



Bachelorgradsoppgåve

Haldningar til nynorsk på ungdomstrinnet

- Forholdet mellom nynorskpraksis i skulen og gjennomgåande haldingar til nynorsk hos elevane

Attitudes about Nynorsk in lower secondary school

- *The relation between the use of Nynorsk in lower secondary school and consistent attitudes about Nynorsk among students*

Carl Oskar Kvaløsæter

GLU360

Bachelorgradsoppgåve i
Grunnskolelærerutdanninga 5-10

Avdeling for lærarutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag 2014



HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLEN SIN BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGÅVER

Forfatter(ar): Carl Oskar Kvaløsæter

Norsk tittel: Haldingar til nynorsk på ungdomstrinnet – forholdet mellom nynorskpraksis i skulen og gjennomgåande haldingar til nynorsk hos elevane

Engelsk tittel: Attitudes about Nynorsk in lower secondary school - the relationship between the use of Nynorsk in school and consistent attitudes about Nynorsk among students

Studieprogram: Grunnskulelærerutdanning 5-10

Emnekode og namn: GLU360 Pedagogikk og elevkunnskap

Vi/eg samtykkjer i at oppgåva kan publiserast på internett i fulltekst i Brage, HiNT sitt opne arkiv

Vår/min oppgåve inneheld tognbelagde opplysningar og må derfor ikkje gjerast tilgjengeleg for andre

Kan frigjevast frå: 28.05.2014

Dato: 26.05.2014

Carl Oskar Kvaløsæter (sign.)

underskrift

underskrift

Forord

Arbeidet med denne oppgåva har gjeve meg mange nye perspektiv ikring temaet eg har arbeidd med. Ikkje berre direkte til temaet *sidemålsundervisning og haldingar til nynorsk*, men eg har òg vorte medviten på ei rekkje nye sider av temaet som eg ikkje hadde i tankane då eg gjekk inn i arbeidet våren 2014. Erfaringane handlar om å snakke med elevar under fire auge, jobbe sjølvstendig og målretta med ei oppgåve av eit stort omfang og det å ha eit arbeidsfellesskap ved høgskulen, der alle arbeider strukturert å setje lys på nye perspektiv innan «sine» fagområde. Å arbeide på ein slik måte har utvilsamt sett sitt preg på denne oppgåva i ein veldig positiv forstand. Oppgåva kunne med andre ord ikkje vorte til utan hjelp frå eit utval personar eg har drege god nytte av gjennom våren 2014. Eg vil rette ei takk til ein flott bukett av medstudentar, for hjelpsame innspel og for fruktbare diskusjonar ikring temaa vi har arbeidd med, og då spesielt Peder Midtsand Andersen, for stadig engasjement og konstruktive tilbakemeldingar under arbeidet. Eg rettar òg ei takk til Iveta Ree ved Levanger vidaregåande skule for hjelp med engelsk tittel. Eg vil vidare rette ei stor takk til elevar og lærarar som har stilt opp i undersøkingane oppgåva byggjer på; det er på mange vis berebjelken i oppgåva. Til sist vil eg vørdsamt takke min rettleiar i bachelorarbeidet, Laila Sakshaug ved HiNT, for tilbakemeldingar og rettleiing med akademisk og fagleg tyngde.

Skogn, mai 2014

Carl Oskar Kvaløsæter

Innhald

<i>Samandrag</i>	5
<i>Introduksjon</i>	5
<i>Metode og framgangsmåte</i>	6
Kvalitativ metode	7
Kvalitativt intervju – teori og val	7
Etiske betraktningar	8
<i>Teoretisk bakgrunn</i>	9
Læreplanen sine føringar	9
Læraren sin kompetanse som faktor	12
Opplevinga av nytteverdi	12
<i>Intervjutolking – kva seier elevane sjølve?</i>	13
Gjennomgåande haldningar og ordval	15
Kan vi sjå ein samanheng her?	17
Essensen av første klasse	19
<i>Komparasjon og drøfting</i>	20
Nytteverdiaspektet	21
<i>Avsluttande refleksjonar</i>	24
<i>Referansar</i>	27

Samandrag

Det vi skal ta for oss i denne bachelorgradsoppgåva, er forholdet mellom prioriteten sidemålet til elevar med bokmål som hovudmål får, og kva for haldningar desse elevane konstituerer ut ifrå den respektive praksisen. Oppgåva rettar seg mot elevar på ungdomsskulen som får undervisning i sidemål. Vi vil òg i korte trekk sjå på kva ferdigheiter elevane har på grunnlag av prioriteten nynorsken får i skulekvardagen deira, sjølv om hovudvekta ikkje vil bli lagt på denne delen, men på haldningane. Oppgåva er ein komparativ studie, der to ulike klasser med kvalitativt forskjellige erfaringar knytte til sidemål og nynorskbruk i skulen skal undersøkast. Forskinga er av ein kvalitativ art, og byggjer på samtaler med elevar.

Introduksjon

Vi kan trygt seie at vi har eit komplekst språkbilete i Noreg; her vi både har eit breitt mangfald av levande dialekter, fleire samiske språkvariantar, ei rekkje nyare minoritetsspråk og to offisielle, jamstilte skriftspråk. Det er fleire politiske, pedagogiske og ikkje minst historiske grunnar til at vi har fått desse to skriftspråka, og med to ulike offisielle skriftspråk blir òg norskfaget ansvarleg for å formidle og lære opp elevane i dei to målformene. «Dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i begge målformer», seier opplæringslova i paragraf 2-5 (Opplæringslova, 2014). Dette har gjort at vi har fått ein situasjon med *hovudmål* og *sidemål* i ungdomsskulen. Det er kanskje lett å tru at utgangspunktet for denne oppgåva er at norske 9.- og 10.-klassingar generelt sett har ei negativ halding til sidemål, noko som for dei fleste vil tyde nynorsk. Dette ville ha vore eit unyansert og langt på veg lite føremålstenleg utgangspunkt å ha; til dømes treng ikkje elevane vere negative til sidemålsopplæring ved å lese tekstar på sidemålet, men det kan vere i skrivedelen av opplæringa at elevane sin motivasjon og entusiasme sviktar. Dette kan igjen ha mange årsaker; sidan sidemål for dei aller fleste som kjent vil tyde nynorsk, peikar Norunn Askeland og Cecilie Falck-Ytter på at den ofte sviktande interessa for nynorsk komme av at dette skriftspråket sjeldan opptrer på arenaer elevane ofte har positive kjensler overfor (Askeland, Falck-Ytter, 2009, s. 11).

Utfordringa ligg altså i at elevane ofte kan ha ei vag førestilling om kva nynorsk er og representerer, slik at sidemålsundervisninga på skulen blir særskilt avgjerande både for kva for haldningar og kva ferdigheiter elevane utviklar i sitt arbeid med nynorsk for dei elevane som har bokmål som sitt hovudmål. Sidemålsundervisninga og ungdomsskulen, som for

mange såleis vil representere det første medvitne møtet med nynorsk, er utgangspunktet for problemstillinga til denne oppgåva. Kor stort ansvar har skulen i å gje elevane eit komplett og representativt bilete av nynorsk og språksituasjonen i Noreg, slik at elevane får eit korrekt inntrykk av språksituasjonen i Noreg og kan gjere seg opp ei sjølvstendig meining ikring nynorsk og sidemålsopplæringa? Det denne oppgåva skal omfatte, er ein kvalitativ analyse av haldningar til sidemålsopplæringa og nynorsk i ungdomsskulen, ut frå i kor stor grad elevane opplever ein aktiv bruk av begge målformene i skulen. Dette gjeld både igjennom norskfaget og elles i skulekvardagen. Den aktive og gjerne medvitne bruken av både nynorsk og bokmål i elevane sin skulekvardag blir faktoren som denne oppgåva tek sikte på å analysere elevane sine haldningar og ferdigheiter ut ifrå. Problemstillinga denne oppgåva skal byggje på er derfor formulert slik: *Korleis kan ein aktiv og målretta bruk av nynorsk i skulen påverke haldningar til i nynorsk hos elevar på ungdomstrinnet med bokmål som hovudmål?*

Undersøkinga vil ikkje kunne resultere i eit representativt bilete av ferdigheiter og haldningar hos alle norske elevar basert på sidemålsundervisninga deira, men vil vere ein kvalitativ og komparativ studie av eit par norske ungdomsskular som har ulike fokus og prioritet på sidemålsundervisninga. Nytteverdien i denne forskinga er først og fremst at ho forhåpentlegvis vil kunne brukast i vidare forskning på området i framtida.

Sidan oppgåva berre rettar seg mot elevar med nynorsk som sidemål, tek eg her eit atterhald om at *sidemål* og *nynorsk* er omgrep som kjem til å brukast om ein annan med ei større sjølvfølgje enn om dette atterhaldet ikkje hadde vorte teke.

