

# **Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo**

Bjørn Slettemark

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

## FORORD

Så var jeg i mål. Det har blitt utallige sene kvelder og mange svette sommerdager med nesa i bøker eller fingrene løpende over tastaturet. Det har vært slitsomt å studere ved siden av jobb i ungdomsskolen, men først og fremst har det vært veldig lærerikt. Jeg synes emnet jeg har skrevet om, er svært spennende.

Det er flere som fortjener takk. Først vil jeg trekke fram de to gode veilederne jeg har hatt: Takk til Geirr Wiggen for motiverende og nyttige veiledningssamtaler i startfasen, og takk til Frøydis Hertzberg for konkret og lærerik veiledning gjennom hele 2006.

I tillegg til at jeg har hatt to hjelpsomme veiledere, har jeg møtt og snakket med en god del andre ILS-ansatte i løpet av de drøye to årene jeg har vært masterstudent. Jeg synes jeg har blitt møtt med velvilje og god sørvis hver gang jeg har lurt på noe eller trengt hjelp. Takk!

I studien min har jeg undersøkt lærerholdninger til nynorsk som sidemål og opplæringspraksis innenfor emnet. Jeg vil takke lærerne som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet mitt og ikke minst de fem lærerne som lot seg intervju. Takk også til Nynorsksenteret for stipendet jeg fikk.

Til slutt må jeg takke Liz, samboeren min, for at hun er så tålmodig og snill og har latt meg holde på med mitt.

Oslo, oktober 2006

Bjørn Slettemark

# **INNHold**

Forord	3
Innhold	4
Liste over vedlegg	6
Oversikt over tabeller	7
Oversikt over figurer	8

## **KAPITTEL 1: INNLEDNING**

1.1 Emne for oppgaven	9
1.2 Eget ståsted	9
1.3 Problemstillinger og presiseringer	10
1.4 Disposisjon av oppgaven	12

## **KAPITTEL 2: BAKGRUNN OG RAMME FOR OPPGAVEN**

2.0 Innledning	13
2.1 Nynorsk som sidemål i et historisk perspektiv	13
2.2 Læreplaner for grunnskolen	18
2.2.1 M74	18
2.2.2 M87	19
2.2.3 L97	20
2.2.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet	21
2.2.5 Vurdering og sammenlikning av læreplanene	21
2.3 Vurdering og fritak	22

## **KAPITTEL 3: FORSKNING, DEBATT OG METODISKE TIPS**

3.0 Innledning	24
3.1 Forskning om holdninger til nynorsk som sidemål	24
3.2 Forskning om opplæringspraksis i nynorsk som sidemål	31
3.3 Debatt og metodiske tips	35

## **KAPITTEL 4: BEGREPER OG TEORI**

4.0 Innledning	39
4.1 Holdningsbegrepet	39
4.2 Språkholdninger	41
4.3 Lærerholdninger til nynorsk som sidemål	42
4.4 Opplæring og undervisning	43
4.5 Lærestoff, fagdidaktiske metoder og læremidler	43

## **KAPITTEL 5: METODE OG GJENNOMFØRING**

- 5.0 Innledning 45
- 5.1 Bakgrunn for valg av metoder 45
- 5.2 Valg av metoder 47
- 5.3 Spørreskjemaundersøkelsen 48
  - 5.3.1 Utvikling av spørreskjema 48
  - 5.3.2 Pilotering 52
  - 5.3.3 Distribusjon og respons 53
- 5.4 Intervjuundersøkelsen 54
  - 5.4.1 Valg av intervjuform 54
  - 5.4.2 Utvikling av intervjuguide 55
  - 5.4.3 Intervjupersonene 55
  - 5.4.4 Gjennomføring av intervjuene 56
  - 5.4.5 Analysemetode 57

## **KAPITTEL 6: PRESENTASJON AV RESULTATENE FRA SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSEN**

- 6.0 Innledning 58
- 6.1 Informantene 58
- 6.2 Lærerholdninger til nynorsk som sidemål 61
  - 6.2.1 Språkholdning til nynorsk 61
  - 6.2.2 Holdning til egen praksis 62
  - 6.2.3 Egenvurdering av egen kompetanse 63
  - 6.2.4 Argumenter mot nynorsk som sidemål 64
  - 6.2.5 Argumenter for nynorsk som sidemål 65
  - 6.2.6 Holdning til sidemålsordning 65
  - 6.2.7 Nynorsk som bruksspråk 66
  - 6.2.8 Samlevariabel: grunnholdning til nynorsk som sidemål 67
- 6.3 Opplæringspraksis i nynorsk som sidemål 71
  - 6.3.1 Starttidspunkt 71
  - 6.3.2 Organisering og tidsbruk 71
    - 6.3.2.1 Organisering og tidsbruk på 8. trinn 71
    - 6.3.2.2 Organisering og tidsbruk på 9. trinn 73
    - 6.3.2.3 Organisering og tidsbruk på 10. trinn 74
  - 6.3.3 Lærestoff og fagdidaktiske metoder 76
  - 6.3.4 Læremidler 77

## **KAPITTEL 7: PRESENTASJON AV INTERVJUUNDERSØKELSEN**

- 7.0 Innledning 78
- 7.1 Lærerholdninger til nynorsk som sidemål 78
  - 7.1.1 Språkholdning til nynorsk 78
  - 7.1.2 Holdning til sidemålsordning 79
  - 7.1.3 Holdning til egen praksis 80
  - 7.1.4 Vurdering av egen kompetanse 81
  - 7.1.5 Nynorsk som bruksspråk 81
- 7.2 Opplæringspraksis i nynorsk som sidemål 82
  - 7.2.1 Starttidspunkt, organisering og tidsbruk 82
  - 7.2.2 Lærestoff og fagdidaktiske metoder 83
  - 7.2.3 Læremidler 84

## **KAPITTEL 8: AVSLUTNING**

- 8.0 Innledning 86
- 8.1 Drøfting av troverdigheten i studien 86
- 8.2 Sammenfatning 88
  - 8.2.1 Lærerholdninger til nynorsk som sidemål 88
  - 8.2.2 Opplæringspraksis i nynorsk som sidemål 91
- 8.3 Konklusjoner 93
- 8.4 Avsluttende betraktninger 94

## **LITTERATURLISTE 97**

## **LISTE OVER VEDLEGG**

- 1. Spørreskjema 100
- 2. Brev til rektorer med informasjon om spørreskjemaundersøkelsen 107
- 3. Brev til rektorer med påminnelse om spørreskjemaundersøkelsen 108
- 4. Intervjuguide 109

## OVERSIKT OVER TABELLER

1. Påstander som måler holdning til nynorsk som sidemål.	50
2. Spørsmål 6: Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk.	61
3. Spørsmål 8: Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål	61
4. Spørsmål 6 og 8. Mål for sentraltendens.	61
5. Spørsmål 9: Jeg liker å undervise i nynorsk.	62
6. Spørsmål 16: Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.	62
7. Spørsmål 9 og 16. Mål for sentraltendens.	62
8. Spørsmål 15: Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer.	63
9. Spørsmål 17: Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet.	63
10. Spørsmål 15 og 17. Mål for sentraltendens.	63
11. Spørsmål 10: Jeg synes det er unødvendig for elevene mine å lære å skrive på nynorsk.	64
12. Spørsmål 18: Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.	64
13. Spørsmål 10 og 18. Mål for sentraltendens.	64
14. Spørsmål 11: Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet.	65
15. Spørsmål 19: Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.	65
16. Spørsmål 11 og 19. Mål for sentraltendens.	65
17. Spørsmål 7: Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen i det hele tatt.	65
18. Spørsmål 13: Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen bør videreføres.	66
19. Spørsmål 7 og 13. Mål for sentraltendens.	66
20. Spørsmål 12: Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk.	66
21. Spørsmål 20: Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.	67
22. Spørsmål 12 og 20. Mål for sentraltendens.	67
23. Delindekser, holdningsindeks og alfatester.	68

24. Spørsmål 20: Når starter vanligvis nynorskopplæringen på ungdomstrinnet på din skole?	71
25. Spørsmål 21: Hvordan organiseres nynorskopplæringen i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret? Svarfordeling for lærere som underviser på 8. trinn.	71
26. Spørsmål 22: Omtrent hvor mye tid brukes på nynorskopplæring i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret (dersom lekser og arbeidsplanoppgaver holdes utenfor)? Svarfordeling for lærere som underviser på 8. trinn.	72
27. Spørsmål 23: Omtrent hvor mye tid forutsetter du at elevene i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret, bruker på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk? Svarfordeling for lærere som underviser på 8. trinn.	72
28. Spørsmål 21: Hvordan organiseres nynorskopplæringen i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret? Svarfordeling for lærere som underviser på 9. trinn.	73
29. Spørsmål 22: Omtrent hvor mye tid brukes på nynorskopplæring i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret (dersom lekser og arbeidsplanoppgaver holdes utenfor)? Svarfordeling for lærere som underviser på 9. trinn.	73
30. Spørsmål 23: Omtrent hvor mye tid forutsetter du at elevene i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret, bruker på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk? Svarfordeling for lærere som underviser på 9. trinn.	74
31. Spørsmål 21: Hvordan organiseres nynorskopplæringen i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret? Svarfordeling for lærere som underviser på 10. trinn.	74
32. Spørsmål 22: Omtrent hvor mye tid brukes på nynorskopplæring i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret (dersom lekser og arbeidsplanoppgaver holdes utenfor)? Svarfordeling for lærere som underviser på 10. trinn.	75
33. Spørsmål 23: Omtrent hvor mye tid forutsetter du at elevene i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret, bruker på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk? Svarfordeling for lærere som underviser på 10. trinn.	75
34. Lærestoff og fagdidaktiske metoder. Prosentvis svarfordeling og gjennomsnitt.	76
35. Læremidler. Prosentvis svarfordeling og gjennomsnitt.	77

## OVERSIKT OVER FIGURER

1. Spørsmål 1: Hva slags formell kompetanse har du i norsk?	58
2. Spørsmål 2: Hvor lang erfaring har du som norsklærer på ungdomstrinnet?	59
3. Spørsmål 3: Hvilken målform bruker du mest?	59
4. Spørsmål 4: Hvilket talemål bruker du?	60
5. Spørsmål 5: På hvilke(t) årstrinn underviser du i norsk dette skoleåret?	60
6. Holdningsindeks. Prosentvis fordeling/stratifisering.	70

# KAPITTEL 1: INNLEDNING

## 1.1 Emne for oppgaven

Det er flere grunner til at jeg har valgt å skrive om nynorsk som sidemål i Oslo. Først og fremst er jeg interessert i språksituasjonen og målstriden i landet vårt og normeringen av de to skriftspråkene våre. Som norsklærer er jeg spesielt opptatt av de pedagogiske implikasjonene av myndighetenes språk- og skolepolitikk og av faktorer som påvirker implementeringen i skolen.

Jeg kan ikke rapportere om høylydte mishagsyttringer fra norsklærerkollegene mine, verken før eller etter nynorskøker i skolestua, ei heller når elevtekster vurderes eller legges i veska sammen med ordlista. Imidlertid har jeg inntrykk av at usikkerhet om egnede metoder parett med manglende oppfinnsomhet får en del norsklærere til å dyrke ”åndlaus drill” til fortrenghel for skriveaktiviteter og arbeid med ulike tekster. Jeg er nysgjerrig på om lærerholdningene til nynorsk er såpass negative, og den didaktiske kreativiteten så fraværende, som enkelte studier og debattinnlegg antyder. Dessuten mener jeg at kunnskaper om lærerholdninger og opplæringspraksis gir et bredere premissgrunnlag for ordskiftet om nynorsk som sidemål.

En siste grunn til at jeg befatter meg med nynorsk som sidemål i Oslo, er at jeg oppfatter emnet som svært aktuelt. Utdanningsdirektoratet innvilget i 2004 en søknad fra Oslo kommune om å få sette i gang et treårig forsøk med frivillig skriftlig sidemålsopplæring ved et utvalg videregående skoler. Selv om godkjenningen forutsetter at elever som velger bort skriftlig sidemål, skal lese mye nynorsk, har vedtaket ført til debatt og usikkerhet om sidemålets framtid, også i grunnskolen. Samtidig er det gjennomført forsøk i grunnskoler flere steder i landet innenfor nynorsk som sidemål, med fokus på omlegging av metodikken og på å gjøre nynorsk til et bruksspråk. Alt dette mens vi venter på at den nylig innførte læreplanen skal gi den norske skolen det sårt tiltrenghete ”kunnskapsløftet”.

## 1.2 Eget ståsted

Ingen forskning er verdifri. Forskerens bakgrunn, forventninger og forståelseshorisont kan i større eller mindre grad prege både valgene underveis i prosessen og framstillingen av forskningen, selv om veletablerte vitenskapelige standarder og prinsipper følges. I Norge



veves målsak på en særegen måte sammen med politiske og ideologiske overbevisninger, og det er ofte uklart hvilke motiver aktørene i språkdebatten har. Derfor vil jeg kort gjøre rede for hvilken holdning jeg har til tospråks situasjonen og nynorsk som sidemål.

Selv om jeg ser fordeler ved tospråkstilstanden, har jeg stor sympati for samnorsktanken, og jeg tror Norge vil få ett skriftspråk en gang i framtida. Hvis dette skjer, synes jeg det er viktig at det konservative bokmålet, som i stor grad råder grunnen i skriftsamfunnet vårt, ikke blir for dominerende som normeringsgrunnlag. I framtidsnorsken må det være plass til både talemålsnære former og viktige tradisjonelle nynorskformer. I dette perspektivet er nynorsk – og nynorsk som sidemål – verdt å kjempe for. Dersom nynorsk gradvis dør uten å sette tydelige spor i det som blir framtidsnorsken, har vi mistet en særegen del av kulturarven vår. Det språklige mangfoldet svinner hen, og en betydelig språklig minoritet mister muligheten til å uttrykke seg på et skriftspråk som er naturlig for dem.

Jeg er tilhenger av skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen, selv om jeg ser svakheter ved dagens sidemålsordning. Først og fremst er jeg opptatt av at opplæring i nynorsk som sidemål skal behandles med samme profesjonalitet og entusiasme som enhver annen disiplin. Samtidig tror jeg ikke hindringer og omkostninger må avfeies. At lærde filologer og andre spisskompetente nynorskinger hever seg over elevenes problemer og norsklærernes reelle utfordringer, tjener ikke nynorskens sak. Jeg etterlyser en nyansert debatt om nynorsk som sidemål, som er basert på kunnskap snarere enn språkpolitiske overbevisninger.

### **1.3 Problemstillinger og presiseringer**

I denne oppgaven vil jeg undersøke to problemstillinger:

- Hva slags holdninger til nynorsk som sidemål har norsklærerne på grunnskolens ungdomstrinn i Oslo?
- Hva kjennetegner opplæringen i nynorsk som sidemål på grunnskolens ungdomstrinn i Oslo?

For å undersøke de to problemstillingene benytter jeg meg av en spørreskjemaundersøkelse og en intervjuundersøkelse.

Nynorsk og sidemål er ikke det samme. Nynorsk og bokmål er sidestilte skriftspråk i Norge, og nynorsk er bruksspråk og hovedmål for en stor andel av befolkningen. I denne oppgaven tar jeg for meg nynorsk som sidemål. Dermed vil jeg bare i liten grad komme inn på problemstillinger knyttet til opplæring i bokmål som sidemål og nynorsk som hovedmål. Siden sidemålsopplæring også kan bety opplæring i bokmål, velger jeg som oftest å skrive *nynorsk som sidemål* når det er nynorsk som sidemål jeg omtaler. I en del tilfeller åpner den tekstlige sammenhengen for en mindre konsistent begrepsbruk, og da vil jeg veksle mellom å bruke *nynorsk* og *sidemål* – i betydningen *nynorsk som sidemål* – for variasjonens skyld.

*Grunnskolen* betyr i denne sammenhengen den offentlige, 10-årige skolen. Oppgaven vil i hovedsak omhandle de siste tre årene, ungdomstrinnet. Likevel vil nynorsk som sidemål i både grunnskolens barnetrinn, videregående skole og lærerutdanning bli omtalt, spesielt når jeg gjør rede for nynorsk som sidemål i et historisk perspektiv, og når jeg presenterer relevant forskning og debatt. Dette synes jeg er naturlig, siden skoleløpet i stor grad er et sammenhengende hele, og siden opplæringen i de øvrige årstrinn og skoleslag utgjør konteksten for opplæringen på ungdomsskolen. Det er også grunn til å tro at de ulike skoleslag ikke befinner seg i helt ulike klimasoner, hva holdninger til nynorsk som sidemål angår.

Med *norsklærer* mener jeg en lærer som underviser i norsk. Slik jeg definerer begrepet i denne oppgaven, kan man altså være norsklærer uten å ha formell kompetanse i norsk.

Hva legger jeg så i ordet *holdning*? Jeg støtter meg på Vigdis Bunkholdts (1989:104) definisjon av holdningsbegrepet: ”En holdning er en relativt varig organisering av tanker, følelser og atferdstilbøyeligheter omkring et fenomen, en institusjon i samfunnet, en etnisk gruppe eller lignende.” Jeg vil undersøke lærernes grunnholdning til nynorsk som sidemål langs en positiv/negativ-dimensjon og ulike aspekter som grunnholdningen er satt sammen av.

Når jeg undersøker hva som kjennetegner lærernes opplæringspraksis i nynorsk som sidemål, konsentrerer jeg meg om disse variablene: starttidspunkt, omfang, organisering, lærestoff, fagdidaktiske metoder og læremidler.

I kapittel 4 vender jeg tilbake til holdningsbegrepet og andre begreper som er sentrale i denne oppgaven og redegjør mer grundig for dem.

## 1.4 Disposisjon av oppgaven

I kapittel 1 har jeg introdusert oppgavens tema og begrunnet temavalget. Videre har jeg gjort rede for eget ståsted i forhold til tospråktilstanden og nynorsk som sidemål, presentert oppgavens to problemstillinger samt foretatt en foreløpig presisering av begrepene i problemstillingene.

I kapittel 2 plasserer jeg oppgavens tema i en vid kontekst ved å beskrive de historiske forutsetningene for at vi har sidemålsopplæring i den norske skolen. Dernest ser jeg nærmere på læreplanverkens behandling av sidemålet og beskriver kort de gjeldende reglene for vurdering i norsk sidemål.

I kapittel 3 presenterer jeg forskning relatert til temaet i denne oppgaven, gir et innblikk i debatten om nynorsk som sidemål og viser til vellykkede metodiske opplegg innenfor emnet.

I kapittel 4 gjør jeg mer utførlig rede for holdningsbegrepet og begrepet *språkholdninger*, før jeg relaterer de to begrepene til min undersøkelse av lærerholdninger til nynorsk som sidemål. Til slutt i kapitlet drøfter jeg noen av begrepene jeg bruker når jeg undersøker lærernes opplæringspraksis.

I kapittel 5 beskriver jeg to ulike metodetradisjoner - den kvantitative og den kvalitative - før jeg forklarer hvorfor jeg velger å kombinere de to tilnæringsmåtene. Deretter gjør jeg rede for gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen og metodevalgene jeg foretok underveis.

I kapittel 6 presenterer jeg resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen, og i kapittel 7 presenterer jeg intervjuundersøkelsen.

I kapittel 8 drøfter jeg først troverdigheten i studien. Så oppsummerer jeg funnene og sammenlikner dem med funn i tidligere forskning, før jeg kort svarer på de to problemstillingene mine. Avslutningsvis kommer jeg med noen betraktninger om hva som kan gjøres for å fremme positive holdninger til nynorsk som sidemål og styrke opplæringen i emnet.

## **KAPITTEL 2: BAKGRUNN OG RAMME FOR OPPGAVEN**

### **2.0 Innledning**

I dette kapitlet vil jeg vise at språkhistorien har vært preget av kamp mellom ulike leire, og at spørsmålet om sidemål i skolen har vært et stridens eple. De historiske forutsetningene for sidemålsopplæringen er et viktig bakteppe for dagens debatt om nynorsk som sidemål, ikke minst med tanke på at mange av argumentene og problemstillingene som har preget debatten i over hundre år, fortsatt er aktuelle. Jeg vil derfor gå relativt grundig til verks når jeg greier ut om nynorsk som sidemål i et historisk perspektiv.

En læreplan er resultat av utredninger og forhandlinger, der ulike instanser og interesser søker å gjøre sin innflytelse gjeldende, samtidig som den formidler skolepolitiske intensjoner (Engelsen 1999:21f). Jeg vil beskrive de fire siste læreplanene med henblikk på tematiseringen av sidemålet, før jeg kort sammenlikner planene. Jeg vil vurdere i hvilken grad emnet vektlegges i de ulike planene og beskrive de rammer planene foreskriver for opplæringen i sidemålet. Deretter kommer jeg inn på bestemmelser om vurdering i norsk og fritak for opplæring og vurdering i sidemål.

### **2.1 Nynorsk som sidemål i et historisk perspektiv**

Kjell Haugland (1985:34ff) deler landsmålsfolkets motivering for målstrevet i tre; motiveringen var både nasjonal, sosial og folkepedagogisk. Haugland skriver at språkspørsmålet langt på vei fikk status som et livsspørsmål for nasjonen, og at den nasjonale argumentasjonen bygde på restaurasjonstanken: Målreisningen leget sårene etter dansketida og bygde bro til middelalderens velutviklede norske kulturspråk. Den sosiale motiveringen innebar en prestisjemessig oppvurdering av bondestanden i forhold til øvre sosiale lag, mens den folkepedagogiske var tuftet på ønsket om å redusere avstanden mellom tale og skrift, siden denne avstanden skapte størst problemer for kommunikasjon og kunnskapsformidling blant bondeallmuen, som snakket bygdedialekt.

Skolespråkpolitikken skulle bli en stridens kjerne i målspørsmålet. Arne Garborg sa det slik i 1878: ”På Skulen stend det alt. Fær dei Dansk-norske Magti med den, so hev inkje me Norske meir aa gjera” (Haugland 1985:53).

I 1870-åra var problemstillingen denne: Skulle bokmålet eller den stedvisse dialekten tjene som kommunikasjonsmiddel og undervisningsredskap i allmueskolestua? Målbevegelsen fikk sin første store seier i 1878, da Stortinget slo fast at ”Undervisningen i Almueskolen bør saavidt mulig meddeles paa Børnenes eget talespråk” (op.cit.:81). Vedtaket fikk ikke lovs form, men innebar en omredigering av språksekvensen i normalplanen.

En naturlig konsekvens av talemålsvedtaket, og en betingelse for å etterleve prinsippet Stortinget hadde knesatt, var innføring av skriftlige læremidler på landsmål. Både bibelen og ABC-bøker fikk sine landsmålsutgaver på 1880-tallet etter at det ble etablert offentlige tilskuddsordninger. Landsmålet ble betraktet som ”Barnets eget sprog” og var nå virkelig i ferd med å erobre allmueskolen (op.cit.:86).

Etter at de konstitusjonelle dragkampene endte med innføringen av parlamentarismen i 1884, ble Johan Sverdrup leder for Norges første Venstre-regjering. Målsaken gjorde ikke nedslag i Venstres partiprogram før i 1906, men landsmålskreftene i partiet var sterke, indre språkpolitiske motsetninger til tross. Våren 1885 fikk språkstriden en dominerende plass i stortingsforhandlingene (op.cit.:98ff). Diskusjonen om hvorvidt landsmålskurs for lærere skulle velsignes med statlige midler fikk form av et prinsipielt språkpolitisk oppgjør, og da Stortinget innvilget støtten, ble veien samtidig ryddet for det viktige jamstillingsvedtaket:

Regjeringen anmodes om at træffe fornøden Forføining til, at det norske Folkesprog som Skole- og officielt Sprog sidestilles med vort almindelige Skrift- og Bogsprog (Jahr 1994:21).

Mot slutten av 1880-tallet begynte landsmålsopplæring å komme på undervisningsplanene rundt om i bygdene (Haugland 1985:145). Målvennlige lærere ventet imidlertid ikke alltid på formelle vedtak i skolestyret; private lærerinitiativ ble viktige for utbredelsen av landsmålet i skolen.

I kjølvannet av jamstillingsvedtaket tok en regjeringsoppnevnt kommisjon fatt på arbeidet med å revidere skolelovene. Allmueskolen ble døpt om til folkeskolen, og etter de nye

folkeskolelovene av 1889 lovfestet Stortinget i 1892 skolestyrets rett til å velge opplæringsmål i kommunen:

Undervisningen skal foregaa i det norske Sprog. Skolestyret bestemmer, om Skolens Læse- og Lærebøger skal være affattede paa Landsmaal eller i det almindelige Bogmaal, og i hvilket av disse Maal Elevernes skriftlige arbeider i Almindelighed skal affattes. Dog skal Eleven lære at læse begge Maal (Haugland 1985:151).

Den siste setningen innebar en formalisering av den språklige dualismen i den norske skolen.

En nødvendig oppfølging av omstruktureringen av folkeskolen var nyordning av lærerutdanningen (op.cit.:173). Den nye lærerskoleloven som ble satt i kraft fra 1902, krevde at kandidatene skulle prøves i begge målformer til eksamen. De skulle skrive to norskstiler, og de som skrev begge i samme målform, måtte skrive en gjenfortelling eller en lett stil på den andre målformen. I tillegg inngikk både bokmåls- og landsmåls litteratur i pensum. Lærerskoleloven markerer en ny linje i skolespråkpolitikken: Tidligere hadde Stortinget sidestilt bokmål og landsmål ved å la den enkelte elev (i folkeskolen skolestyret) velge målform, men nå ble landsmålet gjort til obligatorisk skriftlig eksamensfag ved siden av bokmålet (Haugland 1971:12).

Den neste tinden målfolket skulle bestige var gymnaset. Kravet om skriftlig prøve i landsmål til eksamen artium var programfestet av Venstre. Mens spørsmålet ble behandlet i Stortinget, ble det på kort tid iverksatt bred og følelsesladd mobilisering mot den obligatoriske landsmålsprøven: underskriftskampanjer, protestresolusjoner, foreldreaksjon og et masse møte hvor riksmålstilhengerne, med Bjørnstjerne Bjørnson i spissen, stiftet Riksmålsforbundet (op.cit.:113f). Vedtaket i Odelstinget våren 1907 innebar at alle kandidatene måtte skrive landsmålsstil til eksamen:

Ved artium gives to skriftlige opgaver. Disse kan besvares så vel på landsmål som på almindeligt bokmål. De eksaminander, som besvarer begge opgaver i samme sprogform, skal underkaste sig en tillægsprøve bestående af en let stil af fortællende eller skildrende sprogform (op.cit.:124).

