifra denne studien virker et av nynorskens hovedproblemer å være nettopp at den oppleves å ha begrensede bruksområder, og derfor får lite plass. I motsetning er bokmålets plass selvfølgelig.

Mine funn sammenfaller med tidligere forskning, som tilsier at nynorsk ikke får ta tilstrekkelig plass verken i norskfaget, skolen eller samfunnet rundt til at det ligger gode vilkår til grunn for å skulle mestre det på lik linje som bokmål. Dette merkes også på elevene, uavhengig av hovedmål. Nynorskelever presterer ofte bedre i sitt sidemål bokmål enn hovedmålet nynorsk, og språkbytter fra nynorsk til bokmål forekommer hyppig. Dette oppgir nynorsklærerne i mine intervjuer er et fenomen også blant deres elever, og disse byttene kan ha sammensatt grunnlag. Både større opplevelse av mestring i bokmål, samt negative holdninger i samfunnet knyttet til nynorsk bidrar til at disse språkbyttene finner sted. Negative holdninger finnes også blant bokmålslærerne selv og deres elever, og ifølge bokmålslærerne opplever elevene lite mestring i sidemålet nynorsk. En generell tendens er at elevene uavhengig av hovedmål møter for lite nynorsk i hverdagen.



## Abstract

In this master's thesis, I have examined the current state of teaching of the second-choice form of Norwegian (sidemål) in a selection of secondary schools (ungdomsskoler). The study is a comparative analysis, looking at the differences and similarities in how the second-choice form topic is addressed in schools when the second-choice form of Norwegian is Bokmål versus Nynorsk. I conducted four qualitative interviews with teachers from four different schools, two of which have Nynorsk as their first-choice form of Norwegian (hovedmål) and the other two have Bokmål as their first-choice form. Through these teacher interviews, I explored the teachers' own experiences with and attitudes towards their second-choice form, how they perceive their students' attitudes and experiences, as well as how the second-choice form instruction is carried out and the more or less conscious thoughts behind their didactic choices.

Through my work on this study, it has become clear that the asymmetry between the language forms that permeates society also impacts how the second-choice form is treated in schools. The Bokmål teachers in my interviews have a view of their second-choice form, Nynorsk, which differs from the Nynorsk teachers' view of their second-choice form, Bokmål. Nynorsk teachers are more likely to treat both language forms as practical languages with actual functions, while Bokmål teachers struggle more to see the utility of being able to use both language forms and tend to perceive Nynorsk largely as something aesthetic rather than functional. This is also reflected in the teaching methods they choose to use, which vary notably between Nynorsk teachers and Bokmål teachers. According to this study, one of the main problems with Nynorsk appears to be that it is perceived to have limited usage areas and therefore is granted less space. In contrast, the position of Bokmål is taken for granted.

My findings align with previous research, which suggests that Nynorsk does not receive sufficient attention either in the Norwegian subject, schools, or society at large to provide a solid foundation for mastering it on par with Bokmål. This is also evident among the students, regardless of their first-choice form. Nynorsk students often perform better in their second-choice form, Bokmål, than in their first-choice form, Nynorsk, and switches from Nynorsk to Bokmål occur frequently. According to the Nynorsk teachers in my interviews, this phenomenon is also present among their students, and these switches can have complex causes. Both a greater sense of mastery in Bokmål and negative societal attitudes towards Nynorsk contribute to these language switches. Negative attitudes are also found among Bokmål teachers and their students, and according to the Bokmål teachers, their students experience little success in their second-choice form, Nynorsk. A general tendency is that students, regardless of their first-choice form, encounter too little Nynorsk in their daily lives.





## Forord

Jeg tror jeg har kjent på de aller fleste følelser som det er mulig å kjenne på for et menneske i løpet av masterskrivingprosessen. Alt fra glødende entusiasme til dyp fortvilelse har vært innom denne våren. Nå når det omsider tikker mot innleveringsfrist, kjenner jeg heldigvis mest på glede og takknemlighet.

Den første takken må min dyktige veileder Randi Farstad få. Takk for at du har foreslått, spurt, hjulpet, trygget og pushet. Uten deg hadde jeg kanskje fremdeles sittet fastfrosset med tusen tanker i hodet og null ord på masterdokumentet. En stor takk må også rettes mot mine fem drevne, reflekterte informanter som tok seg tid til å stille til intervju i en travel lærerhverdag. Uten dere og deres kunnskap og erfaringer, hadde denne oppgaven aldri fantes.

Takk til gode venner hjemmefra for heiarop og kjærlighet både når vi har vært samlet hjemme på Sunnmøre, men også her i Trondheim og ellers på tvers av fylkes- og landegrenser. Tusen takk til min nydelige familie som har vist nysgjerrighet for det jeg har holdt på med her oppe de siste årene, og for at dere alltid har hatt tro på at jeg kan få til hva som helst. Jeg tror fremdeles at «hva som helst» er å overdrive bittelitt, men å produsere en masteroppgave er tydeligvis blant dette «hva som helst». Tusen takk til min fine kjæreste, som har tatt på seg langt flere oppgaver i hjemmet enn strengt tatt rettfærdig, slik at jeg har kunnet bry meg mer om sidemålsundervisning, enn støvsuging og å ta ut av oppvaskmaskinen. Takk for støttende ord, og en skulder det alltid er lov både å gråte og le på.

Til mine fantastiske studievenner. Millionvis av takk for samhold, gode og dårlige råd gitt og fått, nistepakker og latterkrampes delt og alle påminnelser om diverse halvavglemte innleveringsfrister. Takk for alle fornøyelige opplevelser, og generell støtte både i studiehverdagen og livet selv. Jeg har vært så heldig at jeg ikke bare forlater universitetet en mastergrad rikere, men også styrtrik på gode, livslange vennskap.

En foreleser sa i høst at én studie alene sjelden drar et forskningsfelt kilometervis fremover, men heller avdekker centimeter for centimeter. Denne masteroppgaven er min centimeter. Eller kanskje min millimeter. Vi får se. Fem år på lærerstudiet er uansett overstått når siste punktum i denne oppgaven så meget snart er satt, og slutten er da et faktum. Eller kanskje begynnelsen? Det kommer an på hvordan man ser det.

Trondheim, mai 2024  
Cicelie Vågnes Bunes



# Innhold

1 Innledning .....	1
1.1 Posisjonering i fagfeltet .....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Oppgavens oppbygning .....	3
2 Teori og tidligere forskning .....	4
2.1 Sosiokulturelle perspektiver .....	4
2.2 Dagens språksituasjon .....	4
2.3 Elevers hovedmål- og sidemålskompetanse.....	6
2.4 Sidemålslæreren.....	9
2.5 Hvorfor og hvordan bedrive sidemålsundervisning? .....	10
2.6 Tidligere forskning .....	14
3 Metode .....	16
3.1 Kvalitativ metode.....	16
3.2 Intervju som metode .....	17
3.2.1 Utvalg av informanter .....	18
3.2.2 Etske sider ved studien.....	18
3.2.3 Transkripsjon og analyse .....	18
3.2.4 utfordringer ved metodevalg.....	19
4 Analyse .....	21
4.1 Gjennomføring av sidemålsundervisning .....	21
4.1.1 Distribuering av tid .....	21
4.1.2 Undervisningsmetoder .....	22
4.1.3 Sidemålets plass i andre fag .....	23
4.2 Elevers ferdigheter i, erfaringer med og holdninger til sidemål.....	23
4.2.1 Elevers kjennskap til sidemål .....	23
4.2.2 Elevers holdninger til sidemål.....	24
4.2.3 Språkforvirring .....	25
4.3 Lærers egne erfaringer med og holdninger til sidemål .....	26
4.3.1 Legitimering av sidemål og målet med sidemålsundervisningen .....	26
4.3.2 Vurdering i og av sidemål .....	27
4.3.3 Tanker om dagens sidemålsundervisning .....	30
5 Drøfting .....	32
5.1 Gjennomføring av sidemålsundervisning .....	32
5.2 Elevenes ferdigheter i og holdninger til sidemål .....	35

5.3 Lærers egne holdninger og forhold til sidemål .....	39
5.4 Didaktiske implikasjoner .....	43
5.5 Overordnede refleksjoner .....	44
6 Oppsummering .....	46
Litteraturliste .....	48
Vedlegg .....	51

# 1 Innledning

Nynorsk og bokmål skal være likestilte skriftspråk i Norge. Dette har vært lovfestet helt siden jamstillingsvedtaket kom i 1885 (Språkrådet, 2022), og i nyere tid uttrykker også § 4 i språklova (2021) tydelig at begge målformer skal være å finne «i alle delar av samfunnet». Læreplanen i norskfaget inneholder kompetansemål for samtlige trinn som sier at elevene skal ha kjennskap til både nynorsk og bokmål, uavhengig av hovedmål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Alle elever i den norske skole skal altså bli gitt mulighet og ha forutsetninger for å kunne forstå og anvende begge målformer. Til tross for at nynorsk og bokmål skal være likestilte skriftspråk formelt sett, preges forholdet mellom dem av asymmetri. Nynorsk er et minoritetsspråk i forhold til bokmål, og dette er ikke et nyoppstått fenomen. Nynorsk har alltid vært et mindre utbredt og brukt språk enn bokmål, og dette gjelder også den dag i dag (Hårstad et al., 2021, s. 115). I januar 2022 hadde i underkant av 12% av elever i grunnskolen nynorsk som hovedmål, og tallet synker stadig (SSB, 2022).

Jeg er oppvokst i en kommune hvor nynorsk er og var hovedmål og administrasjonsspråk. Per 2. mai 2024 gjelder dette 88 av 357 kommuner i Norge (Språkvedtaksforskrifta, 2020). Jeg kommer altså fra en av disse kommunene, og hadde derfor nynorsk som hovedmål gjennom hele grunnskolen og holdt på det frem til tredje klasse på videregående. Det siste året av min grunnutdanning valgte jeg imidlertid å bytte hovedmål fra nynorsk til bokmål. Slike språkbytter er et kjent fenomen, og det gjaldt ikke bare meg eller min skole; hver tredje nynorskbruker velger å bytte målform før fylte 20 år (Hårstad et al., 2021, s. 115), og i likhet med min situasjon skjer byttene ofte i sammenheng med overgang til ungdomsskole eller videregående skole (Språkrådet, 2021). Hjemkommunen min ligger i en randzone. En randzone er et område hvor nynorskområder møter bokmålsområder (Wold, 2018). Min videregående skole befinner seg riktig nok ikke i en bokmålskommune, men heller en såkalt språknøytral kommune, men disse kommunene er i praksis stort sett bokmålskommuner (Eiksund et al., 2022, s. 17). Denne kommunen er ikke et unntak, og overgangen fra ungdomsskole til videregående betydde derfor en markant nedgang i mengden nynorsk jeg møtte i skolen og hverdagen generelt. Valget om å bytte hovedmål baserte seg på flere ting, men den viktigste faktoren der og da var at jeg hadde hørt at det var enklere å få bedre karakter på en potensiell sidemålseksamen dersom sidemålet var nynorsk, fordi nynorsk som sidemål visstnok ble vurdert mindre strengt enn bokmål som sidemål.

Elever med bokmål som hovedmål presterer dårligere i sidemål enn elever med nynorsk som hovedmål (Jansson, 2011, s. 163). Samtidig har elever med nynorsk som hovedmål flere normavvik på sitt hovedmål enn elevene med bokmål som hovedmål (Hellevang & Helset, 2022, s. 46), og presterer ofte bedre i sidemålet bokmål enn hovedmålet nynorsk (Langnes, 2022, s. 89). Man tar i læreplanen utgangspunkt i at elevene skal mestre sitt hovedmål i større grad enn sitt sidemål, fordi de skal ha fått mest opplæring i førstnevnte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel er det en tendens at elever med nynorsk som hovedmål i likhet med elever med bokmål som hovedmål, presterer bedre i bokmål enn nynorsk. Hvorfor er det slik? Møter elever, uavhengig av målform, for lite nynorsk? Handler det om språkholdninger? Hvordan foregår den faktiske sidemålsundervisningen? Hvordan er lærernes opplevelser, og hva opplever elevene?

## 1.1 Posisjonering i fagfeltet

Det finnes flere tidligere undersøkelser og studier som omhandler sidemål: deriblant Nordal (2004) og Vibe (2005), som begge omhandler nynorsk som sidemål. Stian Langvatn Aakres masteroppgave fra 2020 tar også for seg nynorsk som sidemål. TNS Gallup gjorde på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (2006) en kartlegging av sidemålsundervisning i den norske skolen, for å finne ut hva som fungerer i sidemålsundervisningen. Generelt finnes det mest materiale som omhandler nynorsk som sidemål, men det finnes også studier som omhandler bokmål som sidemål. Deriblant en masteroppgave fra 2021 av Rakel Humlebrekke Nebb, som i likhet med annen tidligere forskning vil presenteres tydeligere i teorikapittelet senere i oppgaven.

Målet med min oppgave er å bidra med et komparativt perspektiv på sidemålsundervisningen. Altså skal jeg se på et lite utvalg skoler hvor nynorsk er hovedmål, og sammenligne funnene fra disse skolene med funnene fra et utvalg skoler hvor bokmål er hovedmål. Jeg skal se på lærernes egne erfaringer og holdninger til det aktuelle sidemålet, hvordan de opplever elevenes holdninger og erfaringer med sitt sidemål, samt undersøke hvordan de selv beskriver gjennomføringen av sidemålsundervisning. Mitt prosjekt er basert på kvalitative intervjuer med norsklærere som underviser i sidemål, og kan derfor ikke regnes som representative, men heller som et innblikk i hvordan sidemålsundervisning *kan* foregå i praksis, og å bedre forstå bakgrunnen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen denne oppgaven skal prøve å besvare, er: «*Hvilke forskjeller og likheter er det i sidemålsundervisningen og dens forutsetninger, når sidemålet er nynorsk kontra bokmål?*». Utfra denne har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan gjennomføres sidemålsundervisningen på de aktuelle skolene?*
2. *Hva slags ferdigheter kommer elevene til skolene med, og hvilke tilpasninger må gjøres deretter?*
3. *Hva slags vurderinger gjør lærer seg om sidemål og sidemålsundervisning?*

Oppgaven vil altså forsøke å dekke disse tre forskningsspørsmålene, for å best mulig besvare den presenterte problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet handler om selve sidemålsundervisningen. Dette i form av hvor mye tid som vies til den, hvilke undervisningsmetoder som velges og hvorfor og når lærerne velger å begynne med sidemål. Neste spørsmål er elevorientert. Det handler om hvordan lærerne opplever elevene; hvor godt kjent er de med sidemålet sitt? I hvor stor grad mestrer de det? Hvilke holdninger kommer de med? Det tredje og siste omhandler læreren selv. Her innunder er målet å finne ut blant annet hvilke holdninger lærer selv har til sidemålet de underviser i og hvor god faglig tyngde lærer opplever at de har i temaet.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven vil begynne med et teorikapittel, hvor jeg skal presentere teori som skal tas i bruk i drøftingsdelen senere i oppgaven og gjennomgå tidligere forskning på feltet. Deretter kommer en del om metode, hvor jeg går nærmere inn på forskningsprosessen, samt reflekterer over styrker og svakheter ved metodevalg. Neste hovedkapittel vil være analysedelen, hvor mine funn presenteres og sammenlignes. Drøftingsdelen kommer så, og vil være delen hvor jeg knytter mine funn fra analysedelen til teorien presentert i forkant. Denne delen vil også inneholde oppgavens didaktiske implikasjoner, samt overordnede refleksjoner. Til slutt vil det komme en oppsummering av mine funn og tanker. Alle delene av oppgaven utenom metoddelen vil følge en tematisk inndeling ut ifra mine forskningsspørsmål som presentert i forrige del av kapittelet. Det vil si at det vil være en del om elevperspektivet, en del om lærerperspektivet og en del om sidemålsundervisningen generelt i hvert kapittel. Min forskning baserer seg på lærerintervjuer. Jeg har verken intervjuet elever eller observert den faktiske sidemålsundervisningen i praksis, men tar utgangspunkt i svarene fra intervjuene. Selv om elevperspektivet springer ut ifra lærernes svar, anser jeg det likevel som relevant for tematikken.

## 2 Teori og tidligere forskning

I denne delen skal jeg ta for meg oppgavens teoretiske forankring. Teorien videre presentert vil være sentral for bakgrunnen for og innrammingen av min oppgave, og jeg vil presentere relevant faglitteratur og -begreper som fundament for min analytiske tilnærming og drøfting. Kapittelet vil deles opp tematisk: først skal jeg se nærmere på og gjøre rede for dagens språksituasjon, før jeg går videre til teori og tidligere forskning som omhandler elevperspektivet i sidemålsopplæringen, lærerperspektivet og videre om sidemålsundervisningen i seg selv. Til slutt i dette kapittelet skal jeg presentere et utvalg tidligere studier som er relevante for dette forskningsfeltet og mitt prosjekt.

### 2.1 Sosiokulturelle perspektiver

I *Blikk for språk* av Hårstad et al. (2021) ser de på språk i lys av dens sosiale funksjon; språklige valg gir uttrykk for sosial og kulturell posisjonering. Språk er menneskeskapt og dermed dynamisk, og forandrer seg på samme måte som mennesker selv. Det kan assosieres med diverse sosiale fenomener, og en spesifikk bruk av språk kan få «et særskilt sosiokulturelt betydningsinnhold knyttet til seg» (Hårstad et al., 2021, s. 36). Disse assosiasjonene kan knyttes til for eksempel språk som nynorsk og bokmål, og kan vise seg også gjennom fordommer mot brukerne av språket. Assosiasjonene kan være erfaringsbaserte, men også handle om etablerte stereotyper (Hårstad et al., 2021, s. 38-39). Nynorskbrukere er blant dem som ofte er ofre for negative stereotyper og forutinntatte forestillinger om hvordan de er, basert på deres valgte målform (Solheim, 2009, s. 198).

Språk og identitet er nært knyttet sammen. Måten man anvender språk er i sociolingvistikken sett på som identitetshandlinger, altså at man gjennom språklige valg viser tilhørighet til en eller flere grupper (Hårstad et al., 2021, s. 41). Språk kan også være med på å skape identitet. Det å endre på sitt eget språk kan være en måte å posisjonere seg i forskjellige sosiale sammenhenger, og for å vise hvem vi passer sammen med eller ønsker å passe sammen med. Vi tillegger andre mennesker ferdigheter og meninger gjennom hva de sier og måten de sier det på. Språket i seg selv er ikke meningsbærende, men mennesker tillegger det mening (Hårstad et al., 2021, 42-43). Språkholdninger er et annet fenomen som blir viktig i en oppgave som skal omhandle sidemålsundervisning. «Språkholdninger er enkelt forklart oppfatningene vi har om språk og språkbruk» (Hårstad et al., 2021, s. 44). Holdningene kan være både bevisste og ubevisste, og påvirker hvordan man oppfatter andre mennesker basert på hvordan de språklig uttrykker seg.

### 2.2 Dagens språksituasjon

For å bedre forstå bakgrunnen for denne oppgaven og funnene som presenteres senere, er det viktig å ha forståelse for den generelle situasjonen for de norske skriftspråkene både i dag og historisk. Skolen opererer ikke i et vakuum, og påvirkes derfor av samfunnet ellers. Som nevnt innledningsvis, fastslår jamstillingsvedtaket fra 1885 at nynorsk og bokmål formelt sett er likestilte skriftspråk i Norge (Språkrådet, 2022). I 2021 vedtok Stortinget en ny språklov, og også denne gir lovfestet rett til aktiv bruk og



utbredelse av begge skriftspråk. «Bokmål og nynorsk er likeverdige språk som skal kunne brukast i alle delar av samfunnet. I offentlege organ er bokmål og nynorsk jamstilte skriftspråk» (Språklova, 2021, § 4). Likevel er det lite ved den norske språksituasjonen som tilsier at de to språkene faktisk fungerer likestilt i praksis.

Nynorsk og bokmål har alltid hatt et asymmetrisk forhold i antall språkbrukere og status i samfunnet. En kortere periode rundt andre verdenskrig hadde omtrent en tredjedel av nordmenn nynorsk som hovedmål, og vi befant oss på dette punktet på en topp i antall nynorskbrukere (Hårstad et al., 2021, s. 115). Det finnes ikke fullstendig sikre tall over hvor mange nynorskbrukere og bokmålsbrukere som finnes, men i 2014 viste en undersøkelse i regi Riksmålsforbundet at omtrent 14% av den norske befolkningen er nynorskbrukere (Eiksund et al., 2022, s. 15). Disse språkbrukerne finnes primært i et konsentrert område som omfatter Vestlandet i tillegg til et lite stykke sørover og østover (Eiksund et al., 2022, s. 17). I januar 2022 slo statistisk sentralbyrå fast at 11,6% av elever i grunnskolen da hadde nynorsk som hovedmål, sammenlignet med 87,3% med bokmål som hovedmål (SSB, 2022). Samme artikkel viser en jevn nedgang i elever med nynorsk som hovedmål siden 2001.

Formelt sett skal nynorsk og bokmål fungere likestilt i det norske samfunnet, men det må som nevnt i forrige avsnitt poengteres at nynorsk og bokmål har et asymmetrisk forhold. Nynorsk er et minoritetsspråk i forhold til majoritetsspråket bokmål, og dette har betydning for og påvirker hvordan språkene fungerer i praksis. Et minoritetsspråk slik som eksempelvis nynorsk, er et språk som er brukt av en mindre gruppe og dermed også færre mennesker enn majoriteten. Det er altså asymmetri i antall språkbrukere, men også ofte asymmetri mellom majoritets- og minoritetsspråk når det kommer til «prestisje, status og innflytelse» i samfunnet (Hårstad et al., 2021, s. 156). Det er klassisk at majoritetsspråket oppleves som «politisk, sosialt og kulturelt hegemonisk», «mens minoritetsspråket og minoritetsgruppen blir betraktet som underordnet og mindre viktig» (Hårstad et al., 2021, s. 156).

Det at nynorsk er et minoritetsspråk og bokmål et majoritetsspråk, har altså betydning for hvordan de begge oppfattes, men på forskjellige måter. Et minoritetsspråk vil oppfattes som «markert» og «uvanlig» når det tas i bruk, og ofte må bruken «forsvares eller også forklares» (Hårstad et al., 2021, s. 117). I motsetning vil et majoritetsspråk ofte oppleves som det «nøytrale», «vanlige» og «umarkerte», og dermed det naturlige språkvalget. «Relatert direkte til den norske skriftspråksituasjonen kan dette sammenfattes på følgende vis: «Nynorsk er markert, mens bokmål er umarkert (...). Bokmål er nøytralt; nynorsk er det ikkje»» (Hårstad et al., 2021, s. 117). Et majoritetsspråk som bokmål vil dessuten oppfattes som nøytralt også i den form at det ikke tilhører en bestemt gruppe eller en region, mens et minoritetsspråk som nynorsk gjerne vil ha «sterk tilknytning» til en region og gruppen mennesker innenfor regionen (Hårstad et al., 2021, s. 117). Bruk av nynorsk vil i større grad være et aktivt valg og ha større betydning for språkbrukerne, kanskje både på godt og vondt.

Opplæringslova § 2-5 (1998), sier at «Dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i både bokmål og nynorsk». Denne loven stadfester altså at opplæring i begge skriftspråk skal skje på niende og tiende trinn i grunnskolen, men sier ikke noe om å måtte starte før. Læreplanen i norsk inneholder helt fra 2. trinn til VG3 kompetansemål som omhandler hovedmål og sidemål, bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kompetansemålene for 4. trinn står det at elevene både skal kunne «lese og

lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» og «utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål». Kompetansemålene for 7. trinn sier at elevene skal kunne «prøve ut skriving av tekster på sidemål», samt «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Begge skriftspråk skal gjøre seg gjeldende i norskfaget fra begynnelse til slutt i grunnskolen, og elever skal ha kjennskap til dem begge fra tidlig i skolegangen av.