Metode og framgangsmåte

Den metodiske framgangsmåten for oppgåva har vore at eit utval skular i distriktet har vorte spurde om å delta i undersøkingane; på to av dei skulane som har sagt seg villige til å bli med, har det vorte gjennomført undersøkingar. Dette er for å få eit komparativt perspektiv i oppgåva. Det blir sytt for at dei to ulike skulane har kvalitative forskjellar knytte til sidemålsundervisninga; det er forskjellar vi skal komme nærmare tilbake til. For å sikre så ærlege svar som mogleg, har skulane vorte informert om at undersøkingane er totalt anonyme, så namn på skular, lærarar eller elevar vil ikkje vere inkludert i oppgåva. Informasjonen som blir gjeven i oppgåva vil heller ikkje kunne sporast tilbake til enkeltpersonar. I samråd med lærarar ved dei aktuelle skulane, har det vorte valt ut eit strategisk utval elevar frå norskklassane på 10. trinn som har vorte intervjuet med spørsmål som var budde til på

førehand. På denne måten vart studia oppgåva byggjer på av ein konstruktivistisk art, med menneske og dynamiske subjekt som forskingsemne (Postholm, Jacobsen, 2011, s. 28).

Utgangspunktet for oppgåva i startfasen av arbeidet, var å gjennomføre undersøkingane i tre skular med kvalitativt ulik praksis i sidemålsundervisning og bruk av nynorsk. Av omfangsmessige og praktiske årsaker vart undersøkingane endra til å omfatte to skular med ulik praksis. Av omfangsmessige omsyn vart òg den metodiske framgangsmåtane i analysen av intervjudataa òg endra: Utgangspunktet var å først analysere dataa frå dei to skulane kvar for seg, for så å ha ein komparativ analysedel til slutt. Dette ville til saman ha omfatta tre ulike analysedelar, og ville lett ha sprengt omfangsrammene for oppgåva utan å bli overflatiske og lite grundige. Derfor blir intervjuet frå den første skulen først analysert i ein del, og deretter vil den komparative analysen komme; der vil påfallande ulikskapar og likskapar leggast vekt på, slik at ein likevel får det komparative perspektivet utan å analysere data frå den andre skulen i ein eigen del.

Kvalitativ metode

Analysane vil nødvendigvis byggje på ei personleg tolking av svara og fråsegnene til elevane; dette avgrensar naturlegvis graden av objektivitet i studia. Ikkje fordi eg som forskar går inn i forskinga berre med sikte på å få stadfesta ein hypotese, og såleis tolke dataa gjennom eit skeivt og predestinert perspektiv, men fordi kunnskapen og erfaringane ein tolkar dataa på grunnlag av, er subjektive, og tolkinga vil såleis alltid få ei subjektiv slagside. På dette viset kan inga kvalitativ forskning oppnå absolutt objektivitet på eit grunnleggjande plan (Denscombe, 2009, s. 382). Dette er viktig å ha i hug både når ein tolkar intervjuet, og når ein som lesar av dokumentet tolkar studia. Sjølv med dette atterhaldet, har ein uansett eit sjølvstilt ansvar for å stille seg fullstendig open for å endre forståinga si av temaet, og må såleis distansere seg frå personlege fordommar og formeiningar i arbeidet, for at forskinga ikkje skal miste sin validitet (Denscombe, 2009, s. 384). Svara vil på eit overordna plan tolkast med problemstillinga som preferanse og bakteppe, både for å styrkje objektiviteten og sjølvstilt for å tene problemstillinga (Dannland, 2002, s. 157).

Kvalitativt intervju – teori og val

Spørsmåla som blir stilt, tek sikte på å kartleggje haldningane desse elevane har til sidemålsundervisninga og nynorsk som skriftspråk, så vel som å la elevane vurdere sine egne

ferdigheiter. Med sikte på å få kartlagt slike aspekt, var kvalitativ intervjumetode eit naturleg val; informantane (elevane) får stor fridom til å uttrykkje seg på sine egne premissar, og ein får gjennom ei god tolking danna seg eit nyansert bilete av oppfatningane til informantane (Christoffersen, Johannessen, 2012, s. 78). Vidare har metoden som her er valt ein kvantitativ komponent gjennom at eg intervjuar *utval* av elevar. I desse strategiske utvala av elevar, kunne ein av reint praktiske årsaker ha valt gruppeintervju, men for å forhindre at svara til elevane blir påverka av noka form for gruppementalitet, blir intervjua gjennomført individuelt etter tur (Postholm, Jacobsen, 2011, s. 65). Spørsmåla har ei så nøytral og lite premissbestemmande framtoning som mogleg, slik at intervjuobjektet ikkje blir påverka til å svare i verken den eine eller andre retninga, men svarar så ærleg og direkte som mogleg. Intervjua er altså av typen andlet-til-andlet, som medfører fleire kommunikative fordelar, som til dømes å studere kroppsspråket. I tillegg oppnår ein augekontakt, noko som lett gjev intervjuet eit meir personleg og «oppriktig» preg (Postholm, Jacobsen, 2011, s. 68).

Dette er ein fordel når ein skal gjennomføre eit slikt *semistrukturert* intervju, noko som vil seie at spørsmåla kan variere noko ut ifrå kva intervjuobjekta fortel, og at intervjuet vil likne meir på ei *samtale* enn om intervjuet bevisst hadde vore av ein strukturert art. Ved å innrette spørsmåla litt etter kva elevane svarar, stille oppklarings- og oppfølgingsspørsmål, får ein eit mest mogleg komplekst bilete av haldningane kvar elev har til sidemålsopplæring og nynorsk. Studien og oppgåva som heilskap er altså grunnleggjande kvalitativ, men inneheld likevel ein kvantitativt komponent ved at undersøkingane byggjer på strategiske utval frå klassene. Denne pragmatiske metodiske tilnærminga, må rett nok kallast ein dominerande praksis innan pedagogisk og samfunnsvitskapeleg forskning, sjølv om ho sjølv sagt kan kritiseras frå ein reindyrka kvalitativ ståstad (Postholm, Jacobsen, 2011, s. 42).

Etiske betraktningar

For å gje ei overblikk over kva for etiske omsyn som er teke i arbeidet med å samle inn data, kan vi ta utgangspunkt i tre punkt som er grunnleggjande for å ivareta informantane sine retter og privatliv (Nerdrum, 1998 i Christoffersen, Johannessen 2012, s. 41). *Sjølvråderett og autonomi* er noko som er ivareteke gjennom at elevane er spurde om å bli med av sin norsklærer, som òg har plukka ut dei strategiske utvala. I og med at elevane ikkje er i myndig alder, har skjema med informasjon frå Høgskolen i Nord-Trøndelag vorte sendt til foreldra til dei respektive elevane, der dei har vorte informert om at dei har full rett til å trekkje elevane

frå undersøkingane ved å ta kontakt med skulen. *Privatlivet* til informantane har langt på veg vorte ivareteke gjennom strukturen på intervjuet; når intervjuet er semistrukturert, står elevane fritt til å gje frå seg informasjonen dei ønskjer og utelate informasjon dei vil halde for seg sjølve. Vidare har eg i intervjusituasjonen spurt elevane om løyve til å ta opp intervjuet på lydspor, noko alle har gått med på. Dei vart samstundes informert om at berre eg som forskar kom til å høyre lydspora i ettertid, og at dei ville bli sletta etter at arbeidet med dataa er over, noko som sjølvstøtt er følgt opp. Forskaren har til sist eit ansvar for å *unngå skade*, eit punkt som òg er relatert til dei andre to punkta. Eg som intervjuar har ikkje vore «for nysgjerrig» og prøvd å trengje meg inn på sensitiv informasjon hos elevane. Å unngå skade handlar om å vise varsemd i møte med informantane og vere bevisst på at dei kan ha tema dei opplever som problematiske og såre å snakke om (Nerdrum, 1998 i Christoffersen, Johannessen 2012, s. 42). Dette er noko som etter mi eiga mening har vorte realisert godt i innsamlinga av data.

Teoretisk bakgrunn

Læreplanen sine føringar

Oppgåva tek som sagt sikte på å kartleggje kva for verknad ein aktiv og gjerne målretta bruk av sidemålet til elevane har for kva haldingar elevane utviklar til sidemålet, og kva for ferdigheiter denne bruken og undervisninga resulterer i hos elevane. Undersøkingane rettar seg som sagt mot elevar med bokmål som hovudmål og nynorsk som sidemål. Med ein «aktiv bruk» av sidemålet til bokmålselevar, meiner vi her at nynorsk er ein naturleg og *integrrert* del av norskopplæringa, kanskje òg i andre skulefag. Ein kan spørje kva premissane for problemstillinga er, og om ho kan verke deterministisk overfor undersøkingane. Er det ikkje slik at sidemålet *skal* vere ein intregert del av norskundervisninga ved alle norske ungdomsskular? Her kan vi svare både ja og nei, ut ifrå korleis vi definerer denne *integreringa*. Ein sentral del av den følgjande teoridelen av oppgåva, vil ta føre seg kva faktorar som kan påverke kvaliteten på sidemålsundervisninga; desse faktorane vil i neste rekkje kunne påverke haldningane og ferdigheitene elevane har i sidemål. Derfor bør den følgjande delen sjåast på som ei utgreiing av påveringsfaktorane som står bak haldningane og ferdigheitene til elevane på sida av bruken av nynorsk i skulekvardagen.