Lagtinget godkjente odelstingsvedtaket, og da kongen ga sin sanksjon 24. mai 1907, hadde også gymnaset fått sin sidemålsstil.

Sidemålsspørsmålet var kontroversielt og ble gjenstand for polemikk og kiv også i etterkant av vedtaket. Vedtakets endelige ordlyd innebar en klar avvisning av prinsippet fra lærerskoleloven om å tillate gjenfortelling som tilleggsprøve, men var likevel å regne som en kompromissformulering. Venstre-programmet var ikke realisert fullt ut, siden ingen av de to hovedstilene til artium måtte være på landsmål. Ihuga mål menn i det språkløydde partiet uttrykte stor misnøye med dette (op.cit.:125). Fra riksmålshold ble det fremmet privat lovforslag med krav om å reversere vedtaket om skriftlig sidemålsprøve, men forslaget ble avvist etter et nytt friskt oppgjør i nasjonalforsamlingen våren 1910 (Råbu 1997:17).

I en overgangsperiode på fem år kunne sidemålsstilen erstattes av en gjenfortelling, deretter ble den fortellende eller skildrende stilen obligatorisk. I 1920 fikk eksaminandene bryne seg på oppgavetittelen "Eit uvér", og to år senere var oppgaven "Fortel om ei ferd du hev gjort" (op.cit.:18). Tor Guttu skriver:

Fra og med 1917 hadde oppgaven form av en lett stil med fortellende eller skildrende innhold, men i 1925 ble den med ett resonerende. "Kvifor kjem turistane til Noreg?" het oppgaven. Den var saktens "lett", men resonerende var den, og eneste oppgave det året. Dermed var enda en forutsetning brutt, og i de følgende årene fikk denne oppgavetypen sin stilling befestet (Guttu 1996:11).

En lov- og reglementsending i 1932 innførte én stil på hovedmålet og én på sidemålet. Ved utregning av karakteren skulle hovedmålsstilen veie dobbelt så tungt som sidemålsstilen. En ny lovending i 1933 fastslo at stilen skulle være av "fortellende, skildrende eller resonerende art etter elevenes valg", men formuleringen "etter elevenes valg" ble fjernet i 1935 (op.cit.:11f). Samme år ble middelskolen erstattet med realskolen, hvor de to første årene var gymnasforberedende, og det tredje året ledet fram til realskoleeksamen. Også realskolen skulle ha obligatorisk skriftlig opplæring i begge målformer. Det vanlige var å begynne med sidemålsopplæring i andre realskoleklasse, men det var tillatt å begynne i første (op.cit.:19).

Før stortingsvalget i 1961 strøk Arbeiderpartiet tilnæringslinjen i språkpolitikken fra programmet sitt og nedsatte en "språkfredskomite" med Hans Vogt som leder. På forhånd hadde fire lektorer med riksmålssyn satt sidemålsstilen på dagsordenen med kampskriftet *Sidemålsstilen til examen artium*, hvor argumenter mot sidemålsopplæring, slik vi fortsatt kjenner dem i dag, blir brakt til torgs: tidsnød i norskfaget, pedagogiske vanskeligheter, negative holdninger og manglende utbytte for elevene (Elgvin et al.:1963). Lektorene foreslår

å revidere sidemålsundervisningen og innføre valgfri målform i de to stilene til eksamen artium. De som skrev begge stiler på samme målform og senere ønsket stilling i staten, skulle avlegge prøve i den andre målformen.

Skriftet fikk sitt svar fra landsmålshold i form av heftet *Sidemålsstilen ein gong til* skrevet av Bjarte Birkeland (1964). Argumentene mot skriftlig sidemålsopplæring avvises. Birkeland betoner de nasjonale, historiske og demokratiske aspektene ved språksituasjonen og understreker at nynorsk som likestilt offisielt språk ikke klarer seg uten ”juridiske garantier” fra Stortinget. Han hevder at fjerning av sidemålsstilen vil være ”ein dødsstøyt mot nynorsk ut over folkeskulesteget” (Birkeland 1964:29). Birkeland vedgår at språkløyvinga er ei tung bær, som vi likevel ikke kan slippe i den siste og bratteste kneika: ”Skal vi fram, får kvar generasjon av nordmenn - norsklærarar medrekna - vere viljuge til å ta sin tørn” (loc.cit.).

Vogt-komiteén drøftet sidemålsspørsmålet, og i innstillingen (1966) blir mulige endringer i sidemålsopplæringen nevnt. Da innstillingen ble behandlet i Stortinget i 1970, ble imidlertid endringsforslagene avvist, og det ble slått endelig fast at den obligatoriske sidemålsstilen skulle beholdes (Råbu 1997:20).

Det vi i dag kaller grunnskolen, hadde fram til 1969 form av en sjuårig obligatorisk folkeskole, hvor elevene ikke skrev på sidemålet. I tidlige forsøk med 9-årig grunnskole for alle elever ble det innført kursplandeling på de øverste trinnene. Kursplan 3 var gymnasforberedende og erstattet realskolen, og det var bare elevene som fulgte denne planen, som fikk undervisning i nynorsk som sidemål i 8. og 9. klasse (Øygarden 1983:100).

Både Vogt-komiteen og kirkedepartementet ønsket skriftlig opplæring i begge målformer for alle elever på de to øverste klassetrinnene i grunnskolen, men lærerorganisasjoner advarte mot å lovfeste dette kravet (Dokka 1972:84). Grunnskoleloven av 1969, som utvidet skoleplikten til ni år, stilte ikke eksplisitte krav om skriftlig sidemålsopplæring for alle grunnskoleelever. Dokka (op.cit.:85) skriver om loven at ”[...] den stiller dog med sine premisser forventninger om at alle grunnskolens elever skal få en eller annen form for skriftlig opplæring i sitt sidemål. Noe slikt fantes ikke i loven av 1959”. Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 avskaffet kursplandelingen og innførte sammenholdte klasser på alle grunnskolens ni trinn (Engelsen 1999:19).



## 2.2 Læreplaner for grunnskolen

Til nå har den norske grunnskolen hatt fire læreplaner: Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 (M74), Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87), Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) og det ferske Læreplanverket for Kunnskapsløftet, som ordinært ble tatt i bruk høsten 2006. Jeg vil gjøre greie for hvilken plass sidemålet har i de fire planene, før jeg kort vurderer og sammenlikner planene.

### 2.2.1 M74

I M74 kalles norskfaget *norsk m/skriftforming*, og et av de fire hovedmålene for undervisningen er "[...] å utvide elevenes kjennskap til norsk språk, bokmål og nynorsk, og lære elevene å bli glad i morsmålet sitt" (M74:96). Norskopplæringen deles videre inn i seks hovedemner, hvorav sidemålet er det ene. Planen har veiledende årsplaner for hvert av de ni årstrinnene og en relativt fyldig del om arbeidsmåter i de seks hovedemnene. I de veiledende årsplanene blir sidemålet nevnt først i 7. klasse, hvor sidemålslesing er en del av leseopplæringen. I 8. klasse kommer sidemålet inn som et eget punkt:

#### *Sidemålet*

Substantiv, verb, adjektiv og pronomen. En arbeider med hovedreglene og forsøker å innarbeide dem i nær tilknytning til tekster. Dialekten på hjemstedet kan ofte danne et godt utgangspunkt. En bør legge vekt på å finne likheter og ulikheter mellom bokmål og nynorsk når det gjelder ordvalg og ortografi. Men i dette arbeidet må en ikke legge for stor vekt på ulikhetene (op.cit.:102).

I 9. årstrinn fortsetter arbeidet med formverket (loc.cit.). I teksten om arbeidsmåter legges det i generelle ord og vendinger vekt på dialektgrunnlaget og relasjonen mellom tale- og skriftspråk. Rim, regler, salmer, sanger og fjernsynsprogram nevnes som nyttig lærestoff, men også her har formverket sin plass. På 8. og 9. klassetrinn skal hovedtrekkene i nynorsk grammatikk gradvis innføres (op.cit.:110). Avslutningsvis har man funnet plass til noen tanker om differensiering:

Det er nødvendig med sterk individualisering av arbeidet med sidemålet. De skriftlige oppgaver må være tilpasset elevenes ulike ferdighet, slik at elevene kan arbeide i det tempo som passer hver enkelt (loc.cit.).

### 2.2.2 M87

M87 er en revidert utgave av M74. Etter innledningen til norskplanen listes målene for norskfaget opp, og sidemålet nevnes i ett av punktene:

Undervisningen i norsk skal ta sikte på å gi elevene gode kunnskaper og ferdigheter i hovedmålet, kjennskap til sidemålet og dialekter, og utvikle tolerante holdninger til språk og språkbruk (M87:129).

Planen er delt i åtte hovedemner. Hvert hovedemne har en kort målsetningsdel, delemner med kommentarer samt en oversikt over emner og aktiviteter knyttet til treårsperioder. Et av de åtte hovedemnene for norskfaget er sidemålet, og i målsetningsdelen står det:

Gjennom undervisningen i sidemålet skal elevene få kunnskap om den andre av de to likestilte målformene i norsk. De skal få

- kjennskap til litteratur på sidemålet
- lære mer om variasjonsbredden i norsk språk
- kjennskap til talemålet i forhold til de to skriftspråkene
- større forståelse og akseptering av andres tale- og skriftspråk
- lære å uttrykke seg skriftlig på sidemålet

(op.cit.:145)

Planen legger opp til at elevene tidlig bør høre, synge og lese sidemålstekster og nevner spesielt at elever med bokmål som hovedmål må oppmuntres til å lese barne- og ungdomsbøker på nynorsk (loc.cit.). Sidemålet knyttes til språkhistorie og dialektlære. Elevene skal få systematisk kjennskap til det som skiller de to skriftmålene, uten grammatikkdrill og utfyllingsoppgaver. Senest i 8. klasse bør elevene begynne å skrive på sidemålet, men allerede mot slutten av mellomtrinnet (4. - 6. klasse) blir elevene sidemålsskribenter gjennom små skriveeksperimenter. Det listes stikkordsmessig opp emner og aktiviteter for ungdomstrinnet:

Mer grunnleggende kunnskap om ordbruk, formverk, setningsforming og rettskrivning. Språkhistorisk og språksosial bakgrunn. Dialektnære former og skrivemåte. Skrive ulike slags tekster selv (op.cit.:146).

### 2.2.3 L97

I L97 nevnes sidemålet allerede i innledningen, under overskriften ”Arbeidsmåtar i faget”:

Elevane møter sidemålet tidleg og får høve til å prøve det ut gjennom lesing og skrivning over lengre tid utan at dei skal vurderast. Dei får røynsle med sidemålet som eit bruksspråk, ikkje berre som eit oppgavespråk og prøvespråk (L97:113f).

Planen er delt inn i felles mål for faget, mål for hvert av de tre trinnene (småskole-, mellom- og ungdomstrinnet) og hovedmomenter for hvert årstrinn. Både målene og hovedmomentene er knyttet til områdene *Lytte og tale*, *Lese og skrive* og *Kunnskap om språk og kultur*.

Sidemålet er ikke nevnt i målformuleringene for småskoletrinnet, ei heller i hovedmomentene for noen av årstrinnene, selv om tredjeklassinger skal ”[...] granske sin egen dialekt, samtale om skilnader mellom skriftspråk og talemål [...]” (op.cit.:119). Blant målene for mellomtrinnet finner vi sidemålet, under overskriften *Lese og skrive*: ”Elevane skal utvikle varierte lesestrategiar og kunne lese tekstar på bokmål og nynorsk” (op.cit.:120). I 6. klasse skal elevene lese tekster av nyere forfattere på bokmål og nynorsk. I 7. klasse trekkes landsmålsstorhetene Aasen og Vinje fram som eksempler på forfattere lærerne kan hente stoff hos når elevene skal ”lese, samtale om og framføre dikt og songar [...]” (op.cit.:123).

Blant målene for ungdomstrinnet finner vi at elevene skal kunne lese og skrive på nynorsk og bokmål ”[...] for aktivt å kunne vere med i ein nasjonal skriftkultur og erfare at lesing og skrivning utfyller kvarandre i fagleg arbeid og i all skriveopplæring” (op.cit.:124). I 8. klasse skal elevene begynne å bruke sidemålet som arbeidsspråk og bli kjent med språkarbeidet til Aasen og Knudsen og utviklingen av nynorsk og bokmål (op.cit.:126). Året etter skal elevene bruke sidemål som arbeidsspråk i perioder og arbeide med formverket i sidemål i tilknytning til tekster (op.cit.:127f), før de i 10. klasse skal ”[...] arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med egne tekstar” (op.cit.:128). I tillegg står det at elevene skal arbeide med hovedtrekkene i norsk grammatikk, og da er vel formverket i sidemålet - enten det er bokmål eller nynorsk - en naturlig del av pensum.

## 2.2.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Under overskriften *Formål med faget* er de to likestilte skriftformene nevnt i et avsnitt om språklig og kulturelt mangfold (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:41). Det skal "[...] legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk." Planen er delt inn i fire hovedområder; *Muntlig tekster*, *Skriftlige tekster*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur i endring*, og den angir kompetansemål innenfor de fire hovedområdene for fire årstrinn: 2., 4., 7., og 10.

Et av kompetansemålene for fjerde årstrinn er at elevene skal kunne samtale om ulike tekster på bokmål og nynorsk (op.cit.:46).

Etter 7. klasse er det et mål for opplæringen at eleven skal kunne:

- [...] lese lengre norske og oversatte skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosa-tekster på bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og leseopplevelser
- [...] eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skrivning på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk
- [...] forklare noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål
- [...] presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk (op.cit.:46f)

Etter 10. årstrinn skal elevene kunne lese og skrive tekster i ulike sjangrer på nynorsk og bokmål og til og med "[...] uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd [...]" på begge målformene (op.cit.:47). Dessuten skal de kunne forklare hvorfor Norge har to likestilte skriftspråk.

## 2.2.5 Vurdering og sammenlikning av læreplanene

M74 og M87 er relativt jevnbyrdige når det gjelder sidemålets plass, noe som henger sammen med at den siste er en revisjon av den første. I M74 er sidemålet ett av seks hovedemner, mens det er ett av åtte hovedemner i etterfølgeren. Begge planene foreskriver et variert utvalg sidemålstekster som lærestoff, men vektleggingen av formverket synes større i M74. Det er

også viktig å legge merke til at M87 nevner eksplisitt at det ikke skal drives grammatikkdrill, og at planen legger opp til skriftlig aktivitet på sidemålet mot slutten av mellomtrinnet.

I motsetning til M87 har M74 en egen del om arbeidsmåter, men denne delen gir relativt få konkrete tips. M74 knytter i noe større grad enn M87 sidemålsopplæringen til talespråket. I M74 står det for eksempel at dialekten på hjemstedet ofte kan danne et godt utgangspunkt for sidemålsopplæringen. Generelt kan det sies at sidemålet har en relativt bred plass i de to planene.

En viktig forskjell mellom L97 og de to forgjengerne er redigeringen og presentasjonen av stoffet. Norskplanen i L97 innledes av en ganske lang tekst om norskfagets plass, arbeidsmåter og struktur, mens resten av planen i større grad enn M74 og M87 preges av stutte, punktvis formuleringer. Gitt denne forskjellen kan det likevel hevdes at sidemålet har en mindre framtrædende stilling i L97 enn i planene fra de foregående tiårene. Selv om sidemålet nevnes i innledningen, har det ikke fått plass blant fellesmålene for faget. Innledningen antyder at den skriftlige sidemålsopplæringen skal ta til før ungdomstrinnet, men dette følges ikke opp i resten av planen.

Læreplanen for Kunnskapsløftet skiller seg fra de tre forgjengerne på ett viktig område: Formverket nevnes ikke eksplisitt i noen av kompetansemålene, i stedet vektlegges språkføring og ordforråd. Den nye planen lister opp hele fire kompetansemål som berører sidemålet for 7. årstrinn. Det betyr at læreplanen for Kunnskapsløftet legger stor vekt på at elevene skal jobbe med sidemålet *før* de kommer på ungdomsskolen. I motsetning til L97 legger planen i klartekst opp til at elevene skal skrive på sidemålet senest på 7. trinn. Sidemålet har en noe bredere plass i Læreplanverket for Kunnskapsløftet enn i L97.

### **2.3 Vurdering og fritak**

I høringsutkastet til den nye læreplanen ble det foreslått å gi bare én standpunkt karakter i norsk skriftlig, i tillegg til muntlig (Læreplaner for Kunnskapsløftet – Høringsutkast fra Utdanningsdirektoratet 15.02.05:16), men i den midlertidige utgaven av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006:53) står det at elevene på 10. årstrinn fortsatt skal ha tre standpunkt karakterer: én i norsk hovedmål skriftlig, én i norsk sidemål skriftlig og én i norsk muntlig.

Under L97 har avgangselever som har blitt trukket ut til eksamen i norsk skriftlig, hatt én eksamensdag på hovedmålet og én på sidemålet. I forarbeidet til læreplanen for Kunnskapsløftet ble det foreslått å innføre én eksamensdag som omfatter både norsk hovedmål og norsk sidemål. Flere av høringsinstansene var kritiske til dette forslaget, og et av argumentene mot ordningen var at den ville svekke sidemålets stilling (Læreplan i norsk. Sluttrapport, del 2. Samlet oppsummering av høringsuttalelsene 2005:4). Høringsuttalelsene er foreløpig ikke tatt til følge: I den midlertidige utgaven av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006:54) står det at elevene på 10. årstrinn "[...] kan trekkes ut til én skriftlig eksamen som omfatter norsk hovedmål og sidemål."

Under L97 ble karakterene i norsk hovedmål og norsk muntlig slått sammen til én ved søking til videregående skole; de ble lagt sammen og delt på to, med det resultat at sidemålskarakteren telte dobbelt så mye som hovedmålskarakteren. Den nye forskriften til opplæringsloven, som trådte i kraft 1. august 2006, innfører nye regler for poengberegning: Fra og med inntaket til videregående skole sommeren 2007 teller alle karakterer like mye (Forskrift til opplæringsloven 2006: § 6-15).

Når det gjelder fritak fra opplæring og vurdering i sidemålet, viderefører den nye forskriften til opplæringsloven hovedprinsippene fra den forrige forskriften. Kravet om opplæring i norsk sidemål gjelder ikke for elever med samisk som første- eller andrespråk, elever med finsk som andrespråk, elever med tegnspråk som førstespråk eller elever med et annet morsmål enn norsk og samisk som får særskilt språkopplæring (op.cit.: § 1-11). Disse elevgruppene er også unntatt fra kravet om vurdering. Også andre elever med et annet morsmål enn norsk, samisk, finsk og tegnspråk har rett til fritak fra vurdering i norsk sidemål (op.cit.: § 3-6). Når en elev har dokumenterte lærevansker og får opplæring etter individuell opplæringsplan, er det foreldrene eller de foresatte som avgjør om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter.

## KAPITTEL 3: FORSKNING, DEBATT OG METODISKE TIPS

### 3.0 Innledning

I kapitlets første del vil jeg presentere studier som i større eller mindre grad berører holdninger til nynorsk som sidemål. I denne oppgaven skriver jeg om *læreres* holdninger til nynorsk som sidemål. Imidlertid taler mye for at lærernes holdninger til et emne både påvirker og påvirkes av elevenes holdninger til emnet, derfor refererer jeg også forskning som omhandler elevholdninger. Jeg vil dessuten gå grundig gjennom en fersk studie av lærerstudenters holdninger til nynorsk som sidemål.

Forskning om opplæringspraksis innenfor nynorsk som sidemål har lenge vært mangelvare, men i det siste har det begynt å skje noe. Jeg refererer til tre studier knyttet til forskningsprosjektet *Nynorsk som sidemål*, som ble satt i gang i 2004, og til en bred kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1 foretatt av TNS Gallup i 2006.

Illustrerende nok har debatten om nynorsk som sidemål hatt mange aktører. Jeg gjengir først og fremst deler av ordskiftet i *Norsklæreren*. I dette tidsskriftet er det mange lærere som ytrer seg, og flere av dem har ideer om hvilke metoder som egner seg når nynorsk som sidemål står på timeplanen.

### 3.1 Forskning om holdninger til nynorsk som sidemål

I en doktoravhandling identifiserer Lars Sigfred Evensen (1986) vanskelige områder innenfor engelsk- og norskfaget med hensyn til motivasjon. Når norsklærerne i Evensens studie vurderer vanskegrad ved elevmotivering for ulike emner, blir sidemål rangert som det alvorligste motivasjonsproblemet både i ungdomsskolen og i videregående skole (Evensen 1986:324). Elevene i ungdomsskolen rangerer imidlertid både grammatikk og lyrikk som mer alvorlige motivasjonsproblemer (op.cit.:312).

Evensen (op.cit.:322) antyder at enkelte lærere selv har negative holdninger til sidemålet: "Deres vurdering av elevmotivering er dermed også kanskje farget av egne negative holdninger, mens vurdering av litteratur er farget av egne positive holdninger."

Evensen (op.cit.:324) finner at norsklærernes vurdering av motivasjonsproblemer knyttet til sidemålet i ungdomsskolen korrelerer med skolens hovedmål: Det er lettere å motivere for bokmål som sidemål ved nynorskskoler enn det er å motivere for nynorsk som sidemål ved bokmålsskoler. Evensens studie avdekker også at mange norsklærere opplever stofftrengsel som et problem, og at de har vansker med å velge lærestoff, men de færreste synes det er liten indre sammenheng i norskfaget (op.cit.:434).

I 1987 ble det satt i gang et prosjekt med fellesspråklige lærebøker, lærebøker der deler er skrevet på bokmål, og deler er skrevet på nynorsk. Den vanlige ordningen, som innebærer at alle lærebøker foreligger på begge målformer, gir høye stykkpriser i fag med få elever på landsbasis. Dette var bakgrunnen for at departementet vedtok en treårig prøveordning hvor lærebøker i fag med under 300 elever på landsbasis skulle ha minst 40 % av lærestoffet på hver av de to målformene.

Da prøveordningen var over, ble den evaluert av Synnøve Ulvik (1991) i den såkalte "Brodd-rapporten". Ulvik (1991:96f) konkluderer med at bokmålelevene hadde en "kjenslegrunna motvilje mot nynorsk mål" som førte til redusert motivasjon og reelle vansker med å tilegne seg lærestoffet på nynorsk. En fjerdedel av lærerne i undersøkelsen uttalte seg klart negativt om språkkjøyde lærebøker, mens en tredjedel oppga at svake elever - særlig dyslektiske - fikk et ekstra problem.

Ordningen med fellesspråklige lærebøker fortsatte etter 1991 med nye retningslinjer, og i 1994 ga Nasjonalt læremiddelsenter tre hovedfagsstudenter i oppdrag å evaluere ordningen (Torvatn 1995:5).

Anne Charlotte Torvatn (1995) vurderte bruken av fellesspråklige lærebøker i yrkesfaglig studieretning gjennom en dybdestudie av en liten klasse i VK1 Omsorgsfag, og resultatene samsvarer med "Brodd-rapporten". Elevene i Torvatns studie, som alle hadde bokmål som hovedmål, var negative til at deler av læreboka var på nynorsk. Årsaken var en intuitiv motvilje mot denne målformen, som hos enkelte elever var så sterk at de unnlot å lese nynorskkapitlene i boka. Elevene som leste nynorskkapitlene, mente at det var mer tidkrevende å lese på nynorsk enn på bokmål, men det virket ikke som om målformen påvirket elevenes oppfattelse av innholdet (Torvatn 1995:104).



I perioden 1995 til 1997 ble forsøket med fellesspråklige lærebøker utvidet med lærebøker i to nye VK1-fag: samfunnslære, som alle elever på videregående må gjennom, og sosialfag i studieretning for helse- og sosialfag (Berge og Skog 1998:1).

I sluttrapporten slår Kjell Lars Berge og Berit Skog (1998:63) fast at de fleste elevene er negative til fellesspråklige lærebøker, og at bøkene i liten grad påvirker kompetansen i sidemålet. Lærebøkene gir merarbeid, og for fremmedspråklige og dyslektiske elever skaper bøkene problemer. Dette samsvarer med lærernes erfaringer, selv om lærerne er mer positive til ordningen enn elevene.

Bokmålelevne i undersøkelsen overvurderer systematisk sine leseferdigheter i bokmål og undervurderer leseferdighetene i nynorsk, noe som forklares med elevenes språkholdninger (Berge og Skog 1998:36f). Det skilles nemlig ut en egen språkholdningsindeks, og tallenes tale er klar: Elevene i studien er klart mer negative til nynorsk enn bokmål. Hele 73 % er negative til nynorsk, mens bare 5 % er negative til bokmål (op.cit.:14). Elevenes målform er en viktig variabel, og ikke overraskende er bokmålelever langt mer negative til nynorsk enn det nynorskelever er. Mens mange bokmålelever har lite kjennskap til nynorsk og synes den skriftlige sidemålsopplæringen er unyttig, er de fleste nynorskelevne positive til både hoved- og sidemålet sitt.

I konklusjonen kommer forskerne inn på skolens og lærernes ansvar:

Vi har kunnet konstatere at språkholdningene først og fremst ser ut til å ha blitt utviklet i elevenes møte med nynorsk som sidemål på skolen. De færreste har et forhold til nynorsk som praktisk bruksspråk ut over denne sammenhengen. Således er elevenes erfaringer med nynorsk på skolen svært avgjørende for de språkholdningene de har utviklet (Berge og Skog 1998:64).

Anne-Berith Råbu (1997) undersøker holdningene til nynorsk som sidemål blant elever i ungdomsskolen og den videregående skolen og presenterer funn som peker i samme retning som evalueringen av fellesspråklige lærebøker. Mange av elevene har en negativ holdning til nynorsk som sidemål. Elevenes argumentasjon i sidemålsspørsmålet varierer noe, men elevene på både ungdomsskolen og videregående skole legger mest vekt på at undervisningen er unødvendig. Argumenter om at nynorsk som sidemål er vanskelig og kjedelig rangeres på henholdsvis andre- og tredjeplass (Råbu 1997:120).