Læreplanen og kompetansemålene i norsk differensieres ikke ettersom hvilket hovedmål eleven har. Man kan etter læreplanen undervise i sidemål på samme måte uavhengig om sidemålet er nynorsk eller bokmål (Eiksund et al., 2022, s. 27). Dette til tross for at forutsetningene for å lære seg språkene er meget ulike; eksempelvis med tanke på at bokmål er et mye mer utbredt språk geografisk enn nynorsk, og blir brukt av mange flere mennesker. Bokmål og nynorsk opptrer som nevnt i forrige avsnitt parvis helt fra laveste til høyeste trinn i grunnskolens kompetansemål, og det faktum at nynorsk står svakere i samfunnet i form av både utbredelse og bruk blir ikke tilstrekkelig tematisert og belyst i læreplanen (Eiksund et al., 2022, s. 31-32). Det fastslås aldri at det er behov for ekstra fokus og ressurser i nynorskopplæringen, selv om det er nødvendig for å sikre at kompetansemålene oppfylles på tilstrekkelig vis.

Det er en klar skjevfordeling mellom mengden nynorsk og bokmål som finnes i samfunnet, og dermed også elevenes hverdag. Eksempelvis har nynorsk, til tross for § 4 i språklova (2021), frem til nylig vært lite velkommen i landets største aviser. Dyrstad (2022) har i sin masteroppgave undersøkt nynorsk som mediespråk, og nynorskens plass i medie-Norge. Denne oppgaven viser at VG ikke tillot nynorsk i sine kanaler før 2017, mens Aftenposten og TV2 ikke åpnet opp for nynorsk før i henholdsvis 2018 og 2021 (Dyrstad, 2022, s. 12). Dette i seg selv sier sitt om nynorskens plass i samfunnet og hvilke holdninger vi finner til nynorsk, og derfor også mye om hva slags språkhverdag elevene møter utenfor skolen. Eiksund (Eiksund et al., 2022, s. 32) påpeker at skolen har et særlig ansvar for å anvende nynorsk uansett hovedmål, da hverdagen og samfunnet utenfor skolen er bokmålsdominert. Sett i lys av funnene i Dyrstads studie, er det klart at dette er et ansvar skolene bør ta på alvor for nynorskens overlevelse og opplevelse av relevans, i og med at forholdene utenfor skolen er og har vært såpass dårlige. Overordnet del av læreplanen uttrykker dessuten at norskfaget skal hjelpe elevene mot å bli trygge språkbrukere, og spesifiserer at dette skal gjelde i begge skriftspråk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elever skal altså gå ut av grunnskolen med kompetanse i både nynorsk og bokmål, og oppleve trygghet i sin identitet som språkbrukere.

## 2.3 Elevers hovedmål- og sidemålskompetanse

Elever får mindre formell undervisning i sitt sidemål enn sitt hovedmål. I læreplanen i norsk for 10. trinn, kan vi under «standpunktvurdering» lese at «I vurderingen av norsk skriftlig sidemål skal læreren ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmål enn i sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Altså uttrykker læreplanen at eleven ikke skal vurderes like strengt i sitt sidemål som i sitt hovedmål, basert på at man går ut ifra at eleven har bedre kjennskap og høyere kompetanse i sitt hovedmål enn sitt sidemål.

Elever med nynorsk som hovedmål har flere normavvik på sitt hovedmål enn elever med bokmål som hovedmål, og disse avvikene stammer både fra dialekt- og bokmålspåvirkning (Hellevang & Helset, 2022, s. 46). Grunnen er sammensatt, og Hellevang og Helset peker på flere bidragsytende faktorer til at det er slik. De viser til studier som tilsier at ungdom vokst opp «i nynorskens kjerneområde på Vestlandet» i større grad er flerspråklige enn annen norsk ungdom (Hellevang & Helset, 2022, s. 46). Med det menes at elever fra dette området er vant til å navigere seg rundt i et samfunn som for dem er preget av både deres hovedmål nynorsk, men ofte i større grad av sidemålet bokmål. I tillegg til dette er «dialektnær skrift» en tredje form for skriftspråk de tar i bruk særlig i sosiale medier (Hellevang & Helset, 2022, s. 46). Selv om Hellevang og Helsets studie tar for seg nettopp elever i et nynorsk kjerneområde, kan funnene likevel ha betydning for elever vokst opp i randsoner, hvilket gjelder mine nynorskskoler. I Ingrid Wolds masteroppgave fra 2018, blir en randsoner beskrevet som et område som ligger mellom et område med nynorsk og et område med bokmål, hvor språket gjerne opplever spesielt press fra bokmål (Wold, 2018, s. 1). Også i slike områder finnes dialektnær skrift i tillegg til nynorsk og bokmål.

Elever i den norske skolen har rett til læringsressurser på sitt eget hovedmål, uansett hovedmål (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 17-1). Dette gjelder i alle fag utenom norskfaget, hvor elevene skal eksponeres for begge skriftspråk i alle sjangre. Opplæringslova sier at «lesebøkene i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk» (Opplæringslova, 1998, § 9-4). Læremidler i norsk, blant annet lærebøker, skal altså inneholde begge skriftspråk. Langnes (2022) har gjort et dypdykk i et utvalg lesebøker brukt i norskfaget, for å undersøke nettopp hvor mye av hvert språk man finner i denne typen læreverker. Lærebøkene som er analyserte er laget for elever med nynorsk som hovedmål. I bøkene brukt i studien var 66% av tekstene likevel på bokmål (Langnes, 2022, s. 88). Norunn Askeland er også blant dem som har sett nærmere på elevers fagbøker i norskfaget. I 2009 viste hennes undersøkelser at enkelte lærebøker i norsk inneholdt så lite som en tredjedel så mye nynorsk som Kirke- og undervisningsdepartementet mente var nødvendig for forsvarlig nynorskopplæring jamfør opplæringslova (Askeland et al., 2020, s. 41). Bokmål utgjør med andre ord ofte mesteparten av lesebøkene til både elever med nynorsk og bokmål som hovedmål, og med utgangspunkt i disse ville nynorskelevne blitt mer eksponert for det enn sitt eget hovedmål.

Elever med nynorsk som hovedmål er i ytterligere grad enn sine medelever med bokmål som hovedmål, avhengig av at nynorsken får god plass i skolen. Dette på grunn av nynorskens posisjon ellers i samfunnet (Langnes, 2022, s. 89). Både elever som selv har nynorsk og forskere oppgir at nettopp mengden bokmål i forhold til nynorsk man møter i hverdagen, er en av hovedgrunnene til at nynorskelever ofte mestrer sitt sidemål bedre enn sitt hovedmål (Langnes, 2022, s. 89). Mengdetrening i form av å lese mye og variert er svært viktig for å utvikle gode språklige ferdigheter, og skolen har ansvar for å sikre at dette er mulig uansett hovedmål. Langnes (2022, s. 89-90) viser til modellen om «sjølv læring gjennom lesing», som viser at elever styrker sine leseferdigheter, nettopp gjennom å lese. Med dette i bakhodet, finnes det grunnlag for å argumentere for at å lese sidemålstekster er en del av sidemålsundervisningen. Tar man i betraktning mengden bokmål nynorskelever leser i sammenheng med tanken om lesing som en sentral del av sidemålsopplæringen, er det dermed ikke nødvendigvis sikkert at man kan gå ut ifra at de har hatt mer opplæring i sitt hovedmål enn sidemål. Isolert sett vil det på

den andre siden for bokmålelevne være mer utfordrende å styrke sine ferdigheter i sitt sidemål enn for nynorskelevne, nettopp fordi nynorsk får liten plass i det offentlige rom sammenlignet med bokmål.

Språkbytter fra nynorsk til bokmål er et symptom på nynorskens plass og status i samfunnet. Språkpolitisk tilstandsrapport fra 2021 sier at man kan finne denne typen språkbytte både på kommunalt og individuelt plan, men også i hele skolekretser (Språkrådet, 2021). Før fylte tjue år har i snitt hver tredje nynorskbruker valgt å bytte hovedmål fra nynorsk til bokmål, ofte i sammenheng med overgang til ungdomsskole eller videregående skole (Hårstad et al., 2021, s. 16). Språkrådet (2021) sin rapport peker på det samme: «Statistikken viser at mange sluttar å bruke nynorsk som hovudmål etter grunnskulen eller i løpet av vidaregåande skule. Dette gjeld spesielt i område der nynorsken tidlegare har stått sterkt, men der språket no er under særleg press frå bokmål» (Språkrådet, 2021, s. 35). Randsoner er eksempler på områder hvor dette er tilfellet (Wold, 2018), og begge nynorskskolene i min studie ligger i et slikt område. Begrunnelsen bak byttene oppgis av svært mange elever at de opplever mer mestring i bokmål enn nynorsk (Språkrådet, 2021, s. 35). Grunnen til opplevelsen av mer mestring i bokmål enn nynorsk er sammensatt, men kan blant annet henge sammen med skjevfordelingen mellom bokmål og nynorsk. «Samfunnet gjev meir draghjelp fordi bokmål er mykje meir synleg enn nynorsk på mest alle samfunnsområde» (Askeland et al., 2020, s. 48). I praksis opplever nynorskelevne det man kan betegne som «språkbad»; altså at de «bader» i store mengder bokmål og får slik ubevisst bokmålskompetanse gjennom å leve i et samfunn hvor bokmål får størst plass (Askeland et al., 2020, s. 50-51). Solheim (2009) peker også på mangel på «språkleg innputt» og gode nynorske tekster som en del av grunnlaget for disse språkbyttene, og at skjevfordelingen mellom målformene er skadelig uavhengig av hovedmål, fordi det hemmer begge grupperes nynorskkompetanse (s. 199).

En annen grunn bak disse språkbyttene handler om negative holdninger og stigma knyttet til nynorsk. Dette viser også Språkpolitisk tilstandsrapport (Språkrådet, 2021, s. 35). Hårstad et al. (2021, s. 16) fremhever at mange tenker på nynorsk som «gammeldags», «lite kult» og et «bygdespråk». Solheim (2009, s. 200) påpeker at nynorskens bruk ofte plasseres i bås, og som en konsekvens også oppleves å ha bestemte områder hvor det passer og ikke, og eksemplifiserer lyrikken som et av nynorskens begrensede bruksfelt. I et elevintervju beskriver elevene en «typisk» nynorskbruker som «ein eldre bonde i ei avsideliggjande grend» eller «ein medieperson eller ein moderne akademikar» (Solheim, 2009, s. 198). Begge disse forestillingene er både begrensende og med på å gjøre nynorsk til noe fjernt. Solheim (2009, s. 199) peker også på at fordi bokmål oppfattes som det umarkerte og «normale» språket, sjeldent vekker spesielle assosiasjoner. Hårstad et al. (2021, s. 16) poengterer at unge nynorskbrukere, i likhet med det rapporten tilsier, er bevisst på disse holdningene selv, og opplever at de er nødt til å forsvare nynorsk og nynorskbrukere og vise at «det er normale folk som har nynorsk også». Askeland et al. (2020, s. 46-47) viser til at ungdom opplever hets for å være nynorskbrukere også på sosiale medier, og blant annet blir offer for bokmålsbrukeres frustrasjon rettet mot nynorsk og plassen nynorsk/sidemål har i skolen. Dette kan ifølge Askeland et al. (2020, s. 46-47) gå to veier: enten kan nynorskbrukerne bli mer stødige i sin identitet som nynorskbrukere og bli mer bevisst på egen språkbruk, eller det kan resultere i språkflukt og -bytter.

## 2.4 Sidemålslæreren

Skolen er avhengig av mennesker som underviser med faglig tyngde og trygghet. Lærers kompetanse er avgjørende for det som foregår i skolen, og er den viktigste enkeltfaktoren for god læring (Skjong, 2011, s. 77-78). Askeland et al. (2020, s. 71) påpeker at en lærer med tro på det den underviser i er viktig, da engasjement smitter. Det blir med det klart at lærere med tilstrekkelig opplæring og utdanning, og selvtillit i det de underviser i og om, er alfa og omega for en velfungerende og læringseffektiv skole. Med det i bakhodet er det nærliggende å tenke at det vil være gunstig både på kort og lang sikt å styrke læreres kompetanse i begge målformer generelt, men også spesielt i minoritetsspråket nynorsk. En fersk rapport fra Språkrådet (2023) viser at dette ikke er tilfellet. Mange lærerstudenter som ikke har norsk i sin fagkrets, går hele studieløpet ut uten krav om å skrive på nynorsk noen gang. De som har norsk som ett av sine fag, blir dessuten ofte testet annerledes i sin nynorskkompetanse enn i bokmål. Dette i den form at hjelpemidler oftere tillates i sammenheng med vurderingssituasjoner i nynorsk, og at disse vurderingene dessuten skjer uten tilsyn eksempelvis ved hjemmeeksamen og mappevurderinger oftere enn ved eksamener i bokmål (Språkrådet, 2023).

Sidemålsopplæring kan bli en oppgave som faller kun på norsklæreren, når få institusjoner legger til rette for å sikre sidemålsferdigheter blant lærere med andre fag enn norsk. Dette til tross for at språklæring skal være et fellesprosjekt for alle lærere og i alle fag. Det er forskriftsfestet at alle lærerutdanninger skal sørge for at lærerne de utdanner skal ha kompetanse til å undervise like godt på begge skriftspråk, og det presiseres at dette også gjelder for dem som ikke har norsk i sin fagkrets (Jegteberg & Budal, 2022, s. 130). Flertallet av studentene som kommer til utdanningsinstitusjonene har hatt bokmål som sitt hovedmål, og har dermed gjennomgående lavere kompetanse i nynorsk. Det vil si at det er behov for ekstra nynorskopplæring for lærerstudentene, dersom de skal mestre skriftspråkene på lik linje etter endte studier. Jamfør Jegteberg & Budals (2022) funn, er det tydelig at utdanningsinstitusjonene ikke sikrer at dette er tilfellet.

En annen og kanskje mer utfordrende side er at heller ikke ferdigutdannede lærere med norsk i sin fagkrets opplever mestring i nynorsk. Høgskulen på Vestlandet har siden 2012 arrangert kurs i nynorsk for ferdigutdannede lærere, og erfaringene fra kursholderne herfra er nettopp gjennomgående lavt kompetansenivå i nynorsk hos kursdeltakerne (Nordeide, 2022, s. 103). Det er altså slik at mange utdanningsinstitusjoner rett og slett ikke per dags dato klarer å oppfylle sitt mandat om å skape lærere som mestrer begge skriftspråk. For mange norsklærere kan dette bidra til en opplevelse av sidemålsopplæringen som både demotiverende, ensom og ikke minst utfordrende. I tillegg er det ikke alle lærere som underviser i norskfaget og bedriver sidemålsundervisning, som har relevant og i utgangspunktet påkrevd utdanning. Selv om kravet for å undervise på ungdomsskolen er 60 relevante studiepoeng i undervisningsfaget, presiserer § 10-2 i Opplæringslova (1998) at kravet kan avvikes fra «i tilfelle der skolen ikke har nok kvalifisert undervisningspersonale i faget».

Sjøhelle og Eiksund viser til undersøkelser fra Språkrådet, som viser at flesteparten av lærere selv opplever at de har god nynorskkompetanse og at deres undervisning er av god kvalitet (Eiksund et al., 2022, s. 66). Lærerne i denne undersøkelsen peker på andre problemer enn egen kompetanse når det kommer til nynorskundervisning. De løfter frem

som sentrale utfordringer at elevene møter for lite nynorsk i det daglige, og mangler motivasjon. Utfordringene påvirker både selve undervisningen og elevenes mestring i sidemål. Ifølge rapportene opplever ikke elevene og lærerne alltid utfordringene i nynorskundervisningen likt, men enkelte faktorer er det enighet om. Elevene sier seg enig med lærerne i at de møter for lite og for sjeldent nynorsk, noe som kan være med på å fremmedgjøre nynorsken ytterligere (Eiksund et al., 2022, s. 66). Engasjement og innstilling til nynorsk er også en faktor begge tegner som viktig; eller kanskje rettere sagt mangel på engasjement. Lite engasjement fra elever påvirker lærer og omvendt. For mye fokus på grammatikken og på lite annet ved nynorsk er en tredje faktor som spiller inn og gjør nynorskdelen av norskfaget til noe som oppleves tungt og traust. Det siste både lærere og elever peker på, er hvor tidlig en starter med nynorsk, og det er ønskelig å starte så tidlig som mulig (Eiksund et al., 2022, s. 66). Nynorsk bør dessuten introduseres så tidlig som mulig for å komme negative holdninger i forkjøpet (Askeland et al., 2020, s. 73).

## 2.5 Hvorfor og hvordan bedrive sidemålsundervisning?

Langnes (2022) har undersøkt hvor godt nynorsk er representert i et utvalg tekster og lesebøker for nynorskelever. Hun skriver at å eksponere elevene for skreven tekst er en viktig del av elevenes lese- og skriveutvikling (Langnes, 2022, s. 74). For å hjelpe elevene i denne utviklingen, vil det derfor være svært viktig at elevene møter både nynorsk og bokmål dersom de skal mestre begge skriftspråk. Målet er at avkodingen skal gå på automatikk, men for at dette målet skal være realistisk er det essensielt at elevene møter språkene ofte. Barn som leser mye presterer generelt sett bedre på skolen, og den beste måten å få elever til å lese er å la dem velge hva slags litteratur de ønsker selv (Langnes, 2022, s. 75-77). Å kunne tilby elevene et variert utvalg litteratur er altså både ønskelig og gunstig for å styrke elevers leseferdigheter i begge målformer. Tekster skrevet på nynorsk som engasjerer og som elevene kan kjenne seg igjen i, er viktig for å motivere elevene og kan virke positivt inn på deres nynorskferdigheter (Nynorsksenteret, 2023). Men lesing er ikke alene nok til å mestre et språk, det er også nødt og tas i bruk på andre måter (Eiksund et al., 2022, s. 64).

Som etablert er det å lese en god måte å bedre leseferdighetene sine, både i hoved- og sidemål. Det å lese tekst har også en positiv virkning på elevenes skriveferdigheter og omvendt (Langnes, 2022, s. 72). «Det er gjennom skriving ein best lærer nye språk», ifølge Sjøhelle og Eiksund (Eiksund et al., 2022, s. 73). Også Askeland et al. (2020, s. 78-79) peker på skriving som viktig i sidemålsopplæringen, og poengterer at dette bør skje ofte og i mange sjangre og varierende tekstlengder. Det å bruke sitt sidemål i forskjellige sammenhenger og ulike sjangre bidrar til å bryte med et språks oppfattede bruksområder. Særlig elever med nynorsk som sidemål har behov for å se språket brukt i andre sammenhenger enn i spesifikt sidemålsundervisning, som eksempelvis i sosiale medier (Eiksund et al., 2022, s. 73). «Å skrive kort og ofte er betre enn å skrive sjeldan og langt», og alt behøver heller ikke vurdering (Nynorsksenteret, 2023). Også elever med nynorsk som hovedmål har godt av å se hovedmålet sitt i hyppig og variert bruk, da mange av dem også ser mer bokmål enn nynorsk i hverdagen. Med dette sagt er det ikke nok at elevene møter mye nynorsk tekst, men det vil gjøre det enklere å arbeide videre med nynorsk (Solheim, 2009, s. 200). Nynorsk må oppfattes som et bruksspråk for at nytteverdien skal bli tydelig.

Sidemålsundervisningen skal ikke bare være norskfagets og norsklærerens ansvar, men tvert imot også ta plass i andre fag. Sjøhelle og Eiksund poengterer at samarbeid på tvers av fag er alfa og omega for en vellykket sidemålsopplæring (Eiksund et al., 2022, s. 74). Dette bidrar igjen til at elevene møter nynorsk ofte og i forskjellige sammenhenger, hvilket kan innvirke positivt på elevenes nynorskkompetanse (Nynorsksenteret, 2023). Askeland et al. (2020, s. 72) påpeker at nynorskundervisning fungerer best når det «veves inn i helheten», heller enn at det kommer inn som periodeundervisning avskåret fra resten av faget og skolehverdagen. Å integrere elevenes sidemål i andre fag og situasjoner enn kun når selve sidemålet tematiseres, er altså viktig. Sjøhelle og Eiksund (Eiksund et al., 2022, s. 73) fremhever engasjerende aktiviteter på sidemålet som et godt grep for å bedre elevens holdninger til og ferdigheter i sidemål. Dette uten å poengtere at det er sidemålsundervisning, men heller la sidemålet være en naturlig del av opplegget.

Det kan være vanskeligere å finne tekster og undervisningsopplegg utenfor det aktuelle skoleverket på nynorsk enn på bokmål. Dette skyldes både praktiske og økonomiske grunner; eksempelvis oppgir forlag at det ikke lønner seg å produsere innhold på nynorsk (Langnes, 2022, s. 85). Samtidig sier mange lærere at de ønsker å i større grad integrere nynorsk i sine fag, men savner materiale som gjør det mulig (Nordeide, 2022, s. 104). Nordal presenterer tall fra 2008; hvor bare 13% av nyutgitte bøker for barn var på nynorsk, og 3% av bøker oversatt fra andre språk til norsk ble oversatt til nynorsk. Også fagbøker har en betydelig skjevfordeling i favør bokmål (Nordal, 2011, s. 119). Spill, musikk og film for barn er også mye oftere på bokmål og engelsk. Dette betyr ikke at det ikke finnes gode bøker og andre læringsressurser på nynorsk, men igjen blir det svært viktig at både lærer og skole tar ansvar for å finne og å faktisk ta disse i bruk (Nordal, 2011, s. 120). Juuhl (Eiksund et al., 2022, s. 43) fremhever dessuten viktigheten av å melde ifra dersom man opplever manglende læringsressurser på nynorsk, og å ta det på alvor for å skape en endring og en forbedring i læringsvilkårene på nynorsk.

Det å skrive og lese mye og ofte på sidemålet sitt er altså viktig. Sjøhelle og Eiksund (Eiksund et al., 2022) peker på flere grep som er med på å styrke elevenes sidemålskompetanse. Grammatikk som en del av skrivingen heller enn rene grammatikkoppgaver løftes frem som et godt grep for å bedre se sidemålets språklige trekk (Eiksund et al., 2022, s. 73). Ifølge nynorsksenteret (2023) vil ikke grammatikkoppgaver uten kontekst styrke elevenes skrivekompetanse. Et bedre grep er å gi elevene grammatisk kunnskap og erfaring gjennom å skrive selv. Det å tilrettelegge for at elevene utvikler et metaspråk om språk er viktig. Å skape et klasserom med rom for samtaler om språk og å kunne utforske det i fellesskap, er gunstig for å stimulere til språklæring (Nynorsksenteret, 2023). For å oppnå dette, må grammatikken få plass i klasserommet. Ifølge Askeland et al. (2020, s. 139-140) styrker som regel ikke grammatikkundervisning i seg selv skriveutvikling, men grammatikkunnskap er likevel viktig for å identifisere og forstå språklige fenomener. Sjøhelle og Eiksund (Eiksund et al., 2022, s. 66) løfter frem det å sammenligne bokmål og nynorsk som et gunstig grep. De peker i likhet med nynorsksenteret på det å identifisere og snakke om språkernes forskjeller som nyttig for både å skille dem og å se likhetene. Dette kan også hjelpe elevene til å enklere skillespråk fra talemål (Nynorsksenteret, 2023), hvilket kan være spesielt viktig for elever som ofte bruker eget talemål som skriftspråk i tillegg til nynorsk og bokmål. Elever med nynorsk som hovedmål kan også nyte godt av å være bevisst på hva som gjør nynorsk til nynorsk, og bør derfor ha kjennskap til hva språket

de skriver er og hvordan det skiller seg fra andre skriftspråk, skriver Juuhl (Eiksund et al., 2022, s. 43).