Undervisning i begge målformer er som kjent obligatorisk i 9. og 10. trinn, men norsklærarane opererer ut frå ein læreplan som definerer kompetansemåla etter avslutta grunnskuleløp, og definerer nær sagt ikkje metodar for å oppnå desse måla i det heile

(Askeland, Falck-Ytter, 2009, s. 61). Dette tyder i teorien at det er opp til kvar enkelt norsklærer å bestemme korleis det skal undervisast, når det skal undervisast og langt på veg kor mykje det skal undervisast i sidemål. Det er nærliggjande å tru at ein slik open læreplan, der krava er kompetansemål som skal oppfyllest, gjer både undervisninga og skuleåret til norsklærarane meir fleksibelt, gjev lærarane stort spelerom og gjer at undervisninga kan tilpassast lokale tilhøve ved skulane. Det kan for så vidt nemnast at denne fleksibiliteten var eitt av måla med utforminga av læreplanane i Kunnskapsløftet frå 2006. Med denne fleksibiliteten vil også undervisningsmetodane kunne variere vesentleg mellom norske ungdomsskular, og med dei også den tidlegare nemnte *integreringa* av sidemålet. Vi kan både få skular som driv *periodeundervisning* i sidemål og skular som integrerer sidemålet som ein naturleg og sjølvsgatt del av heilskapen. Denne oppgåva skal med ei kvalitativ tilnærming langt på veg gje oss svar på kva for ein av desse to tilnærmingane som gjev det beste resultatet, både når det gjeld haldingar til sidemålet som fag og nynorsk som skriftspråk.

Når vi snakkar om føresetnadene for ei god sidemålsundervisning ut ifrå innhaldet og utforminga i læreplanen, er det relevant å stille spørsmålet om når opplæringa i to skriftspråk eigentleg bør byrje. Bør ikkje elevane byrje så tidleg som mogleg med begge målformer, så korfor byrjar sidemålsundervisninga først i 9.-klasse? Utan å kunne kalle det sidemålsundervisning (som er eit omgrep som først blir nytta om den obligatoriske hovud- og sidemålsundervisninga frå 9. trinn), skal norske elevar ha fått arbeidd ein god del med tekstar på både bokmål og nynorsk gjennom heile små- og mellomtrinnet i grunnskulen. Allereie i etter 2. årstrinn på småtrinnet skal elevane ha fått «smaka» på både bokmål og nynorsk gjennom høgtlesing (LK06, 2013). Etter 4. årstrinnet skal elevane ifølgje læreplanen kunne «lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse»; her skal dei altså ikkje berre ha *høyr*t på nynorske tekstar, men skal òg ha gjort seg erfaringar med å lese det sjølv, og såleis bli introdusert for det skriftleg (LK06, 2013). Etter 7. årstrinnet seier læreplanen at elevane skal kunne lese omsette tekstar på bokmål og nynorsk, presentere tolkingar av litteratur på både bokmål og nynorsk, samanlikne språket i tekstar på nynorsk og bokmål, så vel som å kunne «sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk» (LK 06, 2013).

Her er altså norskundervisning med både nynorsk og bokmål integrert representert gjennom tre kompetansemål, men det er framleis opp til dei aktuelle norsklærarane å avgjere korleis dei skal oppfylle desse måla i praksis. Dersom desse kompetansemåla blir oppfylt på ein god og

gjennomført måte, skal elevane gjort seg fleire erfaringar med nynorsk, gjennom å arbeide med nynorsk- og bokmålstekstar på ulike vis, jamvel med eit utforskande blikk. Dette er altså kompetanse elevane ifølgje læreplanen skal ha før dei byrjar i 8.-klasse, eitt år før dei byrjar med den obligatoriske sidemålsundervisninga. Kor vidt elevane innehar denne kompetansen og desse erfaringane etter 7. årstrinn, er vanskeleg å seie her, og vil sannsynlegvis variere i stor grad frå skule til skule. Likevel blir premissen for å stille spørsmålet om korfor «nynorsk-undervisninga» ikkje byrjar før på 9.-trinn, feilaktig; ein kan argumentere for at undervisninga i begge målformer byrjar allereie på 1. og 2. trinn dersom kompetansemåla blir følgt opp på ein god måte. Rett nok er det først på 9. trinn at sidemål og hovudmål blir to separate karakterpostar, der ein får ei målretta skriftleg *opplæring* i sidemål.

Her kan ein rett nok sjå at det føregår ein stadig diskusjon om sidemålsundervisninga skulle ha byrja tidlegare, der ulike argument blir trekt inn i debatten (Skjong, 2011, s. 146). Det blir argumentert mot at undervisninga byrjar så seint som i 14-15-årsalderen med at ho svekkjer elevane sitt sjølvbilete i ei kritisk tid for identitetsskaping, sidan dei sjeldan har mange forkunnskapar i å skrive det, og at elevane såleis lett får ein negativ relasjon til skriftspråket. Når eit fleirtal av ei elevmasse utviklar negative relasjonar til nynorsk, skal det stort mot til frå einskilde elevar for at dei skal meine noko anna enn fleirtalet, delvis pga. denne på mange måtar kritiske alderen, og dei negative haldingane spreier seg såleis. Det blir argumentert for at undervisninga bør byrje tidlegare med at ein bør utnytte alderen elevane er i ved skulestart med å lære fleire skriftspråk enn berre det eine. Nyare forskning syner at elevane har ein sjeldan «språkleg appetitt» i alderen ikring skulestart. På ein måte kan norske elevar ha eit særskilt godt utgangspunkt for å lære seg to norske skriftspråk, som allereie er vande med at det finst mange ulike variantar av morsmålet deira, alt etter kvar i landet ein er frå eller kor gammal ein er (Skjong, 2011, s. 146).

Føringane læreplanane legg for undervisninga, må takast med i vurderinga av måten elevar på ungdomsskulen møter sidemålsundervisninga på. Det kanskje viktigaste læreplanverket frå 2006 viser oss i samband med temaet for denne oppgåva, er at læraren har eit spelerom og ein valfridom i kor stor grad han eller ho ønskjer å inkludere både bokmål og nynorsk i undervisninga. Både gjeld dette på barneskuletrinna, der elevane ikkje har sidemål som eigne karakterpostar, men òg i ungdomsskulen, der elevane skal vurderast med eigen sidemålsskarakter, både gjennom standpunkt og i avsluttande eksamen. Den fleksibiliteten som læreplanverket for Kunnskapsløftet fører med seg for norsklærarane, kan forståeleg nok

opplevast som noko positivt; det gjev utvilsamt skulane ein større fridom når dei skal leggje opp årsplanar i faga, velje undervisningsform i timane og så vidare. Likevel kan ein argumentere for at denne fleksibiliteten og fridomen fører eit ansvar med seg, eit ansvar som må takast på alvor om elevane i neste rekkje skal ta sidemålsundervisninga på alvor.

Læraren sin kompetanse som faktor

Ein annan variabel for kvaliteten på sidemålsundervisninga kan seiast å vere læraren sin kompetanse i faget som heilskap. Fleire skulepolitiske dokument har dei seinare åra peikt på at samanhengen mellom læraren sin kompetanse i eit fag er avgjerande for kvaliteten på undervisninga i det respektive faget; mellom anna framheva stortingsmelding nr. 23 frå 2008 dette tydeleg (Skjong, 2011, s. 77). Det faglege belegget for dette fokuset på samanhengen mellom lærarkompetanse og læring, finn ein i ei rekkje studiar på dette området dei seinare åra, der ein for ordens skuld kan nemne Nordenbo(2008) sin metastudie, som konkluderte med at det var ein tydeleg samanheng mellom læringsutbyttet til elevane og «lærarens faglege innsikt i undervisningsfaget», så vel som lærarens haldning til læringsmålet (Nordenbo mfl., i Skjong, 2011, s. 78). Ein studie som kan vere vel så relevant å nemne i denne konteksten er Bjørn Slettemark(2006) sin studie om kva læraren sin kompetanse i og haldning til nynorsk har å seie for læringsutbyttet til elevane si sidemålsundervisning, der han peikar på at lærarens og elevanes haldningar til sidemålet står i eit avhengigheitsforhold (Slettemark, i Skjong, 2011, s. 78). Dette kan tolkast slik at innstillinga læraren har til nynorsk, forplantar seg vidare til elevane gjennom undervisninga. Sidan motivasjon og positiv innstilling til faget er ein premis for god læring, viser dette at ein lærar med ei negativ haldning til nynorsk (og som viser det i undervisninga), står for ei kvalitativt dårlegare undervisning enn ein lærar med positiv innstilling. Dette viser vidare, at haldinga til læraren er ein avgjerande faktor og ein viktig variabel for kvaliteten på sidemålsundervisninga.