Råbu skriver at mange elever har stereotype oppfatninger av nynorskbrukere, og hun kommer også inn på hva lærere kan gjøre for å motvirke de negative holdningene:

Dataene mine tyder på at følgende momenter er viktige hvis man ønsker å motvirke negative holdninger:

- mindre grammatikkdrill
- bruke det nynorske språket i naturlige sammenhenger
- lese relevant og interessante tekster på nynorsk
- lære om hvordan tospråkssituasjonen oppstod
- lære om sammenhengen mellom dialekter og nynorsk

(Råbu 1997:136f)

Anne Steinsvik Nordal (1997) skriver at elevene ved en ungdomsskole i Volda automatisk blir nynorskbrukere, uten at skolen bevisstgjør elevene på hvorfor de skriver nynorsk. Lærernes holdning kan spille en rolle:

Lærarane er ikkje alltid solidariske med nynorskelevane. Somme skriv bokmål, eller blanding av bokmål og nynorsk, når dei underviser. Truleg er det mange lærarar som ikkje kan skrive nynorsk, og somme har truleg motvilje mot mindretalsspråket nynorsk (Nordal 1997:201).

I en avhandling med hovedfokus på lærerholdninger sier Anne-Brit Holm (1999:193ff) at Larvik-lærerne er lojale overfor læreplanen, men at mange ikke liker å undervise i nynorsk som sidemål. En viktig årsak som trekkes fram, er normeringen av nynorsk, som med sin valgfrihet skaper forvirring blant både lærere og elever. Et flertall av lærerne i Holms spørreskjemaundersøkelse vil fjerne skriftlig sidemål i grunnskolen og la sidemålet være et muntlig emne. Lærerne oppgir at læreboka de benytter, i stor grad er styrende for undervisningen, og de savner en god metodikk for sidemålsundervisningen. Holm gjennomfører også samtaler med sju lærere om nynorsk som sidemål, og hun skriver at holdningene til nynorsk som sidemål er svært negative hos de fleste av de sju (Holm 1999:197).

Johanne Nordhagen (2006) har undersøkt lærerstudenters holdning til nynorsk som sidemål. Problemstillingen i hovedfagsavhandlingen hennes er: ”Hva slags personlig og yrkesprofesjonell holdning har studentene ved allmennlærerutdanninga ved Høyskolen i Oslo til skriftlig opplæring i sidemålet nynorsk?”. Hun har gjennomført en

spørreskjemaundersøkelse blant andreårsstudenter. Spørreskjemaet bestod av påstander hvor studentene skulle angi svar på en tilslutningsskala:

Jeg har valgt å bruke sammensatte holdningsspørsmål der svarene på de ulike spørsmålene innenfor ett overordna tema skal kunne legges sammen slik at jeg kan regne ut en holdningsindeks for dette temaet. For å regne ut en holdningsindeks, eller det Haraldsen kaller Likerts summeringsindeks (1999:186), har jeg gitt svaralternativene ulike verdier der 5 representerer det mest negative svaret, mens 1 er det mest positive (Nordhagen 2006:73).

Over halvparten av informantene er uenige i påstanden *Jeg liker nynorsk*, og en så stor andel som 42 % er uenige i at samfunnet trenger nynorsk språkkompetanse (op.cit.:76). Dessuten er 37 % av informantene enige i at de unngår å lese litteratur på nynorsk. Snittindeksen for de fem påstandene under temaet *Holdninger til nynorsk* er 2,7 og positiv. Dermed må Nordhagen falsifisere sin hypotese om at flertallet av allmennlærerstudentene ved Høyskolen i Oslo er negative til skriftspråket nynorsk (op.cit.:78f).

Holdningen til selve sidemålsopplæringen undersøkes ved hjelp av seks påstander (op.cit.:79ff). Holdningsindeksen gjennomsnittlig for disse seks påstandene er 3,1 og så vidt negativ. Et flertall av informantene er uenige i påstanden *Jeg synes elevene bør lære å uttrykke seg skriftlig på sidemålet sitt*. Hele 60 % er enige i påstanden *Jeg mener det er nok at elevene kan forstå sidemålet sitt, det er unødvendig med skriftlig opplæring*, og en nesten like stor andel er uenig i at den skriftlige sidemålsopplæringen i grunnskolen bør styrkes. Nesten halvparten av allmennlærerstudentene i utvalget mener at skriftlig sidemål bør være et valgfag på linje med fransk, tysk og spansk, og 40 % mener at bokmål bør være det eneste skriftspråket i Norge. Nordhagen (op.cit.:84) opprettholder sin hypotese om at flertallet av allmennlærerstudentene ved Høyskolen i Oslo er negative til skriftlig opplæring i sidemål i skolen.

Nordhagen (op.cit.:84ff) har hentet seks påstander fra debatten om skriftlig sidemålsopplæring i skolen, tre argumenter for og tre imot. 56 % er enige i påstanden *Undervisning i sidemål stjeler tid fra viktigere emner i norskfaget*, mens 38 % mener at skriftlig sidemålsopplæring går på bekostning av opplæring i fremmedspråk. Et argument som har vært flittig brukt i debatten, er at den skriftlige sidemålsopplæringen gjør at elevene blir dårligere til å skrive på hovedmålet sitt. Imidlertid er bare en drøy fjerdedel av informantene enige i dette argumentet. Av de tre argumentene for skriftlig sidemålsopplæring

er det påstanden *Skriftlig sidemålsopplæring er viktig for å gi alle elever i Norge en innføring i hele språkarven vår* som får størst tilslutning i utvalget; 61 % er enige, mens bare 26 % er enige i at opplæring i skriftlig sidemål på skolen bidrar til å holde landet sammen. Nordhagen kommer inn på Anne Steinsvik Nordals undersøkelse blant lærere i Bærum, hvor 61 % av de spurte mente at elevene ikke har utbytte av å lære både bokmål og nynorsk (op.cit.:85). Nordhagen mener at tendensen ikke er like negativ blant allmennlærerstudentene hun har undersøkt.

Studentene blir spurt om de ønsker å undervise i norsk. Nordhagen finner ingen signifikant forskjell mellom dem som ønsker å undervise i norsk og dem som ikke ønsker det, når det gjelder holdning til nynorsk og til sidemålsopplæring i skolen (op.cit.:99f).

Det er i påstandsguppen som handler om yrkesprofesjonalitet i forhold til holdningsarbeid, at holdningsindeksen er mest positiv (op.cit.:91ff). Ingen er helt enige i påstanden *Jeg vil beklage overfor elevene mine at de må lære å skrive sidemål*, og bare 5 % er delvis enige i denne påstanden. Likeledes er bare 4 % helt eller delvis uenige i påstanden *En lærer som er motstander av at elevene skal ha opplæring i skriftlig sidemål, bør skjule denne motstanden for elevene sine i norsktimene*. I oppsummeringen av spørreskjemaundersøkelsen skriver Nordhagen (op.cit.:100) at det "[...] ser ut som yrkesprofesjonaliteten til studentene er sterk på dette feltet." I en e-postundersøkelse hun gjennomførte blant lærerstudenter ved høyskoler rundt om i landet, svarte 89 % "ja" på spørsmålet om en lærer bør skjule en eventuell negativ holdning til sidemålsundervisning for elevene sine (op.cit.:95).

De fleste studentene i Nordhagens spørreskjemaundersøkelse gruer seg til å undervise i nynorsk som sidemål på grunn av egne negative holdninger eller manglende ferdigheter, eller på grunn av antatt negative elevholdninger (op.cit.:88f). Likevel er det bare 15 % som er enige i påstanden *Jeg kommer til å be andre om å gjennomføre sidemålsundervisninga i min klasse* (op.cit.:90). 80 % ser det som en viktig oppgave å motivere elevene til å gjøre det bra i nynorsk som skriftlig sidemål, men bare 32 % er enige i påstanden *Jeg har ideer om hvordan jeg skal gjøre undervisninga i nynorsk som skriftlig sidemål inspirerende* (op.cit.:90f). Undersøkelsen viser at de fleste studentene er faglig usikre: Nesten tre fjerdedeler synes det er vanskelig å skrive nynorsk, og nesten halvparten er enige i påstanden *Kunnskapene mine i nynorsk er så dårlige at det blir vanskelig for meg å undervise i nynorsk som skriftlig sidemål* (op.cit.:96).

Som et kvalitativt supplement til de kvantitative dataene fra spørreskjemaene gjennomførte Nordhagen fire dybdeintervjuer. I oppsummeringen av intervjuene skriver hun:

Informantene mener at holdninger til nynorsk blant studentene blir påvirket av studentenes evne til å skrive nynorsk. I tillegg mener de at mange av de studentene som er negative til nynorsk, trolig har hatt en dårlig eller lite inspirerende norsklærer i sidemålsundervisninga på skolen. Ferdighetene i nynorsk er også noe som kan forklare holdninger til skriftlig sidemålsundervisning i skolen, mener informantene. De mener det er sammenheng mellom dårlige ferdigheter i nynorsk og negative holdninger til sidemålsundervisning (Nordhagen 2006:110).

I sine avsluttende kommentarer peker Nordhagen på "[...] at et fagdidaktisk fokus på sidemålsundervisning er relevant i norskfaget på allmennlærerutdanninga." Hun er positiv til omleggingen av norskfaget ved Høyskolen i Oslo, som innebærer et økt fokus på nynorskkunnskaper og sidemålsopplæring:

Ei omlegging av norskfaget som den de har gjort ved HiO, setter fingeren på problemet med nynorsk som sidemål. Det *er* nynorsk studentene sliter med. Og nynorsk som sidemål er et problem i skolen – både ferdighetsmessig og holdningsmessig. Bevisstgjøring av allmennlærerstudenters personlige holdninger til nynorsk og til sidemålsopplæring kan være nyttig i et yrkesprofesjonelt perspektiv. Jeg tror at allmennlærerstudentene i tillegg bør forberedes på de negative elevholdningene som mange kommer til å møte i skolen. De bør ha en strategi for hvordan de kan gjøre sidemålsundervisningen spennende og relevant for elevene (op.cit.:118f).

Høsten 2004 ble det satt i gang forsøk med valgfritt skriftlig sidemål ved ni videregående skoler i Oslo. Hensikten med prosjektet er å forbedre elevenes norskprestasjoner og holdninger til sidemålet. Elevene i ett årskull ved de ni skolene kan velge bort skriftlig sidemålsopplæring, men de skal fortsatt kunne lese og forstå sidemålstekster (Nordhagen 2006:11f). Flere forskningsmiljøer takket på vitenskapelig grunnlag nei til å evaluere forsøket, før forskningsinstituttet *NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning* tok på seg oppdraget.

I juni 2005 gjennomførte instituttet en holdningsundersøkelse blant grunnkurselevne ved 17 videregående skoler i Oslo; de ni skolene som er med i forsøket og åtte skoler som er utenfor forsøket. I et arbeidsnotat om undersøkelsen skriver Nils Vibe (2005:5) at en "[...] foreløpig analyse av resultatene viser at Osloulngdommen har negative

holdninger til sidemålet, det vil i deres tilfelle si nynorsk.” Vibe karakteriserer elevene som er mest negative til nynorsk, på denne måten:

De som er mest negative til nynorsk, er dermed vestkantungdom som går på skoler som ikke er med i forsøket med valgfritt skriftlig sidemål, som ikke har noen familiær bakgrunn som tilsier kontakt med venner eller slektninger med nynorsknært talemål, som ikke leser skjønnlitteratur, men foretrekker ukeblader, som ikke lærte spesielt mye av den nynorskopplæringen de fikk på ungdomsskolen, som kjeder seg på skolen, og som har en negativ vurdering av norskundervisningen (Vibe 2005:5).

Elever som ikke er med i forsøket, er altså mer negative til nynorsk enn elever som er med i forsøket. Vibe (op.cit.:31) sier at dette enten betyr at deltakelse i forsøket virker positivt på holdningen til nynorsk, eller at elevene som ikke omfattes av forsøket, signaliserer at de ønsker å være med.

### **3.2 Forskning om opplæringspraksis i nynorsk som sidemål**

Det foreligger lite forskning om hva som skjer i klasserommet når elever med bokmål som hovedmål skal lære å skrive nynorsk, og vi vet lite om hvor mye tid norsklærere setter av til dette arbeidet. Kjell Lars Berge skriver:

Det lille vi vet på dette området, tyder på at det er svært lite av slik undervisning. Den foregår gjerne i forbindelse med grammatikundervisning og/eller som rettinger og kommentarer fra læreren når elevene av og til skriver en tekst på sidemålet (Berge 2001:6).

Han etterlyser forsøk med alternative former for sidemålsundervisning, hvor målet er økt skriftlig kompetanse i begge målformer og bedre innsikt i den norske språksituasjonen.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) nevner også Utdannings- og forskningsdepartementet at det mangler forskning på sidemålsopplæringen i Norge og viser til Berge og Skogs evaluering av de fellesspråklige lærebøkene som den eneste store systematiske undersøkelsen. Departementet tar til orde for å opprette et nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen i tilknytning til Ivar Aasen-senteret ved Høgskolen i Volda og iverksette forsøks- og utviklingsarbeid for å fremme sidemålsopplæringen. 1. januar 2005 ble *Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen* en realitet.

Flere skoler har fått innvilget forsøk med alternative ordninger for sidemålet i form av fritak for vurdering, alternative vurderingsformer eller framskutt eksamen. Prosjektet *Nynorsk som sidemål*, knyttet til nettopp Høgskolen i Volda, kom i gang våren 2004 og er et mer offensivt og systematisk prosjekt: " Dette skal vere eit forsknings- og utviklingsprosjekt som skal granske nye former for sidemålsopplæring ved å initiere alternative metodar og sjå verknad og læringseffekt av desse endringane" (Nordal 2004a).

Som en del av forprosjektet til *Nynorsk som sidemål* undersøkte Anne Steinsvik Nordal (2004b) situasjonen for sidemålsundervisningen i Bærum, hvor et prosjekt kalt *Betre sidemålsopplæring i Bærum* ble satt i gang høsten 2003 etter initiativ fra Bærum Mållag. Målene for prosjektet var å kartlegge undervisningspraksis og holdninger til sidemålet hos norsklærere på ungdomsskolen, skape et forum for erfaringsdeling, tilby etterutdanning og gjøre tilgjengelig en idébank for god sidemålsundervisning.

Norsklærerne i Nordals undersøkelse i Bærum-skolen har høyere utdanning enn landsgjennomsnittet, og de fleste har ren universitetsutdanning. Selv om bare en drøy femtedel av lærerne mener opplæringen i nynorsk er god nok i lærerutdanningsinstitusjonene, svarer om lag to tredeler at de selv har tilstrekkelig fagkompetanse i nynorsk til å gi fullgod nynorskundervisning, og nesten like mange oppgir at de føler seg nok faglig engasjert i å lære elevene nynorsk (Nordal 2004b:13). De fleste lærerne ønsker faglig påfyll i forhold til nynorskundervisningen, og Nordal (op.cit.:15) mener dette "[...] kan vere signal om at dei er opne for nye opplegg, metodar og forsøk for å få til ei betre nynorskopplæring." På spørsmål om det er en fordel for elevene å lære å skrive både nynorsk og bokmål i skolen, svarer 61 % av lærerne "nei", og nesten 90 % av lærerne har inntrykk av at elevene ikke synes de har utbytte av å lære nynorsk (op.cit.:23).

En stor andel av norsklærerne i ungdomsskolen i Bærum venter til 9. klasse med å sette i gang med sidemålsundervisning, noe som strider mot intensjonene i L97 (op.cit.:17). Mange av lærerne skriver nynorsk i deler av norskundervisningen, mens elevene i liten grad bruker nynorsk i andre fag enn norsk, ifølge lærerne (op.cit.:19). Dermed får elevene erfaring med sidemålet som et oppgave- og prøvespråk, og ikke et bruksspråk. Dette forsterkes av at bare en drøy tredel av lærerne oppgir at målform er et viktig kriterium ved valg av litterære (og andre) tekster. Lærerne har imidlertid mange gode forslag til hva som kan gjøres for å bedre

sidemålsopplæringen, og flere av forslagene innebærer å integrere nynorsk i andre fag (op.cit.:27).

Læreboken har en sentral plass i undervisningstradisjonen i de fleste fag. Som ledd i forprosjektet til *Nynorsk som sidemål* undersøkte Bente Kolberg Jansson (2004a) hva slags sidemålsopplæring i nynorsk lærebøkene legger opp til. Hun slår fast at intensjonene i L97 om å gjøre nynorsk til et bruksspråk ikke leves opp til:

Hovedkonklusjonen etter å ha sett på behandlinga av sidemålsopplæringa i læreverka i norsk for ungdomstrinnet er at tradisjonen med å halde sidemålsopplæringa innafor avgrensa kapittel og elles gjøra sidemålet (her: nynorsk) lite synlig, ser ut til å stå sterkt – trass i L97. Ein kan også seie at den tradisjonelle sidemålsopplæringa er relativt godt ivaretatt (Jansson 2004a:39).

Det ser ut til at lærerutdanningsinstitusjonene, iallfall høyskolene, i større grad enn før underviser lærerstudenter i nynorsk. En annen undersøkelse Jansson (2004b) foretok knyttet til prosjektet *Nynorsk som sidemål*, viser at 12 av 15 høyskoler ga undervisning i nynorsk i 2003/04, mot 2 av 10 i 1996/97. Samtidig ivaretas nynorsk i evalueringsordningene, gjennom obligatorisk eksamen eller trekking av målform. Imidlertid blir nynorsk *som sidemål* i liten grad tematisert, og mangel på fagdidaktisk litteratur lanseres som en mulig forklaring (Jansson 2004b:20f).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og i samarbeid med Nynorsksenteret gjennomførte TNS Gallup i januar 2006 en kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1. Områder som ble belyst, var blant annet organisering av sidemålsundervisningen, arbeidsmetoder i faget, norsklærernes kompetansenivå og elevers motivasjon (Wedde 2006: 3). Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av spørreskjema, og utvalgene bestod av elever ved både bokmålsskoler og nynorskskoler og deres norsklærere og rektorer. Dermed handler undersøkelsen, som i alt omfatter 580 rektorer, 587 lærere og 3981 elever, både om nynorsk som sidemål og bokmål som sidemål (op.cit.:8).

36 % av bokmålselevne i undersøkelsen startet med opplæring i nynorsk som sidemål i 8. klasse, mens 43 % startet i 9. klasse. 4 % startet på barneskolen, mens 10 % ikke husker starttidspunktet (op.cit.:16). Omtrent halvparten av bokmålselevne på 10. trinn oppgir at de har cirka en time sidemålsundervisning i uka, mens omtrent en tredjedel oppgir at de har cirka



en halvtime i uka (Wedde 2006:17). Blant bokmåselevne på 10. trinn er ukentlig undervisning det mest vanlige (50 %), mens 41 % svarer at det har vært satt av en egen periode til sidemålsundervisning.

Et flertall (68 %) av bokmåselevne på 10. trinn oppgir at de bruker samme lærebok både til hoved- og sidemålsundervisningen, noe som bekreftes av lærerne i liknende spørsmål (op.cit.: 19). Dette samsvarer også godt med at 64 % av rektorene ved ungdomsskolene oppgir at det i liten grad kjøpes inn egne læremidler til sidemålsundervisningen (op.cit.:38). Hele 88 % av norsklærerne som underviser på 10. trinn ved bokmålsskoler, bruker annen litteratur i tillegg til læreboka, og 71 % bruker egenprodusert materiell. 45 % benytter seg av IKT i sidemålsundervisningen, og det mest brukte nettstedet er *Nynorsksenteret.no* (op.cit.:20).

Elevene blir spurt om hvilke arbeidsformer de har brukt i sidemålsundervisningen i løpet av skoleåret (op.cit.:21f). Den mest benyttede arbeidsformen på både 10. trinn og VK1 - og på tvers av målform - er stilskrivning (89 %). Nesten halvparten av bokmåselevne på 10. trinn har lest roman, og tre fjerdedeler har benyttet individuelt arbeid. Prosjekt (11 %) og drama (12 %) er de minst benyttede arbeidsformene blant disse elevene, mens arbeidsformene gruppearbeid (27 %), prosesskriving (21 %), diktat (19 %) og aviser (16 %) heller ikke benyttes av særlig store andeler.

Det er relativt sjelden at bokmåselevne i undersøkelsen leser eller skriver på nynorsk i samfunnsfag, naturfag eller KrL (op.cit.:24). Av de tre nevnte fagene er det i sistnevnte at nynorsk brukes mest blant bokmåselevne på 10. trinn: 21 % har lest på nynorsk, og 6 % har skrevet på nynorsk i KrL-faget i løpet av skoleåret. Dette tyder på at nynorsk ikke står særlig sterkt som bruksspråk på bokmålsskoler.

De fleste norsklærerne i undersøkelsen er tilfredse med egen sidemålskompetanse (op.cit.:28). Av lærerne som underviser på 10. trinn ved bokmålsskoler, mener tre fjerdedeler at de har tilstrekkelig kunnskap til å gi elevene god nok sidemålsundervisning, 15 % mener de ikke har tilstrekkelig kunnskap, mens 10 % har svart at de ikke vet. Dette samsvarer med rektorenes vurdering av lærernes sidemålskompetanse: 84 % av rektorene ved ungdomsskoler hvor bokmål er hovedmål er fornøyd med lærernes kompetanse i nynorsk som sidemål (op.cit.:34).

65 % av bokmålselevne mener deres norsklærer har en positiv holdning til nynorsk, mens 44 % av nynorskelevne mener at deres norsklærer har en positiv holdning til bokmål (op.cit.:29). Av bokmålselevne på 10. trinn mener bare 6 % at norsklæreren deres har en negativ holdning til sidemål. Dette tyder på at norsklærerne ved bokmålsskoler skjuler eventuelle negative holdninger til nynorsk som sidemål for elevne sine.

Norsklærerne som underviser i nynorsk som sidemål, er delt omtrent på midten i spørsmålet om hvorvidt forholdene ligger til rette for god sidemålsundervisning (op.cit.:31). Av lærerne som underviser på 10. trinn ved bokmålsskoler, svarer 44 % ”ja” på dette spørsmålet, og 40 % svarer ”nei”. Lærerne blir bedt om å oppgi de to største hindrene for sidemålsopplæring (loc.cit). Hele 81 % av lærerne på 10. trinn ved bokmålsskoler opplever at elevnes motivasjon er et stort hinder for god sidemålsopplæring, men læreverket (40 %) og timetallet som settes av til sidemålsopplæring (30 %), blir også betraktet som hindre av betydelige andeler.

I undersøkelsen belyses også spørsmålet om hvorvidt kjennetegn ved organiseringen av sidemålsundervisningen har sammenheng med om elevne oppgir at de liker sidemålet eller ikke (op.cit.:47ff). For bokmålselevne er det en signifikant sammenheng mellom oppstartstidspunktet for sidemålsundervisningen og sannsynlighet for å like sidemålet, mens det ikke er noen slik sammenheng for nynorskelevne. Bokmålselevne som liker sidemål, begynte tidligere med sidemålsopplæring enn elevne som ikke liker sidemål. For både nynorsk- og bokmålselevne er det en positiv sammenheng mellom det å like sidemål og det å få gode karakterer i faget.

### **3.3 Debatt og metodiske tips**

Mange er engasjert i ordskiftet om nynorsk som sidemål. Innlegg fra lærere og andre fagfolk gir en pekepinn om hvilket holdningsklima som råder, derfor vil jeg gjengi noen innlegg om nynorsk som sidemål fra tidsskriftet *Norsklæreren*. Først lar jeg imidlertid to politikere låne mikrofonen.

Inge Lønning (1996) kaller sidemålsstilen for en narresmokk:

Den bidrar ikke med næringsstoffer eller vitamintilførsel av noen art, men har sin eneste funksjon i å opprettholde nasjonal ro og orden ved hjelp av illusjonen om at det kommer noe ut av aktiviteten som organismen har bruk for (Lønning 1996:46).

Lønning mener normeringen av de to skriftspråkene våre gjør skriftlig sidemålsopplæring til en henimot uløselig oppgave, og at opplæringen undergraver snarere enn fremmer så vel elevenes kommunikative kompetanse som nynorskens stilling. Norsklærerne mangler de språklige ferdighetene de forventes å lære sine elever, og løsningen er at man senker listen i takt med at ferdighetsnivået faller, hevder Lønning (op.cit.:49).

Hallgrim Berg (1996) mener at å fjerne skriftlig sidemålsopplæring tvert imot vil svekke nynorskens stilling i samfunnet kraftig, samtidig som man tar bort elevenes rett til selv å velge skriftspråk. Han mener det er å rette baker for smed å gi sidemålet skylda for problemer knyttet til lavt timetall i norsk og dårlige undervisningsopplegg. Alternativet Berg lanserer, er å styrke sidemålsopplæringen ved å bryte med fremmedspråkspedagogikken, ta utgangspunkt i kjente dialekter og gjøre opplæringen mer levende og interessant for elevene (Berg 1996:29).

Anne-Berith Råbu (1997) tar for seg tjue årganger av tidsskriftet *Norsklæreren* og refererer ulike meninger om sidemålet og vellykkede metodiske opplegg. Jeg finner det ikke hensiktsmessig å gjenta øvelsen på samme arena, derfor gjengir jeg kort hovedpunktene i Råbus funn. Deretter tar jeg over der hun slapp, ved å presentere relevante debattinnlegg og metodiske tips fra de ti siste årgangene av *Norsklæreren*.

I de tjue årgangene Råbu gikk gjennom, fant hun mange artikler om nynorsk som sidemål, og de fleste forfatterne var "[...] kritiske til sidemålsundervisningen i dens nåværende form" (Råbu 1997:27). Flere lærere hevder at skriftlig sidemålsopplæring er unyttig og stjeler for mye tid, og skriftlig sidemål blir karakterisert som et pedagogisk problem. Disse innleggene får ikke stå uimotsagt; flere artikkelforfattere tar til motmæle og framhever fordelene ved den norske språksituasjonen, som at variasjonsbredden i skriftspråket holder oppe talemålsvariasjonen og bidrar til språklig bevissthet.

Flere av de metodiske oppleggene Råbu fant i *Norsklæreren*, tar på ulike måter utgangspunkt i dialekt og språkhistorie, og i begrunnelsene går økt motivasjonen og dempede negative holdninger igjen. Andre artikkelforfattere er opptatt av at grammatikkopplæringen ikke må stå

i veien for arbeidet med det levende språket, og at nynorsk bør være et naturlig bruksspråk. Råbu skriver om oppleggene hun presenterer, at det de har felles "[...] er et mål om å motivere bokmåselevne for sidemålsundervisning - og en tro på at dette ikke kan gjøres ved "åndlaus drill"" (op.cit.:32).