Det blir tidlig synlig for barn at nynorsk har mindre plass i samfunnet enn bokmål. Det er uheldig for samtlige elever at nynorsk har såpass liten plass i deres språklige hverdag, men det er spesielt uheldig for elever med nynorsk som hovedmål (Nordal, 2011, s. 119). Når disse barna begynner sin lese- og skriveopplæring på nynorsk på skolen, har mange allerede med seg begynnende ferdigheter fra før påbegynt skolegang. Grunnet skjevfordelingen mellom skriftspråkene, er det ofte bokmål som for også disse barna er det første språket de har vært borti og som oppleves som det «vanlege og dominerande skriftspråket» (Nordal, 2011, s. 119). Altså vil mange elever med nynorsk som hovedmål i tillegg til elever med bokmål som hovedmål, oppleve nynorsk som et «unormalt» språk, eller et slags andrespråk. For at nynorsk skal oppleves som et bruksspråk slik som bokmål, er det viktig at elevene møter nynorsk både ofte, men også så tidlig som mulig (Eiksund et al., 2022, s. 64). Askeland et al. (2020, s. 28) presenterer undersøkelser som viser at barn både blir mer positive til og bedre i nynorsk, dersom undervisningen startet tidlig og de fikk skrive på nynorsk. Dagens læreplan støtter denne oppfatningen, da begge målformer som tidligere nevnt er representert i kompetansemålene for alle trinn, også i barneskolen.

Det kan oppleves stigma til det å være nynorskbruker og til bruken av nynorsk generelt. Som tidligere nevnt i kapittelet er stigma og negative holdninger en av hovedårsakene til at elever velger å bytte hovedmål fra nynorsk til bokmål (Språkrådet, 2021). Elevene med nynorsk som hovedmål opplever også selv at de må forsvare nynorskbrukere som gruppe (Hårstad et al., 2021, s. 16). Jansson (2011, s. 163) skriver om nynorskens plass som sidemål i skolen, og omtaler spørsmålet om grunnlaget for sidemålsundervisningen som «kanskje det oftast stilte didaktiske spørsmålet i norskfaget på ungdomstrinnet og i vidaregåande skule». Spørsmålene er ofte ladede, i form av at de implisitt sier noe om avsenders holdninger til nynorsk. Spørsmålet om hvorfor man skal lære nynorsk, inneholder en oppfatning av nynorsk som unødvendig eller uviktig. Jansson (2011, s. 163) presenterer en undersøkelse som viser at flesteparten av elever med bokmål som sidemål stiller meget sterkt i sitt sidemål, mens det motsatte gjelder for elever med nynorsk som sidemål. En faktor bak spørsmålene om grunnlaget for nynorskundervisning, handler altså om manglende følelse av mestring og kompetanse i nynorsk blant elever med bokmål som hovedmål. Dette sammen med manglende motivasjon utgjør deler av grunnlaget for hvorfor det stilles spørsmål til nynorskens plass i skolen. Manglende motivasjon er imidlertid ikke grunnlag nok i seg selv til å skulle fjerne noe; motivasjon må skapes (Askeland et al., 2020, s. 51).

Det finnes flere argumenter som forsvarer nynorskens plass i skole og samfunn. Jansson (2011) er blant dem som presenterer flere perspektiver som forsvarer nynorskens plass i skolen, og blant disse finner vi det demokratiske perspektivet. «Alle skal ha tilgang til og kunne bruke både nynorsk og bokmål, for å kunne delta fullt ut i den norske skriftkulturen» (Jansson, 2011, s. 167). Solheim (2009, s. 205) skriver at en bør passe seg for å gi diskusjoner angående nynorskens plass i skolen for mye plass, da dette både kan vekke negative holdninger og bidra til en opplevelse av nynorsk som et påheng til det faktiske norskfaget. Begge språk skal fungere likt og tilby samme muligheter for språkbrukerne, og nynorsk skal i likhet med bokmål kunne ta plass i alle samfunnsområder. Å lære seg å skrive nynorsk er viktig for «fullt utbytte av et språk», og Solheim (2009, s. 205) mener at det å fjerne kravet om kyndighet i sidemål på sikt vil



føre til vanskeligheter med å føre språket videre. Undersøkelser med fokus på holdninger til nynorsk blant bokmålsbrukere, viser at elever med en form for tilknytning til nynorskbrukere eller mennesker med «nynorskner dialekt» viser mer positive holdninger til nynorsk (Jansson, 2011, s. 168). Bedre kjennskap til nynorsk, og synliggjøring av nynorsk, har altså positiv holdningsskapende effekt.

Det språkhistoriske perspektivet løftes også frem av Jansson (2011) for å legitimere nynorskens plass i skolen. Kunnskap om den norske språkhistorien er viktig for å forstå det norske språklandskapet ikke bare opp gjennom tiden, men også i dag. Støtte for dette perspektivet finnes også i læreplanen i norsk, hvor et av kompetansemålene for 10. trinn er å kunne «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selve kompetansemålet i seg selv stimulerer til forståelse av dagens språksituasjon satt i sammenheng med historien. Likevel er det svært viktig at dette ikke er eneste grunnlag for dagens nynorskundervisning. «Den historiske legitimeringa er viktig, men einsidig fokus på denne legitimeringa knyter nynorskopplæringa til fortida» (Jansson, 2011, s. 169). For nynorskens overlevelse er det avgjørende at språket oppleves som relevant også i nåtid og fremtid.

I dagens norske skole har mange elever andre morsmål enn norsk. Ofte dras flerspråklige elever frem som gruppe som spesielt strever med sidemål og da særlig nynorsk (Askeland et al., 2020, s. 51). En vanlig oppfatning er at sidemålsundervisning bidrar til å svekke disse elevenes norskkompetanse, da sidemålet blir enda et språk «å holde styr på» (Jansson, 2011, s. 174). Dette grunnes i en oppfatning om at hjernen har kapasitet til et visst antall språk, hvilket har vist seg å ikke stemme. Jansson argumenterer tvert imot for at sidemålsundervisning kan være med på å styrke flerspråklige elevers norskkompetanse, fordi sidemålsundervisningen åpner for lingvistiske samtaler i klasserommet og videreutvikling av egne ferdigheter i norsk (Jansson, 2011, s. 175). Et annet poeng som løftes frem er at ved introduksjon av sidemål vil også grammatikken tas ned på et mer grunnleggende nivå, hvilket kan åpne for muligheter for elever som sliter med norsk grammatikk å henge med fra start og også få en dypere forståelse for språkets struktur. Askeland et al. (2020, s. 61) påpeker at i sidemålsundervisningen vil også elever med norsk som morsmål stille språkrelaterte spørsmål, og terskelen for å spørre vil derfor være lavere også for flerspråklige elever å gjøre det samme. Spørsmålene vil ofte være vanskeligere å stille ved bruk av hovedmål når «alle andre skjønner». Fritak fra sidemål basert på at eleven er flerspråklig, kan også føre til en følelse av utenforskap (Askeland et al., 2020, s. 61). Sjøhelle og Eiksund (Eiksund et al., 2022, s. 73) fremhever at det å sammenligne nynorsk og bokmål, og å se på grammatikken i sammenheng med skriving, er med på å utvikle elevenes kjennskap til begge målformer. Muligheten finnes altså også for at sidemålsundervisning skal kunne styrke hovedmålet så vel som sidemålet.

Selv om sidemålsundervisning kan ha en positiv effekt på elevens både hoved- og sidemål, er ikke dette alltid tilfellet. Askeland et al. (2020) peker på en undersøkelse hvor man introduserte fagbøker som inkluderte både nynorsk og bokmål i samme verk. Her viste det seg at blant annet flerspråklige elever hadde særlige vanskeligheter med at fagterminologien var ulik på nynorsk og bokmål. Elever med dysleksi, som er en annen gruppe som gjerne løftes frem som sårbar, var derimot både mindre negative til disse bøkene i tillegg til at de fikk samme utbytte som elever uten språkvansker (Askeland et al., 2020, s. 40). Undersøkelsen viser også at de som allerede var negative til nynorsk,

fremdeles var negative etter forsøket. Generelt sett er tendensen slik at elever som sliter ellers på skolen og ellers i norskfaget, også sliter i nynorsk (Askeland et al., 2020, s. 51). På samme måte ser man at elever som klarer seg godt ellers i skolen, også gjør det bra i sidemål.

## 2.6 Tidligere forskning

Nils Vibe kom i 2005 med en undersøkelse om hvilke faktorer som kan bidra til å skape positive holdninger til nynorsk blant elever ved videregående skoler i Oslo. Denne viste generelt negative holdninger til nynorsk, til tross for «nyanserte holdninger» til undervisningen i norskfaget generelt, og ellers god trivsel i klassen og på skolen. Undersøkelsen viste at å lese bøker og å ha relasjoner til nynorskbrukere eller mennesker med nynorsk nær dialekt, virket positivt inn på holdningene. Holdningene var verst på Oslos vestkant, og lokal kultur kunne også spille inn. I tillegg var mestring, utbytte av, motivasjon og holdning til nynorskundervisningen alle viktige faktorer ifølge Vibes (2005) funn.

TNS Gallup gjorde i 2006 en kartlegging av sidemålsundervisningen på oppdrag fra utdanningsdirektoratet. Denne slo fast at «tidlig start og mer skrivetrening er viktig for å kunne skrive bedre nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den viste også at elever med nynorsk som hovedmål var tryggere på sitt sidemål enn elever med bokmål som hovedmål. Mange bokmåls elever mente selv at de burde skrive mer for å bli bedre i nynorsk. Generelt var elevene tilfreds med sine læreres kompetanse og engasjement, mens 40% av lærere opplevde dårlige forhold for sidemålsundervisning, og oppga lav motivasjon blant elevene som hovedgrunn. Kartleggingen viste også at bokmålskolene kjøpte inn lite egne læringsressurser til sidemålsundervisningen.

Anne Steinsvik Nordal kom i 2004 med rapporten «Nynorsk i bokmålsland», med formål om å se på undervisningspraksiser og hvilke holdninger som finnes til nynorsk som sidemål i ungdomsskoler i Bærum. Her viste det seg at flesteparten av lærerne begynte med nynorskopplæring i 9., mens noen få ventet helt til 10. trinn. De færreste av lærerne opplevde opplæringen de selv hadde fått i nynorsk som god nok, selv om de på papiret hadde tilstrekkelig med studiekompetanse til å undervise i norskfaget. Likevel oppga flesteparten at de hadde tok faglig tyngde i nynorsk, men et flertall synes det er vanskeligere å ta i bruk nynorsk enn bokmål i sin undervisning. Nesten 70% ønsket mer faglig påfyll i sammenheng med nynorskundervisning. Dette gjaldt i større grad jo mindre utdanning læreren hadde. 90% av lærerne opplevde at elevene ikke hadde utbytte av undervisningen, og over halvparten mente at det å kunne begge målformer ikke er en fordel. Lærerne mente selv at det som påvirket elevenes holdninger var foreldre, venner, medier og lærer (i den rekkefølgen). 40% svarte dessuten at de ikke er faglig engasjert i nynorskundervisningen (Nordal, 2004).

Rakel Humlebrekke Nebb (2021) og Stian Langvatn Aakre (2020) er blant dem som har skrevet masteroppgaver med sidemål som hovedtema. Nebb (2021) har skrevet om bokmål som sidemål, mens Aakre (2020) har skrevet om nynorsk som sidemål. Nebb (2020) sin oppgave handler om sidemålsundervisning i et nynorsk kjerneområde. I hennes oppgave ser hun at lærerne hun intervjuer er bevisste på at deres hovedmål for de fleste er sidemål, og at de er bevisste på utfordringene bokmåls elevene møter på i sin sidemålsundervisning. De er også kritiske til karaktersetning i sidemål, men ser på det

som et nødvendig onde for nynorskens overlevelse. Lærerne er mest opptatt av skriving i sidemål, og den språklige utforskningen virker å ta utgangspunkt i nynorsk, mens bokmål blir neglisjert på grunn av dens selvfølgelighet i samfunnet. Nynorskelevne har godt kjennskap til bokmål når de kommer til skolen, og er ikke preget av negative holdninger til bokmål.

Aakres (2020) oppgave omhandler undervisningspraksisen i sidemål, og han har sett på holdninger til nynorsk blant lærere og hvordan lærer opplever elevenes holdninger. Hans oppgave viser at nynorskopplæringen var svært grammatikkpreget, og at dette var en av hovedårsakene til at elevene var negative til nynorsk og tilhørende undervisning. Variert undervisning hadde positiv effekt på negative holdninger. Lærer viste seg også som en avgjørende faktor, hvilket lærerne fra hans egne undersøkelser var bevisste på. Holdningene hjemmefra spilte også en stor rolle, og skolen blir derfor ytterligere viktig i holdningsfremmende arbeid.

## 3 Metode

Valg av metode kommer an på hva man skal undersøke. Denne oppgaven skal som nevnt se på sidemålsundervisning i et komparativt perspektiv; jeg skal altså sammenligne sidemålsundervisning på nynorsk og sidemålsundervisning på bokmål. Videre vil jeg nå gjøre rede for mine metodevalg, begrunne og reflektere over både deres styrker og svakheter og prosessen i sin helhet.

### 3.1 Kvalitativ metode

Et av de første valgene man står overfor når det kommer til metode, er hvorvidt kvalitativ eller kvantitativ metode er det beste valget for den spesifikke oppgaven. Man kan også velge flere metoder innunder kvalitativ eller kvantitativ, eller en blanding, alt ettersom hva som passer best til den aktuelle oppgaven eller problemstillingen. For meg og min oppgave falt valget på kvalitativ metode. Denne typen forskning handler i stor grad om å analysere og tolke, og å forsøke å forstå mennesker. «Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2010, s. 9). I denne oppgaven er det nettopp mennesker i læreryrket og deres erfaringer, refleksjoner og valg som står sentralt, og det er derfor kvalitativ metode som egnet seg best.

Postholm (2010, s. 35) maler et bilde av forskeren som en kunstner som ved hjelp av å finne små filtbiter, til sammen forsøker å skape et helhetlig bilde. På samme måte arbeider forskeren med å finne små biter informasjon for å forstå et fenomen bedre. I dette tilfellet skjer denne prosessen ved hjelp av metoden kvalitativt intervju. På grunn av at denne typen metode er så menneskenært, er det også mulig at prosjektet endrer seg på flere måter, da man nettopp er nødt til å tilpasse seg feltet (Tjora, 2021, s. 17). I min datainnsamling kan det for eksempel bety at hvordan intervjuene har blitt gjennomført har variert, på grunn av at intervjuene og når og hvordan de gjennomføres må tilpasses mennesker i en travel og uforutsigbar arbeidshverdag.

Kvantitative data er på sin side mindre fleksible (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Med tanke på det komparative perspektivet i denne oppgaven, er denne typen metode god. Sammenligning blir på mange måter enklere med mer rigid datamateriale, hvor ett svar lettere kan settes opp mot et annet. Dette gjelder eksempelvis spørreundersøkelser med svaralternativer, hvor svarene man får er klare og tydelige og forholdsvis enkle å kategorisere. Det blir imidlertid vanskeligere å få utfyllende og detaljerte svar, og å tolke denne typen data sett i sammenheng med for eksempel holdninger, ville vært mer utfordrende. Målet med oppgaven er heller ikke å gi en fasit på hvordan sidemålsundervisningen fungerer i praksis på generelt grunnlag, men heller gi et innblikk i et utvalg sidemålspraksiser og å se nærmere på hva som ligger bak hver lærers valg og tanker. Det skal handle om *hva* hver enkelt sier, og å fortolke og forstå svarene (Neteland, 2020, s. 52).

## 3.2 Intervju som metode

Denne oppgavens tema tar utgangspunkt i hvordan undervisningen foregår, men handler også om hvordan lærere som underviser i sidemål reflekterer over og forholder seg til sidemål som tema i skolen og norskfaget. Neteland (2020, s. 51) skriver at «intervju er en velegna metode hvis du vil finne ut noe om menneskelig erfaring, eller hvis du vil få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema». Min oppgave krever nettopp en metode som tillater holdninger og refleksjoner å skinne gjennom, og kvalitativt intervju er derfor en passende metode til dette formålet.

Intervjutyphen som er blitt brukt i denne oppgaven, er strukturert intervju. Det vil si at spørsmålene som stilles, er blitt utarbeidet på forhånd og stilles i en bestemt rekkefølge (Neteland, 2020, s. 61). Dette for å gi informantene så likt utgangspunkt som mulig under intervjuet til å få ytret sine tanker og erfaringer på de samme punktene. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide, som ble fulgt så nøyaktig som det lot seg gjøre. Min intervjuguide baserer seg på følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan gjennomføres sidemålsundervisningen på de aktuelle skolene?*
2. *Hva slags ferdigheter kommer elevene til skolene med, og hvilke tilpasninger må gjøres deretter?*
3. *Hva slags vurderinger gjør lærer seg om sidemål og sidemålsundervisning?*

Intervjuguiden er inndelt relativt tematisk. Innunder det første forskningsspørsmålet, finner vi intervju spørsmål som omhandler hvor mye tid som settes av til sidemålsundervisning og hvordan denne distribueres, spørsmål om valg av metoder og begrunnelse. Også spørsmål om inkludering av sidemål i andre temaer faller innunder første bolk. Andre bolker, eller andre forskningsspørsmål, omhandler hva lærer opplever at elever mestrer og ikke i sitt sidemål, og hvordan de responderer på sidemål som tema. Hvordan lærer håndterer dette er også sentralt i denne bolken. Siste bolke omhandler lærers egne holdninger til sidemål, hva de opplever som positivt og negativt med sidemål- og sidemålsundervisning, og hvilke tanker de gjør seg i den sammenheng. Enkelte spørsmål går over i hverandre eller på tvers av tematikk, og er også vanskelige å skulle kategorisere tydelig. I tillegg til spørsmålene knyttet til hvert forskningsspørsmål, begynte intervjuet med oppvarmingsspørsmål om lærers utdanning og fartstid i yrket. Dette etter Tjoras underkapittel som omhandler dybdeintervjuets struktur, hvor oppvarmingsspørsmål beskrives som «uformelle og ufarlige» og har som funksjon å blant annet skape trygghet (Tjora, 2021, s. 159-160).

Jeg har til sammen gjennomført fire intervjuer på fire forskjellige skoler. Disse ble ikke identiske, til tross for strukturert intervju som metode. Tre av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens ett ble gjennomført digitalt over Zoom. Ett av de fysiske intervjuene ble dessuten gjennomført med to informanter, og kvalifiserer med det til å kalles et gruppeintervju (Neteland, 2020, s. 55). Dette intervjuet var også mitt første, og jeg tenkte på det punktet at det ville bli mulig å få intervjuet to lærere også fra de andre skolene. Det lot seg ikke gjøre, og det er dermed tre individuelle intervjuer og ett gruppeintervju.

Alle intervjuene, inkludert det digitale, er tatt opp med digital båndopptaker. Intervjuene ble holdt på informantenes arbeidsplasser, en tid i løpet av arbeidsdagen hvor de hadde en lengre periode fri. God tid rundt tidspunktet intervjuet finner sted, bidrar til å unngå

forhastede eller amputerte svar preget av unødvendig stress (Neteland, 2020, s. 57). Samtlige av informantene foreslo selv hvor intervjuene skulle foregå. Å foreta intervjuet på eksempelvis informantenes arbeidsplass er gunstig med tanke på å skape trygge rammer i en uvant situasjon (Tjora, 2021, s. 135). Alle lærerne foreslo eget kontor eller møterom på skolen, og intervjuene foregikk der hver enkelt foreslo. I tillegg kan det være lurt å intervjuer mennesker om yrkesutøvelsen deres nettopp der hvor de utøver yrket (Neteland, 2020, s. 57).

### 3.2.1 Utvalg av informanter

Min oppgave skal dreie seg om sidemålspraksis, og erfaringene og refleksjonene som ligger bak praksisen. Som Neteland (2020, s. 53) skriver, sier ofte problemstillingen eller temaet deg noe om hvem du burde intervjuer. I mitt tilfelle ble det dermed tidlig klart at målgruppen var lærere, da det gir mest mening å intervjuer lærere til en oppgave som omhandler nettopp lærernes erfaringer og refleksjoner. Når man velger kvalitative intervjuer, er det naturlig at informantene velges ut ifra strategisk utvalg, og i dette tilfellet nærmere bestemt et kriteriebasert utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). I og med at det overordnede temaet i denne oppgaven er sidemålsundervisning, måtte også informantene arbeide på ungdomsskolen og undervise i norskfaget. Alle informantene måtte altså fylle visse kriterier.

For å finne skoler med nynorsk som hovedmål, må man helst sør for Trøndelag. Mine «nynorskskoler», altså skolene med nynorsk som hovedmål, ligger begge i en randsone i Møre og Romsdal. Lærerne som deltok i intervjuene, har alle blitt tildelt fiktive navn. På den ene nynorskskolen intervjuet jeg Rita og Hanna, mens på den andre Mari. «Bokmålskolene», altså skolene hvor bokmål er hovedmål, ligger begge i Trøndelag, et stykke unna Trondheim. Tre av de fire skolene er valgt ut med praktisk baktanke, da de av ulike årsaker lå geografisk til slik at jeg enkelt kunne komme meg til dem for å gjennomføre intervju. Intervjuet som ble gjennomført digitalt, ble gjennomført nettopp på grunn av utfordringer med å komme seg dit fysisk. I det fysiske bokmålsskoleintervjuet intervjuet jeg Trine, mens jeg i det digitale intervjuet Lise. At det siste intervjuet ble digitalt, kommer av at det var utfordrende å få tak i noen i ønsket målgruppe nærmere Trondheim som hadde mulighet til å stille til intervju.

### 3.2.2 Ethiske sider ved studien

Dette prosjektet er blitt innsendt til og godkjent av Sikt, og har fulgt reglene Sikt har satt til anonymitet og personvern. Når prosjektet er gjennomført, vil både lydklippene tatt med digital båndopptaker og transkripsjonene gjort i etterkant, slettes. Før intervjuene ble gjennomført, fikk hver deltager utdelt et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Her har de fått informasjon om prosjektet, og om mulighetene de har for å trekke sitt samtykke til deres intervjuer bruk i denne oppgaven. Selve intervjuene er også anonymiserte, da de er blitt tatt opp med digital båndopptaker og deretter transkribert. Intervjuenes bearbeidingsprosess vil gjøres rede for senere i oppgaven.

### 3.2.3 Transkripsjon og analyse

Intervjuene er som kort nevnt tatt opp ved hjelp av digital båndopptaker, med det formål å gjennomføre anonyme intervjuer samtidig som det er enkelt å gå tilbake og høre på innholdet igjen dersom nødvendig (Neteland, 2020, s. 56). Innholdet i intervjuene er

deretter blitt transkribert. Dette ved hjelp av NTNUs transkriberingsverktøy «Tale til tekst». Jeg gikk gjennom hvert enkelt intervju i etterkant og rettet opp det NTNUs verktøy ikke klarte å tolke eller feiltolket, og omfanget av det som måtte manuelt revideres varierte fra intervju til intervju. Hvor mye som måtte skrives om kom hovedsakelig an på lærers dialekt og hvor fort vedkommende snakket. Intervjuene er blitt transkriberte i sin helhet, og senere er de forskjellige svarene blitt kategoriserte eller fjernet jamfør relevans for prosjektet. For anonymitetens skyld er samtlige transkripsjoner på bokmål. For at transkripsjonen i sin helhet ikke skulle være oppdelt og hakkete, har jeg unnlatt å transkribere diverse lyttesignaler og -handlinger, som «mhm», «ja» og lignende, da disse uansett ikke vil være relevante videre i prosjektet.