Opplevinga av nytteverdi

Som vi har vore inne på tidlegare, kan elevane sine haldningar til sidemålsundervisninga neppe forklarast med skulen sine føringar åleine. Mange elevar møter allereie frå dei er små og enno ikkje har lært seg å lese, eit mangfald av munnlege tekstar gjennom tv, radio og høgtlesing av bøker (Smidt, 2009, s. 165). Når dei lærer å lese sjølve og er mottakarar for skriftlege tekstar, opnar det seg ei verd av tekst og informasjon, og tekstane og språket dei møter på fritida representerer for mange ein stor del av tekstane dei møter totalt sett, gjennom media, internett,

reklame og bøker. I tillegg har det skjedd ei formidabel utvikling i digitale tekstarenaer, som barn og ungdom i stor grad er brukarar av (Smidt, 2009, s. 135). Mange av desse arenaene, som til dømes sosiale medium, er arenaer som er prega av ein kortfatta, spontan og munnleg skriftbruk, gjerne på dialekt og med lause føringar for rettskriving. Dette gjer rett nok barn og ungdom til meir aktive brukarar og produsentar av tekst. Nye undersøkingar syner på same måte at den digitale lesinga dominerer hos norske ungdomsskuleelevar (Eiksund, 2010 i Skjong, 2011). Dette gjev på fleire måtar luft i segla for lese- og skriveopplæringa til elevane, men stiller oss overfor nye problemstillingar knytte til elevane sitt forhold til tekst og språk; ikkje berre utfordrar desse nye arenaene mange av dei tradisjonelle konvensjonane knytte til skriftspråk, men byr også på utfordringar for elevane sine forhold til skriftkultur og møte med skriftspråk. Kva representasjon får nynorsk på fritida til elevane? Og kva representasjon får nynorsk i skulen?

Askeland og Falck-Ytter peikar på at den manglande motivasjonen og den dominante uviljen mot sidemålsopplæringa for elevar med bokmål som hovudmål, grunnar på at nynorsk ikkje er representert tilstrekkeleg på arenaer som elevane sjølve har positive kjensler overfor, og dermed oppsøker på fritida (Askeland, Falck-Ytter, 2009, s. 11). Dette synest godt gjennom at uviljen mot sidemål for elevar med nynorsk som hovudmål generelt er liten eller heilt fråverande. Vi kan nemne kroneksempelen sosiale medium som eit døme på arenaer ungdommar er flittige brukarar av (Eiksund, 2010 i Skjong, 2011), men som det nynorske skriftspråket er representert i særst liten grad på. Vidare kan ein tenkje på tv, aviser, reklame, brukarrettleiingar og andre tekststoppslag, tekstar vi dagleg er omringa av, ofte utan at vi aktivt oppsøker dei; vi kan spørje oss kor ofte nynorsk er representert der. Når nynorsk ikkje slepp til i slike kvardagslege samanhengar, blir det vanskeleg å få opplevinga av nynorsk som eit bruksspråk, og opplevinga av den praktiske nytteverdien vil òg bli minimal. Korfor skal ein lære noko som ikkje blir brukt?

Intervjutoolkning – kva seier elevane sjølve?

Intervjua undersøkingane byggjer på, er som nemnt innleiingsvis, gjennomført på eit strategisk utval på fem elevar frå dei to klassene som er undersøkte. Intervjua er semistrukturerte i gjennomføringa, noko som tyder at spørsmåla er utforma på førehand, men at intervjuet lett kan bere preg av å vere ei samtale, med oppfølgingsspørsmål og oppklaringssspørsmål, for å få eit mest mogleg detaljert bilete av elevane sitt forhold til

sidemålsundervisninga. Spørsmåla som er utarbeidd på førehand tek òg sikte på å få dekt så mange aspekt ved deira forhold til sidemålsundervisninga som mogleg. Spørsmåla som var utgangspunktet for intervju er:

1. Korleis vil du beskrive ditt forhold til sidemålsundervisninga?
2. Korleis vil du beskrive ditt forhold til nynorsk som skriftspråk?
3. Korleis vurderer du bruken av nynorsk på skulen din?
4. Kor ofte møter du nynorsk generelt?
5. Korleis opplever du å møte nynorsk i andre fag enn norsk?
6. Korleis endrar det å møte nynorsk ditt forhold til skriftspråket?
7. Korleis vil du beskrive dine ferdigheiter i nynorsk?

Her har vi både spørsmål som rettar seg mot elevane sine haldingar til nynorsk og sidemålsundervisning, i kor stor grad dei føler dei møter nynorsk (både på fritida og i skulesamanheng), korleis dei meiner det påverkar synet deira på nynorsk, i tillegg til eit spørsmål som rettar seg direkte mot ferdigheitene til elevane i sidemål. Av personvernsomsyn var det vanskeleg for skulane som er undersøkte å utlevere karakterar på dei respektive elevane, så det siste spørsmålet dekkjer langt på veg ei karakteroversikt i denne samanhengen, sjølv om dette jo blir ei vurdering av ferdigheitene gjort av elevane sjølve. Til saman skal svara elevane gjev på desse intervju spørsmåla tene problemstillinga og gje oss eit kvalitativt svar på korleis ein målretta og til dels aktiv bruk av nynorsk påverkar haldningar og ferdigheiter til elevar i ungdomsskulen. I denne analysedelen vil det av både tematiske og omfangsmessige grunnar ikkje vere føremålstenleg å gjenge intervju i sin heilskap, men dei fråsegna som tener problemstillinga og oppgåva best vil bli sitert eller gjengeve på annan måte. Det blir derfor teke eit atterhald om små omformuleringar mellom intervju og sitata i teksten, primært for å konsentrere meininga i det som blir sagt av elevane. Når svara blir gjengeve i skriftleg form, mister ein opptil fleire dimensjonar av det elevane uttrykkjer munnleg (Dalland, 2002, s. 152). Mellom anna kan tonefall, kroppsspråk og tenkjepausar vanskeleg gjengevast i skriftleg form, og i lys av dette er det føremålstenleg å gjere små modifikasjonar på fråsegna eller supplere med fotnotar i teksten for å «rekonstruere» fråsegnene til elevane i skriftleg form. Typisk munnlege tilleggsord som «likksom» og «kanskje» vil vere teke bort dersom dei gjer det vanskeleg å lese substansen ut av den skriftlege gjengevinga (Dalland, 2002, s. 152).

Det første settet med undersøkingar som har vorte gjennomført til denne oppgåva, har vorte gjort i ei 10.-klasse som har ein lærar som sjølv er nynorskbrukar og har prøvd å inkludere elevane sitt sidemål i fleire fag enn berre norskfaget. I tillegg har elevane hatt ein lærar då dei gjekk i 9.-klasse som bevisst prøvde å gjere sidemålet til ein like sjølvstøtt del av norskfaget som hovudmålet, ved å bruke nynorsk og bokmål annankvar norsktime, slik at begge målformene vart likt representert i undervisninga. Dette er altså ein praksis som skil seg frå den *periodeundervisninga* vi har vist til tidlegare, og derfor har desse elevane eit anna erfaringsmessig utgangspunkt enn den andre elevmassen vi skal undersøkje resultatane frå. Denne klassen vil refererast til som klasse 1 vidare i oppgåva.

Gjennomgåande haldningar og ordval

På det første spørsmålet, om kva forhold elevane har til sidemålsundervisninga, er det gjennomgåande synet at dei ikkje har «noko spesielt imot» sidemålsundervisninga, men slit med å sjå både nødvendigeita, viktigeita og nytteverdien av å ha undervisning i ei andre målform. Det varierer rett nok i nokon grad kva elevane svarar, sjølv om dette synet dominerer mange av svarene. Ei jente svarar:

«Eg synest det er... vanskeleg og unødvendig; det er synd at det skal trekkje ned snittet mitt at eg må lære meg ei ny «dialekt»¹. Eg har jo allereie lært meg bokmål, så skal eg plutselig lære meg eit nytt skriftspråk».