Utgiveren av *Norsklæreren*, Landslaget for norskundervisning, fylte 20 år i 1997. I et "sjangerbrudd av en gratulasjon" skriver Finn-Erik Vinje (1997:23f) at elevenes hovedmål må tillegges mer vekt – selv om det går ut over sidemålet. At nynorsken er likeverdig, trenger ikke bety at alle elever skal lære å uttrykke seg skriftlig på begge målformer, mener Vinje, som mer enn antyder at valgfrihet i rettskrivningen og uklare retningslinjer fra departementet skaper problemer for dem som skal vurdere elevenes nynorsktekster: "Hvordan i pokkers skinn og ben er det mulig å rette norskstiler slik at departement, Språkråd og eksamenssensorer tilfredsstilles?"

Nynorsken må ut av isolatet og bli et bruksspråk, skriver Bente Kolberg Jansson (1999a:7). Tradisjonelt har fremmedspråkspedagogikken invadert nynorskopplæringen: Nynorsk handler om nynorsk, mens bokmål kan handle om hva som helst. Jansson går gjennom elevenes innvendinger mot nynorskopplæringen: Den stjeler tid, er kjedelig, preges av grammatikkpugg og prioriteres ikke av lærerne. Hun hevder løsningen er å integrere nynorskopplæringen i andre emner, selv om dette krever et svært bevisst planleggingsarbeid (Jansson 1999a:8f).

I det påfølgende nummeret av *Norsklæreren* støtter lektor Leif Rune Hausvik (1999:45f) mange av Janssons synspunkter, men hevder at fremmedspråkspedagogikk er nødvendig i nynorskopplæringen. Han peker på reelle problemer knyttet til nynorsk som sidemål, som at norsklærere uten et naturlig forhold til nynorsk, men med negative holdninger til målformen, skal fungere i en kontekst der nynorsk skal virke naturlig for elevene. Hausviks medisin for å styrke sidemålet er å vektlegge andre emner, for eksempel sjangerlære, mindre.

Årgangen 2004 av *Norsklæreren* er preget av innlegg om nynorsk som sidemål, og flere av artiklene gir metodisk tips. Torill Wiiger Tørjesen er lektor ved Holmlia skole, hvor de har satt i gang forsøket *Sidemålsløftet – Holmlia skole*. Sentrale mål er å heve lærer- og elevkompetansen i sidemål og endre holdningene til nynorsk. I likhet med Hausvik kommer Tørjesen inn på at negative lærerholdninger til nynorsk som sidemål er et problem:

Selv om læreren ikke uttrykker sin negative holdning i ord, opplever mange elever den gjennom handling. Den kan gi seg utslag i at nynorskopplæringa kommer for seint i gang i treårsløpet, det blir avsatt få undervisningstimer til nynorsk, undervisningsoppleggene er kjedelige og bærer preg av pugg, arbeidsmetodene inspirerer ikke til læring og elevene får mangelfull lese- og skrivestimulering (Tørjesen 2004:42).

For to niendeklasser ved Holmlia var nynorsk undervisningsspråket i KrL - i lærebok, prøver og oppgaver. Elevene, hvorav over halvparten hadde minoritetsspråklig bakgrunn, ble også oppfordret til å bruke nynorsk i det skriftlige arbeidet i faget. Ifølge Tørjesen viser foreløpige resultater at elevene har økt ordforrådet, lært nye ord og uttrykk og opplevd nynorsk som et levende bruksspråk (op.cit.:43). Hun mener styrket lærerkompetanse og alternative undervisningsmetoder er nødvendig for å bedre nynorskopplæringen.

I *Norsklæreren 4/2004* viser Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy (2004:44f) hva alternativ undervisning i nynorsk som sidemål kan innebære. Hun inviterer oss med inn i norsktimen sin, hvor en novelle av Frode Grytten er utgangspunkt for variert sidemålsarbeid i form av høytlesning, tekstproduksjon, grammatikkøvelser og ordlistetrim.

I artikkelen "Nynorskundervisninga; korleis ein kan gjere om ein vil..." råder Marit Løkke (2004:40f) norsklærere til å gi elevene Sanasol, og ikke tran: Nynorsk som sidemål må ikke presenteres som "noe vi må gjøre"! Opplæringen kan ta utgangspunkt i det elevene kan, og nynorsk bør være et bruksspråk elevene benytter i ulike sjangere og i andre fag enn norsk, skriver Løkke, som mener læreren kan lage sin egen nynorsknormal, tett opp til elevenes dialekt, for "å overleve retting og vurdering."

## KAPITTEL 4: BEGREPER OG TEORI

### 4.0 Innledning

I kapittel 1 gjorde jeg det klart at jeg legger til grunn Vigdis Bunkholdts (1989:104) definisjon av holdningsbegrepet: ”En holdning er en relativt varig organisering av tanker, følelser og atferdstilbøyeligheter omkring et fenomen, en institusjon i samfunnet, en etnisk gruppe eller lignende.”

I dette kapitlet vil jeg gjøre mer utførlig rede for begrepene *holdning* og *språkholdning*, før jeg fremholder at språkholdningsbegrepet ikke er uttømmende i denne sammenhengen, fordi det ikke kan settes likhetstegn mellom holdninger til språkvarieteteten nynorsk og holdninger til skoleemnet nynorsk som sidemål. Deretter vil jeg klargjøre noen av begrepene jeg bruker i den delen av studien som handler om lærernes opplæringspraksis.

### 4.1 Holdningsbegrepet

Sosiolingvistene Rebecca Agheyisi og Joshua Fishman (1977) skiller mellom behavioristiske og mentalistiske tilnæringsmåter til begrepet *holdning*. I den behavioristiske tradisjonen plasseres holdning i faktisk, åpen atferd eller reaksjoner (Agheyisi og Fishman 1977:78). Dermed faller holdning og atferd sammen: Å studere holdninger innebærer å legge merke til hva folk gjør.

I et mentalistisk perspektiv er holdning en reaksjonsberedskap (”readiness to respond”) som ikke utelukkende kan identifiseres med åpen atferd eller reaksjoner. Tilhengere av den mentalistiske tilnæringsmåten har en tendens til å betrakte holdning som en struktur satt sammen av kognitive, affektive og konative komponenter (op.cit.:78f). Bunkholdts definisjon av holdningsbegrepet kan plasseres i den mentalistiske tradisjonen.

De tre komponentene som - i et mentalistisk perspektiv - utgjør en holdning, har å gjøre med henholdsvis tanke, følelse og handling (Venås 1991:243). Holdninger er ikke medfødte, men tillærte. Både tanker og følelser er betinget av opplevelser, og handlingstilbøyeligheter og faktiske handlinger blir til i de kognitive og affektive komponentenes møte med

holdningsobjektet. Et individs tanker og følelser omkring et objekt eller fenomen kommer ikke nødvendigvis til uttrykk i åpen atferd, selv om det ser ut til å herske enighet mellom de fleste teoretikere om at holdning er positivt korrelert med handling.

De ulike holdningskomponentene kan være i ubalanse og trekke i ulike retninger, og følelser kan være sammensatte. Ambivalens innebærer at følelsene er positive og negative på en gang. En kan også tenke seg at et individ skifter holdning, for eksempel fordi den kognitive komponenten får påfyll i form av kunnskap om holdningsobjektet. Likevel er et karakteristisk trekk ved en holdning at den ikke plutselig forandres. Kjell Venås skriver:

Ei haldning er varande. Ho kan bli ein så fast del av sjølve personlegdomen at ho vanskeleg let seg forandre. Jamvel om tankekomponenten får tilskot som skulle tilseia omlegging eller forandring av haldninga, kan kjensle- og handlingskomponentane halde haldninga ved det same. Ikkje minst gjer det seg gjeldande i haldningar til språk (Venås 1991:244).

Vår tilbøyelighet til selektiv eksponering – vi velger selv hvilke mennesker vi omgås og hva slags påvirkning vi utsettes for – gjør at holdninger kan være selvbevarende eller selvbekreftende (Råbu 1997:38). Holdningers varighet er betinget av hvordan de tilegnes. Bunkholdt (1989:106f) skiller mellom imitering, identifisering og integrering. Imiterte holdninger mangler ”indre godkjenning”, og imitering innebærer typisk at barn adopterer foreldrenes holdninger. Identifisering betyr at et individ internaliserer holdningene til mennesker det ser opp til, for eksempel toneangivende medlemmer i et ungdomsmiljø. Integrering gir grunnlag for de mest varige holdningene og forutsetter at holdningene beholdes selv om individet trer ut av fellesskapet. Kunnskap om hvilket nivå holdninger befinner seg på, øker sannsynligheten for å lykkes med holdningsendring.

Holdninger kan ofte knyttes til grupper i samfunnet. I den livslange prosessen som kalles sosialisering, møter individet press fra primære og sekundære grupper i retning av å tilegne seg gruppenes normer, verdier og holdninger. Uakseptable holdninger møtes med gruppepress og negative sanksjoner.

## 4.2 Språkholdninger

Begrepet *språkholdninger* rommer holdninger til hele nasjonalspråk, dialekter og sosiolekter og til særdrag og språktrekk innenfor disse (Venås 1991:245). Holdninger knyttet til språk har sjelden sitt egentlige opphav i språket selv: Språkholdninger tar ofte form av kollektive oppfatninger som har sosialt snarere enn språklig grunnlag, trass i at vurderinger av språkets estetiske sider kan spille inn. Språkholdninger står i samspill med standpunkter i politiske, sosiale og kulturelle spørsmål.

Det er språkholdninger som ligger til grunn for at telemål tradisjonelt har hatt høyere status enn dialektene på flatbygdene på Østlandet, og for at tjukk l og hunnkjønnsendelsen *-a* blir benyttet som klassemarkører. Fastlåste oppfatninger og fordommer som gjelder menneskegrupper, kaller vi gjerne stereotyper. Stereotype oppfatninger av folk har ofte å gjøre med språkbruken deres. Dersom noen synes at en bonde på Østlandet snakker tregt og bredt, kan det tjene som en språklig bekreftelse – basert på sosiale vurderinger – på at bønder er enfoldige, mens ulike sosiolekter kan være utgangspunkt for verdivurderinger som fordeler positive og negative fortegn til ulike samfunnslag. Fordomsfulle holdninger har ofte en sterk følelseskomponent og en tilsvarende svak kunnskapskomponent (Bunkholdt 1989:112). Dette tilsier at økt kunnskap kan motvirke dannelsen av stereotyper.

Selv om språkholdningsbegrepet ofte knyttes til det talte språket, vil det i samfunn med mer enn ett skriftspråk eksistere holdninger til de ulike skriftspråkene, til stilarter innenfor språkene og til flerspråksituasjonen i seg selv. Det er ikke uvanlig at et samfunn har mer enn ett skriftspråk. Norge er likevel et særtilfelle:

Vi har to skriftmål som kan forståast av alle ”normale” borgarar med norsk morsmål. Vi har dessutan fleire versjonar av kvart skriftmål, og kvar av versjonane – ”moderat”, radikal” eller kva ein no kallar dei – har noko å gjera med så haldningsrelevante tilhøve som nasjonalkjensle og sosial gruppe. Desse versjonane kan derfor vera noko meir og noko anna enn stilskilnader, og haldningar til dei og til skriftmålet nynorsk kjem regelvisst til uttrykk i dagspressa og i andre publikasjonar som fortel om folkeopinionen. Dei må reknast som ein del av språkstriden vår og er ei språksosiologisk side av norsk soge (Venås 1991:257).

Holdninger til skriftspråkene kommer konkret til uttrykk ved valg av opplæringspråk i grunnskolen. Vedtak om hovedmål fattes lokalt i kommunene etter rådgivende folkeavstemninger. Fra og med 8. årstrinn velger elevene selv skriftlig hovedmålform og



målform i lærebøkene (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 1998: § 2-5). Bakgrunnen for skifte av skriftspråk i en kommune eller skifte av eget hovedmål *kan* være sterke språkholdninger (Råbu 1997:41), men stemmegivning ved en votering eller valg av egen hovedmålform kan også være basert på den enkeltes vurdering av hva som er formålstjenlig: Dersom en elev skifter hovedmål fra nynorsk til bokmål fordi det er vanskelig å få tak i skolebøker på nynorsk, eller fordi det er lett å få god karakter i nynorsk sidemål, utelukker ikke dette at eleven har en positiv holdning til nynorsk.

### **4.3 Lærerholdninger til nynorsk som sidemål**

For både elever og lærere i den norske skolen kan holdningen til sidemålet – enten det er bokmål eller nynorsk – være vevet sammen med betraktninger om opplæringen i emnet og denne opplæringens form, funksjon og vilkår. Holdninger til undervisningsemnet nynorsk som sidemål fanger dermed inn flere dimensjoner enn dem som omfattes av språkholdningsbegrepet. Det er således ikke utelukkende lærernes *språkholdninger* jeg er ute etter å undersøke i denne oppgaven.

Lærernes språkholdninger – i dette tilfellet holdninger til nynorsk – *inngår* i holdningene til undervisningsemnet nynorsk som sidemål, men sistnevnte har også andre komponenter: En lærers holdninger til undervisningsemnet nynorsk som sidemål kan dels være grunnet på holdninger til skriftspråket nynorsk, dels på pedagogiske og fagdidaktiske vurderinger om hva som gagnar elevene og fremmer nyttige kunnskaper og ferdigheter og dels på tanker om hvordan emnet påvirker ens egen arbeidssituasjon. For eksempel kan arbeidsbyrden som vurdering av sidemålstekster representerer, bidra til at lærere med positive språkholdninger til nynorsk utvikler negative holdninger til undervisningsemnet nynorsk som sidemål.

Når jeg undersøker hva slags holdninger norsklærerne har til nynorsk som sidemål, tar jeg utgangspunkt i den mentalistiske tradisjonens skille mellom tankekomponenten, følelseskomponenten og handlingskomponenten. I praksis innebærer dette at jeg sørger for at alle tre komponentene er representert i min operasjonalisering av *grunnholdning til nynorsk som sidemål*. Det vil først og fremst være følelseskomponenten som rommer det vi har kalt språkholdninger, det vil si holdninger til skriftspråket nynorsk.

#### **4.4 Opplæring og undervisning**

Begrepene *opplæring* og *undervisning* brukes ofte om hverandre. Slik det vanligvis brukes, inkluderer opplæringsbegrepet enhver form for aktivitet som tar sikte på å fremme elevens læring. Det finnes ulike oppfatninger av hva undervisning er. Gunn Imsen (1999:267) kaller undervisning for et normativt begrep, fordi synet på hva undervisning er, vil variere etter hvilken normativ ideologi en legger til grunn. Dersom man bekjenner seg til formidlingspedagogikk, vil definisjonen av undervisning bli en annen enn hvis man setter elevaktivitet i sentrum. Bjørg Brandtzæg Gudem (1992:240f) nærmer seg spørsmålet om hva undervisning er, ved hjelp av fire ulike modeller. I ”aktørmodellen” beskriver hun undervisning som et samspill mellom lærer, lærestoff og elev.

Når jeg har brukt *opplæringspraksis* – og ikke *undervisningspraksis* – i oppgavetittelen, er det fordi *opplæring* gjerne regnes som et mer rommelig begrep enn *undervisning*. I selve oppgaven vil imidlertid de to begrepene i flere tilfeller bli brukt om hverandre, trass i at det altså er innholdsmessige nyanseforskjeller.

#### **4.5 Lærestoff, fagdidaktiske metoder og læremidler**

Heller ikke disse tre begrepene kan sies å være gjensidig utelukkende. Begrepet *lærestoff* brukes som regel om selve kunnskapsstoffet eller faginnholdet, mens begrepet *fagdidaktisk metode* viser til lærerens måte å organisere undervisningen på. En kan for eksempel tenke seg at lærestoffet er nynorske pronomer, og at den fagdidaktiske metoden som benyttes, er individuelt arbeid med utfyllingsoppgaver. Det er ofte umulig å skille mellom lærestoff og metode, og av og til kan selve metoden være en viktig del av lærestoffet. Et eksempel er når elevene skal lære å bruke nynorskordlista.

Hvis det er vanskelig å skille mellom fagdidaktisk metode og lærestoff, er det like vanskelig å skille mellom lærestoff og læremiddel. I en stortingsmelding som kom i forkant av L97, heter det at læremidler ”[...] omfatter alt det som tas i bruk i en læringssituasjon, og som er meningsbærende i seg selv” (her: Imsen 1999:294). At læreboken fortsatt er det viktigste læremiddelet i de fleste fag, er hevet over tvil, men hvis læreren kun bruker tavle og kritt for å gi elevene en innføring i nynorske pronomer, er lærestoffet og læremiddelet det samme.

I denne oppgaven skiller jeg mellom lærestoff og fagdidaktiske metoder på den ene siden og læremidler på den andre. Jeg gjør altså ikke noe forsøk på å skille lærestoff og fagdidaktiske metoder. Når jeg undersøker lærernes praksis med hensyn til læremidler, vil jeg finne ut hvor lærerne oftest går for å finne lærestoff: Hvor ofte bruker de tekster og oppgaver fra læreboken som elevene har fått utdelt, og hvor ofte henter de lærestoff fra andre kilder?

## **KAPITTEL 5: METODE OG GJENNOMFØRING**

### **5.0 Innledning**

I dette kapitlet beskriver jeg hovedtrekk ved kvantitativ og kvalitativ metode, før jeg gjør rede for hvordan jeg kombinerer de to tilnæringsmåtene ved å benytte både en spørreskjemaundersøkelse og en intervjuundersøkelse. Deretter beskriver jeg forarbeidet til datainnsamlingen, selve gjennomføringen av de to undersøkelsene samt metodevalg jeg foretok underveis.

### **5.1 Bakgrunn for valg av metoder**

Positivismens grunnpostulat er at objektiv kunnskap utledes fra direkte erfaring og observasjon. I dette perspektivet er vitenskapen faktabasert og verdifri, og den baseres i hovedsak på kvantitative data, fremskaffet ved bruk av strenge regler og prosedyrer.

Kvantitative data uttrykkes i form av tall eller andre mengdetemer, og i samfunnsvitenskap samles de typisk inn ved bruk av tester, spørreundersøkelser og systematisk observasjon. Et vanlig kjennetegn ved innsamling av kvantitative data er at en forholdsvis liten datamengde innhentes fra relativt mange respondenter. Slike undersøkelser kalles gjerne ekstensive; de favner bredt. Hensikten er som regel å finne pålitelige sammenhenger som kan gi grunnlag for generalisering fra et utvalg til en populasjon, og dersom man har et sannsynlighetsutvalg, kan resultatene generaliseres med en spesifisert grad av sikkerhet.

Dersom en studie er preget av stor grad av spesifisert forhåndskunnskap og innsamling av kvantitative data, sier man gjerne at studien har fast design (Robson 2002:87). En studie med fast design er som regel forklarende eller beskrivende, og ofte bekrefter eller avkrefter den eksisterende teori ved hjelp av hypotesetesting.

Den positivistiske tilnæringsmåten har vært gjenstand for kritikk, og mye av denne kritikken fanges opp av en retning som ofte refereres til som relativisme (op.cit.:22). Relativistene hevder at det ikke finnes noen objektiv virkelighet uavhengig av våre teoretiske forestillinger og konseptuelle systemer. Positivistene kritiseres for å nøytralisere forskeren, objektivisere

informantene og overfokusere på kvantitativ måling – i tråd med at naturvitenskapen er positivismens ideal.

De siste tiårene har den kvalitative metodetradisjonen profilert seg som et alternativ til den kvantitative (Kleven 2002:22). Kvalitative datainnsamlingsmetoder er mer intensive enn kvantitative og kan frembringe innsikter av en dypere natur. Innsamling av kvalitative data skjer typisk gjennom intervju eller deltakende observasjon og innebærer som regel mye større grad av nærhet mellom forskeren og informantene. Skillet mellom datainnsamling og analyse er mindre tydelig innefor kvalitativ metode, og forskeren kan utnytte seg selv og sin fagkunnskap under både datainnsamling og analyse.

Studier hvor kvalitative datainnsamlingsmetoder benyttes, gjerne i kombinasjon med kvantitative, og hvor det legges mindre vekt på forhåndskunnskap, har fleksibel design (Robson 2002:87). I likhet med studier med fast design kan slike studier være beskrivende, men de kan også være utforskende. Mens studier med fast design bekrefter eller avkrefter eksisterende teori, blir resultatet av studier med fleksibel design ofte utvikling av ny teori.

I dag erkjennes det at kvantitative og kvalitative metoder har mye å tilføre hverandre. Sigurd Grønmo understreker at kvantitative og kvalitative tilnærminger ikke står i et konkurrerende, men i et komplementært forhold til hverandre:

Mange av svakhetene ved kvantitative data kan i stor grad oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data, og omvendt. Dette skulle tilsi at det er mye å vinne på å kombinere kvalitative og kvantitative data i samfunnsvitenskapelige undersøkelser (Grønmo 1996:75).

Et opplegg der man søker å belyse samme problemstilling eller fenomen ved hjelp av forskjellige metoder, kalles gjerne metodetriangulering. Todd Jick (her: Grønmo) lister opp fem fordeler ved å kombinere ulike metoder i samme undersøkelsesopplegg:

- 1) Metodenes validitet kan testes. Høyt samsvar mellom data om samme fenomen oppnådd ved hjelp av ulike metoder tyder på at disse metodene har tilfredsstillende ekstern validitet.
- 2) Dermed kan også tilliten til analyseresultatene bli styrket. Dersom ulike metoder fører til identiske analyseresultater, kan vi anta at resultatene ikke skyldes særegenheter ved de metoder som er benyttet.

3) Hvis det derimot er avvik mellom analyseresultater som bygger på ulike metoder, kan dette stimulere til nye tolkninger og kanskje også bidra til nye tilnærminger.

4) Samlet sett kan dette resultere i mer nyansert belysning av de sosiale fenomener som studeres. Disse fenomener blir studert på ulike måter og dermed også belyst under forskjellige synsvinkler. Dermed kan metodetrianguleringen også fremme teoretisk integrasjon og syntesedannelse.

5) Teoretisk sett kan imidlertid metodetriangulering også fungere på den motsatte måten. Bruk av ulike metoder kan være effektivt med tanke på gjennomføring av strategiske tester av konkurrerende teorier.

(Grønmo 1996:98f)

Grønmo (op.cit.:99ff) stiller opp fire forskjellige strategier for å kombinere kvantitative og kvalitative data:

- Kvalitative undersøkelser som forberedelse til kvantitative undersøkelser
- Kvalitative undersøkelser som oppfølging av kvantitative undersøkelser
- Parallell utnyttelse av kvalitative og kvantitative tilnærminger under både datainnsamling og analyse
- Innsamling av kvalitative data som kvantifiseres under analysen

## **5.2 Valg av metoder**

I min studie benytter jeg meg av kvantitativ datainnsamling gjennom en spørreskjemaundersøkelse og kvalitativ datainnsamling gjennom en intervjuundersøkelse. Av de fordelene ved en slik metodetriangulering som er anført over, legger jeg størst vekt på at tilliten til analyseresultatene kan styrkes, og at metodetrianguleringen kan fremme mer nyansert belysning av emnet for oppgaven.

Jeg har valgt parallell utnyttelse av kvalitative og kvantitative tilnærminger under både datainnsamlingen og analysen. Dette fører til at de kvantitative og kvalitative dataene kan supplere hverandre gjensidig. Dataene fra spørreskjemaundersøkelsen gir grunnlag for en oversiktlig framstilling av tendenser i utvalget, en framstilling som dataene fra intervjuene kan utdype og konkretisere (op.cit.:103).

I praksis innebar denne parallelliteten at jeg *ikke* analyserte de kvantitative dataene før jeg planla og gjennomførte intervjuene. Dermed kunne jeg *ikke* bruke den generelle oversikt som spørreskjemaundersøkelsen ga, til å avgjøre hvilke områder innenfor emnet som skulle vektlegges i intervjuene. Dette var ikke utelukkende en ulempe: En analyse av dataene fra spørreskjemaene kunne ført til at jeg var forutinntatt da jeg skulle gjennomføre intervjuene. En annen viktig grunn til at jeg valgte parallell utnyttelse av dataene, var av praktisk art: Innhenting av de kvalitative og kvantitative dataene kunne nå foregå i samme tidsrom; jeg var ikke avhengig av at analysen av spørreskjemaene forelå før jeg gjennomførte intervjuene.

### **5.3 Spørreskjemaundersøkelsen**

#### **5.3.1 Utvikling av spørreskjema**

Spørreskjemaet i denne studien er i overveiende grad prestrukturert, noe som innebærer at spørsmålene og påstandene har forhåndsoppgitte svaralternativer. Dette gjør det lettere og raskere for respondenten å fylle ut skjemaet, samtidig som det forenkler opptellingen og kodingen av datamaterialet (Johannesen 2004:24). Dessuten sikrer faste svaralternativer at samtlige svar er avgitt på samme presisjonsnivå. En ulempe kan være at respondenten tvinges til å svare innenfor kategoriene forskeren har satt opp på forhånd, slik at nyanser forsvinner. På den annen side vil kategorisering alltid være nødvendig, og dersom denne skjer i etterhånd, er det forskeren som avgjør hvordan fritt formulerte svar skal kategoriseres (Kleven 2002:71f).

Spørreskjemaets første side inneholder informasjon om studien og en kort instruks om utfylling av skjemaet. Den neste siden har fem spørsmål. Fire av dem er rene bakgrunnsspørsmål og handler om formell kompetanse i norsk, erfaring som norsklærer på ungdomstrinnet, målform og talemål. Spørsmålene om målform og talemål er nesten ordrett ”stjålet” fra en spørreundersøkelse gjennomført av Bente Kolberg Jansson (1999b). På det femte spørsmålet blir respondenten bedt om å oppgi på hvilke(t) årstrinn hun underviser i norsk. De fem første spørsmålene stilles først og fremst for å danne et bilde av hvem lærerne i utvalget er.

Deretter kommer den delen av spørreskjemaet som skal måle norsklærernes holdninger til nynorsk som sidemål. Denne delen består av 14 påstander, og for hver påstand skal respondenten uttrykke grad av enighet ved å velge mellom alternativene *helt enig*, *ganske*

*enig, ganske uenig* og *helt uenig*. Det er ulike oppfatninger om hvor mange verdier slike skalaer bør ha. Jeg har begrenset meg til fire og utelatt nøytral midtkategori. Om dette er et fornuftig valg, kan diskuteres. En kan for eksempel tenke seg at respondenter blir irriterte og unnlater å svare på undersøkelsen når de ikke finner noe svaralternativ som passer for dem. Dessuten er det mulig å gjøre mer omfattende og avanserte statistiske analyser dersom man har minst fem svaralternativer. Når jeg likevel har valgt fire svaralternativer, er det først og fremst for å tvinge respondentene til å ta stilling til påstandene. Jeg føler også at de statistiske analysene jeg har foretatt under databehandlingen, er meningsfulle, selv om fem alternativer og nøytral midtkategori kunne gitt et mer nyansert datatilfang.