Jeg begynte analyseprosessen ved å prøve meg på koding av empirien på ordnivå, men raskt opplevde jeg at det ble for detaljert på det stadiet av prosessen. Dermed gikk jeg over til noe grovere kategorisering (Neteland, 2020, s. 63). Kategoriseringen er knyttet tett opp mot forskningsspørsmålene. Grovt inndelt handler første kategori om det som har med selve undervisningen å gjøre, den andre handler om elevene og den siste om læreren selv. Noen av kodene er å finne i flere kategorier, da de av forskjellige grunner faller innunder flere. Eksempelvis kan et svar som ved første øyekast virker å omhandle undervisningsvalg, også være meningsbærende og en holdningsindikasjon. Jeg har i flere tilfeller underveis i prosessen gått tilbake og sett på transkripsjonene og de ulike svarenes kontekst. Under er et eksempel på kategoriseringens utforming:

### Planlegging og utføring av undervisning

Lærere	Utsagn
Mari (Nynorskskole 1)	<p>«Så jeg begynner med en del sidemålsundervisning på niende trinn. e, så litt på niende trinn. Så på tiende trinn har vi litt sånn ekte prosjektperiode, eller hva vi skal kalle det. Der det er cirka seks uker der vi kun fokuserer på sidemål. Og i tillegg blir det litt drypp innimellom.»</p> <p>«Jeg vil si at elevene nok opplever at det er bolkvis» (på spm om drypp eller bolk)</p> <p>«Ja. Vi bruker det en del i forhold til at vi sammenligner en del. Når vi snakker om ren undervisning i rettskriving og grammatikk, så ligger det ofte parallelt. (på spm om sidemål inkluderes ellers i norskfaget)</p> <p>«Vi har et læreverk, Fabel, som vi bruker... ikke slavisk, fordi vi synes ikke det er veldig bra på alle temaene. Men i sidemålsundervisningen der har vi brukt det en del.»</p> <p>«Så der er det verb, en fagbit om verb, tabell med bøyning av verb. Og så er det konkrete oppgaver. For eksempel at avsnitt, plukk ut alle verb, bøy dem og slik. Så vi bruker det.»</p> <p>«Og så har vi god gammeldags tavleundervisning. Bare at tavla er digital. Der vi modellerer. Bruker mye sammenligning. Bokmål og nynorsk både på setning-, bygging, ordnivå og bøyning.»</p> <p>«Og så skriver de en del tekst på sidemål. Og vi har også på niende trinn en sidemålsdel på tentamen. For at de skal begynne å øve seg. Så vi jobber en del med tekstproduksjon på sidemål.»</p> <p>«Ja. Kanskje spesielt i norskfaget. For alle lærebøkene våre er jo på nynorsk. Men mye av tekstene vi bruker både på 8. og 9. og 10. når vi er i... si vi har om novellesjangeren. Når vi leser noveller, så er minst like mange av dem på bokmål som på nynorsk. Det er jo også en naturlig forklaring. Det er jo vanskeligere å finne nynorske tekster. Så vi må jo mer aktivt lete etter hovedmåltekster enn sidemåltekster for vår del, som er nynorskskole. Dikt og alt sånt når vi har om</p>

### 3.2.4 Utfordringer ved metodevalg

Formålet med denne oppgaven er å løfte frem komparativt perspektiv på sidemålsundervisning i nynorsk og bokmål. Et sammenligningsgrunnlag kunne vært beriket ytterligere, og kanskje til og med løst bedre, med kvantitativ metode, da denne typen data er som Christoffersen & Johannessen (2012, s. 17) skriver; mindre fleksible. Generelt sett er det kanskje et bedre grunnlag rent komparativt, men det er betydelig vanskeligere å skulle løfte frem funn på refleksjons- og holdningsnivå ved hjelp av

kvantitativ metode. Kvalitativ metode krever mer tolkningsarbeid, og det samme gjør denne oppgavens tematikk.

For å berike oppgaven ytterligere, kunne også tilleggsmetoder som observasjon og elevintervju bidratt til et mer fullstendig bilde av sidemålsundervisning. I og med at jeg kun har foretatt lærerintervjuer, har jeg ikke fått elevenes eget perspektiv, men heller lærers observasjoner og refleksjoner knyttet til sine elever. Min studies resultater kunne altså sett annerledes ut dersom elevene selv fikk bidra med sine opplevelser og synspunkter. Observasjon kunne også blitt brukt for å se lærernes faktiske sidemålsundervisning i praksis, da min oppgave tar utgangspunkt i det lærer forteller omkring egen undervisning. Lærer kan dermed både velge å svare slik den tenker er mest riktig, eller legge til eller trekke fra aspekter ved egen undervisningspraksis basert på andre faktorer. Dette kunne observasjon motvirket.

Som nevnt er det forskjeller i hvordan mine intervjuer er blitt gjennomført. To av intervjuene er individuelle og ble gjennomført fysisk, mens et tredje er fysisk, men med to norsklærere i stedet for en, og vil med det kvalifiseres som gruppeintervju (Neteland, 2020, s. 55). Til min overraskelse var dette det korteste intervjuet av alle, selv om de var to. Med nærmere ettertanke er ikke dette nødvendigvis oppsiktsvekkende. Det kan være god støtte i å være to, hvor man kan underbygge og støtte seg på hverandre sine synspunkter, og ha en dialog seg mellom underveis. Muligens føler man ikke behov for å gi utfyllende kommentarer eller svar, og kanskje opplever man ikke like sterkt at man må gi lange svar for å svare utfyllende nok på spørsmålene når man kan si seg enige med hverandre. Situasjonen kan i seg selv oppleves mindre truende når man er flere (Tjora, 2021, s. 137). På en annen side er det også en mulighet at det at de er to resulterer i en slags sosial kontroll, hvor det er vanskeligere å si akkurat hva man tenker, i frykt for at det skal kollidere med den andres oppfatning og dermed fungerer begrensende. Kanskje hadde de begge snakket mer og friere dersom også deres intervju hadde vært individuelle, hvor det hadde vært mer rom for å ytre akkurat hva man tenker.

Det fjerde og siste intervjuet endte med å måtte gjennomføres digitalt, og skiller seg slik fra de andre. Det er mulig at enkelte former for kommunikasjon går tapt når man ikke møtes ansikt til ansikt. Eksempelvis er kroppsspråk vanskeligere å tolke når man ikke møtes fysisk, og man får ikke hilst på en ordentlig måte. Relasjonen kan påvirkes, og kan bidra til at intervjuet blir noe annerledes enn dersom det hadde blitt gjennomført fysisk. Det oppstod dessuten problemer med lyden i begynnelsen av intervjuet, hvilket førte til at intervjuet ble unaturlig oppdelt på midten. Det er mulig at også dette hadde påvirkning på resultatet av intervjuet.

Til slutt må jeg tilføye at jeg hadde tanker om hvilke funn jeg kom til å finne fra før jeg startet på dette prosjektet. Jeg er selv fra nynorskkommune og randsone, og var nynorskbruker fra barneskolen frem til jeg i likhet med svært mange byttet til bokmål mot slutten av videregående. Selv om jeg ikke lenger skriver nynorsk i det daglige, betyr nynorsk fortsatt mye for meg og min identitet. Nynorsk vekker sterke følelser hos mange, og dette gjelder også meg og flere av mine informanter. Å ikke la dette påvirke hvordan funnene tolkes, er en oppgave jeg skal gjøre mitt ytterste for å få til. Likevel har vi alle et synspunkt vi møter situasjoner med, og det eneste jeg kan gjøre er å være så bevisst og ærlig som mulig gjennom hele prosessen.



## 4 Analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere funnene fra mine intervjuer, og sammenligne lærernes uttrykte tanker og refleksjoner. Den vil deles i tre hoveddeler jamfør mine forskningsspørsmål. Første del vil omhandle gjennomføringen av sidemålsundervisningen, neste del vil omhandle lærernes opplevelse av elevenes holdninger og erfaringer med sidemål og siste del vil omhandle lærerens egne erfaringer og holdninger til sidemål og sidemålsundervisning.

For ordens skyld en oppfriskning: det som kalles nynorskskoler er skoler med nynorsk som hovedmål og bokmål som sidemål. Fra den ene slike skolen har jeg valgt å kalle læreren for Mari, og fra den andre skolen har vi gruppeintervjuet med Rita og Hanna. Lærerne jeg intervjuet fra de to bokmålskolene, som da altså er skoler med bokmål som hovedmål og nynorsk som sidemål, har fått tildelt navnene Trine og Lise. Alle navn er for anonymitetens skyld fiktive.

### 4.1 Gjennomføring av sidemålsundervisning

#### 4.1.1 Distribuering av tid

Det er forskjeller på hvordan tiden brukt til sidemålsundervisning distribueres. Til felles for samtlige lærere er at de begynner så vidt med sidemål i åttende, introduserer det i større grad i niende, og har klart størst fokus først i tiende. Nynorsklærer Mari forklarer at de har «et lite drypp på åttende trinn, så litt på niende trinn. Så på tiende trinn har vi litt sånn ekte prosjektperiode, eller hva vi skal kalle det. Der det er cirka seks uker der vi kun fokuserer på sidemål». Rita og Hanna sier at de arbeider litt med det i niende, i form av en større oppgave i sidemål. Men i likhet med Mari, forteller Hanna at: «... og så er det i tiende vi jobber mest med det. Og da blir det periodevis, på en måte gjennom hele året. I bolker». Forskjellen virker å være at Mari opererer i et kortere, mer avgrenset tidsrom med sidemålsundervisningen også i tiende sammenlignet med Rita og Hanna.

Bokmålslærer Trine forklarer:

Vi har jo ... når jeg begynte å jobbe her (på skolen), så var det jo sidemåls- og hovedmålskarakter alle tre årene. Så da følte jeg at vi hadde mer fokus på sidemål for at det skulle vurderes alle tre årene. Og så merket jeg når vi endret til at det bare var en skriftlig- og muntligkarakter i åttende og niende, så hadde vi ... vi er innom det, men kanskje ikke like mye stress rundt for å få det vurdert.

Hun forteller så at de er innom sidemålstematikken både i åttende og niende for å gi elevene et grunnlag til tiende, «men vi stepper opp det litt i tiende, for da skal vi jo gi mer vurdering». Lise og Trine arbeider som nevnt på forskjellige skoler, men Lise deler likevel Trines opplevelse etter endring i læreplanen.

Det skjedde jo en endring her med ny læreplan, hvor vi ikke trengte å fokusere på vurderingsgrunnlag før i tiende trinn. Da har man jo endret litt på den undervisningen de siste årene. Det som vi gjør nå er at vi har fokus i åttende trinn på å lese mange tekster på nynorsk, slik at vi hører tekster på nynorsk og leser

tekster på nynorsk, uten at vi har noe mer undervisning i sidemål. Og så bruker vi å begynne litt med grammatikk på niende trinn, slik at vi begynner å bli litt kjent med hva som forventes og hvordan vi skal gjøre det fremover.

Begge bokmåslærerne har altså samme fokus; å gi elevene sine et grunnlag til tiende, hvor sidemål må spille en større rolle grunnet vurderingen som skal gis. Derimot nevner nynorsklærerne aldri hvordan endring i læreplanen eventuelt har hatt noe å si for hvordan de bedriver sidemålsundervisning og distribuerer tiden som brukes på den.

#### 4.1.2 Undervisningsmetoder

Nynorsklærer Mari forteller at de metodemessig bruker mye sammenligning av nynorsk og bokmål når de arbeider med sidemål. Hun sier at de ofte arbeider med sidemål og hovedmål parallelt, og begrunner det delvis med at de ofte har elever med forskjellig hovedmål i klasserommet. Tekstproduksjon og det å skrive mye er også noe de gjør mye i sin sidemålsundervisning, og forteller at de har en sidemålsdel på tentamen også i niende. Rita og Hanna på den andre nynorskskolen forteller at de også veksler mellom sidemål og hovedmål, og at de gjerne legger opp til en skriveoppgave på sidemål i et annet tema for å gi elevene skrivetrening i begge skriftspråk. «Det er det de får mest ut av. Selve skrivinga de gjør selv», sier Hanna. Diskusjoner i klassen om forskjeller på språkene brukes også. Rita forteller:

Vi bruker tekster jevnt over vi, både på bokmål og nynorsk. Det er alt etter som litteraturen vi bruker og når vi holder på i perioder. Sånn som nå har vi holdt på med realisme og sånt, så blir det mest bokmål da.

De to er også opptatte av underveivurdering av elevenes skriving, og benytter personlige regelbøker som elevene lager selv ut ifra individuelle behov og utfordringer. Periodevis har altså elevene med nynorsk som hovedmål, likevel mest bokmål.

Bokmåslærer Trine skildrer en bolkevis fordeling av tid. «Jeg tror det blir vanskelig for elevene at når vi først holder på med novelle, og så skal vi svinge innom nynorsken og ha grammatikk, og så er vi tilbake på novelle i timene etterpå». Videre forteller hun at de bruker personlig regelbok, tavleundervisning og bøyings skjema. Nynorskbingo brukes for å styrke ferdigheter på ordnivå, hvor ord er spesielt forskjellige på de to språkene. «Jeg har jo ikke problemer med å bruke nynorske tekster i samfunnsfag for eksempel, der det er. Og vi bruker NRK mye, og der er jo mye tekster på nynorsk». Det har ikke kommet reaksjoner fra elevene på tekstingen på deres sidemål, sier hun. Hun poengterer også at hun forsøker å gå inn med en vinkling for å gjøre sidemålsundervisningen «litt mer lystbetont», grunnet negativ grunninnstilling blant elevene.

Lise forteller at hun pleier å ta for seg språkhistorie i forbindelse med opptrapping av sidemålsundervisning. «De må være litt klar for det, for det er litt krevende. Når jeg har hatt språkhistorie først i tiende, så skjønner de litt mer hvorfor vi må ha det her, da». Hun opplever at stasjonsarbeid er en god arbeidsmetode i sidemål, og forteller videre at de arbeider med å lese og forstå nynorske tekster. Grammatikkdelen har blitt møtt med mye elevmotstand, og hun sier at hun derfor har «tonet det ned». Sidemålsbiten aktualiseres også ellers når temaet er dialekter. Overordnet er det større fokus på det å skrive på sidemålet sitt på nynorskskolene enn bokmålsskolene, og det å bruke skriftspråk aktivt i læringsprosessen.

### 4.1.3 Sidemålets plass i andre fag

Nynorsklærerne forteller at sidemål blir implementert i andre fag av naturlige årsaker. Nynorsklærer Mari svarer ganske enkelt «ja» på spørsmål om andre lærere bruker elevenes sidemål i andre fag enn norsk, men legger til at sidemålet får særlig plass i norskfaget. Hanna, som sammen med Rita arbeider på den andre nynorskskolen, svarer slik på spørsmål om sidemålets plass i andre fag: «Ja, det er mange fagtekster, hvis man henter fagtekster utenom bøkene, så finner man mye på bokmål». Bokmål oppleves som tilgjengelig, og det er enkelt for lærere å ta i bruk ressurser på elevenes sidemål.

Det samme gjelder ikke for bokmålsskolene. Bokmålslærer Trine forteller: «Nei, jeg tror ikke det er vanlig nei, at det er mye sidemålstekster i andre fag». Hun legger til at hun selv prøver å bruke elevenes sidemål i lyrikk når hun har musikk, og gjerne bruker tekster på nynorsk fra NRK i samfunnsfag. Lise på den andre bokmålskolen svarer først «sannsynligvis ikke» og begrunner det med at læreverkene er på hovedmål og derfor inneholder lite nynorsk. Hun legger til «Så det er jo hvis lærere finner en kilde på forskning.no som de bruker og sånne ting, så kan det jo hende. Vi har ikke snakket om det, jeg tror ikke det er noe de er spesielt opptatt av». Opplevelsen hos bokmålslærerne preges mer av «kan hende» og «dersom», enn nynorsklærerne, som alle tre omtaler det mer eller mindre som en selvfølge at sidemålet får plass ellers i elevenes skolehverdag.

## 4.2 Elevers ferdigheter i, erfaringer med og holdninger til sidemål

### 4.2.1 Elevers kjennskap til sidemål

Det er store forskjeller mellom lærernes erfaringer i hvilken grad deres elever er kjent med sitt sidemål. Nynorsklærer Mari kan fortelle at elevene «er godt kjent med sidemålet sitt». Hun forteller også at mange elever opplever at det er lett å skrive på sidemålet bokmål, «for det er jo faktisk bare å tenke på østlandsdialekt, så er det på plass ganske fort», som hun sier. Det er dessuten vanlig at en del av elevene ved denne skolen gjør det bedre i sidemål enn hovedmål, ifølge Mari. Hanna ved den andre nynorskskolen forteller at deres elever også definitivt har kjennskap til sitt sidemål fra før når de starter med sin sidemålsundervisning, da elevenes hovedmål nynorsk allerede er preget av sidemålet bokmål før formell undervisning. Kollega Rita forteller at hun også merker seg at elevenes talemål bærer stadig større preg av bokmål, og at både bokmålsendinger og -ord er vanlig også i elevenes muntlige språk.

I tydelig kontrast bruker begge bokmålslærerne begrepet «scratch» når de skal fortelle om elevenes sidemålsferdigheter når de på ungdomsskolen introduserer det som et tema. Bokmålslærer Trine forteller at hennes elever som regel så godt som aldri har hatt nynorsk før ungdomsskolen. «Jeg er jo litt forberedt på at vi skal starte på scratch». Hun peker igjen på NRK og at de gjennom å ha sett på NRK kanskje har «fått inn noe nynorsk der», men stiller seg tvilende til at «de møter noe mye nynorsk selv på sine kanaler». Hun forteller at hun merker seg at det ofte minner mer om svensk enn nynorsk når elevene skal skrive på sidemål, og at det er mye gjetting når det kommer til eksempelvis substantivendinger.

Lise på den andre bokmålsskolen forteller at hennes elever heller ikke er særlig kjent med sitt sidemål. På spørsmål om hva det vil si for undervisningen hun bedriver, svarer hun: «Nei, det vil jo si at man begynner helt på scratch da». Hun forteller at elevene ikke forstår hva nynorsk er når hun introduserer det for dem på ungdomsskolen. «Nei, de kan jo se i boka, og på en måte «er det her svensk, er det trøndersk, hva er det for noe?»». Det er altså tydelig at elevenes forkunnskaper varierer stort, og elevene med nynorsk som hovedmål har klart bedre kjennskap til sitt sidemål enn elevene med omvendt hovedmål og sidemål.

#### 4.2.2 Elevers holdninger til sidemål

Bokmåslærerne forteller også om en negativ grunninnstilling til sidemål blant sine elever. Bokmåslærer Trine forteller at elevene har dårlig kjennskap til sidemålet nynorsk. «De har aldri hatt nynorsk på barneskolen, eller ja, de er jo borte i det, men de kommer med grunnholdning til «åh nei, hvorfor skal vi ha det?»». Selv om elevene ikke er godt kjent med nynorsk, er det altså et tema som møter motstand. Hun sier at hun ofte starter sidemålsundervisningen med et felles tankekart i klassen. «Da får vi opp at det er et rart språk, eller det kan komme stikkord som «gammeldags» eller «hvorfor må vi lære dette?»». Undervisningen Trine bedriver preges av denne grunnleggende motviljen. Hun forsøker å snu denne ved for eksempel å vise elevene at nynorsk er likere deres talespråk og dermed enklere for dem, «i håp om å gjøre det litt mer lystbetont». Som nevnt brukes også aktiviteter som nynorskbingo for å terpe spesifikke ord på en mer leken måte.

Lise på den andre bokmålsskolen opplever lignende tendenser som Trine. «Det er egentlig, sånn som jeg prøver å jobbe med det, så er det å gi elever mestring og troen på at det her er helt greit å jobbe med. For ofte er det jo litt motstand i elever». Selv om Lises elever som nevnt ikke har særlig kjennskap til nynorsk fra før av, er også de negativt innstilt:

Når de skjønner at det er nynorsk, og så har de jo hørt om at de skal skrive på nynorsk, og at det er fælt og sånn, så må man jo prøve å snu det ganske tidlig til at det her klarer vi helt fint.

Altså må det legges ned holdningsarbeid i tillegg til selve språklæringen i sidemålsundervisningen for Lises del. Hun forteller også at hennes opplevelse er svak læringskurve blant sine elever, og at svært få elever synes nynorsk er enkelt eller opplever mestring.

Motviljen som bokmåslærerne forteller om, opplever ikke nynorsklærer Mari hos sine elever. «Veldig mange av dem, når de blir introdusert for å skrive på ekte på sidemål i løpet av niende, så uttrykker de at det er lett.». Hun fortsetter: «... sidemålsundervisningen her er ikke en kamp på en måte. Det er et ganske enkelt tema, og møter lite motstand». Flere av hennes elever er også tydelige på at de ønsker å bytte hovedmål fra nynorsk til bokmål når de begynner på videregående. Jevnt over er hennes elever positive til og opplever mestring i sidemålsundervisningen.

Rita og Hanna på den andre nynorskskolen har en opplevelse som på ett punkt særlig skiller seg fra nynorsklærer Mari sin. Rita forteller at hun opplever at elevene «får hetta»

når de skal begynne med sidemålet bokmål, og ytrer at «de liker ikke bokmål og såne ting». Den store forskjellen mellom deres opplevelse sammenlignet med bokmållærernes, er at denne motviljen gir seg etter hvert som elevene opplever at de mestrer sidemålet sitt. Hanna utdypet med: «Ja, de mestrer det ofte bedre enn det de selv tror. Og så blir det ofte en ganske positiv opplevelse når vi begynner med sidemål og de ser at de faktisk mestrer å skrive på sidemål». Rita forteller også at det er en del spenning knyttet til sidemålsundervisningen, da det er et tema med mye forventning. «Åh, nå skal vi endelig ha om det, ikke sant». Hun nevner også at de noen ganger anbefaler elever å bytte målform på videregående, dersom de mestrer bokmål bedre enn nynorsk.

#### 4.2.3 Språkforvirring

Gjennom intervjuene kommer det frem at mange av elevene sliter med hovedmålet sitt, og å introdusere sidemål beskrives som en ekstra utfordring i språkopplæringen. Flere av lærerne oppgir å i økende grad merke at elevene ikke har samme språkkompetanse og sliter med skriving i det store og det hele; også i sitt hovedmål. På spørsmål om hva hun opplever som den største utfordringen ved å undervise i sidemål, svarer bokmållærer Lise:

Helt klart, den største utfordringen er jo at de ikke mestrer hovedmål. Det å skulle begynne å undervise på sidemål, da, er kjempekrevene for elevene. Mhm. Og det er flere og flere, altså det er dårligere og dårligere stilt med norsk skriftlig generelt, da. På hovedmål og, jeg synes de er dårligere til å skrive nå enn de var for få år siden.

Hun legger til at hun opplever at elevene også har mindre motivasjon og ønske om å skrive «riktig og godt» selv på sitt hovedmål, og påpeker at denne manglende motivasjonen vanskeliggjør sidemålsundervisningen i enda større grad.