Sjølv om dette kan sjåast på som det mest negativt lada svaret på det første spørsmålet av dei 5, kan vi gjerne bite oss merke i korleis ordvalet og argumentasjonen konstituerer eit syn på sidemålet som eit framandelement i skulekvardagen. Spesielt kan vi merke oss at «dialekt» her blir brukt om nynorsk, og at det er eit ordval som både kan vitne om ei manglande bevisstheit ikring nynorsken si rolle som offisielt skriftspråk eller ei manglande personleg anerkjenning av nynorsken som skriftspråk. Rett nok må det presiserast at ordet «dialekt» her tilsynelatande vart brukt i mangel på eit betre ord; det kan til dømes tenkjast at eleven faktisk meinte «skriftspråk» (sjå fotnote). Det blir lett spekulativt å diskutere ytterlegare grunnen til ordvalet her og no, men synet denne fråsegna tilsynelatande representerer, kan lett relaterast til Askeland og Falck-Ytter si utgreiing om elevane sin manglande relasjon til nynorsk som

¹ Det er verdt å nemne at denne eleven ikkje eksplisitt brukte «gåseaugeiteiknet» då ho kalla nynorsken ei dialekt, men at det tydeleg gjekk fram av kroppsspråk og talemåte. Derfor er ordet her sett i hermeteikn.

skriftspråk, som vi rørte innleingsvis i oppgåva; at elevane sjeldan eller aldri møter nynorsk på arenaer dei frivillig oppsøker, og at skriftspråket då lett får status som eit lite handgripeleg framandelement hjå desse elevane (Askeland, Falck-Ytter, 2009, s. 11). Dette kan underbyggjast vidare med denne jenta sitt svar på spørsmål 4, om kor ofte ho møter nynorsk på fritid og i situasjonar som ikkje er relatert til skule: Her svarar ho først «aldri», og etter litt nøling «veldig sjeldan». Eit element av denne framandgjeringa kan vi òg finne i svaret til ein gut på det same spørsmålet(1): «Eg er ikkje nokon fan av det, men det er «greitt»². Det er jo ikkje «vanleg» norsk, på ein måte. Det er liksom litt annleis norsk». Her uttaler eleven eksplisitt at han ikkje opplever nynorsk som «vanleg norsk», ei førestilling som lett kan forståast på hans egne premissar dersom han ikkje er van med å møte nynorsk på fritida og på arenaer han har positive og kvardagslege relasjonar til. Den same eleven svarar òg på spørsmål 4, som rettar seg mot nynorsk i samanhengar som ikkje er skulerelaterte: «Veldig sjeldan.»

Det er her naturleg å presisere at spørsmål 4 er teke med i intervjuet først og fremst for å avdekkje kva for nynorskbruk (lesing og skriving), haldingane og ferdigheitene deira byggjer på. Dersom dei til dømes føler at dei møter lite nynorsk på skulen og mykje på fritida, kan ikkje nynorskbruken på skulen åleine forklare den haldinga og dei ferdigheitene dei har, som jo er den nynorskbruken denne oppgåva rettar seg mot.

Eit anna døme på kva for grunnleggjande syn elevane har på nynorsk og sidemål, kan vi finne i det ei anna jente svarar på spørsmål 1: «Eg har ikkje noko spesielt imot det, men eg synest ikkje det er særleg nødvendig. Eg føler eigentleg at det er eit ekstra språk; det er jo norsk, men det er liksom så annleis frå bokmål». På spørsmål 3, fortel ho, etter å ha beskrive undervisningsmetodane i sidemål i positive ordelag: «Men det er jo greitt å kunne det[nynorsk], for det er jo enkelte ord på nynorsk som er veldig annleis, og då er det jo greitt å kunne dei(...)». Synet desse svara til saman konstituerer er ikkje eit direkte negativt syn på sidemålsopplæring; her verkar problemet å vere at denne eleven ikkje har opplevd nokon tydeleg praktisk nytteverdi av nynorsk, ikkje nødvendigvis at ho synest nynorsk isolert sett er uinteressant å lære. Likevel presiserer ho at dei orda som er forskjellig frå bokmål er «greie å kunne». Denne presiseringa kan rett nok vitne om ei anerkjening av nynorsk som eit offisielt språk ho kjem til å møte i framtida, sjølv om det ikkje nødvendigvis styrkjer opplevinga

² Adjektivet «greitt» kan ofte ha ei anna semantisk tyding i denne dialekta enn i normalisert nynorsk, og bør her forståast som «fordelaktig» eller «fint».

hennar av språket som direkte nyttig. Det synet svara og språkbruken frå desse elevane representerer, er eit syn Randi Solheim òg peikar på som dominerande blant elevar når det kjem til nynorsk. Dette er eit syn som ifølgje ho ikkje berre kan forklarast ut frå den manglande bruken av nynorsk i samfunnet elles, men òg språkbruken ikring nynorsk. Mellom anna peikar ho på at undersøkingar på feltet har vist at nynorsk og nynorskbrukarar oftare er knytt til stereotypiar og assosiasjonar i det heile, medan bokmål er i ein såpass dominant posisjon, har for mange fått status som ein *normal*, og er derfor ikkje knytt til særskilde assosiasjonar og stereotypiar (Smidt, 2009, s. 199). Vidare viser ho til at i tekst i filmar, dataprogram, tv-spel osv. sjeldan eller aldri er tilgjengeleg på *bokmål* og *nynorsk*, men som regel berre *norsk*, som implisitt tyder bokmål.

Kan vi sjå ein samanheng her?

For å kople oss meir direkte til problemstillinga for oppgåva, viser dei to elevane eg her har referert til, to ulike oppfatningar av nynorskbruken på skulen deira: Medan jenta ikkje kan komme i hug nokon bruk av nynorsk i andre fag enn norsk, svarar guten at han opplever at PowerPoint-presentasjonane i samfunnsfag kan vere på nynorsk. Det blir òg her spekulativt og vanskeleg å påvise nokon link mellom opplevinga av nynorskbruk på skulen og den grunnleggjande haldninga desse elevane har til sidemålsundervisninga og nynorsk som skriftspråk. I eit vidare søk på eit svar på nettopp dette, kan det vere interessant å sjå på kva ein annan elev svarar i intervjuet. På spørsmål 1 svarar denne jenta at ho synest sidemålsundervisninga på skulen sin ber preg av for store pausar og for lite kontinuitet. Ho argumenterer med at hovudmålet deira dominerer norskundervisninga og at sidemålet kjem i «rykk og napp»:

«Vi har for store pausar og for mange testar for å finne ut korleis vi ligg an, og då blir det lett einsformig. Vi må liksom starte opp på nytt kvar gong. Eg skulle sett at undervisninga var meir jamt fordelt og ikkje i periodar før tentamen og så vidare.»

Ho viser vidare til at norskundervisninga dei hadde i 9., då dei hadde nynorsk- og bokmålstime annakvar time. Ho framstiller tydeleg situasjonen på 9. trinn som ei meir progressiv og meir føremålstenleg løysing pedagogisk. Dette er eit perspektiv på sidemålsundervisninga som tydeleg syner at den meir kontinuerlege sidemålsundervisninga elevane hadde på 9.-trinn, der hovud- og sidemål var likt representert, har gjeve meirsmak, og

at det er ein situasjon denne eleven «saknar». På spørsmål 6, korleis det å møte nynorsk stadig endrar forholdet ein har til det, svarar denne eleven at ho opplever at det blir meir interessant å lære det dersom ein blir van med å møte det, og viser vidare til eit parallelt eksempel: «Eg var i Paris og prøvde å snakke fransk der, og då skulle eg ønskt at eg hadde lært meir fransk tidlegare. Det same gjeld nynorsk(...)» Her er det klart at denne eleven verkar å synest at opplevinga av nynorsken sin nytteverdi veks dersom ho opplever han brukt som eit bruksspråk på kvardagslege arenaer. Dette er ein elev som medgjev at ho har tidlegare har budd i eit område på Vestlandet som populært blir kalla «nynorskens kjerneområde», og at ho gått i nynorskklasse der i sine første to skuleår. Ho presiserer vidare at dette har kunna påverka hennar haldning til nynorsk og sidemålsundervisninga. I god kvalitativ ånd skal det sjølvstøtt presiserast at denne eleven representerer berre seg sjølv i denne undersøkinga, men som ein del av det strategiske utvalet frå klassa, bringar ho eit perspektiv inn i undersøkingane i denne klassa som påfallande direkte kan relaterast til problemstillinga i denne oppgåva: den medvitne og strukturerte sidemålsundervisninga denne klassa har hatt på 9. trinn har i nokon grad «sett spor» og gjeve eit positivt innrykk av sidemålsundervisninga. Denne eleven påpeikar òg i spørsmål 4 at ho frivillig oppsøker nynorsk på fritida gjennom å lese bøker, så sidemålsundervisninga denne klassa hadde på 9. trinn kan sannsynlegvis ikkje åleine forklare denne haldinga.