Under databehandlingen, som er utført ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS, er svaralternativene tilordnet tallverdier. For påstandene som skal måle holdning til nynorsk som sidemål, er graden av enighet kodet med tall fra 1 til 4: 1 står for *helt enig*, 2 for *ganske enig*, 3 for *ganske uenig* og 4 for *helt uenig*. Dette innebærer at det nøytrale midtpunktet i skalaen er 2,5.

De 14 påstandene kan sies å utgjøre min operasjonalisering av *holdning til nynorsk som sidemål*. Delutsagnene måler ulike sider ved respondentenes holdning til nynorsk som sidemål, samtidig som de kan summeres i et samlemål for positiv/negativ grunnholdning til nynorsk som sidemål. I denne summeringsindeksen teller respondentenes verdier på alle de 14 variablene like mye. Sammensatte holdningsspørsmål av denne typen er svært vanlige i holdningsundersøkelser, og en slik summeringsindeks kalles gjerne en Likert-skala (Haraldsen 1999:223).

I tillegg til at påstandene inngår i en slik indekskonstruksjon, kan de kategoriseres etter hvilket aspekt ved holdning til nynorsk som sidemål de dekker, og hvilken av de tre holdningskomponentene de kan sies å sortere under:



Tabell 1: Påstander som måler holdning til nynorsk som sidemål.

Aspekt	Påstand	Holdningskomponent
Språkholdning til nynorsk	6. Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk. 8. Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.	Følelseskomponent
Holdning til egen praksis	9. Jeg liker å undervise i nynorsk. 16. Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.	
Egenvurdering av egen kompetanse	15. Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer. 17. Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet.	
Argumenter mot nynorsk som sidemål	10. Jeg synes det er unødvendig for elevene mine å lære å skrive på nynorsk. 14. Tida vi bruker på nynorsk skriftlig, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.	Tankekomponent
Argumenter for nynorsk som sidemål	11. Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet. 19. Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.	
Holdning til sidemålsordning	7. Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen i det hele tatt. 13. Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen bør videreføres.	
Nynorsk som bruksspråk	12. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk i andre norskfaglige emner enn nynorsk. 18. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.	Handlingskomponent

Inndelingen i oversikten over kan selvsagt diskuteres. Det er for eksempel ikke vanntette skott mellom påstandene som sorterer under følelseskomponenten og påstandene som sorterer under tankekomponenten. Tanker og følelser griper jo inn i hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Aspektene jeg har valgt ut, er de jeg mener bør inngå i en indekskonstruksjon for lærerholdning til nynorsk som sidemål. Spørsmålet om hvorvidt kategoriene – og de to påstandene innenfor hver kategori – i tilstrekkelig grad er relevante og uttømmende, er et validitetsspørsmål: Måler jeg det jeg sier jeg skal måle? Gustav Haraldsen skriver:

Et annet problem, som du støter på i alle indekskonstruksjoner, er om de forskjellige elementene som inngår i indeksen dekker alle aspektene ved den underliggende grunnholdningen som du er ute etter å måle. Og videre om hvert delement dekker ett og bare ett aspekt, eller om de overlapper hverandre. Dette er de samme kravene om uttømmende og gjensidig utelukkende kategorier som stilles til svaralternativene i enkeltspørsmål. Hvert utsagn i et sammensatt holdningsspørsmål kan nettopp betraktes som svaralternativ til et underliggende og mer generelt holdningsspørsmål (Haraldsen 1999:186).

Jeg var bevisst på å ikke la de to påstandene som representerer samme aspekt, komme etter hverandre. Dessuten la jeg vekt på å formulere påstandene både positivt og negativt, slik at en respondent med utelukkende sterke positive eller sterke negative holdninger ikke kunne krysse av for *helt enig* eller *helt uenig* på alle påstandene. Ni av påstandene er formulert slik at de som er enige i påstanden, gir uttrykk for en positiv holdning til nynorsk som sidemål, mens de resterende fem påstandene er formulert slik at de som er enige, gir uttrykk for en negativ holdning til nynorsk som sidemål. I samlevariabelen for grunnholdning til nynorsk

som sidemål må alle 14 påstandene ha samme fortegn. Dermed må verdiene på de fem variablene som går i motsatt retning av de andre, snus (rekodes) før de inngår i samlevariabelen. Dette metodegrepet vil jeg forklare nærmere i kapittel 6.

Noen av påstandene er mer uklare enn andre. Dette gjelder for eksempel argumentene for og imot nynorsk som sidemål. Påstand 10, 11 og 19 åpner i særlig grad for at respondentene legger noe annet i formuleringene enn det jeg gjør. På påstand 10 kan man tenke seg at noen respondenter mener det er nødvendig for elevene å lære å skrive på nynorsk for å få den karakteren som sikrer plass på ønsket videregående skole, mens andre respondenter legger vekt på hvorvidt elevene får bruk for de skriftlige ferdighetene senere i livet. Det var sistnevnte tolkning jeg hadde i tankene da jeg formulerte påstanden, men jeg vet ingenting om hvor stor andel av respondentene som deler min tolkning. Påstand 19 er kanskje den som åpner for flest ulike tolkninger: Slik jeg ser det, består språkmangfoldet i Norge både av to offisielle skriftspråk og en mengde mer eller mindre ulike talespråk. I ettertid ser jeg at påstanden kunne vært mer presist formulert.

Variablers målenivå angir hvilke statistiske analyser det er meningsfylt å foreta under databehandlingen (Johannesen 2004:40). For eksempel forutsetter utregning av aritmetisk gjennomsnitt egentlig at data er på intervallnivå eller høyere (Kleven 2002:89). De 14 påstandene befinner seg på "minst" ordinalnivå, siden verdiene på spørreskjemaet kan rangeres logisk. Spørsmålet er om variablene befinner seg på intervallnivå. Svaret må bli nei, siden avstanden mellom verdiene på skalaen ikke kan sies å være nøyaktig den samme: Det er tvilsomt å hevde at avstanden mellom *helt enig* og *ganske enig* er den samme som mellom *ganske enig* og *ganske uenig*. Jeg har likevel valgt å regne skalaene som intervallskalaer, fordi det gir flere valgmuligheter når verktøy for databehandlingen skal velges.

Skjemaets siste del består av 14 spørsmål om opplæringspraksis i nynorsk som sidemål. Denne delen innledes av et spørsmål om starttidspunkt for nynorskopplæringen. Deretter kommer et spørsmål om organisering av nynorskopplæringen med tanke på om det settes av faste timer eller arbeides med emnet i perioder, etterfulgt av to spørsmål om tidsbruk. De fem neste spørsmålene handler om hvor mye tid respondentene bruker på ulike typer lærestoff og fagdidaktiske metoder. Disse spørsmålene besvares ved å ringe rundt et tall på skalaen 1-5, hvor 1 står for *ingen tid* og 5 for *all tid*. De fem siste spørsmålene handler om hvor ofte respondentene benytter ulike læremidler, og her står 1 for *aldri* og 5 for *alltid*.

De 10 siste spørsmålene er basert på mine egne erfaringer som norsklærer samt min oppfatning av hva slags lærestoff, læremidler og metoder norskkolleger ved min egen skole og ved andre skoler bruker. Spørsmålene er ikke uttømmende for den opplæring som foregår rundt om på ungdomsskolene i Oslo, ei heller kan de sies å være gjensidig utelukkende: Når elevene leser en nynorsk tekst og svarer på spørsmål om språket i teksten (spørsmål 27), er det slett ikke usannsynlig at noen av spørsmålene handler om grammatikk (spørsmål 24). Denne delen av spørreundersøkelsen er således ikke egnet som belegg for påstander om nyanser og detaljer, men den kan tegne et grovt bilde av hva som foregår når nynorsk som sidemål står på timeplanen.

### **5.3.2 Pilotering**

Etter å ha utviklet et utkast til spørreskjema lot jeg en medstudent og en norsklærerkollega fra en annen skole fylle ut skjemaet og komme med synspunkter på det. Vi diskuterte utkastet grundig, og jeg fikk innspill om hvordan skjemaet fungerte og om hvilke spørsmål jeg burde vurdere å legge til. Dette avstedkom en del endringer. I utkastet vi diskuterte, hadde jeg blant annet ikke tatt høyde for at en lærer kan undervise i norsk på flere trinn samtidig, og jeg hadde ikke med noe spørsmål om IKT-bruk i nynorskopplæringen.

Etter å ha utarbeidet et nytt utkast til spørreskjema lot jeg fem norskkolleger på ungdomstrinnet ved min egen skole fylle ut skjemaet. Ved hvert skjema la jeg ved et ark hvor jeg ba kollegene mine om å komme med kommentarer og forslag til endringer. Jeg var ikke til stede da de fylte ut skjemaet. Fra tre av kollegene fikk jeg ingen andre kommentarer enn at skjemaet var fint, og at jeg ikke behøvde å forandre på noe. En annen mente imidlertid at det flere steder var vanskelig å svare innenfor de oppgitte alternativene, men han hadde ingen forslag til andre måter å gjøre det på. Den siste kollegaen min syntes det var vanskelig å svare på en del spørsmål fordi det var noen år siden hun hadde undervist i nynorsk som sidemål. Hun hadde hatt norsk stort sett hvert år, men andre norsklærere på trinnet hadde tatt seg av nynorskundervisningen. I tillegg til de skriftlige tilbakemeldingene snakket jeg med de fem kollegene mine, men mest ”i forbifarten”. Det viktigste utbyttet jeg hadde av denne piloteringen, var at jeg kunne se hvordan de fem norsklærerne hadde krysset av på skjemaet. Jeg gjorde svært få endringer i etterkant, men jeg endret rekkefølgen på en del av spørsmålene.

### 5.3.3 Distribusjon og respons

19. april 2006 sendte jeg spørreskjemaer (vedlegg) til alle offentlige Oslo-skoler med ungdomstrinn. Foruten et antall spørreskjemaer inneholdt hver forsendelse et brev til rektor (vedlegg) med oppfordring om å distribuere spørreskjema til alle lærere på ungdomstrinnet som underviste i norsk, samle inn de utfylte skjemaene og returnere dem til meg innen 3. mai. To uker etter at fristen var utløpt, hadde jeg fått spørreskjemaer fra 16 av de i alt 48 skolene. I tillegg hadde fire skoler gitt tilbakemelding om at de ikke hadde tid til å gjennomføre undersøkelsen. Fra de 16 skolene hadde jeg fått 57 utfylte spørreskjemaer. I tillegg hadde jeg fått i alt 10 spørreskjemaer i tre nøytrale konvolutter som ikke kunne spores tilbake til noen skole. Til sammen hadde jeg dermed fått 67 spørreskjemaer.

22. mai sendte jeg brev til de skolene som ikke hadde svart (vedlegg), hvor jeg minnet rektorene på undersøkelsen. Denne gangen la jeg ved ett eksemplar av spørreskjemaet, slik at det kunne kopieres opp på den enkelte skole hvis de ikke fant igjen den første forsendelsen. Jeg satte ny frist til 7. juni. En skole ringte og ga beskjed om at andelen fremmedspråklige elever på skolen var så stor at det nesten ikke ble gitt undervisning i nynorsk som sidemål i det hele tatt, og at det derfor var meningsløst å svare på undersøkelsen. Etter påminnelsen fikk jeg til sammen seks spørreskjemaer fra to skoler, slik at antall svar nå kom opp i 73.

Opprinnelig hadde jeg tenkt å sende ut to påminnelser. Av to grunner valgte jeg å ikke gjøre dette: For det første fikk jeg veldig få svar etter påminnelsen jeg sendte ut, og for det andre begynte nå sommerferien å nærme seg faretruende.

Det endelige antallet returnerte spørreskjemaer ble dermed 73. Av i alt 48 skoler fikk jeg en eller annen form for tilbakemelding fra 25, altså litt over halvparten, og jeg fikk utfylte spørreskjemaer fra 18 av dem. I tillegg kommer de 10 anonyme svarene, som mest sannsynlig kommer fra skoler som jeg ikke har registrert noen andre svar fra. Dette betyr at jeg fikk utfylte spørreskjemaer fra minst 38 % av skolene og mest sannsynlig om lag 40 %. I gjennomsnitt fikk jeg fire skjemaer fra hver av skolene som returnerte utfylte skjemaer. Det er vanskelig å beregne svarprosent, fordi jeg ikke vet hvor mange enheter universet består av. Dersom vi med et anslag tenker oss at det i gjennomsnitt er åtte norsklærere på ungdomstrinnet ved hver skole, blir svarprosenten 19.

Det er flere mulige grunner til at svarprosenten ikke ble høyere. Spørreskjemaene ble første gang sendt ut 19. april. Som lærer gjennom flere år har jeg erfart at de fleste perioder er hektiske, og at det alltid er kolleger som sier ”det er så mye for tida”, men jeg vet også at tiden mellom påske og sommerferie kan være ekstra travel. I tillegg var nok mange lærere og skoleledere ekstra opptatt av lønnsoppgjøret og den overhengende streikefaren denne våren. Dessuten blir skoleansatte ofte spurt om eller pålagt å delta i ulike undersøkelser, som i sum stjeler både tid og oppmerksomhet fra andre oppgaver. Hovedårsaken til at jeg likevel valgte å distribuere spørreskjemaene i slutten av april, var at lærerne på dette tidspunktet kunne se tilbake på skoleåret som de fortsatt var inne i, da de svarte. Dersom de skulle ha svart på skjemaet i september eller oktober, er det ikke sikkert undervisningen i nynorsk som sidemål hadde kommet i gang, og de måtte ha tenkt tilbake på tidligere skoleår. Dette kunne ha gitt mindre pålitelige data.

## **5.4 Intervjuundersøkelsen**

### **5.4.1 Valg av intervjuform**

Intervjuer kan i ulik grad være strukturert på forhånd. Robson (2002:270) skiller mellom tre ulike intervju typer. Et strukturert intervju innebærer at fast utformede spørsmål stilles i en forhåndsbestemt rekkefølge, mens et ikke-strukturert intervju innebærer at bare temaet er forhåndsdefinert, og at spørsmålene formuleres underveis. Mellom disse to ytterpunktene finner vi det halvstrukturerte intervjuet. I et halvstrukturert intervju er spørsmålene formulert på forhånd, men rekkefølgen og ordlyden er fleksibel, og det er vanlig å stille oppfølgingsspørsmål.

Min intensjon var at data fra intervjuundersøkelsen og data fra spørreskjemaundersøkelsen skulle utfylle hverandre og belyse hverandre gjensidig; at førstnevnte skulle være et kvalitativt motstykke til sistnevnte. Strukturerte intervjuer framstod da som et dårlig alternativ, siden slike gjerne har likhetstrekk med spørreskjemaundersøkelser. Et ikke-strukturert intervju ville antagelig ha frembrakt spontane svar og interessante synspunkter på nynorsk som sidemål, men for å sikre at intervjuene tematiserte de samme emnene som spørreskjemaundersøkelsen, måtte jeg ha en viss grad av kontroll over intervjusituasjonen. Valget falt derfor på den halvstrukturerte intervjuformen.

## **5.4.2 Utvikling av intervjuguide**

Halvstrukturerte intervjuer forutsetter vanligvis det man kaller en intervjuguide. Kvale (1997:77) skriver at for den halvstrukturerte intervjuformen "[...] vil guiden inneholde en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål." Intervjuguiden min (vedlegg) fikk en naturlig todeling: Den første delen handler om holdninger og den andre om opplæringspraksis. I den første delen, som består av fem hovedspørsmål og to til fire oppfølgingsspørsmål under hvert hovedspørsmål, har jeg i grove trekk fulgt de ulike aspektene ved holdning til nynorsk som sidemål som jeg har gjort rede for under punkt 5.3.1.

Intervjuguidens andre del har også fem hovedspørsmål, hvorav de fire første er tematisk relatert til spørreskjemaet: De handler om starttidspunkt, organisering, tidsbruk, lærestoff, fagdidaktiske metoder og læremidler. Hvert av disse spørsmålene etterfølges av to til fem oppfølgingsspørsmål. Det siste spørsmålet finner imidlertid ikke noe motstykke på spørreskjemaet: Jeg ville avslutte intervjuene med å spørre intervjupersonene om hva de opplever som det største hinderet for å drive god nynorskopplæring. Her håpet jeg intervjupersonene enten skulle understreke noe de hadde vært inne på tidligere i intervjuet eller komme med noe de hadde brent inne med.

I tillegg til den tematiske dimensjonen var jeg opptatt av det Kvale kaller den dynamiske dimensjonen, at spørsmål skal "[...] være med på å skape en positiv interaksjon – de skal holde samtalen i gang og motivere intervjupersonen til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser" (Kvale1997:77). I intervjuguidens første del, som handler om holdninger, var det naturlig å følge opp hovedspørsmålene med å be intervjupersonen utdype eller begrunne. Jeg var likevel bevisst på å ikke bruke for mange "hvorfor"-spørsmål, fordi slike spørsmål kan få intervjuet til å ligne på en muntlig eksamen (op.cit.:78).

## **5.4.3 Intervjupersonene**

Som nevnt var tanken at spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen skulle utfylle hverandre gjensidig. Intervjuene skulle utdype de kvantitative dataene fra spørreskjemaundersøkelsen, fungere eksemplifiserende og bidra til økt forståelse for emnet. Jeg vurderte det derfor som tilstrekkelig å intervju fem personer. Jeg følte at dette var et fornuftig antall også med tanke på at intervjuundersøkelser – og da spesielt transkribering og analyse – er svært tidkrevende.

Da jeg skulle finne intervjupersoner, la jeg vekt på at jeg ikke skulle kjenne personene eller vite noe om deres holdninger til nynorsk som sidemål. For å sørge for at ulike geografiske områder av byen ble representert, ville jeg velge ut fem skoler og intervjué én lærer ved hver skole. Jeg ønsket en viss blanding av eldre og yngre lærere. Ved hjelp av kontakter og bekjente lyktes det meg å finne fem norsklærere som ville la seg intervjué. Utvelgingen må kalles skjønnsmessig, samtidig som elementer av både tilfeldighet og selvseleksjon var innbakt: At jeg har kontakter og bekjente på visse skoler, er jo mer eller mindre tilfeldig, og det var enhetene selv som avgjorde at de ville være med i utvalget.

For å bevare anonymiteten til intervjupersonene og skolene de representerer, beskriver jeg utvalget i grove trekk uten å presentere de enkelte lærerne. Tre av lærerne har under 10 års lærererfaring, mens to har over 20 års erfaring. Ingen av lærerne har mer enn ett og et halvt års formell kompetanse i norsk. Alle har bokmål som hovedmålform, og alle bortsett fra én bruker standard østnorsk som talemål. Tre lærere underviste på 9. trinn og to på 8. trinn.

#### **5.4.4 Gjennomføring av intervjuene**

Før jeg traff intervjupersonene, hadde jeg snakket med dem en eller flere ganger på telefon. I disse samtalene forklarte jeg kort hva studien gikk ut på og hva som var hensikten med intervjuene. Fire av intervjuene ble gjennomført på skolene til intervjupersonene, mens det siste ble gjennomført hjemme hos intervjupersonen. Før intervjuene tok til, fikk jeg det Kvale kaller *informert samtykke*:

Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr også at forskeren får intervjupersonen til å delta på frivillig basis, og opplyser om at personen kan trekke seg når som helst (Kvale 1997:67).

Intervjuene ble tatt opp på kassett og varte mellom 30 og 40 minutter. Opptakene ble ikke stoppet underveis i intervjuene. I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å få intervjupersonene til å snakke mest mulig uten at jeg avbrøt, samtidig som jeg sørget for å stille iallfall hovedspørsmålene i intervjuguiden. Etter å ha stilt det siste spørsmålet i intervjuguiden spurte jeg intervjupersonene om det var noe mer de ville tilføye før jeg trykket på stoppknappen.

### 5.4.5 Analysemetode

Kvale skriver at analysen av et kvalitativt forskningsintervju kan foregå i ulike trinn:

- Et første trinn er når intervjupersonen beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet.
  - Et annet trinn er at *intervjupersonene selv oppdager* nye forhold i løpet av intervjuet og ser nye betydninger i det de opplever og gjør
  - I et tredje trinn foretar *intervjueren i løpet av intervjuet fortettinger og tolkninger* av meningen med det intervjueren sier, og ”sender” meningen tilbake.
  - I et fjerde trinn blir *det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren*, enten alene eller sammen med andre forskere.
  - Et femte trinn er *gjen-intervjuing*.
  - Et mulig sjette trinn ville være å forlenge tråden som går fra beskrivelse og tolkning til også å omfatte *handling*.
- (Kvale 1997:122f).

Av de seks mulige trinnene i analysen er de tre første knyttet til selve intervjusituasjonen. Disse tre trinnene ble naturlig bakt inn i de fem intervjuene mine. Det er i det fjerde trinnet at intervjuenes mening utvikles, og det er her den *egentlige analysen* finner sted. Kvale (op.cit.:121) skiller mellom fem hovedmetoder for meningsanalyse: meningskategorisering, meningsfortetting, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningstolkning og ad hoc-metoder for meningsgenerering. Jeg valgte metoden *meningsfortetting*, som ”[...] medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord” (op.cit.:125). Denne metoden framstod som enkel, grei og ikke altfor tidkrevende.

Det femte trinnet innebærer at intervjupersonen intervjues på nytt for å kommentere intervjuerens tolkninger eller utdype de opprinnelige uttalelsene. Jeg intervjuet ikke noen av intervjupersonene på nytt. Derimot sendte jeg intervjukapitlet til de fem informantene, slik at de fikk godkjenne innholdet. Trinn seks innebærer at intervjupersonen begynner å handle på bakgrunn av den nye innsikten de har fått i løpet av intervjuet. Jeg ser ikke bort ifra at mine intervjuer kan ha hatt en viss bevisstgjørende effekt, slik at intervjupersonenes nynorskundervisning påvirkes. I tilfelle er dette uintenderte bivirkninger.



## KAPITTEL 6: PRESENTASJON AV RESULTATENE FRA SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSEN

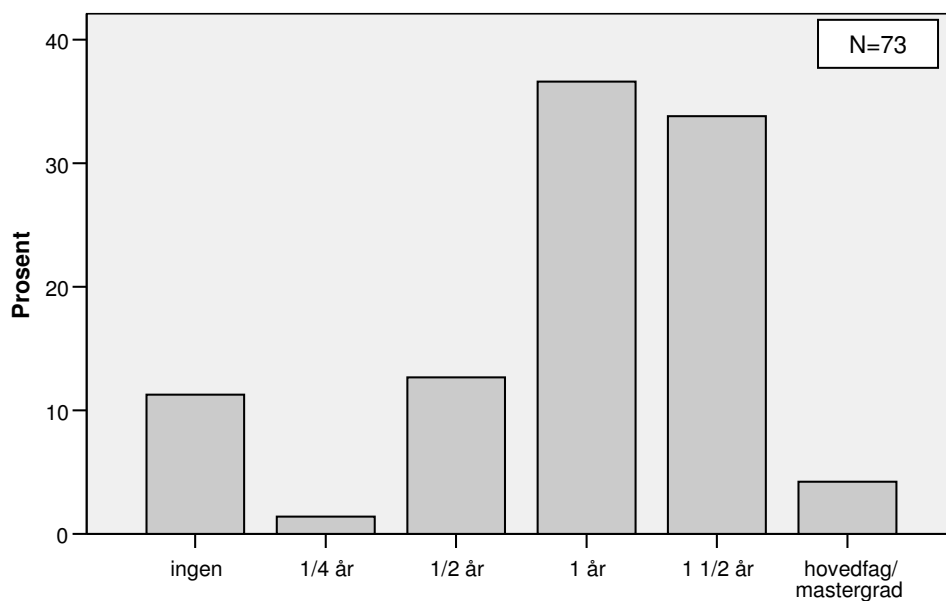
### 6.0 Innledning

Presentasjonen av resultatene fra spørreundersøkelsen følger en naturlig tredeling: Først vil jeg vise noen trekk ved de 73 informantene i utvalget. Deretter vil jeg presentere resultatene fra den delen av spørreundersøkelsen som måler informantenes holdninger til nynorsk som sidemål. I kapitlets siste del vil jeg presentere resultatene som handler om informantenes opplæringspraksis innenfor nynorsk som sidemål.

I tillegg til tekst har jeg valgt å bruke tabeller i framstillingen, fordi tabeller er velegnede når eksakt informasjon skal legges fram. I den første delen har jeg imidlertid valgt å bruke stolpediagrammer, fordi det vesentligste her er å tegne et oversiktsbilde av respondentene i utvalget. De to andre delene er preget av en stor mengde tall. Jeg har kommet fram til at én desimal er tilstrekkelig, unntatt når tallmaterialet som ligger til grunn for holdningsindeksen presenteres; her bruker jeg to desimaler for å kunne være enda mer presis. Regneoperasjonene og de statistiske begrepene er stort sett svært enkle. I tillegg til frekvens og prosentvis fordeling har jeg først og fremst brukt gjennomsnitt, men også andre mål for sentraltendens.

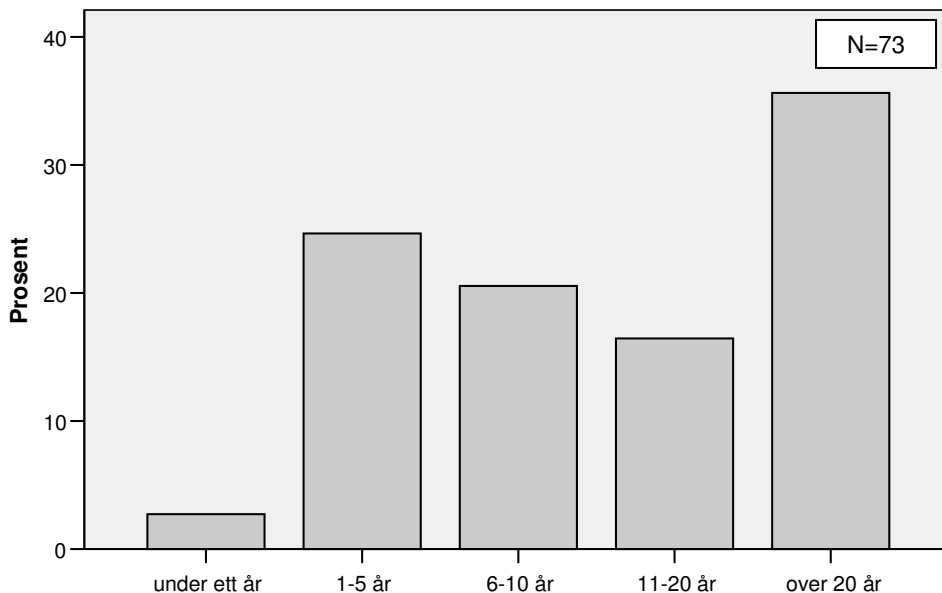
### 6.1 Informantene

Figur 1: Spørsmål 1: Hva slags formell kompetanse har du i norsk?