Nynorsklærer Mari opplever at elevene sliter med å skille mellom nynorsk, bokmål og dialekt. «Men sikkert samme utfordring uansett hva du har som hovedmål eller sidemål, så blander de, da». Hun går ut ifra at dette er en utfordring som ikke bare gjelder for elever med nynorsk som hovedmål. Hun forteller så at det tidligere har vært en utfordring at elevene blander inn dialekt i skrivingen sin, men at dette fenomenet er mindre fremtredende nå. Det har imidlertid oppstått en ny variant, hvor elevene trekker inn dialektord i sidemålsskrivingen sin fordi de tror dialektordene er bokmålsord. Videre forteller hun at hun merker at mange elever leser mindre enn før, og «det er en hardere jobb for å skrive riktig i det store og hele». Hun mener at to målformer er med på å komplisere språklæringen ytterligere. «Jeg kjenner på, selv om jeg har nynorsk som hovedmål og bor i nynorskland, at det er litt komplisert for mange å ha to målformer». Særlig elever med annet morsmål og/eller lese- og skrivevansker løftes av Mari frem som grupper som sliter ekstra med to målformer.

Gjennom intervjuet med bokmållærer Trine kommer det ikke frem hvorvidt hun opplever at språkblanding er et problem. Utfordringene hun skildrer handler mer om å få elevene til å se nytteverdien av sidemål, og å tilpasse undervisningen deretter. Hun forteller at hun går inn med en forventning om at de skal starte helt grunnleggende når de begynner med sidemålsundervisning.

Så akkurat i nynorsk så synes jeg ikke at det er ille da, jeg syns det er verre at de kommer og vi skal jobbe med hovedmål, ikke at vi jobber på samme måte med hovedmål, for der forventes det at de har posten på plass når de kommer hit, men jeg blir mer skremt hvis de kommer og ikke vet hva et verb er for eksempel.

I hvilken grad dette er et problem eller noe hun opplever ofte er uklart, men da dette blir brukt som eksempel er det rimelig å anta at det har skjedd mer enn en gang at elever har slitt med grammatikken også på sitt eget hovedmål.

I motsetning til hva nynorsklærer Mari og bokmålslærer Lise opplever, sier nynorsklærer Hanna at hennes opplevelse er at det styrker elevenes hovedmål å få inn formell undervisning i sidemål. Hun forteller:

Når vi bare har hovedmål, så henter de så mange inntrykk fra både dialekt og sidemål. Men når vi har mer tydelig undervisning i sidemål, altså bokmål for oss, da ser jeg at de klarer å skille det mye lengre vekk fra hovedmålet sitt. Det styrker også hovedmålet deres, da.

## 4.3 Lærers egne erfaringer med og holdninger til sidemål

### 4.3.1 Legitimering av sidemål og målet med sidemålsundervisningen

En del av intervjuene handler kort sagt om legitimering av sidemålsundervisningen; altså lærernes tanker om grunnlaget for sidemålsundervisning. Hva som er målet med undervisningen, er blant spørsmålene som stilles. Bokmålslærer Trine forteller at hun er historieinteressert, og at ved å lære elevene om den norske språkhistorien og bakgrunnen for at Norge har to skriftspråk, håper hun at elevene skal «få litt mer eierskap til språket. Og å være litt stolt over at her har vi faktisk vår dialekt inni et språk». Dette er også noe hun tar opp senere, hvor hun understreker at hun synes at det er viktig at elevene har kunnskap om språket sitt gjennom historien.

På spørsmål om hva som er målet med sidemålsundervisningen hun bedriver, svarer Trine:

Målet er jo eh ... at vi har to skriftspråk i Norge som de skal ha kjennskap til begge to, og greit at mange her kanskje ikke kommer til å benytte sidemål så mye, at det er kanskje her (på skolen) de skal bruke det selv, de kommer til å møte på det i form av at de må lese tekster og sånt på nynorsk.

Etter å ha utdypet hvorfor hun tenker at historiebiter er viktig for legitimering av sidemål, avslutter hun med:

Så mitt mål er at de ikke skal gå ut og tenke «faen, jeg hater nynorsk», men heller tenke at «ok, greit, nynorsk, vi må gjennom det, og det er litt kult at vi har et eget språk». Det er mitt fokus.

Trine opplever et holdningsansvar, hvor en del av målet med sidemålsundervisningen handler om å forsøke å være en motkraft til negative holdninger til nynorsk.

Bokmållærer Lise forteller at hun tenker at elevene både skal kunne forstå og gjøre seg forstått på nynorsk. Hun opplever i likhet med Trine et holdningsansvar. «Å gjøre det mindre farlig og mindre negativt enn de kanskje har inntrykk av før de starter» er et av hennes mål med undervisningen. Deretter påpeker også hun at undervisningen handler om språkhistorie, og om å gi elevene forståelse for hvorfor Norge har to målformer. «Når jeg har hatt språkhistorie først i tiende, så skjønner de litt mer hvorfor vi må ha det her, da. Sidemål». Språkhistorie fremheves som en svært viktig faktor for å legitimere sidemålets eksistens så vel som undervisning i det både for Lise og for Trine. Svarene er dog preget av «dersom» og «hvis», og det blir tydelig at det finnes en underliggende oppfatning om at nynorsk mest sannsynlig ikke vil spille en særlig rolle i deres elevers liv etter endt skolegang.

Nynorsklærerne opplever det annerledes. Nynorsklærer Mari forteller at «For oss, at de lærer bokmål, det tenker jeg er viktig. At våre elever lærer både nynorsk og bokmål, fordi det er bokmål de kommer til å møte mest i livet». Mari oppfatter det som viktigere for nynorskelever å lære bokmål enn omvendt og begrunner det med skjevfordelingen mellom målformene. Målet med sidemålundervisningen tenker hun at «er først og fremst at de skal skrive så riktig og godt som mulig på sidemålet sitt». Det funksjonelle ved å mestre bokmål vektlegges altså av Mari.

På den andre nynorskskolen har også Rita klare tanker om sidemålundervisning. På spørsmål om sidemålundervisningens mål, svarer hun:

Det er vel å orientere seg i samfunnet på begge målformer, da. Det er vel sånn jeg bruker å ... når du har det andre veien også når de vegrer seg for nynorsken. Dette her med, ja men du skal uansett kanskje du skal jobbe i en kommune der de har annet hovedmål og da må du forholde deg til det.

Rita og Mari har en felles oppfatning av at målet handler om det funksjonelle; å kunne anvende begge språk. Nynorsklærer Hanna, som arbeider på samme skole som Rita, legger til:

Når vi bare har hovedmål, så henter de så mange inntrykk fra både dialekt og sidemål. Men når vi har mer tydelig undervisning i sidemål, altså bokmål for oss, da ser jeg at de klarer å skille det mye lengre vekk fra hovedmålet sitt.

Hennes opplevelse er at sidemålundervisning har en overførbar positiv effekt på elevenes skriving i sin helhet, på begge målformer.

#### 4.3.2 Vurdering i og av sidemål

Hvorvidt lærerne er for vurdering i sidemål var ikke noe som ble eksplisitt spurt om i intervjuene, men noe som ble tematisert likevel gjennom spørsmål om deres tanker om *hvordan* man vurderer elevenes sidemålskompetanse. I alle intervjuene utenom gruppeintervjuet kom det frem at dette var noe samtlige lærere stilte seg kritiske til. Bokmållærer Trine forteller: «

Jeg personlig mener jo at vi skal ha nynorsk, det mener jeg. Men jeg er imot at vi skal ha egen karakter i sidemål... jeg tenker at det kan være et tema i norsk, men det trenger ikke være en egen karakter.

Hun mener det kunne inngått som et tema i norsk, og at man burde kunne lese nynorske tekster, sammenligne nynorsk og bokmål og «peke på særtrekk ved nynorsk for eksempel».

Lise, den andre bokmållæreren, har lignende tanker. På spørsmål om hvorvidt hun ser på sidemålsundervisning som en viktig del av elevenes danning, svarer hun først bekreftende og legger språkhistorien til grunn. Hun legger deretter til

Men det er ikke sikkert jeg er enig i at man trenger en vurdering i det. Hehe. (...) Nei, det er ikke sikkert at jeg er. Men jeg tenker at det er kjempeviktig at vi har det, at vi lærer å forstå og både lese og skrive.

Begge bokmållærerne uttrykker altså at de ønsker nynorsk som en del av norskopplæringen, og vil at elevene skal ha kjennskap til språket, men stiller seg kritiske til vurdering i det. De spesifiserer ikke hvorfor akkurat i sammenheng med disse spørsmålene.

Nynorsklærer Mari er ikke nødvendigvis kritisk til spesifikt vurdering i sidemål, men heller til sidemål i sin helhet. Som tidligere nevnt, mener Mari at det er viktig for hennes elever med nynorsk som hovedmål også lærer sidemålet bokmål, fordi bokmål er mest utbredt. Hun uttrykker forståelse for lærere andre steder i landet hvor bokmål er hovedmål.

Jeg kjenner at hvis jeg hadde jobbet på en ungdomsskole i Oslo, vi hadde masse innvandrerungdom... jeg hadde sett på sidemål som et stort aber. Jeg skjønner at i Oslo på riktig skole, så ser de på nynorskundervisning nesten som bunad og fele.

Hun poengterer at «nå høres jeg ut som en nynorskmotstander, og det er jeg ikke», og utdyper at hun heller er motstander av at Norge har to målformer som skal fungere såpass likestilt. «Og jeg sier ikke at vi skal ha bokmål, det kan hende Norge skal ha nynorsk. Men nå er vi mer og mer på politikk da. Men jeg synes Norge skulle hatt en målform som var hovedmålform». Hun forteller at hun helst hadde sett at bokmål og nynorsk hadde smeltet sammen på et tidligere tidspunkt, og igjen påpeker hun at det er en ekstra utfordring med to målformer for både elever med annet morsmål og med lese- og skrivevansker. Nynorsklærerne Rita og Hanna på den andre nynorskskolen kommer aldri innpå rent spesifikt hva de tenker om vurdering i sidemål. De ytrer heller ikke ønske om å fjerne sidemål, slik som nynorsklærer Mari.

Mari forteller om en tilleggsutfordring knyttet til vurdering ved hennes skole.

Vi (lærere) som har hatt nynorsk, det er jo litt sånn vi kjenner på elevene også, vi som har hatt nynorsk som hovedmål selv, vi er stødige på både nynorsk og bokmål. Men de norsklærerne som kommer inn dørene her og har bokmål som hovedmål, de sliter litt med å vurdere hovedmålstekstene til elevene.

Mari opplever altså på sin skole at det kommer inn lærere med manglende kompetanse i elevenes hovedmål nynorsk, dersom lærerne selv ikke er oppvokst med nynorsk som hovedmål. I samme setning forteller hun at hennes elever i stor grad mestrer begge skriftspråk.



Bokmåslærer Lise forteller om sine egne ferdigheter i sidemålet nynorsk, og hennes opplevelse stemmer overens med Maris utsagn i forrige avsnitt. I min intervjuguide finnes det ikke spørsmål som går på hvor vidt lærerne selv føler seg trygge og kompetente i rollen som sidemåslærer, men dette kommer likevel opp i Lises intervju. I den delen av intervjuet som omhandler hvilke tilpasninger man gjør for å møte eleven på deres ferdighetsnivå i sidemål, forteller Lise «Nei, men det er skikkelig vanskelig. Noe av det handler jo om at man ikke er så god på sidemål selv heller, da. Da er det jo vanskeligere å tilpasse en ting man ikke kan». På oppfølgingsspørsmål om hvorvidt hun føler hun har kontroll, svarer hun at det er «forsvarlig undervisning», men utdyper:

Det er ikke der jeg har styrken min i norskfaget. På ingen måte. Men det er ikke sånn at jeg gruer meg til å ha det heller, nei. I og med at man ikke har det alle tre årene heller, så jobber man ikke nok med det heller til at man blir god, da. Det er kanskje mye der det ligger. At selv om jeg har jobbet i ti år og vært norsklærer på ungdomstrinnet, så er jeg fremdeles ikke helt komfortabel med det, da. Ikke god nok, liksom.

Lise beskriver en opplevelse av utilstrekkelighet som lærer i nynorsk, og at det heller ikke brukes nok tid på det til at hun rekker å oppleve mestring.

Det er også klare forskjeller i vurderingspraksisen hos bokmålskolene og nynorskskolene i mine intervjuer. Bokmåslærer Lise sier:

Og så skal man jo ta hensyn til at de ikke har hatt like mye undervisning. Sånn at jeg jo litt snillere på den grammatikken også, når jeg vurderer dem, i hvert fall til termin i tiende. For det skal det tas hensyn til, det står jo i læreplanen. Så da blir man litt mindre streng da.

Hun forteller at hun i sidemål på samme måte som i hovedmål, vurderer «både godt språk og innhold og grammatikk». Men de rent språklige feilene som oppstår i hovedmål, blir ikke vurdert like strengt som i sidemål.

Bokmåslærer Trine er bevisst på det samme. «... jeg forventer ikke at du skriver som om du har hatt nynorsk som hovedmål. Jeg ser at jeg stiller litt lavere krav enn hva jeg gjør til bokmål, fordi bokmål er hovedmålet deres». Hun forteller at hun vurderer elevene på samme måte som i hovedmål med tanke på at:

Du skal ha en kombinasjon av at grammatikken og rettskrivningen skal være bra, du skal ha god ordflyt, struktur og oppbygging, svare i fulle setninger og at innholdet er godt, og at du har evne til å reflektere hvis oppgaven etterspør det. Så sånn sett så vurderer jeg jo likt, bare at jeg har lista lagt litt lavere på nynorsk ettersom det er sidemål.

Både Trine og Lise er altså bevisst på at de vurderer elevene mindre strengt når de kommer til språk og grammatikk i sidemål enn i hovedmål, men ser ellers på samme komponenter for å vurdere teksten i sin helhet.

Nynorsklærerne nevner aldri noe om at læreplanen sier at elevene skal vurderes mindre strengt i sitt sidemål enn hovedmål, eller at dette er en praksis de følger. Nynorsklærer Mari forteller at hun vurderer sine elever etter samme kriterier uansett målform. «Det

som skiller høy måloppnåelse på hovedmål og sidemål er jo egentlig bare om du skriver korrekt på den målformen. Bortsett fra det så ser vi på det samme tingene uansett hvilken målform du har skrevet på». Hun avslutter med «Så om vi vurderer sidemål eller hovedmål, det er hipp som happ». Ifølge Mari gjøres det ingen forskjell i vurderingspraksisen i sidemålsskrivingen sammenlignet med hovedmål.

Nynorsklærerne Rita og Hanna forteller at de fokuserer på grammatikken og «rettskriving» når de vurderer elevenes sidemålskompetanse, og nevner ikke noe om at de vurderer elevene strengere i hovedmål enn sidemål. Nynorsklærer Rita forteller mot slutten av intervjuet om et subjektivt irritasjonsmoment. Hun er ofte sensor ved eksamen i norsk skriftlig, og har i den sammenheng vært på flere kurs.

... jeg lar meg litt provosere når jeg er på disse skoleringene (kursene), der de mener at de som har nynorsk som sidemål skal ha litt mer slack i vurderingene. Det er litt irriterende, samtidig som jeg vet at de underviser kanskje en del mer i det, jeg vet ikke. I Osloskolen og sånn.

Rita virker å oppleve det som urettferdig at det tilsynelatende forventes at hennes elever skal stille like sterkt i begge målformer, mens elever med nynorsk som sidemål skal stilles lavere krav til. Det at hun forteller at beskjeden er at «de som har nynorsk som sidemål skal ha litt mer slack i vurderingene» er særlig interessant. Hun legger til grunn at sidemålsundervisningen mulig er en mer tidkrevende og kanskje tøffere jobb i eksempelvis Osloskolen, og stiller seg spørrende til hvorvidt det er derfor. Alle tre nynorsklærerne virker å forvente det samme av elevene sine i sidemål som hovedmål, i motsetning til bokmålslærerne.

### 4.3.3 Tanker om dagens sidemålsundervisning

Det er forskjeller mellom hvordan lærerne prater om språket som for dem er sidemål, men også i hvordan de snakker om eget hovedmål. Rita og Hanna omtaler seg selv som «nynorskdamer». De forteller at de noen ganger anbefaler sine elever å bytte hovedmål fra nynorsk til bokmål på videregående, dersom eleven i større grad mestrer bokmål, og poengterer at dette skjer «til tross for at vi er nynorskdamer». Mari på den andre nynorskskolen gjentar flere ganger at hun er kritisk til at Norge har to likestilte målformer, men må etterpå poengtere at hun «ikke er noen nynorskmotstander» og at det «godt kan hende at Norge skal ha nynorsk som hovedmål». Hun forteller også at motstand mot nynorsk gjør at hun får lyst til «å kjempe for nynorsken». Denne typen bevissthet, og til og med kjærlighet til eget språk, finnes ikke i intervjuene gjort med bokmålslærerne.

Et av spørsmålene i intervjuguiden omhandler lærers holdningsansvar i sidemålsundervisningen, og hvordan de selv tenker at deres holdninger påvirker undervisningen. Nynorsklærerne Rita og Hanna forteller at de ikke tror at de har noen negative holdninger til nynorsk som kan påvirke deres undervisning i negativ favør. Hanna forteller at sidemål er et tema hun gleder seg til å undervise i, og Rita sier seg raskt enig når Hanna understreker at «klart det finnes mange gode tekster på bokmål». Rita legger til at dette er et tema som elevene syns er spennende, og noe de gleder seg til å ha om. Nynorsklæreren på den andre skolen, Mari, tror hennes egne holdninger påvirker henne «lite, egentlig». Hun omtaler seg selv som «pliktoppfyllende», og at hun derfor forholder seg «ganske slavisk» til mandatet om å undervise i begge målformer.

Hun poengterer at elevene hennes har kontroll på nynorsk, og at bokmål er et enkelt tema å introdusere for elevene på skolen hun arbeider på.

Bokmållærerne forteller at de også er bevisste på sitt holdningsansvar. Trine forteller at hun i alle tema er bevisst på at hennes holdninger enkelt smitter over på elevene. Hun mener at hun er lett å lese, og sammenligner seg selv med en hund med hale.

Så jeg jobber jo hardt med å ikke ... ja, jeg prøver å tenke at, hva er det som er positivt, og så må jeg heller fremheve det, enn at mine private meninger om, «\*sukker\* det her er tungvint», «det her er det vanskelig» og så videre, for da tenker de, «ja men når læreren min også tenker det, hvorfor skal jeg gidde å prøve?». Så jeg synes det er veldig viktig, men som sagt, det er ikke bare sidemål, det mener jeg at må være et tema. Noe er dritkjedelig, og sånn er det. Hehe.

Trine har altså tanker om sidemål som noe litt «tungvint» og «kjedelig», men arbeider med seg selv for at elevene ikke skal oppfatte det slik og la det smitte over.

Lise på den andre bokmålskolen svarer at hun tenker over måten hun snakker om nynorsk på, fordi «elevene plukker jo det opp med en gang». Hun mener også at holdningene til sidemål vises gjennom hvor mye tid man velger å vie til tema. «Det handler jo om hvor mye fokus man har på det før man må». Hun utdyper at når hun tenker at det er viktig for elevene, så starter hun med det allerede i åttende. Dersom hun derimot hadde sett på det som uviktig, «så hadde man kanskje utsatt alt til tiende». Lise og Trine er altså begge opptatt av og bevisst på måten de snakker om sidemål på, for ikke å tilføre mer misnøye til et tema allerede preget av negative holdninger blant elevene. Nynorsklærerne påpeker begge at dette er et tema som stort sett ønskes velkommen blant deres elever, og et aktivt holdningsfremmende arbeid er derfor mindre fremtredende for dem enn for bokmållærerne.

## 5 Drøfting

Jeg skal nå knytte funnene presentert i analysedelen sammen med tidligere presentert forskning. Den vil først følge samme struktur som analysen, hvor første del vil omhandle gjennomføring av sidemålsundervisning, neste del vil omhandle elevperspektivet som beskrevet av lærerne, mens den siste vil omhandle lærerperspektivet. Deretter vil det følge en egen del om spesifikt studiens didaktiske implikasjoner, fulgt av overordnede refleksjoner om dagens sidemålsundervisning og dens vilkår.

### 5.1 Gjennomføring av sidemålsundervisning

Lærerne ved nynorskskolene og bokmålsskolene jeg har intervjuet følger en forholdsvis lik modell i hvordan de legger opp sidemålsundervisningen, hvor sidemålet introduseres i åttende men intensiveres først i tiende. Dette virker å være uavhengig av hvilke forkunnskaper lærerne opplever at elevene kommer til skolen med. Nynorsklærerne forteller at sidemålsundervisningen de bedriver både er delt inn i bolker, men også kommer i drypp. Askeland et al. (2020, s. 72) fremhever drypp, eller «kontinuerlige innslag», av sidemålet over «periodeundervisning», for å sikre at sidemålet blir en del av helheten i norskfaget og elevenes skolehverdag ellers. Synliggjøring av begge skriftspråk og å bruke dem i varierende situasjoner er viktig for å oppleve begge som funksjonelle (Eiksund et al., 2022, s. 64). Bolkevis undervisning kan på sin side føre til en begrenset oppfatning av nynorskens bruksområder, og som et tilheng til norskfaget heller enn en del av det (Solheim, 2009, s. 205). Bokmåls lærerne skildrer en i større grad bolkevis undervisning; bokmåls lærer Trine forteller at hun tenker at dette er ryddigere for både henne selv og hennes elever. Hennes oppfatning virker å bunne i en tanke om at bruk av sidemål må tematiseres som sidemålsundervisning. Sjøhelle og Eiksund fremhever viktigheten av engasjerende undervisningsopplegg på nynorsk, uten å adressere at det er sidemålsundervisning (Eiksund et al., 2022, s. 74). Det viktige er at nynorsk får bredere og hyppigere plass (Askeland et al., 2020, s. 78-79). Særlig nynorsk som er et mindre synlig språk, behøver å opptre stadig i skolen heller enn og begrenses til færre, lengre perioder.

Bokmåls lærerne Trine og Lise forteller at undervisningen på åttende og niende trinn handler om å gi elevene et grunnlag til tiende. De begrunner dette med endringer i den nye læreplanen: det skal nå kun gis vurdering i sidemål i tiende, mens det tidligere er blitt satt standpunktkarakter i sidemål alle tre årene på ungdomsskolen. LK20 sier at «Etter 10. trinn får elevane standpunktkarakterar i skriftleg hovudmål, skriftleg sidemål og norsk munnleg» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Trine forteller at hun er «innom det» før tiende, og Lise beskriver også lite fokus på sidemål før det i tiende trappes opp grunnet vurdering. Endringen i læreplanen har tilsynelatende resultert i at sidemål har fått mindre plass i norskundervisningen for Trine og Lise. Skolen har grunnet skjevfordelingen mellom målformene et særlig ansvar for å eksponere sine elever for nynorsk (Eiksund et al., 2022, s. 32). Det å begynne enda senere og ha mindre fokus på sidemålet nynorsk er ugunstig for disse elevenes sidemålskompetanse, da mindre eksponering for nynorsk i skolen betyr at disse elevene nesten ikke møter nynorsk i det hele tatt. Å ta i bruk sidemålet behøver ikke å være i vurderingssituasjon, og det er bedre å inkludere sidemål ofte og så tidlig som mulig (Eiksund et al., 2022, s. 64). Nynorsklærerne i mine intervjuer forteller derimot ikke noe om eventuelle endringer etter

innføring av ny læreplan. Deres undervisning følger tilsynelatende samme «modell» som før.