For å belyse samanhengen mellom skulen si sidemålsundervisning og elevane sine haldingar vidare, kan vi sjå på kva dei andre elevane svarar på spørsmål 5 og 6, høvesvis om korleis dei opplever å møte nynorsk i andre fag enn norsk og korleis dei føler at det endrar deira syn på skriftspråket. Den første eleven som vart intervjuet, ei jente, svarar på spørsmål 6, om korleis ho opplever å møte nynorsk i andre fag, at det ikkje er «gale»³, og fortset: «For når det blir brukt i dikt og sånt, så blir det jo litt meir interessant òg, i og med at det ikkje berre er bokmål(...)». På spørsmål 5, som her er formulert «synest du at denne bruken av nynorsk aukar din toleranse for skriftspråket?», svarar ho: «ja, litt, ja», sjølv om svaret tilsynelatande verkar litt halvhjarta og lite gjennomtenkt, som kan ha ein samanheng med det leiande preget spørsmålet har når det vart formulert slik. Ho fortset likevel med å grunngje svaret med at det er mange reglar å halde styr på, og meiner openbert at ho blir meir van med reglane og strukturen i skriftspråket ved å lese det ofte. Ein annan elev frå utvalet svarar at han stadig legg merke til nynorskbruk i undervisninga, både i norsk og samfunnsfag. Sjølv om han på eit

³ Denne eleven svara «det e itj nå' gæli». Ordet gale («gæli») kan òg ofte ei anna semantisk tyding i trøndersk enn i nynorsk, og «ikkje noko gale» bør her forståast som «heilt greitt» el. likn.

anna spørsmål(5) gjev uttrykk for at han ikkje synest noko spesielt om at nynorsk blir brukt i andre fag enn norsk, opplever han det at dei har sidemålsundervisning som «heilt greitt», og fortel vidare at han synest at det er «artig å bli prøvd i noko anna». Vidare svarar han ja på spørsmål 6, som òg her er formulert som eit ja/nei-sprørsmål, og grunngeiv svaret med at «ein blir litt meir van» til nynorsk ved å møte det, og at det derfor kan påverke haldningane hans i ei positiv retning. Rett nok kan ein her påpeike eit mishøve mellom svar 5 og 6: ikkje på den måten at det eine svaret ugyldiggjer det andre totalt, men ein kan argumentere for at det vanskeleg lèt seg gjere å påverke haldningane til nynorsk i ei positiv retning når ein i utgangspunktet er negativ til å møte nynorsk i andre fag enn norsk.

Essensen av første klasse

Som det vart påpeika innleiingsvis i analysen, er det ei dominerande haldning at sidemålsundervisning blir opplevd som «heilt greitt», men at brorparten slit med å sjå den praktiske nytteverdien av nynorsk. Sidan få av dei trur at dei nokon gong kjem til å bli aktive nynorskskrivarar sjølv, ser dei ikkje kva nynorsk skal gje dei verken praktisk eller kompetansemessig. Ei jente uttaler «(...)eg har jo ikkje bruk for det; eg kjem aldri til å bruke nynorsk i praksis». Likevel fortel ho i eit anna svar at ho til og med synest at det kan vere spennande med nynorske tekstar i andre fag enn norsk. På den andre sida har ein av elevane eit anna perspektiv: «Det hadde ikkje gjort noko å møte nynorsk litt oftare [på fritida]. Mange ser jo på det som ubrukeleg». Denne eleven uttrykkjer eit anna svar at ho ser på nynorsken som eit bruksspråk på linje med bokmål, og som ein del av det strategiske utvalet, trekkjer ho haldningane til klassa i ei positiv retning, dersom vi ser statistisk på det. Eit anna dominerande syn i dette utvalet, som først og fremst manifesterer seg gjennom ordvalet deira ikring nynorsk og sidemål, er at dei tilsynelatande opplever nynorsken som eit framandelement i norskundervisninga gjennom ordval som «ikkje vanleg norsk» og «ei anna «dialekt»». Desse to aspekta ved haldninga svara deira konstituerer, kan lett sjåast i samanheng med problemstillinga som «briller»; dersom ein ikkje møter nynorsk nok på fritid(og skule) til at ein opplever at nynorsken er jamstilt med bokmål ikkje berre formelt, men òg i praksis, slik at ein ikkje opplever nytteverdien, vil ein òg lett få opplevinga av nynorsken som framand og eit «ekstra språk», som ein av elevane kalla det. Om ein no i korte trekk skal forsøkje å fange essensen i det desse elevane har sagt, har dei ei nokså positiv haldning til nynorsk isolert sett, eit par elevar har til og med forklart eksplisitt at dei opplever nynorsk som spennande og nyttig, men fleirtalet frå utvalet slit med å sjå nødvendigheita og nytteverdien.

Når det gjeld ferdigheitene desse elevane fortel at dei har, er det eit fleirtal som beskriv ferdigheitsnivået sitt med «midt på treet» eller liknande. Når elevane slik gjev uttrykk for at dei har eit middels ferdigheitsnivå, ved å svare «midt på treet», kan ein ikkje seie for sikkert om dei meiner middels ut ifrå deira eigne karakterpreferansar eller om dei tek utgangspunkt i den objektive karakterskalaen. Eller forklart veldig forenkla: om det er dei sjølve eller læraren som synest dei ligg på eit middels nivå.

Komparasjon og drøfting

Når vi skal samanlikne klasse 1 med klasse 2, kan ein igjen minne om at klasse 2 har eit kvalitativt anna utgangspunkt enn klasse 1, ved at denne skulen ikkje har lagt noka spesiell vekt på sidemålsundervisninga på nokon nemneverdig måte i løpet av tida denne klassa har gått der. Medan den klassa vi allereie har sett på, har hatt og delvis har lærarar som bevisst har prøvd å *integrere* nynorsken i både norskundervisninga og elles, har den skulen vi no skal sjå på, andre pedagogiske fokusområde, medan sidemålsundervisninga ikkje er prioritert noko særskilt. Sidemålsopplæringa kan bere preg av å vere periodeorientert, som er ein metode vi har omtalt tidlegare i oppgåva, og ved at vi no ser på svara deira, kan vi finne ut om den manglande prioriteringa av sidemål har sett spor i elevane sine oppfatningar av sidemål og nynorsk som skriftspråk. Her blir altså svara ikkje berre sett i lys av problemstillinga, men sidan denne delen er ei tolking og ein komparativ analysedel i eitt, må vi òg sjå svara i lys av kva klasse 1 svara på dei tilsvarende spørsmåla.

Med eit overordna perspektiv

Vi kan først starte med å sjå med eit litt overordna perspektiv på det elevane frå klasse 2 seier, for å leggje merke til gjennomgåande fråsegner og ordval. Noko som vart presisert påfallande mange gonger frå elevane gjennom desse intervju, var at dei bruker «bokmål og trøndersk», der dei gjerne utdjupar med at dei skriv bokmål i skularbeid og dialekt på uformelle arenaer som sosiale medium og tekstmeldingar på telefonen. Dette er noko vi skal komme tilbake til. Vidare kan vi med eit overblikk tolke fråsegnene deira på den måten at dei har eit meir «forvirra» forhold til nynorsk og sidemålet enn det klasse 1 hadde. Dette kjem først og fremst til syne gjennom ordvalet deira. Utan at spørsmåla det blir svara på har så stor tyding, kan vi eksempelvis nemne fråsegner som «det hender jo at eg møter folk som snakkar sidemål» og «eg forstår jo nynorsk like godt som norsk». Desse svara kan tolkast som eit uttrykk for at

skulen ikkje har opplyst denne klassa om dei ulike omgrepa knytte til sidemålsundervisninga og språksituasjonen vi har i Noreg, men kan òg samtidig lesast som at elevane nærmast manglar ein ordentleg relasjon til nynorsk som skriftspråk. Dei er tilsynelatande ikkje innforståtte med den semantiske tydinga av eit grunnleggjande omgrep i denne diskursen, nemleg *nynorsk*. Ein kan naturlegvis ikkje nekte for at elevar frå den andre klassa kunne komme med tilsvarande fråsegner, men i eit overordna perspektiv konstituerer svara frå klasse 1 eit høgare bevisstheitsnivå ikring sidemålsopplæringa og nynorsken si rolle i Noreg.