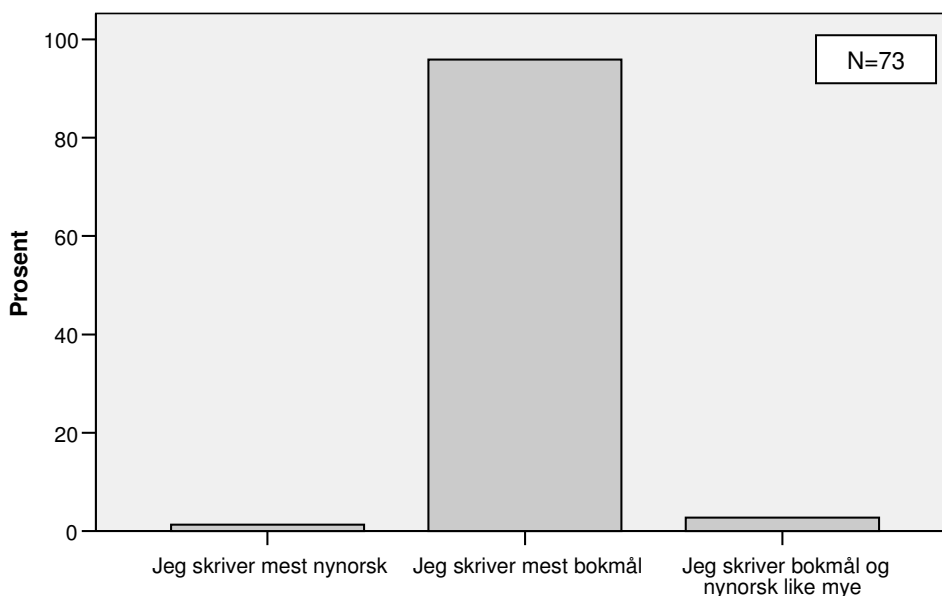
En andel på 35,6 % har ett års formell kompetanse i norsk, mens en snau tredjedel har ett og et halvt års formell kompetanse. Det mest overraskende er kanskje at så mange som 11 % av de spurte ikke har noen formell kompetanse i norsk i det hele tatt, og at bare drøyt 4 % har hovedfag eller mastergrad.

Figur 2: Spørsmål 2: Hvor lang erfaring har du som norsklærer på ungdomstrinnet?

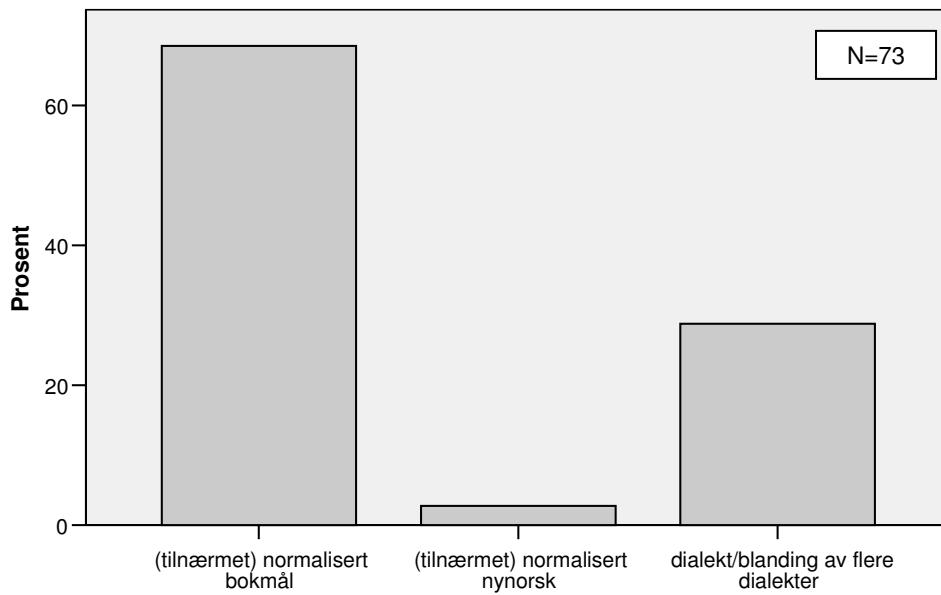


Det er mange erfarne lærere i utvalget. Over en tredjedel har mer enn 20 års fartstid som norsklærere, mens bare 2,7 % har under ett års erfaring. Om lag en fjerdedel har 1-5 års erfaring som norsklærere på ungdomstrinnet, om lag en femtedel har 6-10 år, og om lag en sjettedel har 11-20 år.

Figur 3: Spørsmål 3: Hvilken målform bruker du mest?

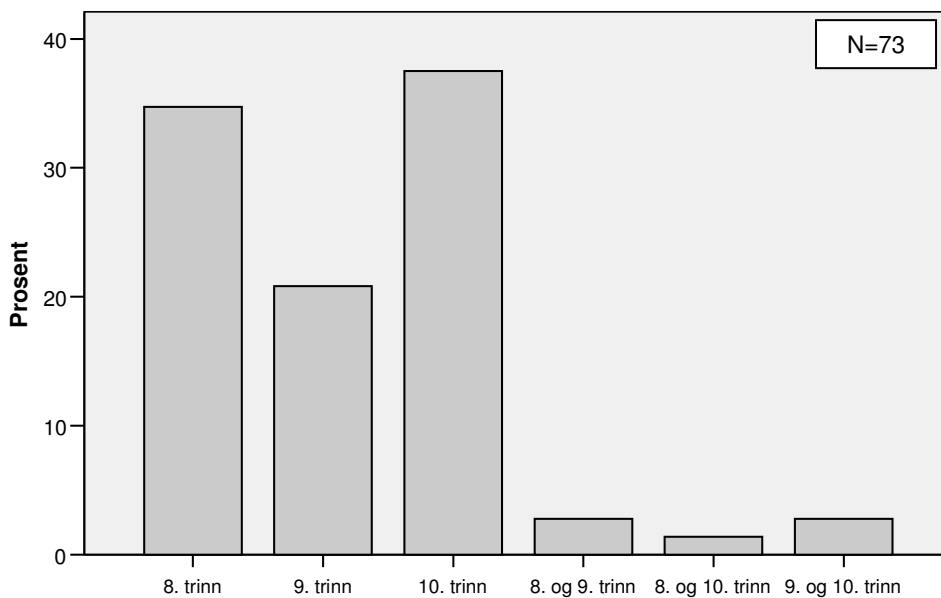


Figur 4: Spørsmål 4: Hvilket talemål bruker du?



Når det gjelder målform og talemål, er det viktig å merke seg at 70 av de 73 respondentene skriver mest bokmål, og at 68 % bruker et (tilnærmet) normalisert bokmål som talemål. Det er likevel et betydelig mindretall (28,8 %) som snakker andre dialekter.

Figur 5: Spørsmål 5: På hvilke(t) årstrinn underviser du i norsk dette skoleåret?



Det er tydelig at norsklærerne i undersøkelsen underviser i flere fag. Bare 7 % underviser i norsk på mer enn ett årstrinn. Norsklærere på 8. og 10. trinn er omtrent likt representert i undersøkelsen, mens det er klart færre lærere som underviser på 9. trinn. Undersøkelsens mest typiske norsklærer har grunnfag eller tilsvarende i norsk, skriver og snakker bokmål og har vært norsklærer i mange år.

## 6.2 Lærerholdninger til nynorsk som sidemål

### 6.2.1 Språkholdning til nynorsk

Tabell 2: Spørsmål 6: *Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk.*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	29	39,7	39,7
<b>ganske enig</b>	25	34,2	74,0
<b>ganske uenig</b>	15	20,5	94,5
<b>helt uenig</b>	4	5,5	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 3: Spørsmål 8: *Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	38	52,1	52,1
<b>ganske enig</b>	22	30,1	82,2
<b>ganske uenig</b>	10	13,7	95,9
<b>helt uenig</b>	3	4,1	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 4: Spørsmål 6 og 8. *Mål for sentraltendens.*

	Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk.	Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.
<b>Gjennomsnitt</b>	1,9	1,7
<b>Median</b>	2,0	1,0
<b>Modus</b>	1	1

Svarfordelingen på spørsmål 6 viser at 74 % av lærerne i utvalget er helt eller ganske enige i at det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk. Et betydelig mindretall på 26 % er ganske uenige eller helt uenige i påstanden. Tabell 4 viser at de ulike målene for sentraltendens med god margin befinner seg på den positive siden av den nøytrale midtverdien 2,5.

Over halvparten av respondentene er helt enige i påstanden *Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål*, og bare 4,1 % er helt uenige. Når vi legger til at gjennomsnittsskåren for denne påstanden er 1,7, kan vi konkludere med at de aller fleste respondentene er positive til å lese litteratur skrevet på nynorsk.

Dersom påstand 6 og 8 er valide indikatorer, kan det sies at et flertall av norsklærerne i utvalget ser ut til å ha relativt positive språkholdninger til nynorsk, samtidig som det bør understrekes at ikke alle norsklærerne deler de positive holdningene.

## 6.2.2 Holdning til egen praksis

Tabell 5: Spørsmål 9: *Jeg liker å undervise i nynorsk.*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	20	27,4	27,4
<b>ganske enig</b>	34	46,6	74,0
<b>ganske uenig</b>	18	24,7	98,6
<b>helt uenig</b>	1	1,4	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 6: Spørsmål 16: *Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	28	38,4	38,9
<b>ganske enig</b>	24	32,9	72,2
<b>ganske uenig</b>	12	16,4	88,9
<b>helt uenig</b>	8	11,0	100,0
<b>totalt (N)</b>	72	98,6	
<b>ikke besvart</b>	1	1,4	
<b>totalt</b>	73	100,0	

Tabell 7: Spørsmål 9 og 16. *Mål for sentraltendens.*

	Jeg liker å undervise i nynorsk.	Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.
<b>Gjennomsnitt</b>	2,0	2,0
<b>Median</b>	2,0	2,0
<b>Modus</b>	2	1

Om lag tre fjerdedeler av respondentene gir uttrykk for at de liker å undervise i nynorsk, og bare én av respondentene er helt uenig i påstanden.

Vurdering av elevtekster er en viktig og tidkrevende del av norsklærergjeringen. Ikke overraskende er hele 72,2 % helt eller ganske enige i påstanden *Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.*

Vi ser at gjennomsnitt og median er nøyaktig den samme for de to påstandene. Her må vi imidlertid huske at de to påstandene har motsatte fortegn. De som er enige i påstand 9, uttrykker en positiv holdning til å undervise i nynorsk, mens de som er enige i påstand 16, uttrykker at de foretrekker vurdering av bokmålstekster framfor vurdering av nynorsktekster. En kan dermed slå fast at lærerne i utvalget har en klart mer positiv holdning til selve undervisningen i nynorsk som sidemål enn til vurderingsarbeidet innenfor disiplinen.

### 6.2.3 Egenvurdering av egen kompetanse

Tabell 8: Spørsmål 15: *Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer.*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	26	35,6	35,6
<b>ganske enig</b>	41	56,2	91,8
<b>ganske uenig</b>	6	8,2	100,0
<b>helt uenig</b>	0	0	
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 9: Spørsmål 17: *Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet.*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	2	2,7	2,8
<b>ganske enig</b>	9	12,3	15,3
<b>ganske uenig</b>	21	28,8	44,4
<b>helt uenig</b>	40	54,8	100,0
<b>totalt (N)</b>	72	98,6	
<b>ikke besvart</b>	1	1,4	
<b>totalt</b>	73	100,0	

Tabell 10: Spørsmål 15 og 17. *Mål for sentraltendens.*

	Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer.	Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet.
<b>Gjennomsnitt</b>	1,7	3,4
<b>Median</b>	2,0	4,0
<b>Modus</b>	2	4

Igjen har vi å gjøre med to påstander som går i hver sin retning. Det er en nær sagt umulig oppgave å ha full oversikt over de nynorske skriftspråksnormene. Lærerne i utvalget har likevel god selvtillit på området: Hele 91,8 % er helt eller ganske enige i påstanden *Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer*, og ingen er helt uenig i denne påstanden.

Likeledes er bare 2,7 % av respondentene helt enige i påstanden *Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet*, og godt over halvparten er helt uenige i denne påstanden.

Ser vi på målene for sentraltendens, bekrefter tallene at lærerne i utvalget ser ut til å være tilfredse både med egen kompetanse i nynorsk og med egen oversikt over normeringen av skriftspråket. For ordens skyld: Denne undersøkelsen kan ikke avdekke eventuell diskrepans mellom selvrapportert og faktisk kompetanse.

## 6.2.4 Argumenter mot nynorsk som sidemål

Tabell 11: Spørsmål 10: Jeg synes det er unødvendig for elevene mine å lære å skrive på nynorsk.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	20	27,4	27,4
<b>ganske enig</b>	26	35,6	63,0
<b>ganske uenig</b>	13	17,8	80,8
<b>helt uenig</b>	14	19,2	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 12: Spørsmål 18: Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	23	31,5	31,9
<b>ganske enig</b>	20	27,4	59,7
<b>ganske uenig</b>	17	23,3	83,3
<b>helt uenig</b>	12	16,4	100,0
<b>totalt (N)</b>	72	98,6	
<b>ikke besvart</b>	1	1,4	
<b>totalt</b>	73	100,0	

Tabell 13: Spørsmål 10 og 18. Mål for sentraltendens.

	Jeg synes det er unødvendig for elevene mine å lære å skrive på nynorsk.	Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.
<b>Gjennomsnitt</b>	2,3	2,3
<b>Median</b>	2,0	2,0
<b>Modus</b>	2	1

Vi ser at klare flertall er enige i de to argumentene mot opplæring i nynorsk som sidemål, og at fordelingen på de to variablene er noenlunde den samme: 63 % av respondentene er helt eller ganske enige i at det er unødvendig for elevene å lære å skrive på nynorsk, mens snaut 60 % er helt eller ganske enige i påstanden *Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget*.

Det er imidlertid en større andel som er helt enige i sistnevnte påstand, noe som understrekes av at modus for denne påstanden er 1, mens modus for påstanden *Jeg synes det er unødvendig for elevene mine å lære å skrive på nynorsk* er 2. De to andre målene for sentraltendens er temmelig like for de to påstandene. Verdiene er lavere enn 2,5, noe som i disse tilfellene indikerer negative holdninger til nynorsk som sidemål.

## 6.2.5 Argumenter for nynorsk som sidemål

Tabell 14: Spørsmål 11: Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	24	32,9	32,9
<b>ganske enig</b>	28	38,4	71,2
<b>ganske uenig</b>	18	24,7	95,9
<b>helt uenig</b>	3	4,1	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 15: Spørsmål 19: Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	22	30,1	30,6
<b>ganske enig</b>	32	43,8	75,0
<b>ganske uenig</b>	14	19,2	94,4
<b>helt uenig</b>	4	5,5	100,0
<b>totalt (N)</b>	72	98,6	
<b>ikke besvart</b>	1	1,4	
<b>totalt</b>	73	100,0	

Tabell 16: Spørsmål 11 og 19. Mål for sentraltendens.

	Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet.	Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.
<b>Gjennomsnitt</b>	2,0	2,0
<b>Median</b>	2,0	2,0
<b>Modus</b>	2	2

Også her har vi to påstander hvor frekvensfordelingene for de ulike svaralternativene likner hverandre. På begge påstandene er over 70 % av respondentene i utvalget helt eller ganske enige, noe som viser at et klart flertall av respondentene anerkjenner argumentene og er klar over de mulige positive effektene av nynorskopplæringen. Verdiene på de tre målene for sentraltendens er identiske: Gjennomsnitt, median og modus er alle 2 for begge påstandene.

## 6.2.6 Holdning til sidemålsordning

Tabell 17: Spørsmål 7: Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen i det hele tatt.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	14	19,2	19,2
<b>ganske enig</b>	23	31,5	50,7
<b>ganske uenig</b>	14	19,2	69,9
<b>helt uenig</b>	22	30,1	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	



Tabell 18: Spørsmål 13: Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen bør videreføres.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	14	19,2	19,2
<b>ganske enig</b>	14	19,2	38,4
<b>ganske uenig</b>	21	28,8	67,1
<b>helt uenig</b>	24	32,9	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 19: Spørsmål 7 og 13. Mål for sentraltendens.

	Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen i det hele tatt.	Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen bør videreføres.
<b>Gjennomsnitt</b>	2,6	2,8
<b>Median</b>	2,0	3,0
<b>Modus</b>	2	4

Av alle påstandene på spørreskjemaet er det disse to som mest direkte og eksplisitt måler respondentenes holdning til sidemålsopplæring i grunnskolen. Vi ser at de to påstandene går i hver sin retning. Påstand 7 deler utvalget nesten nøyaktig på midten: Halvparten av respondentene i utvalget er helt eller ganske enige i at det ikke bør være skriftlig sidemålsopplæring i det hele tatt. På påstand 13 er over 60 % helt eller ganske uenige i at dagens sidemålsordning i grunnskolen bør videreføres. Det er altså et forholdsvis klart flertall for å endre på dagens sidemålsordning,

Gjennomsnittsverdien for påstanden om at det ikke bør være skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen i det hele tatt, er så vidt høyere enn det nøytrale midtpunktet 2,5, noe som innebærer et mildt forsvar av skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen. Målene for sentraltendens for den andre påstanden forsterker inntrykket av at hovedtyngden i utvalget nærer stor skepsis til *dagens* sidemålsordning i grunnskolen.

## 6.2.7 Nynorsk som bruksspråk

Tabell 20: Spørsmål 12: Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	7	9,6	9,6
<b>ganske enig</b>	24	32,9	42,5
<b>ganske uenig</b>	30	41,1	83,6
<b>helt uenig</b>	12	16,4	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 21: Spørsmål 20: Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>helt enig</b>	5	6,8	6,8
<b>ganske enig</b>	14	19,2	26,0
<b>ganske uenig</b>	34	46,6	72,6
<b>helt uenig</b>	20	27,4	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Tabell 22: Spørsmål 12 og 20. Mål for sentraltendens.

	Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk.	Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.
<b>Gjennomsnitt</b>	2,6	3,0
<b>Median</b>	3,0	3,0
<b>Modus</b>	3	3

Disse to påstandene representerer handlingskomponenten. Som ventet finner vi en markert forskjell på fordelingene for de to påstandene: Det er flere lærere som velger nynorsktekster til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk, enn det er lærere som velger nynorsktekster til undervisning i andre fag enn norsk. Vi ser at både median og modus er 3, som står for ganske uenig. Når vi legger til at gjennomsnittene befinner seg på den negative siden av den nøytrale midtverdien 2,5, ser det ut til at de fleste respondentene i utvalget ikke gjør så mye for å fremme nynorsk som et bruksspråk.

### 6.2.8 Samlevariabel: grunnholdning til nynorsk som sidemål

Som beskrevet i kapittel 5 kan de 14 påstandene summeres i en indeks som måler respondentenes grunnholdning til nynorsk som sidemål. Vi vet imidlertid at ni av påstandene er formulert slik at de som er enige i påstanden, gir uttrykk for en positiv holdning til nynorsk som sidemål, mens de resterende fem påstandene er formulert slik at de som er enige, gir uttrykk for en negativ holdning til nynorsk som sidemål. En forutsetning for å kunne summere respondentenes verdier på de ulike variablene på en meningsfull måte, er at alle variablene har samme fortegn, det vil si at alle påstandene enten er formulert positivt eller negativt.

Verdiene på de fem variablene som går i motsatt retning av de andre, må dermed snus (rekodes) før de inngår i samlevariabelen. Under kodingen av de opprinnelige 14 variablene ble svaralternativene tilordnet tallverdier, slik at 1 står for *helt enig*, 2 for *ganske enig*, 3 for *ganske uenig* og 4 for *helt uenig*. Rekodingen innebærer at tallverdiene i de fem variablene

tilordnes motsatte verdier, slik at 1 står for *helt uenig*, 2 for *ganske uenig*, 3 for *ganske enig* og 4 for *helt enig*. Dermed er målet om at alle påstander skal ha samme fortegn nådd, og i tillegg til å beregne en holdningsindeks kan vi finne delindekser for hvert av de syv aspektene som holdningsindeksen er satt sammen av.

Tabell 23: *Delindekser, holdningsindeks og alfatester.*

Aspekt	Påstand	Alfa	Delindeks
Språkholdning til nynorsk	6. Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk. 8. Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.	0,73	<b>1,80</b>
Holdning til egen praksis	9. Jeg liker å undervise i nynorsk. 16. Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på nynorsk enn elevtekster på bokmål. (rekodet)	0,51	<b>2,50</b>
Egenvurdering av egen kompetanse	15. Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer. 17. Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i emnet på ungdomstrinnet. (rekodet)	0,72	<b>1,67</b>
Argumenter mot nynorsk som sidemål	10. Jeg synes det er unødvendig for elevene mine å lære å skrive på nynorsk. (rekodet) 14. Tida vi bruker på nynorsk skriftlig, burde vært brukt på andre deler av norskfaget. (rekodet)	0,89	<b>2,72</b>
Argumenter for nynorsk som sidemål	11. Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet. 19. Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.	0,80	<b>2,00</b>
Holdning til sidemålsordning	7. Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen i det hele tatt. (rekodet) 13. Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen bør videreføres.	0,90	<b>2,58</b>
Nynorsk som bruksspråk	12. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk. 18. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.	0,86	<b>2,79</b>
		Alfa for alle påstandene samlet: 0,90	
		<b>Grunnholdning til nynorsk som sidemål (snittindeks): 2,31</b>	

Når vi vurderer de ulike indeksene i kolonnen lengst til høyre, må vi huske at de uttrykker grad av positiv holdning på en skala fra 1 til 4 for et gjennomsnitt i utvalget, og at jo lavere tallet er, jo mer positiv er gjennomsnittsholdningen. Delindeksene som inneholder rekodede variabler, uttrykker dermed ikke lenger grad av enighet i påstandene, men positiv/negativ holdning. 2,50 er fortsatt et nøytralt midtpunkt.

Vi ser at det er to delindekser som skiller seg ut med relativt lave verdier. I gjennomsnitt ser lærerne i utvalget ut til å ha en positiv språkholdning til nynorsk (1,80). De er imidlertid enda mer positive til egen kompetanse i nynorsk (1,67). Videre ser vi at også indeksen for de to argumentene for nynorsk som sidemål (2,00) befinner seg på den positive siden av det

nøytrale midtpunktet 2,50. Nøyaktig på dette midtpunktet befinner indeksen for aspektet *Holdning til egen praksis seg*.

Indeksen for aspektet *Holdning til sidemålsordning* er så vidt på den negative siden (2,58), mens indeksen for argumentene mot nynorsk som sidemål er 2,71. Indeksen for de to påstandene om nynorsk som bruksspråk (2,79) er den delindeksen som trekker snittindeksen mest opp.

Snittindeksen – indeksen for grunnholdning til nynorsk som sidemål – er 2,31 og dermed på den positive siden av det nøytrale midtpunktet. Dette betyr at gjennomsnittsholdningen til nynorsk som sidemål er svakt positiv, gitt min operasjonalisering og måling av begrepet holdning til nynorsk som sidemål.

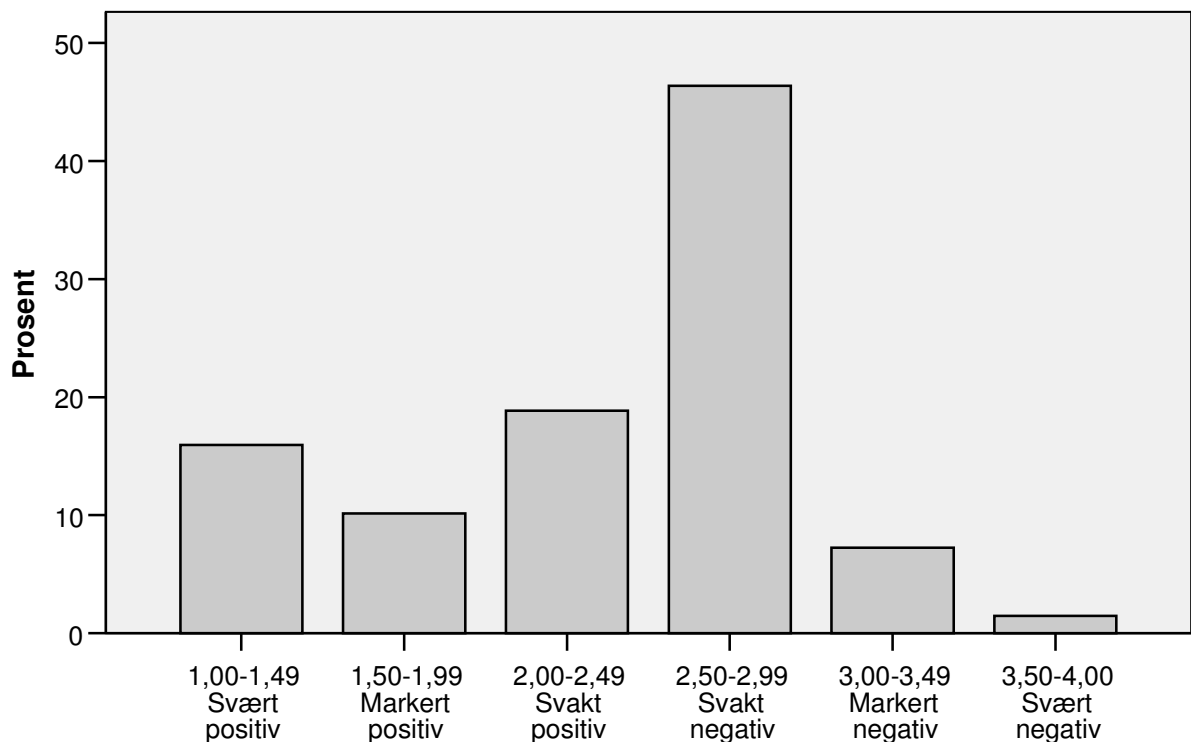
Om målingen er pålitelig, er et spørsmål om reliabilitet. En viktig form for reliabilitet er indre konsistens, som kan måles ved å finne gjennomsnittlig korrelasjonskoeffisient ved alle mulige måter å dele samlevariabelen i to deler på. Denne koeffisienten kalles *Cronbachs alfa* ( $\alpha$ ) og måler det vi kan kalle ekvivalensaspektet ved reliabiliteten (Kleven 2002:128). Tabell 23 viser alfatester både for de to påstandene innenfor hvert aspekt og for alle påstandene samlet. Det bør understrekes at mens indeksen som måler grunnholdning til nynorsk som sidemål, er et gjennomsnitt av de syv delindeksene, er *ikke* alfa-verdien for alle påstandene samlet noe gjennomsnitt av alfa-verdiene for de syv aspektene. Normalt blir nemlig alfa – og reliabiliteten – høyere når man øker antall spørsmål, gitt at de nye spørsmålene er av samme type og kvalitet som de man har fra før (loc.cit.). Vi forstår intuitivt at dette er rimelig: Dersom vi skal måle en holdning, vil målingen som regel bli mer pålitelig dersom vi stiller flere spørsmål.