Undervisningsmetodene som brukes i sidemålsundervisningen varierer mellom de forskjellige skolene. Rita som arbeider på samme nynorskskole som Hanna, forteller at de gir skriveoppgaver til elevene på sidemål utenfor de faste sidemålsbolkene. Dette kan være lurt fordi man både får vist frem sidemålet som et bruksspråk, i tillegg til at man får skrivetrening på sidemål. Det å oppleve målformene som like funksjonelle er som nevnt viktig (Eiksund et al., 2022, s. 64). At bokmål er et bruksspråk er ikke nødvendigvis noe man trenger å vise til elevene på samme måte som nynorsk, fordi bokmål i motsetning til nynorsk er å se i de fleste sammenhenger, men det er likevel viktig at elevene ser det. Nynorsklærer Hanna legger til at skriving er en stor del av undervisningen, og at hun opplever at det er det som gir best utbytte i utviklingen av sidemålskompetanse. De er dessuten opptatte av å gi formative vurderinger på elevenes skriving underveis som en del av undervisningen, hvor grammatikk er noe de oppgir at de fokuserer særlig på. Hennes opplevelse stemmer godt overens med Sjøhelle og Eiksund, som mener at det å skrive er den beste metoden for språklæring (Eiksund et al., 2022, s. 73). Askeland et al. (2020, s. 115) poengterer dessuten at den eneste standpunktvurderingen elevene får i sidemål måler nettopp skriftlig kompetanse, og at skrivetrening derfor bør få mye fokus. Lingvistiske samtaler i klassen om forskjeller og likheter mellom språkene løftes også frem som hyppig brukte grep av nynorsklærerne. Nynorsksenteret (2023) legger frem utforskende samtaler om språk i fellesskap som en god metode. Også sammenligning fungerer godt for å finne forskjeller og likheter mellom målformene (Eiksund et al., 2022, s. 66). Nynorsklærerne skildrer generelt flere gunstige grep i sin undervisning, jamfør tidligere presentert forskning.

Mari på den andre nynorskskolen forteller at de ofte arbeider parallelt med sidemål og hovedmål, og også Rita og Hanna oppgir at de veksler mellom sidemål og hovedmål. Rita sier at det i enkelte temaer blir mer bokmål enn nynorsk, alt ettersom hva som faller seg naturlig. En utfordring kan oppstå dersom sidemålet bokmål ofte får mer plass enn hovedmålet nynorsk, da det er spesielt viktig for elever med nynorsk som hovedmål å få møte hovedmålet sitt tilstrekkelig slik at de blir gode i det (Langnes, 2022, s. 89). Det er et kjent fenomen at elever med nynorsk som hovedmål mestrer sitt sidemål bokmål bedre enn hovedmål nynorsk, og en av grunnene er nettopp at de møter mer bokmål enn nynorsk (Langnes, 2022, s. 89). Dette er en balanse man som lærer og i skolen bør være bevisst på.

Bokmålslærerne arbeider på andre måter, og har blant annet tilsynelatende mindre fokus på skriving enn nynorskskolene. Bokmålslærer Trine forteller som nevnt at hun opplever det som ryddigere å gjennomføre sidemålsundervisning i bolker heller enn å «svippe innom» tematikken innimellom. Hun forteller at elever ved deres skole får utdelt et hefte i regi av skolebiblioteket når de begynner med sidemål. Dette heftet inneholder «smakebiter» fra diverse tekster i forskjellige sjangre på nynorsk. Dette i seg selv kan være et gunstig grep for elevenes sidemålskompetanse, dersom det blir tatt i bruk ofte nok og faller i smak hos elevgruppa (Langnes, 2022, s. 89-90). Trine forteller også at hun tar i bruk tavleundervisning og klassiske bøyningsskjema i forskjellige ordklasser. Grammatikkoppgaver uten kontekst omtales av nynorsksenteret (2023) som et ugunstig grep for å styrke elevenes nynorskferdigheter, og samtidig løftes grammatikkundervisning som en del av elevenes skriving og skriveprosess frem som en bedre metode. Lite eller ingen fokus på skriving i sidemålsundervisningen kan svekke

elevenes grammatikkforståelse, sett i lys av at den mest effektive grammatikkopplæringen skjer i sammenheng med skriving (Eiksund et al., 2022, s. 73). Trine forteller også at de legger inn aktiviteter som nynorskbingo for å gjøre sidemålsundervisningen mer lystbetont. Det å gjøre artige aktiviteter på nynorsk beskrives av Eiksund og Sjøhelle som et godt grep (Eiksund et al., 2022, s. 73). Likevel er nynorskbingo en markert sidemålsaktivitet, og spørsmålet blir dermed hvorvidt den er for grammatikkpreget til at den oppleves som engasjerende for elevene.

Lise, den andre bokmålslæreren, forteller at hun fokuserer på lesing og forståelse av nynorsk. Lesing er en god metode på veien mot å lære seg et språk, men språket må også brukes på andre måter for å mestre det (Eiksund et al., 2022, s. 64). Grammatikkdelen av sidemålsundervisning har blitt møtt med mye motvilje blant Lises elever, og hun forteller at hun derfor har «tonet det ned». For mye fokus på tradisjonell, isolert grammatikkundervisning er noe av det både lærere og elever oppgir som noe som bidrar til å tynge nynorsk som tema, ifølge Sjøhelle og Eiksund (Eiksund et al., 2022, s. 66). Motviljen Lise opplever er altså ikke noe hun er alene om, men heller deler med mange. Likevel er grammatikkunnskap og å kunne forstå språklige fenomener viktig (Askeland et al., 2020, s. 139-140). Noen metoder innen grammatikkundervisning har imidlertid vist seg mer effektive enn andre, som diskutert i forrige avsnitt.

Det er ikke bare i norskfaget at sidemålet skal ta plass. Sjøhelle og Eiksund fremhever at det er svært viktig at sidemålet også får plass i andre fag enn norskfaget (Eiksund et al., 2022, s. 74). Dette grunnet mengdetrening og at elevene skal få møte begge skriftspråk i forskjellige sammenhenger. Alle lærere er språklærere, og skal etter endt utdanning ha kompetanse til å undervise på begge målformer (Jegteberg & Budal, 2022, s. 130). Nynorsklærerne i min studie omtaler det som en selvfølge at sidemålet bokmål implementeres i andre fag. De opplever det enkelt å finne faglitteratur og andre ressurser på bokmål utenfor skoleverket. Dette samsvarer med virkeligheten som skildret av Nordal (2011, s. 119), som eksemplifiserer med at både fagbøker, spill, musikk og filmer mye oftere er på bokmål enn nynorsk. Også i læreverk laget for elever med nynorsk som hovedmål, kan det finnes mer bokmål enn nynorsk (Langnes, 2022, s. 88). Igjen reiser spørsmålet om hvorvidt nynorskelever møter sitt eget hovedmål nok i skolen seg.

I motsetning til nynorsklærerne, betviler begge bokmålslærerne at elevenes sidemål nynorsk inkluderes i andre fag. Lise svarer ganske enkelt «sannsynligvis ikke». Trine sier at hun forsøker å inkludere det i musikkfaget selv, hvor hun kan bruke lyriske tekster på nynorsk. Å innlemme nynorsk lyrikk er en metode Askeland et al. (2020, s. 77) fremhever som et godt grep ved introduksjon av nynorsk, for å skape positive assosiasjoner og «minnerike stunder». Samtidig ser man som Solheim (2009, s. 200) påpeker, at lyrikk er et av nynorskens få allerede aksepterte bruksområder. Denne formen for implementering vil dermed kanskje ikke bryte med illusjonen om nynorskens bruksområder, men heller forsterke den. Lise og Trines svar preges av «dersom» og «hvis», og at nynorsk «kanskje» kan brukes hvis en lærer finner en tekst på forskning.no eller bruker NRK i sin undervisning. Disse svarene kan stamme fra andre læreres holdninger til nynorsk, men kan også handle om at ressursene på nynorsk ikke er synlige nok til at de oppleves som tilgjengelige (Nordeide, 2022, s. 104). Det vil ikke si at ressursene på nynorsk ikke eksisterer, men skolen og lærer har et ekstra ansvar for å finne disse og å ta dem i bruk (Nordal, 2011, s. 120).

## 5.2 Elevenes ferdigheter i og holdninger til sidemål

Utfra mine intervjuer er det klare forskjeller i sidemålskompetansen elevene kommer til ungdomsskolen med når man sammenligner nynorsk- og bokmålsskolene. Bokmållærerne Lise og Trine forteller at deres elever kommer til ungdomsskolen uten særlig sidemålskompetanse, og oppgir begge å starte på «scratch» med sine elever på åttende trinn. Elevene som nå går på ungdomsskolen skal ha fulgt LK20 siste del av barneskolen, og dermed også arbeidet etter kompetansemålene i denne. En del av hensikten med å innføre større fokus på begge målformer gjennom hele grunnskolen i den nyeste læreplanen, var å lette presset på sidemålundervisningen på ungdomsskolen (Eiksund et al., 2022, s. 64). Som Askeland et al. (2020, s. 74) påpeker, skal elevene etter kompetansemålene være klare til å skrive tekster på sidemål når de begynner på ungdomsskolen. Kompetansemålene for norskfaget oppført i LK20 er ikke arbeidet tilstrekkelig med dersom hele elevgrupper ikke har sett nynorsk før åttende trinn. Trine og Lises opplevelser viser at barneskolene i deres kretser ikke har bedrevet norskundervisning som skildret i læreplanen. Eiksund (Eiksund et al., 2022, s. 27) problematiserer måten kompetansemålene er utformet på, grunnet at de ikke vier oppmerksomhet til at målformene har et asymmetrisk forhold. Det at bokmållærerne opplever at sine elever ikke har fått sidemåloppfølging før ungdomsskolen, kan være et symptom på for lite fokus på nynorsk og måten nynorsk omtales på i læreplan og lovverk. Å bruke mye tid og å begynne tidlig med nynorskundervisning fremheves som viktig for å skape trygge språkbrukere med kompetanse i begge skriftspråk (Eiksund et al., 2022, s. 66). I tillegg er det gunstig å inkludere nynorsk tidlig i elevenes skolegang for å komme negative holdninger i forkjøpet (Askeland et al., 2020, s. 28), hvilket er en utfordring som vil løstes frem senere i drøftingen. Svake forkunnskaper i sidemål bidrar til et dårligere grunnlag for elevenes sidemålskompetanse, og vanskeliggjør lærernes sidemålundervisning.

Nynorsklærerne forteller som skildret i analysen at deres elever er godt kjent med sitt sidemål, hvilket stemmer overens med presentert forskning. Både nynorskelever selv og forskere oppgir at mengden bokmål nynorskelevne møter i hverdagen bidrar til at de mestrer sidemålet like godt, om ikke bedre, enn sitt hovedmål nynorsk (Langnes, 2022, s. 89). De har ofte lest mye på bokmål før den formelle undervisningen begynner, og for mange er bokmål den første formen for norsk de møter, selv om de er oppvokst med nynorsk som hovedmål på skolen (Nordal, 2011, s. 119). Nynorsklærerne Rita og Hanna som arbeider på samme skole, forteller at de merker at elevenes hovedmål preges av bokmål. Mari på den andre nynorskskolen forteller dessuten at elevene gjerne blander inn dialekt, men poengterer at dette skjer sjeldnere nå enn før. Normavvik i form av innblanding av både bokmål og dialekt er mer fremtredende blant elever med nynorsk som hovedmål, enn elever med bokmål (Hellevang & Helset, 2022, s. 46). Grunnen er sammensatt. Nynorskelevne har ubevisst tilegnet seg bokmålskunnskaper gjennom et slags «språkbad», hvor de har badet i store mengder bokmål fra de var små (Askeland et al., 2020, s. 50-51). Elevene undersøkt i Hellevang og Helsets artikkel kommer fra et nynorsk kjerneområde, mens elevene ved mine nynorskskoler kommer fra en randzone. Begge disse gruppene kommer fra områder hvor både nynorsk og bokmål finnes i det offentlige rom, i tillegg til dialektnær skrift som et slags tredje skriftspråk, hvilket kan påvirke elevenes skrivepraksiser (Hellevang & Helset, 2022, s. 46-47). Hellevang og Helset (2022, s. 47) peker også på at elevenes normavvik kan stamme fra både talemål og bokmål fordi disse sammenfaller. Nynorsklærer Rita opplever at elevenes talemål stadig blir mer bokmålsnært, og dette kan dermed gjelde også hennes elever. Dette kan

også ha en sammenheng med at Mari, lærer på den andre nynorskskolen, opplever at hennes elever blander inn dialekt når de skal skrive bokmål fordi de tror dialektordet sammenfaller med bokmål. Når det noen ganger faktisk sammenfaller, mens andre ganger ikke, kan det være vanskelig å vite når det er tilfellet.

I intervjuene forteller bokmållærerne at de opplever at stadig flere elever sliter med hovedmålet sitt, og at de merker på elevenes hovedmålkompetanse at de leser mindre enn før. Sjøhelle (Eiksund et al., 2022, s. 114) poengterer at det på ungdomstrinnet skjer en endring hvor elevene leser mindre enn tidligere, og setter dette i sammenheng med økt aktivitet på «digitale plattformer». Det er rimelig å anta at mange av elevene skriver mye på disse plattformene. Innblanding av talemål er en av faktorene Hellevang og Helset (2022, s. 46) peker på som bidrar til normavvik i nynorskelevers hovedmål. Dialektnær skrift omtales som et tredje skriftspråk, og er hyppig brukt i sosiale medier av ungdom i det nynorske kjerneområdet (Hellevang & Helset, 2022, s. 51). Bokmållærerne i denne studien underviser barn i Trøndelag med hovedsakelig trønderdialekt, hvilket betyr at elevenes talemål som regel ikke er bokmålnært. Dersom disse elevene bruker dialektnært skriftspråk på sosiale medier og trekker det inn i sin bokmålsskriving slik som elevene beskrevet i Hellevang og Helset (2022), vil talemål og bokmål sjeldent sammenfalle og resultere i normavvik i deres bokmålskriving.

Bokmållærer Lise opplever det som utfordrende å hjelpe elevene å mestre bokmål grammatisk, og betegner nynorskopplæring som en tilleggsutfordring for elevene. Hun merker seg også at det skorter på elevenes motivasjon i større grad enn tidligere, hvilket er en viktig faktor for språklæring. Askeland et al. (2020, s. 51) påpeker at manglende motivasjon likevel ikke er grunn nok til å avslutte undervisning, og at motivasjon må skapes. Også Trine på den andre bokmålsskolen mener at fokuset som går til sidemål, heller burde ligge på hovedmålsopplæringen. Nynorsklærer Mari forteller at hun opplever at flere målformer vanskeliggjør skriving generelt, og særlig for elever med annet morsmål og med lese- og skrivevansker. Lærerne skildrer en vanlig oppfatning om at det å lære mange språk resulterer i språkkaos, men ifølge Jansson (2011, s. 174) stemmer ikke nødvendigvis denne oppfatningen. Tvert imot kan det å lære nye språk være positivt for språklæring generelt.

Det å lære grunnleggende om språk kan ha en overførbar effekt og bidra til økt forståelse også for språk man allerede mestrer. Askeland et al. (2020, s. 61) omtaler sidemålsundervisning som et godt tidspunkt for elever med utfordringer knyttet til norsk å stille nødvendige lingvistiske spørsmål. Et potensielt problem i nynorsklærer Maris tilfelle, kan være at fordi flesteparten av hennes elever tar sidemålet bokmål relativt lett og har gode forkunnskaper, blir aldri bokmålsgrammatikken tatt ned på et tilstrekkelig grunnleggende nivå til at det oppleves som nettopp grunnleggende språklæring. Disse elevene kan gå glipp av muligheten til å stille spørsmålene som sidemålsundervisningen kan åpne for, fordi de fleste av deres medelever tar begge målformer relativt raskt og enkelt. Elever som sliter ellers på skolen og i norskfaget, sliter også oftere i sidemål (Askeland et al., 2020, s. 51). Sidemål er mer utfordrende for enkelte elever enn andre, hvilket også gjelder andre tema og fag. Kanskje handler lærernes svar delvis også om holdninger, og om skolens oppfatning av sidemålsundervisningens nytteverdi.

I motsetning til nynorsklærer Mari, forteller Hanna på den andre nynorskskolen at hun opplever at sidemålsundervisningen har positiv innvirkning på hennes elevers skriveferdigheter, både i hovedmål og sidemål. Hun opplever at sidemålsundervisningen



gjør det tydeligere og enklere for elevene å skille mellom nynorsk, bokmål og talemål. Hanna og kollega Rita har tidligere forklart at de bruker sammenligning og samtaler mye om språk i klasserommet, hvilke begge er gode metoder for språklæring (Eiksund et al., 2022, s. 66). Det å gi elevene et metaspråk kan innvirke positivt på elevenes språklige ferdigheter i sin helhet, og det å se på forskjeller og likheter mellom språkene har en overførbar effekt, slik som Hanna beskriver.

Elevenes holdninger til sidemålsundervisningen varierer mellom bokmålsskolene og nynorskskolene, jamfør lærernes opplevelser. Bokmållærerne Trine og Lise forteller begge at en del av deres undervisning handler om å snu motvilje og motarbeide negative holdninger blant elevene. Hårstad et al. (2021, s. 16) viser til at nynorsk av mange oppfattes som blant annet «lite kult» og «gammeldags», og de negative holdningene er såpass fremtredende at nynorskelever føler de må forsvare eget hovedmål. Begge bokmållærerne forteller at de opplever at deres elever kommer med en negativ grunninnstilling til sidemålsundervisningen, selv om mange av dem har minimalt kjennskap til nynorsk. Holdningene som finnes til forskjellige språk, kan som presentert i teoridelen være erfaringsbaserte, men kan også omhandle forutinntatte oppfatninger. I likhet med hos mange andre i befolkningen (Hårstad et al, 2021, s. 38-39), står altså stereotyper og negative holdninger til nynorsk sterkt blant Trine og Lises elever.

Manglende mestring i sidemål blant elevene er også en utfordring bokmållærerne skildrer. Elever med bokmål som hovedmål gjør det generelt dårligere i sidemål enn elever med nynorsk som hovedmål (Jansson, 2011, s. 163), og dette stemmer overens med det som kommer frem gjennom mine intervjuer. Når bokmållærer Lise skal svare på hvordan hun tilpasser undervisningen til elever med ulikt ferdighetsnivå, forteller hun at hun opplever det som utfordrende blant annet fordi de opererer på et så «grunnleggende nivå i utgangspunktet». Hun forteller videre at hun sjeldent opplever at hennes elever mestrer sidemål i særlig grad, «eller tar det lett». Sjøhelle og Eiksund (Eiksund et al., 2022, s. 65) peker på at manglende følelse av mestring henger sammen med negative holdninger. Igjen er det viktig at skolen viser frem nynorsk som mer enn et skolespråk eller en sluttvurdering, men heller noe som kan tas i bruk på lik linje som bokmål. Ifølge Sjøhelle og Eiksund er elevene som møter minst nynorsk også de som i størst grad er negative og opplever sidemålsundervisningen som meningsløs (Eiksund et al., 2022, s. 65). Jo bedre og nærmere kjennskap elevene har til nynorsk, jo mer positive er ofte holdningene (Vibe, 2004).

Nynorsklærer Mari opplever ingen motvilje fra sine elever når hun introduserer bokmål. Snarere tvert imot. Hun forteller at hennes elever stort sett mestrer sidemålet bokmål like godt som hovedmålet nynorsk, og at det er «enkle undervisningstimer» når hun skal lære dem bokmål. Statistikk viser det samme: elever med nynorsk som hovedmål gjør det godt i sidemål (Langnes, 2022, s. 89). Holdningene i storsamfunnet er dessuten svært annerledes til bokmål enn til nynorsk. Bokmål som majoritetsspråk oppleves generelt sett som det «vanlige» språket, og det passive språkvalget, og er derfor heller ikke preget av stereotyper og negative assosiasjoner på samme måte som nynorsk (Solheim, 2009, s. 199). Holdningsarbeidet behøver dermed ikke nødvendigvis være like fremtredende som når sidemålet er nynorsk.

På den andre nynorskskolen har Rita en annen opplevelse enn Mari. Hun forteller at hun i likhet med bokmållærerne kan møte motvilje fra sine elever når hun introduserer sidemål som tema, til tross for at de uttrykker at det er et spennende tema. Det kan

komme utsagn fra elevene som at «de ikke liker bokmål», og kan uttrykke bekymring for å ikke skulle ha nynorsk. Denne motviljen virker imidlertid å handle om noe annet enn den man ser blant bokmålelevne. Bokmålelevnes motvilje virker å handle om en motvilje til nettopp nynorsk og undervisningen i det, da de etterspør grunnlaget for nynorskens plass i skolen, og ikke forstår nytteverdien. Nynorskelevnes motvilje handler kanskje mer om språklig identitet knyttet til nynorsk. Måten man bruker språk på er en form for identitetshandlinger, altså en måte å vise tilhørighet (Hårstad et al., 2021, s. 41), og det å skulle gå fra å skrive på nynorsk til å begynne å skrive på bokmål kan oppleves som en trussel mot denne identiteten. Nynorsk er et minoritetsspråk, og slike språk er ofte i større grad knyttet til nettopp identitet, enn et majoritetsspråk som bokmål (Hårstad et al., 2021, s. 117). Et minoritetsspråk har ofte større betydning for spesifikke grupper innenfor det geografiske området hvor dette språket står sterkt, hvilket kan være med å påvirke disse elevene til å uttrykke motstand mot bokmål. Språket blir et bilde på deres geografiske tilhørighet og tilhørighet til menneskene i området. Sidemålsopplæring og -bruk vil altså kunne ha en litt annen og større, mer abstrakt betydning for nynorskelevne.

Nynorsklærer Rita legger til at hun opplever at motviljen snur når de faktisk får begynt å arbeide ordentlig med bokmål, fordi elevene opplever mestring. Ritas kollega Hanna legger til at det ofte blir en positiv opplevelse for elevene å begynne med bokmål. Dette er en sentral ulikhet mellom eksempelvis bokmållærer Lises elever og nynorsklærerne Rita og Hannas elever: holdningene bedres ettersom elevene mestrer sidemålet. Tendensen er slik Sjøhelle og Eiksund beskriver; opplevelsen av mestring resulterer i mer positive holdninger (Eiksund et al., 2022, s. 65). Dette skjer ikke på samme måte hos bokmålelevne, kanskje delvis fordi opplevelsen er at de sjeldnere mestrer sidemålet.

Bokmålelevne har ifølge lærerne mer negative holdninger til nynorsk, enn nynorskelever har til bokmål. Det at mange har negative holdninger til nynorsk er ikke overraskende, sett i sammenheng med at negative holdninger og stigma knyttet til nynorsk som nevnt er en av hovedårsakene til at elever bytter hovedmål fra nynorsk til bokmål (Jansson, 2011, s. 163). Det er et kjent fenomen blant nynorsklærerne i mine intervjuer at flere av deres elever bytter hovedmål ved overgang til videregående skole. I enkelte sammenhenger handler dette om at elevene mestrer bokmål i større grad enn nynorsk, til tross for å ha hatt nynorsk som hovedmål gjennom hele grunnskolen (Språkrådet, 2021, s. 35). Nynorsklærerne Rita og Hanna forteller at de noen ganger anbefaler enkelte elever å bytte hovedmål fordi at de ser at elevene mestrer sidemålet bedre enn hovedmålet. Nynorsklærer Mari opplever på sin side at elever sier selv at de vil bytte til bokmål på videregående, uten oppfordring fra henne. Dette kan handle om mestring, men kan også handle om stigma knyttet til nynorsk. Ifølge Hårstad et al. (2021, s. 16) opplever mange unge nynorskbrukere å måtte forsvare nynorsken og motbevise fordommer mot nynorskbrukere. Også på nett hetses nynorsk, og unge nynorskbrukere opplever å bli pålagt skyld for at unge bokmålsbrukere må lære nynorsk (Askeland et al., 2020, s. 46-47). Askeland et al. (2020, s. 47) peker på to potensielle resultater dette kan få: økt språklig bevissthet og identitet, eller språkflukt. Ved overgang til videregående skal nesten alle elevene til nynorsklærerne jeg har intervjuet, over til skoler hvor bokmål er mest utbredt. De skal gå på skole og i klasse med elever som har hatt bokmål som hovedmål hele grunnskolen, og mulighetene ligger derfor til rette for at språkbyttene dreier seg om et ønske om å passe inn med majoriteten, og å unngå å bli satt i bås grunnet språket sitt.