Nytteverdiaspektet

Om vi vidare samanliknar kva for nytteverdi desse elevane opplever at dei har av sidemålsundervisning og nynorsk som skriftspråk, kan vi med fordel starte med å nemne igjen at berre eit par elevar frå klasse 1 uttrykte at dei opplevde nynorsk som nyttig. Til samanlikning har ingen i klasse 2 uttrykt tydeleg at dei ser nokon praktisk verdi av nynorsk. Om vi kan snakke om at nokon opplever ein nytteverdi av sidemålsopplæringa, svara ein av elevane frå klasse 2 at det snart er eksamen der han skal vurderast i sidemål, og derfor skulle han gjerne hatt meir undervisning i det. Her kan vi altså sjå eit døme på at nytten av sidemålsopplæringa er redusert til å omfatte karaktervurderinga, og her er det også nærliggjande å tru at den einaste ordentlege motivasjonen for å lære nynorsk er den *ytre motivasjonen* ved å bli vurdert med ein talkarakter. Dette er eit syn vi òg kan finne att i andre svar frå klasse 2; ei anna jente svarar på spørsmål 2: «Eg er ikkje så interessert, men eg gjer det beste eg kan ut av det.» Her kan pronomenet *det* på slutten forståast som ein referanse til «faget» sidemål, slik at denne fråsegna lett konstituerer haldninga «eg vil ikkje, men eg må jo». Når vi snakkar om nytteverdien vidare, uttrykkjer éin av elevane frå klasse 2 at ho forstår at dei har opplæring i det på skulen: «Eg skjønner jo at vi må ha det[...] Vi må jo ta vare på det vi har». Vidare uttrykkjer eleven at det er kulturarv-aspektet ved «nynorskundervisninga» eleven meiner. Sjølv om dette ikkje direkte vitnar om ei klår formeining ikring *nytteverdien* av nynorsk, så viser eleven likevel ei forståing for korfor dei opererer med to målformer i skulen, noko ho tilsynelatande stiller seg positiv til. Den generelle trenden i dette utvalet (klasse 2), er at elevane i utvalet uttrykkjer ei generelt låg forståing for språksituasjonen i Noreg, men kanskje spesielt i skulen. Eleven vi nettopp har referert til, utviser i beste fall eit motstykke i den samanhengen.

Norunn Askeland og Cecilie Falck-Ytter gjer det i boka *Nynorsk på nytt*, som vi har referert til tidlegare, klart at elevar både i barne- og ungdomsskulen bør få eit «kurs» i bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg, for nynorsken og for sidemålsundervisninga i skulen (Askeland, Falck-Ytter, 2009, s. 64, 65). Eit påfallande overførbart døme finn vi vidare i avsnittet i boka:

[...]det er rett og slett flautt for ein norsklærer i 10. klasse (eller høgare også sjølvsagt) å ha elevar som ikkje kan seie nokre ord om bakgrunnen for nynorsken på ståande fot. Og flautt bør det òg vere å ha elevar på 15 år og eldre som seier «norsk og nynorsk» når dei meiner «bokmål og nynorsk». (Askeland, Falck-Ytter, 2009, s. 64, 65).

Som vi har sett, har vi funne døme på nettopp ein slik ordbruk i denne klassa, og det er enkelt å argumentere for at ein slik «forvirra» ordbruk vitnar om ei vag forståing av bakgrunnen for språksituasjonen i skulen og samfunnet. Om vi skal forsøkje å samanlikne desse funna med funna i klasse 1, fann vi òg der tydelege døme på ein noko upresis ordbruk. Likevel er det ein markant forskjell vi må merkje oss: Trenden blant elevane i klasse 1 er å gi nynorsk og sidemål beskrivande tilnamn, tilsynelatande for å gje eit inntrykk av deira forhold til sidemålet og nynorsken, som eit par av spørsmåla jo skulle avdekkje. Døme på dette er som nemnt tidlegare «ekstra språk», «anna «dialekt»», og «ikkje vanleg norsk». Sjølv om dette langt på veg vitnar om ein svak relasjon til skriftspråket, kan det vanskeleg kallast ein *omgrepsbruk*, og av den grunn bør ordvala i klasse 1 heller kallast negativt ladde eller upresise, heller enn ein *feilaktig omgrepsbruk*. I klasse 2, derimot, er trenden å nesten konsekvent blande omgrepa og bruke dei på ukorrekte måtar; eksempelvis «det hender jo at eg møter folk som snakkar sidemål», «eg forstår nynorsk like godt som norsk» og «eg er ofte i Bergen, og der bruker dei jo tilnærma [nynorsk]». Ein slik forvirra og direkte feilaktig omgrepsbruk fanst det ingen gode døme på i klasse 1, og såleis kan dette tyde på eit høgare medvit ikring omgrepa og språksituasjonen enn i klasse 2. Dette inntrykket stemmer i samhøve med informasjonen som vart gjeve før undersøkingane, nemleg at klasse 1 har hatt lærarar som sjølv har vore engasjerte i å gjere nynorsk til ein integrert del av skulekvardagen. Med dette er det meir naturleg at ei bevisstgjerjing av elevane ikring bokmål og nynorsk har følgt med, og såleis kan dette inntrykket relaterast til Askeland og Falck-Ytter sine poengteringar av kor viktig det er å gjere greie bakgrunnen for dagens situasjon for elevane, for at dei skal oppleve sidemålsopplæringa som motiverande (Askeland, Falck-Ytter, 2009, s. 64).

Kanskje kan ikkje den feilaktige omgrepsbruken skuldast skulen og lærarane åleine. Randi Solheim, som vi har referert til tidlegare, peikar på at sjølv om nynorsk og bokmål er likestilte formelt sett, er dei ikkje i praksis reelt likestilte. Oppfatninga elevane har av nynorsk som eit «ekstra språk» blir ikkje berre forsterka gjennom at «norsk» i mange mediasamanhengar underforstått tyder bokmål (som nemnt tidlegare i teksting og språkval), men òg gjennom at elevane med bokmål som hovudmål får stadfesta deira førestilling til posisjonane til dei to skriftspråka gjennom omgrepa *sidemål* og *hovudmål* (Smidt, 2009, s. 199). Vi skal ikkje ta opp kor uheldig sidemåls- og hovudmåls-omgrepa er her og no, men det er eit interessant perspektiv å inkludere dersom vi skal prøve å forklare korfor elevar så openbert opplever nynorsken som eit «framandelement». I tillegg kjem det allmenne overrepresentasjonen av bokmålet i media, reklame og populærkultur som elevane er mottakarar av. Bokmålet er såpass dominant på arenaer elevane har tilknytning til, at jamvel elevar med nynorsk som hovudmål kan slite med bokmålsprega hovudmålstekstar på grunn av for liten representasjon av hovudmålet sitt på fritida (Smidt, 2009, s. 199).

Noko anna som er påfallande i klasse 2 samanlikna med klasse 1, er kor tydeleg elevane presiserer at dei skriv «bokmål og trøndersk». Ein elev seier: «Eg bruker det jo ikkje. Eg føretrekkjer trøndersk og bokmål.» Ein annan svarar på spørsmål 2, om korleis ho vil beskrive sitt forhold til nynorsk som skriftspråk: «Eg bruker berre trøndersk og bokmål, så det er vanskeleg å seie». Til at ingen av spørsmåla siktar seg mot deira dialektbruk i skriftleg form eller kva for språk dei vanlegvis føretrekkjer å bruke i det heile, er det påfallande kor klårt deira oppleving av dialekt som eit skriftleg bruksspråk manifesterer seg gjennom svara deira. Dette kan ein ikkje finne nokon døme på i klasse 1. Det er kanskje vanskeleg å sjå denne samanlikninga direkte i lys av problemstillinga, men ein kan stille spørsmålet om den tilsynelatande minimale opplevinga av nynorsk som eit bruksspråk i klasse 2 gjer dialekt til ein erstattar for eit talemålsnært skriftspråk. På eit anna nivå kan ein spørje seg om dialektbruken på fritida representerer eit motstykke til dei formelle og normaliserte skriftspråka ein nyttar i skulesamanheng. At ein gjennom dialekt får uttrykt seg på ein munnleg og direkte måte, utan å måtte ta omsyn til rettskrivingsreglar og andre formelle krav. Noko kan tyde på nettopp dette. Ei undersøking gjennomført av Hjalmar Eiksund som mellom anna rettar seg mot elevane sin bruk av nynorsk på skulen og fritida, viser at sjølv elevar som nyttar nynorsk som hovudmål i skulen og bur i område der dei oftare møter nynorsk gjennom skulen, nærmiljøet og i lokal presse, tyr til dialekt på uformelle arenaer på fritida, som til dømes sosiale medium og tekstmeldingar på mobilen (Eiksund, 2010 i Skjong, 2011, s. 206).

Det blir vidare peikt på at dette òg kan komme av at elevane manglar modellar å følgje for å bruke nynorsk i digitale forum, sidan nynorsken kan oppfattast som eit «skulespråk» og slit med å etablere seg som eit digitalt bruksspråk på dei respektive arenaene (Skjong, 2011, s. 206). For å igjen setje dette i lys av problemstillinga, kan vi sjå at det ikkje overraskande er vanskeleg å forklare elevane sine haldningar til nynorsk ut ifrå bruken av nynorsk på skulen åleine, sjølv om det er det denne bruken oppgåva primært rettar seg mot. Det vi derimot kan seie, er at dette kan peike i retning av at måten skulen forvaltar sitt ansvar for å formidle tekstar på både bokmål og nynorsk på, er avgjerande for elevane sitt bilete av dei to skriftspråka som likestilte språk. Når bokmål ikkje berre er overrepresentert på typiske fritidsarenaer, men òg på skulen, som elevane kanskje opplever som ein slags normativt orientert institusjon, blir det særst vanskeleg for elevane å få eit inntrykk av nynorsk som eit bruksspråk. Dette skal vi komme tilbake til i den følgjande delen av oppgåva, der vi tek føre oss essensen av funna i den komparative delen.