Vi ser at  $\alpha = 0,90$  for hele samlevariabelen, noe som forteller oss at den indre konsistensen er tilfredsstillende.  $\alpha$  er 0,90 også for påstand 7 og 13, som mest direkte og eksplisitt måler respondentenes holdning til sidemålsopplæring i grunnskolen. Den indre konsistensen er relativt god innenfor de andre aspektene også ( $\alpha$  mellom 0,70 og 0,90), men det er ett unntak: aspektet *Holdning til egen praksis*. Den indre konsistensen mellom de to påstandene innenfor dette aspektet er ikke særlig høy ( $\alpha = 0,51$ ). Dette innebærer imidlertid bare at svarene på påstand 9 og 16 ikke korrelerer i særlig grad. Dersom vi fjernet dette aspektet fra

undersøkelsen, ville vi fått  $\alpha = 0,89$  for de gjenværende 12 påstandene og dermed lavere reliabilitet.

Vi har funnet en holdningsindeks på 2,31. Det kan være interessant å se nærmere på hva som ligger bak dette gjennomsnittstallet.

Figur 6: Holdningsindeks. Prosentvis fordeling/stratifisering.



Vi ser at selv om gjennomsnittsholdningen er svakt positiv, har hele 46,4 % lærerne i utvalget en svakt negativ holdning til nynorsk som sidemål. Til gjengjeld har relativt få lærere i utvalget en markert negativ (7,2 %) eller en svært negativ holdning (1,4 %). I motsatt ende av skalaen finner vi 15,9 % med svært positiv holdning og 10,1 % med markert positiv holdning til nynorsk som sidemål. Trass i at gjennomsnittsholdningen er svakt positiv, er det ikke mer enn 18,8 % som havner i denne kategorien. Inndelingen i strata og de ulike merkelappene er ikke basert på andre kriterier enn mitt eget skjønn.

## 6.3 Opplæringspraksis i nynorsk som sidemål

### 6.3.1 Starttidspunkt

Tabell 24: Spørsmål 20: Når starter vanligvis nynorskopplæringen på ungdomstrinnet på din skole?

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>høstsemesteret i 8. trinn</b>	10	13,7	13,7
<b>vårsemesteret i 8. trinn</b>	23	31,5	45,2
<b>høstsemesteret i 9. trinn</b>	38	52,1	97,3
<b>vårsemesteret i 9.trinn</b>	2	2,7	100,0
<b>totalt (N)</b>	73	100,0	

Over halvparten (52,1 %) av lærerne i utvalget oppgir at høsten i 9. trinn er det vanlige starttidspunktet for nynorskopplæringen på ungdomstrinnet ved deres skole. Til sammen 45,2 % starter på høsten eller våren i 8. trinn, mens et lite mindretall på 2,7 % venter helt til våren i 9. trinn.

### 6.3.2 Organisering og tidsbruk

#### 6.3.2.1 Organisering og tidsbruk på 8. trinn

Tabell 25: Spørsmål 21: Hvordan organiseres nynorskopplæringen i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret? Svarfordeling for lærere som underviser på 8. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
<b>Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.</b>	14	51,9	51,9
<b>Det settes ikke av egne timer til nynorsk.</b>	3	11,1	63,0
<b>Det settes av en time til nynorsk nå og da.</b>	1	3,7	66,7
<b>Det settes av timer til nynorsk i perioder.</b>	7	25,9	92,6
<b>Det settes av faste timer til nynorsk gjennom semesteret.</b>	2	7,4	100,0
<b>Totalt (N)</b>	27	100,0	

27 respondenter utgjør her utvalget, og av dem oppgir over halvparten (51,9 %) at nynorskopplæringen ikke har startet ennå. 11,1 % setter ikke av egne timer til nynorskopplæring, mens 25,9 % setter av timer i perioder. Bare 7,4 % oppgir at det settes av faste timer til nynorsk gjennom semesteret.

Tabell 26: Spørsmål 22: Omtrent hvor mye tid brukes på nynorskopplæring i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret (dersom lekser og arbeidsplanoppgaver holdes utenfor)? Svarfordeling for lærere som underviser på 8. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.	13	48,1	48,1
Under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.	5	18,5	66,7
Mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt.	6	22,2	88,9
Mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	3	11,1	100,0
Over 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	0	0	0
<b>Totalt (N)</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>	

På spørsmålet om tid brukt på nynorskopplæring har litt under halvparten av lærerne på 8. trinn (48,1 %) krysset av for *Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå*. 18,5 % bruker under 15 minutter i uka i gjennomsnitt, 22,2 % bruker mellom 15 og 30 minutter, og 11,1 % bruker mellom 30 og 60 minutter.

Tabell 27: Spørsmål 23: Omtrent hvor mye tid forutsetter du at elevene i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret, bruker på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk? Svarfordeling for lærere som underviser på 8. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.	14	51,9	51,9
Under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.	8	29,6	81,5
Mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt.	4	14,8	96,3
Mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	1	3,7	100,0
Over 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	0	0	0
<b>Totalt (N)</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>	

Tallene for tid brukt på lekser og arbeidsplanoppgaver stemmer ganske godt med inntrykket de to foregående tabellene gir. Snaut 30 % forutsetter at elevene bruker under 15 minutter i uka i gjennomsnitt, snaut 15 % forutsetter at elevene bruker mellom 15 og 30 minutter, og bare én respondent forutsetter at elevene bruker over en halvtime.

Samlet tyder dette på at svært mange 8. klassinger i Oslo ikke får noen opplæring i nynorsk som sidemål i det hele tatt, at opplæringen som finner sted har relativt beskjedent omfang, og at den i stor grad konsentreres til perioder eller integreres i de ”vanlige” norsktimene. Det er verdt å nevne at L97 (126) forutsetter at en skal ”byrje å bruke sidemål som arbeidsspråk” i 8. klasse.

### 6.3.2.2 Organisering og tidsbruk på 9. trinn

Tabell 28: Spørsmål 21: Hvordan organiseres nynorskopplæringen i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret? Svarfordeling for lærere som underviser på 9. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.	0	0	0
Det settes ikke av egne timer til nynorsk.	0	0	0
Det settes av en time til nynorsk nå og da.	1	5,3	5,3
Det settes av timer til nynorsk i perioder.	7	36,8	42,1
Det settes av faste timer til nynorsk gjennom semesteret.	11	57,9	100,0
Totalt (N)	19	100,0	

Utvalget teller her kun 19 respondenter, og vi ser at samtlige oppgir at nynorskopplæringen er kommet i gang, og at det settes av egne timer. En av informantene oppgir at det settes av en time til nynorsk nå og da, mens andelen som setter av timer i perioder, er på 36,8 %. Et flertall på 57,9 % setter av faste timer til nynorsk gjennom semesteret.

Tabell 29: Spørsmål 22: Omtrent hvor mye tid brukes på nynorskopplæring i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret (dersom lekser og arbeidsplanoppgaver holdes utenfor)? Svarfordeling for lærere som underviser på 9. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.	0	0	0
Under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.	1	5,3	5,3
Mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt.	6	31,6	36,8
Mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	12	63,2	100,0
Over 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	0	0	0
Totalt (N)	19	100,0	

Hele 63,2 % av lærerne på 9. trinn oppgir at det brukes mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt på nynorskopplæring, mens en snau tredjedel oppgir at dette gjennomsnittet ligger mellom 15 og 30 minutter. Én informant bruker under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.



Tabell 30: Spørsmål 23: Omtrent hvor mye tid forutsetter du at elevene i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret, bruker på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk? Svarfordeling for lærere som underviser på 9. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.	0	0	0
Under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.	2	10,5	10,5
Mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt.	9	47,4	58,9
Mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	8	42,1	100,0
Over 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	0	0	0
<b>Totalt (N)</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>	

Nesten halvparten av lærerne som underviser på 9. trinn, forutsetter at elevene bruker mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk. 10,5 % forutsetter at gjennomsnittet er under 15 minutter, mens 42,1 % forutsetter at gjennomsnittet er mellom 30 og 60 minutter i uka.

Det er verdt å legge merke til at alle 19 lærerne på 9. trinn setter av egne timer til opplæring i nynorsk, og at et flertall av lærerne setter av faste timer gjennom semesteret. At hele 36,8 % setter av under 30 minutter i uka i gjennomsnitt, tyder likevel på at opplæringen ikke nødvendigvis har særlig stort omfang. Uansett ser det ut til å være betydelige forskjeller mellom 8. og 9. trinn i Oslo-skolen når det gjelder tid brukt på opplæring i nynorsk som sidemål.

### 6.3.2.3 Organisering og tidsbruk på 10. trinn

Tabell 31: Spørsmål 21: Hvordan organiseres nynorskopplæringen i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret? Svarfordeling for lærere som underviser på 10. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.	0	0	0
Det settes ikke av egne timer til nynorsk.	4	12,9	12,9
Det settes av en time til nynorsk nå og da.	1	3,2	16,1
Det settes av timer til nynorsk i perioder.	13	41,9	58,1
Det settes av faste timer til nynorsk gjennom semesteret.	13	41,9	100,0
<b>Totalt (N)</b>	<b>31</b>	<b>100,0</b>	

Andelen som oppgir at det ikke settes av egne timer til nynorsk, er på 12,9 %, mens bare én informant oppgir at det settes av en time til nynorsk nå og da. 41,9 % setter av timer i perioder, og en nøyaktig like stor andel setter av faste timer gjennom semesteret.

Tabell 32: Spørsmål 22: Omtrent hvor mye tid brukes på nynorskopplæring i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret (dersom lekser og arbeidsplanoppgaver holdes utenfor)? Svarfordeling for lærere som underviser på 10. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.	0	0	0
Under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.	5	16,1	16,1
Mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt.	9	29,0	45,2
Mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	17	54,8	100,0
Over 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	0	0	0
<b>Totalt (N)</b>	<b>31</b>	<b>100,0</b>	

Vi ser at 5 av de 31 informantene oppgir at det brukes under 15 minutter i uka i gjennomsnitt på nynorskopplæring, at 29,0 % oppgir at gjennomsnittet er mellom 15 og 30 minutter, og at 54,8 % anslår snittet til å ligge mellom 30 og 60 minutter.

Tabell 33: Spørsmål 23: Omtrent hvor mye tid forutsetter du at elevene i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret, bruker på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk? Svarfordeling for lærere som underviser på 10. trinn.

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.	0	0	0
Under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.	4	12,9	12,9
Mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt.	21	67,7	80,6
Mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	6	19,4	100,0
Over 60 minutter i uka i gjennomsnitt.	0	0	0
<b>Totalt (N)</b>	<b>31</b>	<b>100,0</b>	

Den kumulative prosentfordelingen viser at over 80 % av lærerne som underviser i norsk på 10. trinn, forutsetter at elevene bruker under en halvtime i uka på lekser og arbeidsplanoppgaver i gjennomsnitt. Den resterende andelen på 19,4 % forutsetter at elevene bruker mellom 30 og 60 minutter.

Sammenlikner vi tallene for 10. trinn med tallene for 9. trinn, ser det ut til at det brukes noe mer tid på nynorsk – både på undervisning og på lekser og arbeidsplanoppgaver – på 9. trinn enn på 10. trinn. Her bør det imidlertid anføres at utvalgene er for små til at vi kan generalisere resultatene.

### 6.3.3 Lærestoff og fagdidaktiske metoder

Tabell 34: Lærestoff og fagdidaktiske metoder. Prosentvis svarfordeling og gjennomsnitt.

N=73		I din nynorskundervisning, hvor mye av tiden går med til...				
		gjennomgang av det nynorske formverket og arbeid med nynorsk grammatikk? Spørsmål 24	at elevene arbeider med oversettelser fra bokmål til nynorsk? Spørsmål 25	at elevene arbeider med egne nynorske tekster i ulike sjangre? Spørsmål 26	at elevene leser nynorske tekster i ulike sjangre og svarer på spørsmål om språk og/eller innhold Spørsmål 27	at elevene lager og framfører dialoger, rollespill eller dramatiseringer på nynorsk? Spørsmål 28
Ingen tid	1	0	16,4	1,4	0	31,5
	2	9,6	53,4	15,1	15,1	53,4
	3	64,4	26,0	53,4	45,2	12,3
All tid	4	26,0	4,1	27,4	38,4	2,7
	5	0	0	2,7	1,4	0
	<b>Totalt</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100
	<b>Gjennomsnitt</b>	3,2	2,2	3,1	3,3	1,9

Svarfordelingene for tre av spørsmålene skiller seg ut med høyere gjennomsnitt enn de resterende to. Gjennomsnittsverdiene for spørsmål 24, 26 og 27 er høyere enn 3,0. Det ser altså ut til at mye av tiden som lærerne i utvalget setter av til nynorskundervisning, brukes til arbeid med formverk og grammatikk, og til at elevene arbeider med egne og andres nynorsktekster. Det er ikke holdepunkter i tallmaterialet for å hevde at arbeid med formverk og grammatikk skjer på bekostning av arbeid med nynorsk litteratur. Det ser nemlig ut til at mest tid går med til at elevene leser nynorske tekster i ulike sjangre og svarer på spørsmål om språk og/eller innhold. Andelen som har ringet rundt verdien 4 på spørsmål 27, er på hele 38,4 %, og gjennomsnittsverdien for dette spørsmålet (3,3) er høyere enn for de andre fire spørsmålene.

Arbeid med oversettelser fra bokmål til nynorsk later ikke til å beslaglegge særlig mye av tiden informantene bruker til nynorskundervisning. Vi ser at gjennomsnittsverdien for spørsmål 25 er 2,2. Ett spørsmål får imidlertid enda lavere skåre: De fleste lærerne i utvalget lar relativt lite tid gå med til at elevene lager og framfører dialoger, rollespill eller

dramatiseringer på nynorsk. Nesten en tredjedel av lærerne oppgir at de ikke bruker noen tid på slike metoder i nynorskundervisningen, og gjennomsnittsverdien for spørsmål 28 er 1,9.

### 6.3.4 Læremidler

Tabell 35: Læremidler. Prosentvis svarfordeling og gjennomsnitt.

N=73		I din nynorskundervisning, hvor ofte bruker du...				
		tekster og oppgaver i læreboken som gruppen(e) benytter?	tekster og oppgaver i andre samlinger eller andre lærebøker enn den gruppen(e) benytter?	tekster og oppgaver du har laget selv?	tekster og oppgaver som kolleger av deg har laget?	nynorskkurs på internett?
		Spørsmål 29	Spørsmål 30	Spørsmål 31	Spørsmål 32	Spørsmål 33
<b>Aldri</b>	<b>1</b>	2,7	0	6,8	16,4	39,7
	<b>2</b>	31,5	13,7	35,6	50,7	45,2
	<b>3</b>	38,4	39,7	38,4	28,8	9,6
	<b>4</b>	27,4	45,2	19,2	4,1	5,5
<b>Alltid</b>	<b>5</b>	2,7	1,4	0	0	0
<b>Totalt</b>		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Gjennomsnitt</b>		2,9	3,3	2,7	2,2	1,8

Tabell 36 viser at læremidlene som benyttes hyppigst blant lærerne i utvalget, er tekster og oppgaver i andre samlinger eller andre lærebøker enn den elevene benytter. Ingen oppgir at de aldri bruker slike læremidler, og bare 13,7 % har ringet rundt verdien 2 på skalaen. 39,7 % har ringet rundt 3, og hele 45,2 % har ringet rundt 4. Gjennomsnittsverdien for utvalget er 3,3. Til sammenlikning har 27,4 % ringet rundt 4 på spørsmålet om hvor ofte de bruker tekster og oppgaver i læreboken som gruppen(e) benytter, og gjennomsnittet på dette spørsmålet er 2,9. De fleste lærerne i utvalget bruker altså elevenes lærebok ganske ofte i nynorskopplæringen, men vel så ofte henter de lærestoff fra andre samlinger og lærebøker.

Det er relativt vanlig å bruke selvlagede tekster og oppgaver også. Nesten en femtedel har ringet rundt verdien 4 på dette spørsmålet, og 38,4 % har ringet rundt 3. At snittverdien ikke er høyere enn 2,7, betyr likevel at gruppens lærebok og andre samlinger og lærebøker benyttes hyppigere. Vi ser at hvis respondentene først går utenfor lærebøker og samlinger, er det vanligere å bruke selvlagede tekster og oppgaver enn tekster og oppgaver som kolleger har laget. Gjennomsnittet på spørsmålet om sistnevnte er 2,2. Det laveste gjennomsnittet (1,8) finner vi på spørsmålet om hvor ofte respondentene bruker nynorskkurs på internett i nynorskundervisningen sin. Nesten 40 % oppgir at de aldri bruker slike nettkurs.

## KAPITTEL 7: PRESENTASJON AV INTERVJUUNDERSØKELSEN

### 7.0 Innledning

De fem personene jeg har intervjuet, vil – for variasjonens skyld – dels bli referert til som *intervjupersoner*, dels som *informanter*. For å ivareta informantenes anonymitet unngår jeg å bruke pronomenene *han* og *hun*, og i stedet for å gi en sammenhengende presentasjon av hvert enkelt intervju, tar jeg for meg ett og ett emne og gjengir essensen av informantenes utsagn relatert til emnet. I framstillingen legger jeg vekt på å synliggjøre intervjupersonenes begrunnelser, fordi disse kan kaste lys over resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Jeg har valgt ut sitater som eksemplifiserer materialet, enten ved at de er typiske for utvalget, eller ved at de tvert i mot illustrerer avvikende holdninger eller praksis. Sitatene er gitt en skriftlig form, uten at det muntlige preget har blitt borte.

### 7.1 Lærerholdninger til nynorsk som sidemål

#### 7.1.1 Språkholdning til nynorsk

To av intervjupersonene synes det er positivt at nynorsk og bokmål er sidestilt som offisielle skriftspråk, mens to andre sier at sidestilling er ”greit”. Argumenter som går igjen hos disse fire, er at ord og uttrykk fra nynorsk beriker språket, og at nynorsk er en viktig del av norsk historie og kulturarv. En av de to som er mest positive til at nynorsk er sidestilt med bokmål, mener også at tospråktilstanden fører til større toleranse:

Jeg er for at de skal være sidestilt, fordi jeg mener at det at man har et annet språk enn hovedmålet sitt, at man lærer et litt annet språk da, det bidrar til en større toleranse, dersom man lærer det på en litt fornuftig måte, da.

Den siste intervjupersonen later til å ha en noe mer negativ språkholdning til nynorsk enn de fire nevnte. Informanten leser mye heller romaner på bokmål enn på nynorsk og er skeptisk til at nynorsk og bokmål er sidestilt:

Sånn sett fra Østlandssynspunkt, så ... litt spesielt i Oslo-regionen da, og erfaringer over tid, så er jeg skeptisk til det, ja. Skjønner jo at nynorsk er viktig for relativt mange. Historisk, skriftmessig, kulturarv og den slags type argumenter. Mange opplever jo det litt søkt å sidestille nynorsk med

det vi har lært i morsarven, når det gjelder språk, muntlig og skriftlig, som er naturlig for oss i det området vi bor i, altså bokmål da.

I dette sitatet – og flere ganger gjennom intervjuet – begrunner informanten sin skepsis til nynorsk med at skriftspråket ikke er naturlig for folk i Oslo-regionen. I likhet med tre av de andre nevner likevel denne informanten at nynorsk er et vakkert språk, som ofte klenger bedre enn bokmål i musikk og lyrikk.

### **7.1.2 Holdning til sidemålsordning**

To av informantene mener at nynorsk som sidemål ikke bør være et obligatorisk skriftlig vurderingsfag, mens de resterende tre støtter dagens sidemålsordning. To av de tre som støtter ordningen, peker likevel på uheldige sider ved måten ordningen blir praktisert på. En av disse er veldig opptatt av at kvaliteten på undervisningen i nynorsk som sidemål må forbedres:

Du kan si sånn som ordningen blir praktisert, så er det litt sånn, det gis litt for lite ressurser til nynorsk og sånn. Elevene lærer det ikke skikkelig, og da blir det ofte kjedelig. Det blir mye pugging av grammatikk og sånn, og det er jeg ikke spesielt for. Jeg mener at hvis man har en god nynorskundervisning, så kan man absolutt klare å motivere de aller fleste elevene til å like det, og da er ordningen med to eksamener og egen karakter og alt det der helt grei, mener jeg da.

Denne intervjupersonen synes det er rart at enkelte tar til orde for at det ikke skal være vurdering med karakter innenfor sidemålsdisiplinen, når tendensen i andre fag er at stadig mer skal måles og vurderes.

En av de to informantene som mener at nynorsk som sidemål ikke bør være et skriftlig vurderingsfag, begrunner standpunktet sitt med at mange elever er lite motiverte for å lære nynorsk, og at karaktervurderingen i norskfaget er krevende:

Jeg liker det, personlig synes jeg det er fint, men jeg ser at elever er litt umotiverte, og at det blir mange karakterer i norsk: Du har både bokmål skriftlig, nynorsk skriftlig og muntlig, det blir et veldig tungt fag karaktermessig, det blir mye å prøve elevene i og sånn. Det hadde kanskje vært like godt for nynorsken å ikke være et skriftlig vurderingsfag, da. En kunne gjerne hatt en del opplæring, men ikke nødvendigvis vurdering. Jeg ser at svake elever for eksempel strever veldig med å forholde seg til forskjellene og sånn, og da skulle jeg ønske at jeg hadde mer tid til å jobbe med tekstene uavhengig av hvilken målform.

Denne intervjupersonen mener også at norskfaget er presset på tid, og at tidsbruken er et viktig argument mot skriftlig sidemålsopplæring:

Jeg synes det er noe med tidsbruken, da, at det går mye tid til opplæring. For man må jo ta det alvorlig, for elevene skal jo vurderes, og den karakteren teller akkurat like mye som andre karakterer, så det går mye tid til det. Jeg synes kanskje vi har mer enn nok å bruke kreftene på, så jeg synes vi burde ha det som en luksus og kos, og at vi kanskje hadde det med i norskundervisningen, men ikke nødvendigvis med vurdering.

Den andre informant som mener at nynorsk som sidemål ikke bør være et obligatorisk skriftlig vurderingsfag, kommer også inn på elevens manglende motivasjon:

Jeg tror det er... vi ville tjene på å la det være frivillig, faktisk. Da kan vi få engasjerte og motiverte elever som kunne være kulturelt oppdatert og som kunne få god sving på språket, fordi de besitter det som er veldig viktig i all opplæring, nemlig motivasjon og et ønske om å gå i dybden på dette. I motsetning til det som er situasjonen nå, hvor vi kan anslå at minst 50 %, dette kan jeg ikke dokumentere, det er iallfall en følelse jeg sitter igjen med etter alle disse årene, stadig vekk opplever at dette er en stor fjellrygg å passere når det gjelder motivasjon.

Det er imidlertid ikke bare de to informantene som er motstandere av dagens sidemålsordning, som opplever elevenes motivasjon som problematisk. Også de tre andre intervjupersonene kommer i større eller mindre grad inn på hvor utfordrende det er å motivere ungdomsskoleelever for å lære nynorsk. Én sier at mange av elevene er veldig negative til nynorsk, og at de nærmest stritter imot å lære det. En annen hevder at elevholdningene ofte er elendige, og at svake elever i langt større grad enn tidligere har problemer med nynorsk. Den tredje informanten som støtter dagens ordning, er også opptatt av varierende motivasjon blant elevene, men tror samtidig at en del elever synes nynorsk er mer interessant enn det de gir uttrykk for.

### **7.1.3 Holdning til egen praksis**

En av informantene sier at det er en tøff utfordring å undervise i nynorsk som sidemål, og at antipatien blant elevene gjør at han ikke trives særlig godt med det. To av de andre informantene gir også tydelig uttrykk for at de negative elevholdningene gjør det tungt å undervise i disiplinen. De sier også at det er mer tidkrevende å vurdere elevtekster på nynorsk

enn elevtekster på bokmål, fordi de må slå opp mye i ordlista. En av intervjupersonene er svært skeptisk til den store valgfriheten i nynorsk.

To av intervjupersonene ser ut til å ha mer positive holdninger til å undervise i nynorsk som sidemål enn de resterende tre. Den ene av disse to trives godt med å undervise i nynorsk og liker å vurdere nynorsktekster, selv om det medfører en del ordlistebruk. Den andre synes det er spennende å undervise i nynorsk og legger vekt på de tverrfaglige mulighetene disiplinen åpner for:

Jeg liker... jeg er jo historielærer også, og jeg synes den perioden i norsk historie der nynorsken oppstod, er veldig spennende, da. Og at man kan knytte språket helt tilbake til norrøn tid og sånn, vise at man har tradisjon og gjøre det litt spennende, da.

#### **7.1.4 Vurdering av egen kompetanse**

Alle de fem informantene mener at de har god nok nynorskkompetanse til å undervise i nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet, men tre av dem gir uttrykk for at det kunne vært nyttig å bli oppdatert på metodikk. En av informantene var på et heldagskurs nylig og sier at det var nyttig og bra.

#### **7.1.5 Nynorsk som brukspråk**

Tre av intervjupersonene bruker tekster på nynorsk i andre fag enn norsk. Én har konsekvent brukt kopieringsoriginaler på nynorsk i samfunnsfagundervisningen, en annen bruker nynorsktekster i historieundervisningen, og en tredje krever at elevene av og til skriver på nynorsk i referater og rapporter.