### 5.3 Lærers egne holdninger og forhold til sidemål

Lærerne legger forskjellige tanker til grunn ved spørsmålet om sidemålsundervisningens signifikans i skolen i dag. Begge bokmålslærerne legger hovedsakelig språkhistorien til grunn i sine svar. Bokmålslærer Lise forteller at hennes elever først forstår hvorfor de skal lære nynorsk, etter de har lært om norsk språkhistorie i forkant. Som presentert i teoridelen, stiller Jansson seg kritisk til å lene seg for mye på den språkhistoriske legitimeringen av nynorskens plass i skolen (Jansson, 2011, s. 169). Dette fordi denne legitimeringen skaper og bygger oppunder en oppfatning av nynorsk som noe som er viktig i et fortidsperspektiv, heller enn noe som også er viktig og som hører hjemme i nå- og fremtid. Sett i lys av at mange, deriblant bokmålslærer Trines elever, tenker på nynorsk som «gammeldags» (Hårstad et al., 2021, s. 16), bør man være bevisst på å plassere nynorsk i en aktuell kontekst for å motvirke slike holdninger. En utelukkende språkhistorisk legitimering gjør det mer utfordrende å se nytten ved å lære seg begge målformer, og å skulle se på nynorsk som et bruksspråk slik som bokmål.

Bokmålslærerne Trine og Lise mener begge at en del av deres sidemålsundervisning omhandler holdningsfremmende arbeid. Trine forteller at hun forsøker å påvirke elevene til å være stolte over nynorsken og at deres dialekt er blant utgangspunktet til et skriftspråk. Dette foregår i tilknytning til språkhistorien med vekt på identitetsbygging etter unionsoppløsning. Hennes ønske er at elevene skal identifisere seg med nynorsk. Alle språk er grunnleggende nøytrale; bare språkbrukere har mulighet til å tillegge språk egenskaper, både i negativ, men også i positiv forstand (Hårstad et al., 2021, s. 42-43). Dersom elevene knyttet en del av sin identitet og la stolthet i nynorsken, kunne det innvirket positivt på deres syn på nynorsk og ønsket om å lære det. Bokmålslærer Lise sier at hun tenker at målet med sidemålsopplæring delvis er at elevene skal kunne gjøre seg forstått på begge målformer, men uttrykker ikke grunnlaget bak denne tanken.

Nynorsklærer Mari forteller at hun ser på det som viktigere at hennes elever med nynorsk som hovedmål også mestrer bokmål, enn elevene med motsatte målformer, og begrunner dette med skjevfordelingen mellom nynorsk og bokmål. Hun forteller at hun skjønner at lærere i eksempelvis Oslo ikke ser nytteverdien av å lære nynorsk. Dette begrunnes delvis med hennes tanker om sidemål som en tilleggsutfordring for blant annet elever med flerspråklig bakgrunn, hvilket er en større «utfordring» i Oslo enn hennes hjemsted. Området rundt Oslo er dessuten preget av bokmålskommuner eller såkalte «språknøytrale» kommuner, som i praksis stort sett også er bokmålskommuner (Eiksund et al., 2022, s. 17). I slike områder vil nynorsk være særlig sjeldent brukt og kan oppleves usynlig og fjernt. Mari maler dette språklige bildet: «jeg skjønner at i Oslo på riktig skole, så ser de på nynorskundervisning nesten som bunad og fele». Solheim (2009, s. 200) peker på at nynorskens oppfattede bruksområder er begrensede, og på den ene siden ofte knyttes til det tradisjonelle og «bondske». En vanlig oppfatning av nynorsk maler altså nynorsken inn i samme tradisjonalistiske bilde som bunad og fele. Mari peker med dette utsagnet på en av nynorskens mest sentrale utfordringer: å bli oppfattet som bruksspråket bokmåls likemann. I Maris utsagn ligger det en forståelse for at nynorsk nettopp blir noe mer kulturelt estetisk på lik linje med bunad og fele, heller enn noe relevant og funksjonelt. Nynorsk som bruksspråk forutsetter at det nettopp blir brukt (Eiksund et al., 2022, s. 64). Mari erkjenner at nynorsk ikke verken er eller oppleves som likestilt med bokmål med forutsetningene som ligger til rette i eksempelvis Oslo-området.

Rita og Hanna på den andre nynorskskolen ser på sidemålsundervisning som viktig uavhengig av hvilken målform som er hoved- og sidemål. De legger også delvis til grunn at bokmål er majoritetsspråket i det norskspråklige landskapet, og at nynorskens og bokmålets skjevfordeling gjør at det er viktig at deres elever også mestrer bokmål, men Rita presiserer det handler om å orientere seg i samfunnet på begge målformer. I større grad ligger det et nytteperspektiv til grunn når nynorsklærerne skal reflektere over sidemålsundervisningens plass i skolen, enn blant bokmålslærerne. Det virker som om begge målformer for dem naturligvis er bruksspråk. Hanna legger til at hun ser på sidemål som viktig også fordi at det som nevnt styrker elevenes hovedmål, og hjelper elevene å skille mellom talemål og skriftspråk.

I mine intervjuer ble ikke lærerne spurt om de var for vurdering i sidemål, men flere tematiserte dette likevel. Begge bokmålslærerne, Trine og Lise, forteller at de er kritiske til vurdering i sidemål. Trine mener at det med fordel heller kunne vært et tema i norsk enn egen karakter, hvor man lærer om eksempelvis nynorskens oppbygning. Lises utsagn sammenfaller i stor grad med det Trine sier; hun syns nynorsk er viktig, men at egen karakter er unødvendig. Gjennom disse svarene kommer underliggende oppfatninger og holdninger til overflaten. Det at lærerne ikke ønsker vurdering i begge skriftspråk og dermed behandle dem likt, betyr implisitt at de ikke opplever nynorsk og bokmål som likestilte målformer. Ifølge Solheim (2009, s. 2015) vil det å fjerne kyndighetskravet i nynorsk hemme utbyttet av å lære språket og vanskeliggjøre videreføringen av det. Det å skulle fjerne kyndighetsfokuset i nynorsk slik som ønsket av bokmålslærerne, vil altså kunne få fatale konsekvenser for nynorsk.

Svarene kan også være et symptom på at lærerne ikke ser nytteverdien. Sjøhelle og Eiksund poengterer at elevene er nødt til å se nynorsk ofte og i ulike kontekster for å oppleve det som relevant og som et bruksspråk (Eiksund et al., 2022, s. 64). Når bokmålslærerne reflekterer over hvor de tror elevene møter nynorsk i det daglige, er svarene vage og preget av tvil om hvorvidt de ser det i det hele tatt. Det blir nærliggende å tenke at heller ikke lærerne ser nynorsk spesielt ofte. Som en konsekvens vil det være mer utfordrende også for dem å tenke på nynorsk og bokmål som likeverdige, og se nytteverdien i et nåtids- og fremtidsperspektiv. Nordals granskning fra 2004 viste at 90% av lærerne i Bærum mente at «elevane ikkje har utbytte av å lære nynorsk» (Nordal, 2004, s. 29). Bokmålslærer Lise har som nevnt en opplevelse av at de fleste av hennes elever aldri mestrer nynorsk, hvilket sammenfaller med flesteparten av lærerne fra denne granskningens opplevelse. Manglende engasjement oppgis som en av hovedutfordringene i dagens sidemålsundervisning i nynorsk (Eiksund et al., 2022, s. 66). Å undervise og oppleve at det ikke nytter, er en demotiverende oppgave og kan bidra til mindre engasjement og motivasjon både hos elever og lærer. Nynorsklærerne uttrykker ikke sine meninger om karakter i sidemål. Mari ønsker seg som tidligere diskutert én hovedmålform for å unngå språkforvirring blant elever med vansker i norsk, men hennes tanker omhandler sidemålskonseptet i sin helhet heller enn vurdering.

Nynorsklærer Mari forteller at det merkbart forskjell på lærerne ansatt på hennes skole som har hatt nynorsk som hovedmål og de som har hatt bokmål som hovedmål. Hun opplever at de som kommer til hennes arbeidsplass og har hatt bokmål som hovedmål, sliter med å vurdere nynorskelevenes hovedmåltekster, sammenlignet med de av dem som har hatt nynorsk hele oppveksten. Hun presiserer at dette også gjelder lærere med norsk i sin fagkrets. Utdanningsinstitusjoner i Norge per nå gjør ikke nok for å sikre at lærerne de utdanner stiller like sterkt i begge målformer (Nordeide, 2022, s. 103), og

Maris opplevelse er et resultat av blant annet dette. Det blir ikke tatt hensyn til at de fleste som begynner på lærerstudiet, i likhet med den generelle befolkningen, har hatt bokmål som hovedmål og har gjennomgående lavere kompetanse i nynorsk (Jegteberg & Budal, 2022, s. 130). Nynorsk får ikke fokuset som trengs for å jevne ut gapet i studentenes kompetanse i målformene.

Bokmållærer Lise er blant lærerne som selv sliter med nynorsk. Hun begrunner det blant annet med at det brukes for lite tid på nynorsk til at man rekker å mestre det, til tross for at hun har vært lærer i flere år og har tilstrekkelig formell kompetanse i norskfaget. Det å vie tid til og å begynne tidlig med sidemålsundervisning, er som tidligere poengtert viktig for en vellykket opplæring (Nynorsksenteret, 2023). Læreren er den viktigste enkeltfaktoren for god undervisning (Skjong, 2011, s. 77-78), og det er derfor problematisk at Lise og flere med henne opplever at de mangler faglig tyngde i sin undervisning. Nordals (2004) granskning viste også at nesten 70% av lærerne i undersøkelsen oppga at de ønsket faglig påfyll i nynorsk, og to av punktene skissert opp for å skulle bedre situasjonen var nettopp «fagleg påfyll» og at «lærerutdanninga i nynorsk må betrast» (s. 28-29). Jegteberg og Budals funn fra 2022 peker på det samme: vilkårene for nynorskopplæring i lærerutdanningene må forbedres. Nesten 20 år etter Nordals (2004) granskning, er altså situasjonen fremdeles lik. Når bokmållærerne som tidligere nevnt heller ikke opplever at sidemålsundervisning er et fagoverskridende fellesprosjekt, kan dette resultere i en opplevelse av sidemålsundervisningen som ytterligere utfordrende og ensom for norsklæreren.

Begge bokmållærerne, Lise og Trine, er bevisste på at man etter læreplanen skal vurdere elevenes sidemålstekster annerledes enn i hovedmål. De er derfor mildere i sine vurderinger av elevenes grammatiske feil i sidemål enn i hovedmål. Man går i skolen og i norskundervisningen ut ifra at elevene mestrer sitt hovedmål i større grad enn sitt sidemål. Som presentert i teoridelen, sier læreplanen at man i vurderingssituasjon skal «ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmål enn i sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nettopp dette med «formell undervisning» er spesielt interessant sett i lys av teorien om språkbud. Den omhandler at eleven tilegner seg et språk ved å bli utsatt for såpass store mengder av det at man «bader i det» (Askeland et al., 2020, s. 50). Som Askeland et al. (2020, s. 48) skriver: «samfunnet gjev meir draghjelp fordi bokmål er mykje meir synleg enn nynorsk på mest alle samfunnsområde». Den passive språklæringen tas ikke i betraktning i kompetansemålene, til tross for at den har mye å si dersom vi ser på svarene nynorsklærerne gir i intervjuene gjort i denne oppgaven.

Nynorsklærerne forteller at de ikke differensierer sin vurderingspraksis, uavhengig av hvilken målform de skal vurdere elevene i. Nynorsklærer Mari sier det er «hipp som happ» hvilken målform hun vurderer, mens Rita og Hanna på den andre nynorskskolen forteller at de ser særlig på det grammatiske i form av eksempelvis korrekt bøyingsform og ordvalg når de vurderer sidemålstekster. Som tidligere skildret klarer mange elever med nynorsk som hovedmål seg minst like godt i sidemål (Langnes, 2022, s. 89), og dette tatt i betraktning vil ikke mildere vurdering «gagne» nynorskelevenenes vurdering på samme måte som bokmålelevenene, som generelt sett sliter mer i sidemål (Jansson, 2011, s. 163). Nynorsklærer Rita uttrykker også frustrasjon over at hun som sensor i eksamenssammenheng oppfordres til å være mildere med sine vurderinger i nynorsk når elevens hovedmål er bokmål. Grunnen bak denne frustrasjonen er nok sammensatt. Blant annet kan det stamme fra en følelse av urettferdighet på vegne av sine elever, da

beskjeden de får tilsynelatende ikke likestiller målformene. Den presiserer at elevene med bokmål som hovedmål skal vurderes mildere, men ikke hennes elever med nynorsk. At ens eget hovedmål møter andre kriterier enn et annet, kan oppleves urettferdig.

Nynorsklærerne har et annet type forhold til hovedmålet sitt enn bokmålslærerne. Som tidligere nevnt har nynorsklærer Mari ytret frustrasjon angående to likestilte skriftspråk, men understreker i etterkant at hun ikke er «nynorskmotstander», og at Norges hovedmålform like godt kunne ha vært nynorsk som bokmål. Det oppfattes som viktig for henne å vise at hennes motstand ikke handler om nynorsk, men om at hun opplever det som utfordrende for elevene med to målformer. Hun kommer også senere i intervjuet innpå hennes arbeids- og hjemkommunes språkpolitikk, og forteller at hun blir provosert og vil «kjempe for nynorsken» når det ytres motstand mot nynorsk på kommunalt nivå. Språk og identitet henger tett sammen (Hårstad et al., 2021, s. 41), og som tidligere skildret i 4.2.2, ser vi at nynorskbrukere kan være mer knyttet til hovedmålet sitt enn bokmålsbrukere. Motstand mot nynorsk kan som beskrevet av Askeland et al. (2020, s. 47) føre til en tydeligere språklig identitet for nynorskbrukere. En viktig del av å være lærer for nynorskelever er å ruste dem og deres språklige selvtilit og identitet for et samfunn hvor nynorsk er et minoritetsspråk (Eiksund et al., 2022, s. 50). Også de to andre nynorsklærerne, Rita og Hanna, knytter åpenbart identitet til språket sitt. De omtaler seg selv som «nynorskdamer», og når de forteller om at de innimellom anbefaler enkelte elever å bytte målform ved overgang til videregående, poengterer de at dette skjer «til tross for» at de er «nynorskdamer». Bokmålslærerne uttrykker ikke den samme tilknytningen til bokmål, hvilket i likhet med deres elever kan handle om at deres hovedmål er et majoritetsspråk som oppleves som et naturlig og passivt valg (Hårstad et al., 2021, s. 156). Som bokmålsbruker behøver man ikke å kjempe for sitt språks plass; bokmål er en selvfølge.

Hvordan lærerne forholder seg til å skulle undervise i sidemål varierer. Nynorsklærer Rita sier seg enig mens kollega Hanna forteller at hun gleder seg til å undervise i sidemål, og får tatt i bruk «mange gode tekster på bokmål». Mari på den andre nynorskskolen omtaler seg selv som «pliktoppfyllende» når det gjelder sitt sidemålsundervisningsmandat, og skildrer igjen sidemål som et enkelt og behagelig tema å undervise i, som tas godt imot av elevene. Et tema som er engasjerende for elevene, vil også ofte være mer engasjerende for lærer (Eiksund et al., 2022, s. 66). Mestring, som nynorsklærernes elever opplever når sidemål er tema, er også med på å gjøre sidemålsundervisning til en positiv opplevelse (Eiksund et al., 2022, s. 65). Når nynorsklærerne merker at elevene både mestrer et tema, samt synes det er «spennende» som Rita forteller, ligger forholdene til grunn for at undervisningen skal bli en god opplevelse for både lærere og elever.

Bokmålslærer Trine forteller at hun prøver å ikke la egne holdninger skinne gjennom, men at hun opplever sidemålsundervisning som «tungvint» og «kjipt». Den andre bokmålslæreren, Lise, forsøker også å holde egne holdninger for seg selv for ikke å tilføye mer misnøye til temaet blant elevene. Begge bokmålslærerne mener at elevene sannsynligvis ikke får bruk for sidemålet nynorsk etter endt skolegang. Det blir igjen tydelig at bokmålslærerne sliter med å se nynorsk som et bruksspråk. Dette kan settes i sammenheng med de samme lærernes oppfatning av vurdering i sidemål. At et språk de sjeldent ser brukt annet enn hvor det er pålagt, eksempelvis i NRK, skal være et eget fag med vurdering, kan oppleves meningsløst og demotiverende både for lærere og elever. Askeland et al. (2020, s. 84) understreker viktigheten av å legge igjen

«motforestillinger» mot nynorsk utenfor klasserommet. Som nevnt er lærer den mest avgjørende enkeltfaktoren for god undervisning (Skjong, 2011, s. 77-78). Hadde lærerne hatt mer og bedre kunnskap om hva som fungerer i sidemålsundervisningen, og selv opplevd sidemål som et viktig tema, ville dette resultert i et bedre grunnlag for nynorsk i skolen. Dersom lærer heller ikke ser nytten av sidemål, blir det mer utfordrende å skulle bedrive en sidemålsundervisning som uttrykker for elevene at det faktisk er viktig.

## 5.4 Didaktiske implikasjoner

Gjennom å arbeide med funnene fra mine intervjuer, har jeg sett på hvordan et utvalg lærere bedriver sidemålsundervisning. De lange linjene virker å omhandle oppfatningen av nynorsk som estetisk heller enn funksjonelt, og at det behandles deretter i skolen. Både nynorsk- og bokmålsskolene preges av den oppfattede begrensetheten til nynorsk, og jamfør mine lærerintervjuer vises det i begge elevgruppene. Jeg vil i dette delkapittelet peke på overordnede tendenser, og komme med refleksjoner og tanker om undervisningen som bedrives.

Mine intervjuer viser at alle lærerne uavhengig av hovedmål begynner den formelle sidemålsundervisningen først på ungdomsskolen, og setter inn støtet i tiende. Dette er ikke nødvendigvis krise for nynorskelevenenes sidemålskompetanse, da denne elevgruppen generelt sett har gode forkunnskaper og er godt kjent med bokmål (Langnes, 2022, s. 89-90). For bokmålselevne betyr denne sene oppstarten derimot at de omtrent ikke møter nynorsk, for deretter å skulle vurderes i det. Manglende mestring er en av hovedårsakene til negative holdninger til nynorsk (Vibe, 2005; Eiksund et al., 2022), og når mestringen ikke blir bedre er det kanskje ikke så rart at holdningene heller ikke bedrer seg. All tidligere presentert teori fremhever tidlig oppstart og stadig eksponering for nynorsk for å skulle kunne mestre og ta det i bruk (Eiksund et al., 2022; Nynorsksenteret, 2023; Askeland et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2006). Tidlig oppstart hjelper også på holdninger (Askeland et al., 2020), hvilket kan bidra til mykere prosess fra start og mindre elevmotstand. Bokmåls lærernes elever skildres å komme til ungdomsskolen med svært lav nynorskkompetanse og negative holdninger, hvilket i større grad kunne vært unngått dersom nynorsken hadde fått større og tidligere plass i deres skolehverdag.

Bokmåls lærer Trine mener at det er ryddigere både for henne og for elevene å bedrive bolkevis undervisning, enn å «svippe innom» sidemålstematikken. Bokmåls lærer Lise forteller at nynorsken inkluderes når det arbeides med dialekter og med språkhistorie, men virker ikke å inkluderes ved eksempelvis sjangerlære, selv om nynorsk likeså godt kan brukes der som noe annet sted. Nynorsk preges av oppfatninger om hvor det passer og ikke (Solheim, 2009), og nynorsk i skolen bør derfor med fordel inkluderes overalt for å motvirke denne typen fordommer. Her ser man kanskje nynorskens oppfattede bruksområder i praksis, hvor nynorsk passer til enkelte deler av norskfaget, men ikke kan brukes hvor som helst. Kanskje er dette også et symptom på at lærerne opplever nynorsk som noe estetisk som må læres om og ikke gjennom, til tross for at det nettopp skal være et språk som også læres gjennom og brukes. Dette kan igjen også ha sammenheng med at fokuset på skriving er mye mindre hos bokmålsskolene enn nynorskskolene. Bokmålsskolene kan med fordel i større grad ta skriving i bruk som et verktøy i sidemålsopplæringen. Som Askeland et al. (2020) påpeker er det det kun den skriftlige kompetansen elevene vurderes i på sidemål, og det er derfor viktig at de får

trent opp skrivemuskelen på begge målformer. Gjennom å skrive arbeider man også med grammatikk på en annen måte enn ved bøyningsskjema, som bokmålslærer Trine forteller at hun tar i bruk. Selv om det grammatiske ikke er eller noen gang blir plettfritt, styrkes skriveferdighetene gjennom nettopp skriving. Frykten for normavvik burde ikke få drepe skriveglede.

Samtidig som intervjuene viser at bokmålselevne blir introdusert sent og sjeldent for nynorsk, kan man skimte en lignende tendens hos nynorskskolene. Nynorskelever møter ofte bokmål før nynorsk (Nordal, 2011, s. 119) og mestrer ofte bokmål bedre enn nynorsk, til tross for at formell undervisning hovedsakelig skal ha vært på nynorsk (Langnes, 2022, s. 89-90). Møter elever med nynorsk egentlig hovedmålet sitt nok til at de gis godt grunnlag til å mestre det? Nynorsklærer Rita skildrer at elevene avhengig av tema periodevis møter mer bokmål enn nynorsk i norskfaget, og nynorsklærerene opplever dessuten at sidemålet også inkluderes i de fleste andre fag på skolen. Spørsmålet blir om nynorskelevne ikke får mulighet til å mestre sitt hovedmål, på grunn av bokmålspråkbudet de vokser opp i. Langnes (2022, s. 85) fastslår at praktiske og økonomiske hensyn setter kjepper i hjulene for nynorskelevers mulighet til å møte nynorsk selv i sine egne skolebøker. I 2019 viste en undersøkelse at «ni av ti universitet ikkje oppfyller lov om målbruk i offentlig teneste», hvilket betyr at nynorsk ble brukt under en fjerdedel så ofte som bokmål (Askeland et al. 2020, s. 36). Ved flere anledninger gjennom nynorskelevers skolegang, fra barneskole til universitet, opplever de at deres hovedmål kan nedprioriteres. Hva forteller dette unge nynorskbrukere? Nynorsk behøver i likhet med i resten av samfunnet større plass hos samtlige av skolene for å kunne fungere på lik linje med bokmål.