Avsluttande refleksjonar

Om vi skal prøve å samanfatte essensen av det ein har funne ut basert på undersøkingane, kan vi sjølvsagt gjenta at bruken av nynorsk på skulen ikkje åleine kan forklare haldningane elevane innehar. Likevel har vi sett forskjellar mellom funna i dei to klassene som er undersøkte. Fråsegnene frå klasse 1 konstituerer i grove trekk eit høgare bevisstheitsnivå ikring rollene til nynorsk og bokmål i skulen, samanlikna med fråsegnene frå klasse 2, som vi har sett at i høgare grad har ein meir forvirra og upresis ordbruk. Vi kan på grunnlag av dette funnet underbyggje den lause påstanden frå den teoretiske delen om at møtet elevane har med nynorsk på skulen er særst viktig for kva haldningar dei byggjer seg opp. Dette er fordi elevane ofte vil *mangle* ein ordentleg relasjon til det nynorske skriftspråket før dei møter nynorsk på skulen. Kvardagslege arenaer som media og reklame ser det svært sjeldan som eit ansvar å formidle tekstar på begge målformer, og moglegheitene for å bli van med begge målformer utanom skulen blir derfor svært få.

Som vi var inne på i den teoretiske delen, skal elevane i samhøve med Kunnskapsløftet ha møtt nynorsk i munnleg form allereie frå 2. trinnet i grunnskulen, og etter 7. årstrinnet skal elevane ha brukt både nynorsk- og bokmålstekstar nok til å ha vorte godt kjent med begge målformer (LK 06, 2013). Likevel har vi sett på at læreplanane i Kunnskapsløftet er utforma fleksibelt, med krav til læringsmål, men strengt teke ikkje til metode, mengde eller prioritet.

Dette gjev lærarane spelerom, men kva med lærarane som sjølv har eit negativt syn på det faktumet at vi har to offisielle skriftspråk? Sjølv med ein yrkesprofesjonell distanse til sine egne meiningar gjennom den pedagogiske praksisen sin som lærar, vil eit negativt syn lett kunne komme til syne gjennom til dømes graden av prioritet sidemålsundervisninga får. Det same kan ein kanskje seie om lærarar som sjølv har mangelfull kompetanse i nynorsk, og synest det er vanskeleg; dette er faktorar som vil setje sitt preg på undervisninga. Vi har sett gjennom funna i denne oppgåva, at prioriteten sidemålsundervisninga får eller i kor stor grad nynorsk blir brukt elles skulekvardagen, tilsynelatande kjem til syne gjennom forståinga deira av språksituasjonen, syna og haldningane deira. Kanskje kan vi tillate oss å stille spørsmålet om at fleksibiliteten i den gjeldande læreplanen først og fremst kjem lærarane til gode, og ikkje elevane, gjennom at fag eller tema lærarane av ulike grunnar har dårlege relasjonar til, kan bli nedprioritert. Vi må stadig minne oss på at skulen er til for elevane, og sjølv om ein fleksibel læreplan kanskje legg til rette for større valfridom i høve tilpassa undervisning, så er det elevane som må bøte om læraren gjer didaktiske prioriteringar som er pedagogisk uheldige (Askeland, Falck-Ytter, 2010, s. 61). Ein læreplan som set meir eksakte krav til metode og prioritet i sidemålsundervisninga kan kanskje i høgare grad presse lærarar til å tileigne seg ein gagns kompetanse i «nynorskdelen» av norskfaget, og såleis vere heldig for læringsutbyttet til elevane. Dette kan vi igjen relatere påfallande direkte til teoridelen av oppgåva, der læraren sin kunnskapar og haldingar blir presentert som ein faktor som påverkar haldningane til elevane på sida av andre faktorar, som til dømes bruk av nynorsk i skulen (Skjong, 2011, s. 77).

Det har dei siste åra føregått eit offentleg ordskifte om rolla til sidemålet i skulen, og somme politiske aktørar har aktivt fremja forslag om å degradere sidemålsopplæringa til eit valfag. Ein kan igjen spørje seg kven ei slik omlegging skal gagne; er det lærarane eller elevane som til sist skal komme godt ut av skulepraksisen? Ifølgje undersøkingar utførde ved NTNU i Trondheim, stimulerer lesing og skriving av både bokmål og nynorsk evna til å oppfatte språk generelt (Språkrådet, 2012). Sett i lys av dette, kan det vanskeleg å argumentere for korleis valfritt sidemål skal kunne gagne elevane språkleg, i alle fall på sikt. Tvert om kan denne undersøkinga heller vitne om at vi har ein språkleg ressurs i den norske skulen som ikkje blir brukt og realisert i tilstrekkeleg grad; gjennom gjennomtenkte og godt utarbeidde retningslinjer for didaktikk og pedagogisk praksis, kunne dette potensialet hypotetisk sett vorte forløynt og kunne utstyrt elevane med ein språkleg kompetanse dei kunne drege god nytte av seinare i livet. Dette kunne rett nok vorte tema for ei anna oppgåve, men som vi har

sett i denne oppgåva, «hjelper» ein gjennomtenkt og aktiv bruk av nynorsk på tvers av fag og timar på haldningane til elevane.

Som vi såg på i teoridelen, finst det grunnar for å starte den målretta, skriftlege undervisninga i sidemål langt tidlegare enn på ungdomstrinnet. Vi har vist til forskning som syner at elevar har ei mykje større evne til å tileigne seg nye språk i alderen ikring skulestart, enn det dei har i ungdomsskulealder (Skjong, 2011, s. 146). Vidare har vi sett på argument *mot* at undervisninga startar så seint, til dømes ved at ungdomsskuletida er ei hektisk tid for elevane, ikkje berre i samband med skulen, men òg gjennom faktorar som pubertet og identitetsskaping. Gjer vi både elevar og lærarar ei bjørneteneste ved å starte den skriftlege opplæringa og vurderinga i sidemål såpass seint? Også somme av svara frå elevane kan peike i retning av det. Som nemnt svara ein av elevane noko som veldig lett kan sjåast i lys av dette spørsmålet: «Eg har jo allereie lært meg bokmål, så skal eg plutseleg lære meg eit nytt skriftspråk». Hadde opplæringa byrja på små- eller mellomtrinnet, hadde kanskje ikkje nynorsken komme så «plutseleg», og kunne vorte ein integrert del av skulekvardagen til elevane frå tidleg av.

Her har eg samanfatta funna i oppgåva og lagt dei under lupa for kortfatta refleksjon; eg har medvite ikkje gjeve noko veldig klart svar eller konkret konklusjon på oppgåva. Likevel har eg tydeleg gjort greie for funna som er gjort på bakgrunn av intervju i dei to klassene, som kan synast å vere veldig interessante i lys av problemstillinga; ordbruk og gjennomgåande syn på nynorsk skil seg på fleire punkt mellom dei to klassene. Vi kan igjen med fordel presisere at desse funna ikkje på nokon måte kan representere den norske skulen i generell forstand; i samhøve med kvalitativ forskingsånd, representerer desse funna strengt teke ikkje nokon andre klasser enn dei som er undersøkte, og ikkje nokon andre elevar enn dei som er intervju. På den andre sida, vil eg så eit håp om at desse resultata eventuelt kan bidra på sin måte i vidare forskning på området, slik at dei kan danne ein liten del av eit heilskapleg empirisk bilete som kan hjelpe oss å utnytte sidemålsundervisninga og det språklege mangfaldet i Noreg endå betre i framtida.

Referansar

Askeland, Norunn – Falck-Ytter. (2010). *Nynorsk på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget

Christoffersen, Line – Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag

Dannland, Olav. (2002). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal forlag

Denscombe, Martyn. (2008). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Postholm, May Britt – Jacobsen, Dag Ingvar. (2011). *Læreren med forskerblick – Innføring i vitenskapelig metode for studenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skjong, Synnøve (Red.). (2011). *Norsk = nynorsk og bokmål – ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Samlaget

Smidt, Jon (Red.). (2009). *Norskdiraktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget

Internettreferansar

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Henta frå: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

LK 06 (2006). Læreplan for kunnskapsløftet - læreplan i norsk – kompetansemål etter 2. trinn. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?id=&arst=372029328&kmsn=502670254&epslanguage=no>

LK 06 (2006). Læreplan for kunnskapsløftet - læreplan i norsk – kompetansemål etter 4. trinn. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=424125164>

Språkrådet. (2012). *Å skrive både nynorsk og bokmål hever språkkompetansen*. Henta frå: <http://www.sprakradet.no/nb-NO/Toppmeny/Aktuelt/A-skrive-bade-nynorsk-og-bokmal-hever-sprakkompetansen/>