## 5.5 Overordnede refleksjoner

Det å behandle noe likt er ikke nødvendigvis det samme som rettferdig; eksempelvis i sammenheng med nynorsk og bokmål. De har et asymmetrisk forhold i bunn, både i form av antall språkbrukere og rent geografisk (Eiksund et al., 2022, s. 27) og oppfattede bruksområder (Solheim, 2009, s. 200). Dersom de behandles likt vil det likevel få ulike resultater deretter; skulle man for eksempel inkludert sidemålet én norsktid i uken, hadde bokmålselevne uansett møtt mye mindre nynorsk enn nynorskelevne hadde møtt bokmål, på grunn av nevnte asymmetri. Likevel åpner gjeldende lovverk for å behandle dem likt i skolen, uavhengig av bakenforliggende faktorer. § 4 i språklova (2021) sier at begge målformer «skal kunne brukast» i alle samfunnsområder, og både nynorsk og bokmål inkluderes i kompetansemålene for samtlige trinn i den nyeste læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det spesifiseres imidlertid ikke hvor mye plass hver målform skal få, og som Eiksund skriver er dette uheldig for nynorsk, som er mindre representert i samfunnet enn bokmål (2022, s. 30-31). Mine intervjuer viser at samtlige lærere følger samme modell i sin undervisning. Dette til tross for at nynorskelever «bader» i bokmål og passivt tilegner seg såpass mengder bokmål at de ofte mestrer det bedre enn nynorsk (Langnes, 2022, s. 89-90), mens bokmålselever som beskrevet av bokmålslærerene i mine intervjuer kan fullføre barneskolen omtrent uten å ha møtt nynorsk. Likevel kan man etter læreplanen inkludere sidemålet like mye eller lite uavhengig av hovedmål, og fremdeles argumentere for at man har fulgt kompetansemålene.



Samtidig som læreplanen inkluderer begge målformer i kompetansemålene, sier opplæringslovas (1998) § 2-5 at «dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i både bokmål og nynorsk». Dette virker for meg å stride mot LK20, da man med hjemmel i språklova altså kan inkludere sidemålet kun de to siste årene av grunnskolen, til tross for at kompetansemålene vektlegger begge målformer fra 2. trinn. Nynorsk faller mellom to stoler: det er ikke likt nok bokmål til at man lærer begge målformer ved å lære en av dem, men det er heller ikke fremmedspråk «nok», som eksempelvis engelsk, til at det behandles deretter. Norske elever begynner med engelskundervisning i førsteklasse, men begynner ofte ikke med sidemål før ungdomsskolen. Dette til tross for at nynorsk i motsetning til engelsk, er et av Norges offisielle skriftspråk.

En annen endring som kom med LK20, er at elevenes sidemålskompetanse nå kun skal karaktersettes i tiende (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er neppe for å senke presset for nynorskelevne, som generelt sett klarer seg godt i sidemålet bokmål (Langnes, 2022, s. 89-90). Det handler kanskje i større grad om bokmålelevne, som sliter mer med nynorsk som sidemål (Jansson, 2011, s. 163). Ut fra mine intervjuer virker det som om denne endringen har resultert i enda senere igangsatt nynorskundervisning hos bokmålsskolene, med karaktersetting først i tiende som en slags hvilepute. I tillegg til mindre vurdering i sidemål, står det i læreplanen at man skal vurdere elevenes sidemålskompetanse mildere enn hovedmålskompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Løsningen på manglende kompetanse i sidemål er altså å senke kravene, heller enn å forsøke å styrke kompetansen. Hva om dette gjaldt et annet tema? Hadde det samme skjedd dersom elevene slet med addisjon og subtraksjon i matematikkfaget? Kanskje bunner det i språkholdninger og vanskeligheter med å se nytteverdien på makronivå.

Grunnen til at nynorsk kan oppleves som estetisk stillestående «som bunad og fele», er kanskje at det per i dag behandles som det, jamfør tidligere forskning og egen studie. Som Solheim (2009, s. 200) skriver, er nynorskens bruksområder knyttet til det tradisjonelle; og tradisjoner skal nettopp være uforanderlige og stillestående. Det blir utfordrende å skulle male et bilde av nynorsk som et bruksspråk, når det ikke fungerer slik. Nynorsk behandles som et språk man lærer om, men ikke gjennom. For ensidig grammatikkfokus er en av hovedutfordringene ved sidemålundervisningen (Eiksund et al., 2022, s. 66). «Slik skriver du nynorsk», heller enn «her skal du skrive nynorsk». Tidvis får heller ikke nynorsk lov til å opptre som et bruksspråk. Bruk av nynorsk har som presentert i teoridelen møtt på utfordringer knyttet til innpass i media (Dyrstad, 2022, s. 12). Man kan stille seg spørrende til hvordan dette er mulig, når vi har to «likestilte» målformer med samme lovfestede rett til å eksistere «i alle delar av samfunnet» (Språklova, 2021, § 4). Nynorsk og bokmål er formelt sett to likestilte skriftspråk, men med et asymmetrisk forhold som påvirker alle aspekter med hvordan de opptre i offentligheten. Per nå tas kanskje ikke dette tilstrekkelig hensyn til i skolen.

## 6 Oppsummering

Gjennom mitt masterarbeid har jeg utforsket hvordan sidemålsundervisning kan se ut på skoler med forskjellig hovedmål, og undersøkt faktiske og mulige bakenforliggende faktorer som bidrar til at det foregår slik det gjør. Studiens problemstilling er «*Hvilke forskjeller og likheter finnes i sidemålsundervisningen og dens forutsetninger, når sidemålet er nynorsk sammenlignet med bokmål?*».

For å finne svar på denne problemstillingen, har jeg utført strukturerte intervjuer med lærere ved fire forskjellige skoler. To hvor nynorsk er hovedmål, og to med bokmål. Problemstillingen deles opp i tre forskningsspørsmål, hvorav det første omhandler hvordan man går frem med sidemålsundervisningen. Samtlige lærere introduserer sidemål i åttende, og intensiverer utover ungdomsskolen. Dette skjer uavhengig av hvilke forkunnskaper elevene har. Hos bokmålelevne er kompetansen markant lavere enn hos nynorskelevne, hvilket sammenfaller med presentert forskning. Kanskje er dette blant annet en direkte konsekvens av målformenes likestilling i læreplan, og mangelen på særskilt vern av nynorsk.

Forskjellige undervisningsmetoder tas i bruk, hvor nynorskskolene anvender skriving i sidemål mer aktivt enn bokmålsskolene. Bokmålsskolene har et mindre funksjonelt fokus når de bedriver sidemålsundervisning, hvilket virker å bunne i språkholdninger og nynorskens oppfattede begrensede bruksområder. Hos nynorskskolene blir dessuten sidemålet bokmål inkludert ofte både ellers i norskfaget og i andre fag, mens hos bokmålsskolene blir nynorsk sjeldent inkludert i andre deler av norskfaget og nærmest aldri i andre fag. Sidemål behandles generelt sett som et mer avgrenset tema hos bokmålsskolene enn nynorskskolene. Nynorskskolenes sidemålsundervisning preges på sin side av asymmetrien mellom nynorsk og bokmål, da bokmål både får størst plass utenfor skolen, men også god plass i skolen til tross for å være sidemål. For nynorskskolene er problemet heller å gi hovedmålet tilstrekkelig plass.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler elevenes erfaringer og holdninger til sidemål. Det er som nevnt gode forkunnskaper å spore hos nynorskelevne, mens bokmålelevne stiller nærmest på bar bakke når de skal begynne med sidemål på ungdomsskolen. Bokmålelevne er dessuten preget av negative holdninger til nynorsk, hvilket fører til at begge bokmållærerne opplever at de må bedrive holdningsfremmende arbeid parallelt med den konkrete sidemålsopplæringen. Også nynorsklærere kan oppleve elevmotstand mot sidemål, men denne motstanden virker å i større grad omhandle en opplevelse av trussel mot språklig identitet tilknyttet minoritetsspråket nynorsk. Denne språklige identiteten er også å finne blant nynorsklærerne, som viser språklig bevissthet og kjærlighet til sitt hovedmål. Dette finnes ikke på samme måte blant elever og lærere med majoritetsspråket bokmål som hovedmål.

Det tredje spørsmålet omhandler lærerne selv, og deres holdninger til og erfaringer med sidemål. Her finner vi at begge bokmållærerne er kritiske til vurdering i sidemål, og mener at nynorsk med fordel heller kunne vært et tema innenfor norskfaget. Dette er også et symptom på nynorskens plass i samfunnet, da det å kunne anvende nynorsk oppleves som en lite verdifull ferdighet. En av nynorsklærerne stiller seg også kritisk, men til sidemål som fenomen, og løfter frem at sidemål er mer utfordrende for elever som av ulike årsaker allerede sliter med én målform. Mens nynorsklærerne oppgir at

elever burde kunne begge målformer for å orientere seg i et samfunn preget av begge målformer, er bokmålslærerne mer usikre på om deres elever vil få bruk for sin sidemålskompetanse etter endt skolegang, og det blir igjen tydelig at bokmålslærerne har vansker med å se nynorskens nytteverdi.

Forskjellene mellom sidemålsundervisningen avhengig av hovedmål er altså sammensatte. I og med at skolen ikke opererer i et vakuum, bærer sidemålsundervisningen preg av tendensene man ser i resten av samfunnet. Nynorskskolene har ikke utpregede problemer med å inkludere sidemålet bokmål, og deres elever viser generelt god kompetanse i sidemål. Bokmålsskolene sliter mer med både motivasjon og mestring i sidemål, men felles for nynorsk- og bokmålsskolene er behovet for å tilføre tilstrekkelig mengde nynorsk, slik at det blir et språk elevene mestrer og kan ta i bruk.

# Litteraturliste

- Aakre, S. L. (2020). Sidemålsundervisning=norskundervisning: En kvalitativ studie av to læreres undervisningspraksis i nynorsk som sidemål og hvordan dette påvirker holdningene til elevene. (Masteroppgave, NTNU). NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2785142/no.ntnu%3ainspera%3a76519029%3a15387443.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Askeland, N., Falck-Ytter, C. & Ertzeid, I. (2020). *Nynorsk på nytt* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (p. 178). Abstrakt forlag.
- Dyrstad, S. F. (2022). Nynorsk som mediespråk. (Masteroppgave, NTNU). NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3004183/no.ntnu%3ainspera%3a107178568%3a20970569.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eiksund, H., Juuhl, G. K. & Sjøhelle, K. K. (2022). *Nynorskdidaktikk*. Samlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23 724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Hellevang A. K. A. & Helset, S. J. (2022). *Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål*. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.). *Form og formidling knytt til nynorsken* (Vol. 4). (s. 45-69). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet* (1. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jansson, B.K. (2011). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: Korfor det, da?. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.). *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 162-178). Det norske samlaget.
- Jegteberg, I. M. & Budal, I. B. (2022). Å padle i sirup og kjempe mot vindmøller: Fire lærerutdannarar om nynorsk i lærerutdanningane. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.). *Form og formidling knytt til nynorsken* (Vol. 4). (s. 129-157). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).  
<https://doi.org/10.23865/noasp.175>
- Langnes, L. A. S. (2022). Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskolen. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.). *Form og formidling knytt til nynorsken* (Vol. 4). (s. 69-101). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Nebb, R. H. (2021). Bokmål som sidemål: Ei kvalitativ undersøkning av korleis lærarar reflekterer om og forhold seg til sidemålsundervisninga i det nynorske kjerneområdet. (Masteroppgave, NTNU). NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3007917/no.ntnu%3ainspera%3a113334384%3a26773040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.). *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland: Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskolen i Bærum* (Arbeidsrapport nr. 161). <http://hdl.handle.net/11250/2558022>

- Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.). *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 109-135). Det norske samlaget.
- Nordeide, B. I. (2022). Tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål - ei undersøking av lærarar sin bruk av og haldning til tekstar på nynorsk. I Helset, S. J. & Brunstad, E. (Red.). *Form og formidling knytt til nynorsken* (Vol. 4). (s. 101-129). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
- Nynorsksenteret (2023, 20. august). *Sju sidemålsprinsipp*. <https://nynorsksenteret.no/blogg/sju-sidemalsprinsipp>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Skjong, S. (2011). Lærerkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 77-109). Det Norske Samlaget.
- Solheim, R. (2009). Ein mangfaldig språkleg kvardag. I J. Smidt (Red.). *Norskdiraktikk – ei grunnbok* (3. utgave) (s. 198-206). Universitetsforlaget.
- Språkvedtaksforskrifta (2020). Forskrift om språkvedtak i kommunar og fylkeskommunar (språkvedtaksforskrifta). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-12-20-2114>
- Språklova (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=spr%C3%A5kloven>
- Språkrådet (2021). Språkstatus 2021: Språkpolitisk tilstandsrapport. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2021.pdf> <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-4>
- Språkrådet (2. mai, 2022). *Jamstillingsvedtaket*. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/jamstillingsvedtaket/>
- Språkrådet (2023). Rapport om norsk, særlig nynorsk, i lærarutdanningane. Språkrådet 2023. [https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/2023/rapport-om-norsk-sarleg-nynorsk-i-lararutdanningane\\_web\\_enkeltsider.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/2023/rapport-om-norsk-sarleg-nynorsk-i-lararutdanningane_web_enkeltsider.pdf)
- SSB (13. januar, 2022). *1 av 9 har nynorsk som hovudmål i skolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen/artikler/1-av-10-har-nynorsk-som-hovudmal-i-skolen>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Sidemålsundervisningen - en kartlegging*. TNS Gallup. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sidemalsundervisningen---en-kartlegging-2006/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Kompetansemål og vurdering* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Vurdering i skriftleg sidemål*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nynorsk/vurdering-i-skriftleg-sidemal/>
- Vibe, N. (2005). Holdninger til nynorsk blant grunnkurselever i Oslo. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/283349/NIFUSTEPArbeidsnotat2005-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wold, I. (2018). Kvifor ikkje nynorsk? (Masteroppgave, NTNU). NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

<xmlui/bitstream/handle/11250/2565094/Ingrid%20Wold%2c%20masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# Vedlegg

Vedlegg 1: informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Sikt sin vurdering

Vedlegg 3: intervjuguide

Vedlegg 4: eksempler på kategorisering av intervjusvar

## **Vedlegg 1: informasjonsskriv og samtykkeskjema**

*Informasjonsskrivet følger i stor grad en mal, men er også inspirert av Rakel Humlebrekke Nebbs informasjonsskriv i hennes masteroppgave fra 2021.*

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «sidemålsundervisning på bokmål sammenlignet med nynorsk»?**

#### **Formålet med prosjektet**

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan sidemålsundervisning fungerer i praksis på skoler hvor bokmål er sidemål, og sammenligne dette med hvordan sidemålsundervisning fungerer på skoler hvor nynorsk er sidemål. Dette er et forskningsprosjekt som skal bunne ut i min masteroppgave i norskdidaktikk, ved grunnskolelærerutdanningen (5-10) ved NTNU.

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

Du får denne forespørselen fordi du er norsklærer ved en ungdomsskole som har enten nynorsk eller bokmål som hovedmål og omvendt som sidemål, og derfor bedriver sidemålsundervisning.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i denne studien, vil det innebære at du deltar i et intervju. Det vil være enten et én-til-én-intervju, eller et intervju parvis hvor du vil intervjues sammen med en annen norsklærer.

Intervjuet vil handle om hvilke valg som blir tatt i henhold til sidemålsundervisning. Særlig didaktiske valg vil være av spesiell interesse. Intervjuet/-ene vil tas opp, transkriberes og deretter gjengis i min masteroppgave. Navnene som eventuelt brukes om både lærere og skoler vil være fiktive.

#### **Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen



Brita Ramsevik Riksem  
(Veileder)

Cicelie Vågnes Bunes

### **Mer utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til de formålene som er blitt presenterte i dette skrevet. Opplysningene vil behandles konfidensielt og i tråd med personvernregelverket.

Som nevnt vil du anonymiseres i oppgaven, og det vil kun være jeg og min veileder som vil ha tilgang til de lagrede personopplysningene (stemme og dialekt). Det skal ikke være mulig å gjenkjenne deg. Navnet ditt vil erstattes av en kode som lagres adskilt fra transkripsjonen, og lydopptaket skal slettes så raskt som mulig etter ferdig transkripsjon. Både kode og transkripsjon vil oppbevares på separate innlåste steder.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 27. mai 2024.

Opplysningene vil da slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, ved student Cicelie Vågnes Bunes på e-post [redacted] eller telefonnummer [redacted], eller veileder Brita Ramsevik Riksem på e-post til [redacted] eller telefonnummer [redacted].
- NTNUs personvernombud Thomas Helgesen på e-post [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) eller telefonnummer 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

---

---

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], 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

---

# Vedlegg 2: Sikt sin vurdering

24.05.2024, 13:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
737161

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
12.12.2023

### Tittel

Sidemålsundervisning når hovedmål er nynorsk kontra bokmål

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Brita Ramsevik Riksem

### Student

Cicelie Vågnes Bunes

### 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 forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverneverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

#### TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/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 3: intervjuguide

## Intervjuguide

Litt om prosjektet, hva svarene som gis skal brukes til...

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hvor lenge har du undervist?
3. Hvilke(t) trinn underviser du mest på?
4. Hva er ditt eget hovedmål?
5. Hvordan bedriver dere sidemålsundervisning?
6. Hvor mye tid settes av til ren sidemålsundervisning, helt spesifikt?
  - a) I løpet av et år
  - b) I løpet av hele ungdomsskolen
  - c) Bolkevis eller stadige drypp?
  - d) Hvordan distribueres tiden?
  - e) Blir sidemål inkludert i andre temaer i norskundervisningen?
7. Hvordan foregår/struktureres sidemålsundervisningen?
  - a) Hvilke undervisningsmetoder bruker dere i sidemålsundervisning? Hvorfor disse?
  - b) Hva vektlegges i sidemålsundervisningen? Grammatikk?
  - c) Brukes det ofte tekster på elevenes sidemål ellers i norskfaget? Andre fag?
8. Basert på din erfaring: har elevene møtt sitt sidemål mye tidligere i skolegangen?
  - a) Hvordan kommer dette til syne?
  - b) Hvordan påvirker dette undervisningen?
9. Hvordan evaluerer du elevenes fremgang og forståelse i sidemål?
  - c) Hva er målet med sidemålsundervisningen dere bedriver?
  - d) Hva mener du viser høy måloppnåelse i sidemål?
10. Hva tenker du om hvordan man vurderer elevenes sidemålsferdigheter?
  - a) Hva vurderes? Kommunikasjonsevnen?
11. Hvordan tilpasses undervisningen til elever med ulike ferdighetsnivåer i sidemål?
12. Ser du på sidemål som en viktig del av elevenes danning? Hvorfor (ikke)?
13. Hvordan tror du dine egne holdninger påvirker sidemålsundervisningen din?
14. Hva ser du på som de største utfordringene ved å undervise i sidemål?

# Vedlegg 4: eksempler på kategorisering av intervjusvar

## Planlegging og utføring av undervisning

Lærere	Utsagn
Mari (Nynorskskole 1)	<p>«Så jeg begynner med en del sidemålsundervisning på niende trinn, e, så litt på niende trinn. Så på tiende trinn har vi litt sånn ekte prosjektperiode, eller hva vi skal kalle det. Der det er cirka seks uker, der vi kun fokuserer på sidemål. Og i tillegg blir det litt drypp innimellom.»</p> <p>«Jeg vil si at elevene nok opplever at det er bolkvís» (på spm om drypp eller bolkv)</p> <p>«Ja. Vi bruker det en del i forhold til at vi sammenligner en del. Når vi snakker om ren undervisning i rettskriving og grammatikk, så ligger det ofte parallelt. (på spm om sidemål inkluderes ellers i norskfaget)</p> <p>«Vi har et læreverk, Fabel, som vi bruker... ikke slavisk, fordi vi synes ikke det er veldig bra på alle temaene. Men i sidemålsundervisningen der har vi brukt det en del.»</p> <p>«Så der er det verb, en fagbit om verb, tabell med bøyning av verb. Og så er det konkrete oppgaver. For eksempel at avsnitt, plukket ut alle verb, bøy dem og slik. Så vi bruker det.»</p> <p>«Og så har vi god gammeldags tavleundervisning. Bare at tavla er digital. Der vi modellerer. Bruker mye sammenligning. Bokmål og nynorsk både på setning-, bygging, ordnivå og bøyning.»</p> <p>«Og så skriver de en del tekst på sidemål. Og vi har også på niende trinn en sidemålsdel på tentamen. For at de skal begynne å øve seg. Så vi jobber en del med tekstproduksjon på sidemål.»</p> <p>«Ja. Kanskje spesielt i norskfaget. For alle lærebøkene våre er jo på nynorsk. Men mye av tekstene vi bruker både på 8. og 9. og 10. når vi er i... si vi har om novellesjangeren. Når vi leser noveller, så er minst like mange av dem på bokmål som på nynorsk. Det er jo også en naturlig forklaring. Det er jo vanskeligere å finne nynorske tekster. Så vi må jo mer aktivt lete etter hovedmåltekster enn sidemåltekster for vår del, som er nynorskskole. Dikt og alt sånt når vi har om</p>

## Opplevelse av elevers erfaringer med sitt sidemål

Lærere	Utsagn
Mari (Nynorskskole 1)	<p>«Med en gang vi ser en film, så er teksten på bokmål, og... så de er godt kjent med sidemålet sitt. Og veldig mange av dem, når de blir introdusert for å skrive på ekte på sidemål i løpet av niende, så uttrykker de at det er lett. For det er jo faktisk bare å tenke på østlandsdialekt, så er det på plass ganske fort. Så vi har jo en del som gjør det bedre i sidemål enn i hovedmålet.» (Svarer også at dette er normalt)</p> <p>«Men i motsatt retning, så ser vi at de som sliter litt med skrijving, og spesielt de som er jobba hardt, kanskje er dyslektiker til og med, som er hardtarbeidende, de sliter jo med bokmål. Så de skriver jo best på nynorsk, for det er jo treningssak rett og slett, det kommer ikke naturlig for dem.»</p> <p>«Og vi har en del som sier at på videregående skal jeg ha bokmål som hovedmål.»</p> <p>«... dette kullet her, der har det vært en del misforståelser med det som jeg vil si er dialektord. Det er flere som skriver dialektord, men de tror at det er bokmål.»</p> <p>«Så det er noen eksempel på flertallsmisforståelser, veldig mange som bommer på det samme. Mindre problem kanskje nå med at elevene skriver mye dialekt, for noen år siden var det et veldig stort problem.»</p>

## Egne tanker om sidemål

Lærere	Utsagn
Mari (Nynorskskole 1)	<p>«For de møter jo sidemålet sitt veldig mye i motsetning til <b>de stakkarene som har nynorsk som sidemål.</b>»</p> <p>«For det er jo faktisk bare å tenke på østlandsdialekt, så er det på plass ganske fort.»</p> <p>«Jeg ser for meg at de som har skrevet bokmål hele livet, og skulle bli introdusert for nynorsk, så er det tunge undervisningstimer å skulle lære dem nynorsk.»</p> <p>«Jeg kjenner på, selv om jeg har nynorsk som hovedmål og bor i nynorskland, at <b>det er litt komplisert for mange ved å ha to målformer.</b> For eksempel de som har andre morsmål eller de som har dysleksi. Jeg merker at mange leser mindre enn før. Så det er en hardere jobb for å skrive riktig i det store og hele. To målformer gjør det enda mer komplisert. Det gjør det.»</p> <p>«Vi (lærere) som har hatt nynorsk, det er jo litt sånn vi kjenner på elevene også, vi som har hatt nynorsk som hovedmål selv, vi er stødige på både nynorsk og bokmål. Men <b>de norsklærerne som kommer inn dørene her og har bokmål som hovedmål, de sliter litt med å vurdere hovedmålstekstene til elevene.</b>»</p> <p>«Hehe, nei.» (Svar på om sidemål er en viktig del av elevenes danning)</p> <p>«Jeg kjenner at hvis jeg hadde jobbet på en ungdomsskole i Oslo, vi hadde masse <b>innvandrerungdom...</b> jeg hadde sett på sidemål som et stort aber. <b>Jeg skjønner at i Oslo på riktig skole, så ser de på nynorskundervisning nesten som bunad og fele</b> For oss, at de lærer bokmål, det tenker jeg er viktig. At våre elever lærer både nynorsk og bokmål, fordi det er bokmål</p>