En av informantene er svært opptatt av at nynorsk skal være et brukspråk, men er ikke blant de tre som bruker nynorske tekster i andre fag enn norsk. Lett selvironisk medgir informanten at det er et stykke mellom teori og praksis:

Hvis vi fjerner sidemål, tror jeg nynorsk blir presset, det blir et vakkert, poetisk teaterspråk som folk ikke bruker. Og da vil jo språket dø ut på sikt, tror jeg. Derfor er det jo veldig viktig å bruke språket. Jeg har merket en tendens hos meg selv, jeg har hatt en time nynorsk i uka, fordi det er så



greit når alle elevene vet at den timen har vi nynorsk, men så har jeg tenkt at jeg hadde gjort det lettere for meg selv hvis jeg hadde skrevet nynorsk i noen samfunnsfagtimer og i forskjellige fag.

## **7.2 Opplæringspraksis i nynorsk som sidemål**

### **7.2.1 Starttidspunkt, organisering og tidsbruk**

Ved fire av de fem skolene som informantene representerer, er det vanlig å begynne med opplæring i nynorsk som sidemål i 9. klasse. To av de fire informantene sier at de likevel valgte å start i 8. klasse. Den ene sier at de begynte tidligere for å ”være i forkant”, den andre begrunner starttidspunktet med ønsket om en myk oppstart:

Ja, vi valgte å begynne etter jul med nynorsk etter å ha diskutert det med kollegaen min. Tidligere har det vært vanlig å vente til 9. klasse, men vår argumentasjon lå ganske enkelt på det at vi ville ta det mykt og litt rolig og la dette sakte smelte inn i bevisstheten, når det gjaldt både forståelsen av ting, innsikt i regler og selvfølgelig det å kunne få en følelse av hvordan språket bygges opp.

Ved en av de fem skolene er det vanlig å starte på høsten eller våren i 8. klasse. Ingen av de fem informantene kan rapportere om noen bred diskusjon om starttidspunkt for nynorskopplæringen ved deres skole, trass i at to av dem altså hadde gått på tvers av det som ”satt i veggene”. Informantene fra de fire skolene hvor nynorskopplæringen vanligvis begynner i 9. klasse, vet heller ikke hva som er begrunnelsen for ikke å begynne i 8. klasse. En av de fire sier:

Det har alltid vært sånn, det har aldri vært noen diskusjon om det, faktisk, hvilket kanskje kunne ha vært på tide nå. På seminaret vi var på nå, ble det tatt opp – interessant å begynne i 8. klasse for eksempel. Dokumentasjonen som de la fram der: Jo tidligere, jo bedre blir det. Så 8. trinn, det er ikke noe i veien for at man kan sette karakter i 8. trinn heller, ble det sagt der.

Når det gjelder organisering og tidsbruk, forteller fire av de fem intervjupersonene at de setter av én time fast hver uke til nynorskundervisning. Begrunnelser som går igjen, er at dette bidrar til struktur og kontinuitet, og at det blir mindre diskusjon når elevene vet at de skal ha nynorsk. Den siste intervjupersonen sier at de har periodeundervisning: Samtlige norsktimer i tre uker settes av til nynorsk. Alle fem informantene gir i tillegg elevene lekser eller arbeidsplanoppgaver i nynorsk gjennom semesteret.

Alle informantene har elever som er fritatt for vurdering i norsk skriftlig sidemål. Fire av informantene opplyser at fritakselevene følger størstedelen av nynorskundervisningen. Dette sitatet fra en av informantene er typisk for disse fire:

De er fritatt for vurdering med karakter. De følger 99 % den samme undervisningen, for de skal jo ha opplæring i faget. De gjør det samme, men selvfølgelig med mindre glød og entusiasme.

Hos fire av informantene påvirker altså ikke hensynet til fritakselever organiseringen av nynorskopplæringen. Det gjør det derimot hos den siste informanten:

Vi har valgt å kjøre en time nynorsk i uka, som er timeplanfestet, men det synes jeg egentlig hadde vært ålreit å ikke gjøre, da. Men vi har noen som er fritatt for vurdering og som absolutt trenger støtte på alle områder i faget, som ofte da går ut i en mindre gruppe.

Enkeltelever i klassen til denne intervjupersonen har krav på støttetimer i norsk, samtidig som de er fritatt for vurdering i nynorsk. Mens resten av elevene får nynorskundervisning, får disse elevene støtteundervisning i liten gruppe. Dette er en viktig grunn til at nynorskundervisningen må være timeplanfestet, forteller intervjupersonen, som vurderer støttetimene som svært verdifulle.

### **7.2.2 Lærestoff og fagdidaktiske metoder**

En fellesnevner hos alle fem intervjupersonene er at de har gitt elevene regelbøker hvor viktige regler og bøyningsmønstre skal skrives ned. Dette er en indikasjon på at en del av tiden går med til gjennomgang av det nynorske formverket. Flere av informantene sier at de legger vekt på at elevene skal lese mye nynorsklitteratur i starten, før grammatikken porsjoneres ut i passelige mengder ved at regler skrives på tavle og i regelbøker. Etter hvert får arbeidet med egen tekstsaking større og større plass.

En av informantene forteller at han bruker en komparativ metode som mange elever synes er motiverende:

Når det gjelder å lære grammatikk og sånn som de ofte synes er kjedelig, da, så bruker jeg en sånn komparativ metode, at man hele tiden sammenlikner med hovedmålet. Sånn at de helt tydelig ser likheter og forskjeller, og målet er jo da at man tar utgangspunkt i hovedmålet sitt når man lærer et annet språk, fordi da føler de i hvert fall at de mestrer deler av det.

Informanten sier at elevene synes det er interessant å lære om hvordan forskjellene mellom bokmål og nynorsk har oppstått. Den komparative metoden kan dessuten være en fin inngangsport til fremmedspråk, hevder informanten.

En av de andre intervjupersonene er også opptatt av metoder som kan gjøre nynorskundervisningen morsom og interessant. Et fast innslag i denne lærerens nynorsktimer er ”vekas gåte”, som skrives på tavlen og løses av elevene i løpet av timen. Informanten forteller at elevene synes gåtene er morsomme, og at elevene selv skriver vitser på nynorsk.

### 7.2.3 Læremidler

Gjennomgående bruker de fem informantene klassens lærebok i norsk lite i nynorskundervisningen. Årsaken er at de synes nynorskstoffet i lærebøkene de benytter, er dårlig. På spørsmål om nynorskstoffet i elevenes lærebok ofte benyttes, svarer for eksempel en intervjuperson:

Nei, for vår lærebok er dårlig på nynorsk. Så den bruker vi nesten ikke. Jeg bruker eldre bøker som jeg har fått her og der gjennom mange år og eget arkiv med ark og oppgaver.

Litt senere i intervjuet stiller jeg intervjupersonen et nytt lærebokspørsmål:

*Du var inne på at lærebokas nynorskdelen ikke var noe særlig å skryte av, er det et generelt inntrykk du har av andre læreverker også?*

Nei, vi har jo eksemplarer av alle læreverker, og de er mye bedre på akkurat det. Vi er kort sagt veldig misfornøyde med det læreverket. Vi valgte det for ti år siden, det var vår feil.

I følge denne informanten er altså ikke alle lærebøkene like dårlige når det gjelder tematisering av nynorsk.

En annen informant gir tydeligere uttrykk for at nynorskdelen er for dårlig i de fleste lærebøker. Informanten sier at det kan nærme seg ”kanten av stupet for hele språket” dersom det ikke lages bedre lærebøker. Informanten etterlyser gode tekster, varierte oppgaver og forslag til hvordan man kan differensiere undervisningen. Læreboken som informanten benytter i norskundervisningen på 8. trinn, tematiserer i liten grad nynorsk.

Alle intervjupersonene har et eget arkiv med tekster og oppgaver. De lager en del selv, i tillegg til at de i større eller mindre grad bruker stoff fra andre bøker. Én intervjuperson forteller at det blir mye ”klipp og lim”. En annen forteller at de har et klassesett av boken ”Dyre sekund”, som er en samling nynorsktekster med oppgaver til. De fem lærerne utveksler i varierende grad ideer, tekster og oppgaver med kolleger. Én forteller at lærerne stadig blir flinkere til å arkivere opplegg på et fellesområde på den digitale læringsplattformen Classfrontier, en annen henter mye på nettsidene til Høyskolen i Volda og Bærum kommune.

## KAPITTEL 8: AVSLUTNING

### 8.0 Innledning

I dette avslutningskapitlet vil jeg først drøfte studiens troverdighet i lys av begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Deretter vil jeg sammenfatte og kommentere resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen. Underveis sammenlikner jeg resultatene mine med funn i tidligere referert forskning. Så vender jeg tilbake til de to problemstillingene mine og oppsummerer de viktigste funnene i kortfattede konklusjoner. Avslutningsvis kommer jeg med noen betraktninger om hva som kan gjøres for å fremme positive holdninger til nynorsk som sidemål og styrke opplæringen i emnet.

### 8.1 Drøfting av troverdigheten i studien

Når vi i forskningssammenheng snakker om troverdighet, tenker vi gjerne på de to begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Thor Arnfinn Kleven (2002:120ff) skiller mellom tre ulike former for validitet: begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Begrepsvaliditet handler om graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det, mens god indre validitet innebærer at slutninger er gyldige for resultater innenfor studien. Ytre validitet kalles ofte generaliserbarhet: Kan slutninger generaliseres *utover* den gjennomførte studien?

Reliabilitet handler om pålitelighet og konsistens: Blir resultatet det samme i morgen? Får ulike forskere samme resultat? Gir ulike måter å måle på samme resultat?

Spørsmålet om begrepsvaliditet er helt sentralt i forbindelse med den delen av spørreskjemaundersøkelsen som måler lærerholdninger til nynorsk som sidemål. I kapittel 5 påpekte jeg at påstandene jeg har valgt ut, ikke er uttømmende for den grunnholdningen jeg ønsker å måle, at påstandenes relevans kan diskuteres, og at noen av påstandene åpner for ulike tolkninger. Dette er en svakhet ved spørreskjemaundersøkelsen og svekker troverdigheten. Derimot mener jeg at reliabilitetstestene jeg foretok, styrker spørreskjemaundersøkelsens troverdighet. Den indre konsistensen i samlevARIABLEN for grunnholdning til nynorsk som sidemål viste seg å være tilfredsstillende.

Den delen av spørreskjemaundersøkelsen som handler om lærernes undervisningspraksis, er etter mitt skjønn preget av eksplisitte og ukontroversielle spørsmål. En innvending kan være at spørsmålene om lærestoff, metoder og læremidler verken er uttømmende eller gjensidig utelukkende.

Utvalget i min spørreskjemaundersøkelse er ikke noe sannsynlighetsutvalg, dermed kan heller ikke resultatene generaliseres til populasjonen med en spesifisert grad av sikkerhet. Populasjonen er norsklærere på ungdomstrinnet ved alle offentlige grunnskoler i Oslo. Jeg har tidligere antydnet at utvalget, som teller 73 respondenter, utgjør en snau femtedel av populasjonen. I deler av spørreskjemaundersøkelsen blir de 73 lærerne delt inn i tre utvalg etter hvilket årstrinn de underviser på. Det er innlysende at når et relativt beskjedent utvalg igjen deles opp, må man være forsiktig med å foreta skjønnsmessige generaliseringer.

Et viktig spørsmål er om det er systematiske forskjeller mellom lærerne i utvalget og de andre lærerne i populasjonen. Utvelgingen var i stor grad basert på selvseleksjon, og det er grunn til å tro at lærerne som deltok, er mer interessert i problemstillinger knyttet til nynorsk som sidemål enn lærerne som ikke deltok. Kanskje er det også rimelig å anta at viljen til å besvare spørreskjemaet var større blant lærere med positive holdninger til nynorsk som sidemål enn blant lærere med negative holdninger. Et element av slupmessig utvelging var også til stede: Lærerne i populasjonen var ikke de eneste som avgjorde om de skulle besvare spørreskjemaet. Forsendelsen og følgebrevet var rettet til skolens rektor. Dermed har også rektorens behandling av henvendelsen hatt betydning for responsen. En kan tenke seg at spørreskjemaer aldri har nådd fram til mulige respondenter, og at rektorer i ulik grad har bidratt til at skjemaene har blitt fylt ut og returnert. I så måte kan rektorenes holdninger til nynorsk som sidemål også ha påvirket responsen fra de ulike skolene.

Spørsmål knyttet til utvalgets representativitet er aktuelle også for intervjuundersøkelsen. Det er grunn til å tro at de fem intervjupersonenes deltakelse var betinget av en viss interesse for nynorsk som sidemål, men siden målet med intervjuundersøkelsen *ikke* var å fremskaffe statistisk generaliserbare data, synes jeg dette er uproblematisk.

I intervjuundersøkelser er det alltid en fare for at intervjupersoner sier det de tror intervjueren ønsker å høre. Dersom intervjupersonene antok at jeg hadde positive holdninger til nynorsk

som sidemål, siden jeg hadde valgt å skrive oppgave om emnet, *kan* deres utsagn ha blitt farget. Dette svekker i tilfelle intervjuundersøkelsens reliabilitet.

En trussel mot validiteten i kvalitativ forskning ligger i at forskeren tvinger fram urimelige fortolkninger. I en intervjuundersøkelse er denne trusselen åpenbar når forskeren skal skrive intervju rapport: Hvordan skal intervju personenes oppfatninger presenteres, og hvilke sitater skal velges ut? For å møte denne mulige trusselen benyttet jeg meg av en strategi kalt *respondentsjekk*. Jeg sendte informantene intervju kapitlet for gjennomlesning og ba dem si ifra hvis de mente seg feilsitert eller følte at framstillingen var feilaktig, eller hvis de ikke kunne stå inne for innholdet i teksten. En av intervju personene foreslo å omformulere en setning, mens de andre fire ikke hadde noe å utsette på framstillingen.

Jeg har benyttet meg av flere strategier for å sikre troverdigheten i undersøkelsene mine. Viktigst er kanskje metodetrianguleringen: Jeg har anvendt ulike metoder til å belyse samme problemstilling, noe som vanligvis styrker troverdigheten i en studie. Drøftingen over viser at enkelte sider ved undersøkelsene mine svekker troverdigheten, derfor vil jeg være forsiktig med å trekke slutninger. Samtidig føler jeg at troverdigheten i studien er god nok til at jeg kan besvare de to problemstillingene mine på en meningsfull måte.

## **8.2 Sammenfatning**

### **8.2.1 Lærerholdninger til nynorsk som sidemål**

Ved hjelp av en summert holdningsindeks har jeg funnet ut at hele 46 % av respondentene i spørreskjemaundersøkelsen har en svakt negativ holdning til nynorsk som sidemål, mens bare 9 % har en markert negativ eller svært negativ holdning. Til sammenlikning har cirka 25 % av lærerne i utvalget en markert positiv eller svært positiv holdning til nynorsk som sidemål. Legger vi til at den gjennomsnittlige holdningsindeksen for utvalget befinner seg på den positive siden av skalaens nøytrale midtpunkt, kan vi slå fast at det ikke eksisterer noen felles holdningsfront mot nynorsk som sidemål blant norsklærerne i utvalget.

Tilsynelatende har litt over halvparten av norsklærerne i utvalget negative holdninger til nynorsk som sidemål, mens litt under halvparten har positive holdninger. Dette bildet bør nyanseres. I spørreskjemaundersøkelsen opererer jeg ikke med noen kategori for respondenter

som verken har positive eller negative – eller det man kan kalle ”nøytrale” – holdninger til nynorsk som sidemål. Flere av respondentene som har svakt negative eller svakt positive holdninger til nynorsk som sidemål, ville ha havnet i en slik midtkategori. Spørreskjemaundersøkelsen antyder at de fleste norsklærere på grunnskolens ungdomstrinn i Oslo ser både positive og negative sider ved nynorsk som sidemål.

Dermed har jeg funnet mer positive holdninger til nynorsk som sidemål blant Oslo-lærere enn Anne-Brit Holm (1999) fant blant Larvik-lærere. Holm fant gjennomgående svært negative holdninger til nynorsk som sidemål blant lærerne i Larvik. Her er det imidlertid viktig å huske at ulike operasjonaliseringer av *holdninger til nynorsk som sidemål* ligger til grunn.

I sin undersøkelse blant allmennlærerstudenter fant Johanne Nordhagen (2006) en gjennomsnittsholdning til opplæring i nynorsk som sidemål som så vidt var negativ. Selv om Nordhagens studie og min studie forteller at mange lærerstudenter og norsklærere har positive holdninger til nynorsk som sidemål, er det bemerkelsesverdig at et flertall av både norsklærerne på ungdomstrinnet i Oslo og allmennlærerstudentene ved Høyskolen i Oslo ser ut til å ha en mer negativ enn positiv holdning til nynorsk som sidemål.

I spørreskjemaundersøkelsen min er samlevariabelen som måler grunnholdning til nynorsk som sidemål, satt sammen av ulike delindekser. En av dem indikerer at de fleste norsklærerne på ungdomstrinnet i Oslo har relativt positive *språkholdninger* til nynorsk. Nesten tre fjerdedeler av respondentene i spørreskjemaundersøkelsen min synes det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk. At Nordhagen (2006:79) falsifiserer sin hypotese om at flertallet av allmennlærerstudentene ved Høyskolen i Oslo er negative til skriftspråket nynorsk, peker i samme retning. Intervjuundersøkelsen min antyder at tradisjonelle argumenter for sidestillingen tillegges vekt: Flere av informantene sier at nynorske ord og uttrykk beriker språket og klinger vakkert i lyrikk, og at nynorsk er en viktig del av vår nasjonale kulturarv.

Det er verdt å merke seg at om lag tre fjerdedeler av respondentene i spørreskjemaundersøkelsen oppgir at de liker å undervise i nynorsk. Imidlertid er andelen som liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk, nesten like stor. Dette tyder på at de fleste lærerne på ungdomstrinnet i Oslo har en mer positiv holdning til selve nynorskundervisningen enn til vurderingsarbeidet innenfor disiplinen. En sannsynlig



årsak er at det er mer tidkrevende å vurdere elevtekster på nynorsk enn elevtekster på bokmål. Flere av intervjupersonene sier at de må slå opp mye i ordlista når de vurderer nynorsktekster. En kan også tenke seg at kvaliteten på nynorsktekstene varierer mer enn kvaliteten på bokmålstekstene, og at vurderingsarbeidet i nynorsk kan bli preget av jakten på feil.

Når holdningen til vurderingsarbeidet i nynorsk er såpass negativ blant lærerne i spørreskjemaundersøkelsen, er det overraskende at nesten 92 % av lærerne føler at de har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer. En nesten like stor andel føler at de har god nok kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet. Flere av intervjupersonene sier også at de har gode nok ferdigheter i nynorsk, men at tips om lærestoff og metodikk kunne vært nyttig. Mange norsklærere kunne nok også trenge tips om hvordan de kan integrere nynorsk i resten av norskfaget og i andre fag: Det ser ut til at de fleste norsklærerne på ungdomstrinnet i Oslo gjør relativt lite for å fremme nynorsk som et bruksspråk.

Om lag halvparten av respondentene i spørreskjemaundersøkelsen mener at det ikke bør være skriftlig sidemålsopplæring i det hele tatt, og over 60 % mener at dagens sidemålsordning ikke bør videreføres. Dette kan tolkes som klare signaler fra norsklærerne i utvalget om at sidemålsordningen bør tas opp til revisjon. 63 % av lærerne i utvalget mener at det er unødvendig å lære å skrive på nynorsk. Tallene stemmer godt overens med tall fra nabokommunen Bærum, hvor 61 % av norsklærerne som deltok i Anne Steinsvik Nordals (2004b:23) undersøkelse, mente at det ikke er en fordel for elevene å lære å skrive både bokmål og nynorsk. Det ser ut til at et annet argument mot nynorsk som sidemål – at tiden burde vært brukt på andre deler av norskfaget – også har bred oppslutning blant norsklærerne i Oslo. Samtidig anerkjenner enda flere lærere to argumenter *for* nynorsk som sidemål; at opplæringen øker elevenes språkbevissthet, og at den bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.

Intervjuundersøkelsen gir sterke signaler om at den faktoren som i størst grad bidrar til at mange lærere har negative holdninger til sidemålsordningen, er elevenes negative holdninger og mangel på motivasjon. Alle fem intervjupersonene – også de tre som er tilhengere av dagens sidemålsordning – kommer inn på hvor utfordrende det er å motivere elevene for å lære nynorsk. Dette samsvarer med forskningen om elevholdninger som jeg presenterte i

kapittel 3: Mange elever har sterke negative holdninger til nynorsk som sidemål. De har en motvilje mot målformen og synes undervisningen er unødvendig, vanskelig og kjedelig.

Mye taler for at motivasjons- og holdningsproblematikken knyttet til nynorsk som sidemål kan betraktes som en ond sirkel eller en selvoppfyllende spådom. En slik spådom "[...] oppfyller så å si seg selv, ved at de som spår, gjennom sitt handlesett gjør den til virkelighet" (Østerberg 1994:53). Når elever som forventer at nynorskundervisningen skal være kjedelig og uinspirerende, gir uttrykk for sin motvilje, spres de negative holdningene. Når en norsklærer møter svært negative elevholdninger, kan også lærerens holdning – og ikke minst lærerens motivasjon knyttet til disiplinen – påvirkes i negativ retning, med det resultat at undervisningen i større grad *blir* kjedelig og uinspirerende. Samtidig kan kausaliteten ha motsatt retning, ved at negative lærerholdninger avføder negative elevholdninger. I de fleste tilfeller står antagelig elevholdninger og lærerholdninger i et gjensidig påvirkningsforhold.

### **8.2.2 Opplæringspraksis i nynorsk som sidemål**

Over halvparten av lærerne i spørreskjemaundersøkelsen oppgir at høsten i 9. klasse er det vanlige starttidspunktet for opplæringen i nynorsk som sidemål ved deres skole. Dette er oppsiktsvekkende tall med tanke på at L97 (126) forutsetter at en skal "[...] byrje å bruke sidemål som arbeidsspråk" i 8. klasse. Også her er det relativt godt samsvar med tallene i Nordals undersøkelse blant norsklærere i Bærum, hvor 57 % av de spurte oppgir at sidemålsundervisningen tar til i 9. klasse (Nordal 2004b:16). I TNS Gallups landsomfattende kartlegging oppgir 43 % av bokmålselevne at de startet med opplæring i nynorsk som sidemål i 9. klasse (Wedde 2006:16). Dermed ser det ut til at praksisen på dette området i bemerkelsesverdig grad – og kanskje i større grad i Oslo og Bærum enn i andre deler av landet – går på tvers av det læreplanverket foreskriver.

Fire av de fem informantene i intervjuundersøkelsen min sier også at det er vanlig å starte med nynorskopplæring i 9. klasse ved deres skole, uten at de har hørt noen begrunnelse for starttidspunktet. Det var interessant å høre at to av de fire likevel hadde valgt å begynne med nynorskopplæring i 8. klasse, for å være i "forkant" og for å få en mykere oppstart. Jeg tror det har utviklet seg en slags sedvane ved mange skoler på dette området, en sedvane som bryter med intensjonen i L97. Nye norsklærere tilpasser seg friksjonsfritt skolens normer, uten

at starttidspunktet for nynorskopplæringen tas opp til diskusjon. Intervjuundersøkelsen viser at norsklærere likevel kan bryte med sedvanen og starte i 8. klasse.

Når det gjelder organisering av nynorskopplæringen, er det vanlig å sette av egne timer til nynorsk når opplæringen først er kommet i gang. Noe overraskende er andelen som setter av faste timer til nynorskopplæring gjennom semesteret, lavere blant lærerne på 10. trinn enn blant lærerne på 9. trinn. Utvalgene er imidlertid så små i denne delen av undersøkelsen, at jeg vil være forsiktig med å generalisere resultatene. Intervjuundersøkelsen angir argumenter for å sette av faste timer: Denne organiseringen bidrar til struktur og kontinuitet, og det blir mindre diskusjon når elevene vet at de skal ha nynorsk.

I spørreskjemaundersøkelsen oppgir et flertall av norsklærerne på 9. og 10. trinn at de bruker mellom 30 og 60 minutter ukentlig på nynorskundervisning, mens om lag 30 % bruker mellom 15 og 30 minutter. Til sammenlikning oppgir halvparten av bokmålelevne på 10. trinn i TNS Gallups undersøkelse at de har cirka en time sidemålsundervisning i uka, mens omtrent en tredjedel oppgir at de har cirka en halvtime (Wedde 2006:17). Det ser ut til at de fleste elevene på ungdomstrinnet i Oslo bruker relativt lite tid på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk: Et klart flertall av lærerne i spørreskjemaundersøkelsen forutsetter at elevene bruker under en halvtime i uka. Det kan se ut til at det brukes noe mer tid på nynorsk – både på undervisning og på lekser og arbeidsplanoppgaver – på 9. trinn enn på 10. trinn.

Av tiden som brukes på nynorskopplæring, går mest med til at elevene leser nynorske tekster og svarer på spørsmål om språk og innhold, men både grammatikkarbeid og arbeid med egne nynorsktekster legger beslag på nesten like mye tid. Det ser altså ikke ut til at ”åndlaus drill” har noen dominerende plass i nynorskopplæringen i Oslo, men at en del tid går med til gjennomgang av formverket. Alle fem informantene i intervjuundersøkelsen har gitt elevene regelbøker hvor viktige regler og bøyningsmønstre skal skrives ned. Lærerne i spørreskjemaundersøkelsen bruker forholdsvis lite tid på oversetteleser fra bokmål til nynorsk, men enda mindre tid på dialoger, rollespill og dramatiseringer på nynorsk. Grunnen til at sistnevnte metoder i liten grad benyttes, kan være at mange norsklærere er opptatt av at nynorsk er et skriftlig språk.

Norsklærerne i Oslo bruker relativt ofte læreboken som elevene har fått utdelt, men minst like ofte bruker de lærestoff fra andre samlinger og lærebøker. Informantene i intervjuundersøkelsen mener gjennomgående at nynorskstoffet i lærebøkene de benytter, er dårlig. Det ser ut til at mange lærere lager en betydelig del av lærestoffet selv, mens ikke fullt så mange bruker lærestoff som kolleger har laget. På disse områdene peker mine tall stort sett i samme retning som tallene i TNS Gallups undersøkelse, hvor de fleste norsklærerne som underviser på 10. trinn ved bokmålsskoler, oppgir at de bruker egenprodusert materiell og annen litteratur i tillegg til læreboken (Wedde 2006:20). Nesten 40 % av lærerne i spørreskjemaundersøkelsen min oppgir at de aldri bruker nynorsk kurs på internett i undervisningen. Dette tyder på at disse ressursene ikke er gode nok, eller at de bør markedsføres bedre.

### **8.3 Konklusjoner**

Min første problemstilling var: Hva slags holdninger til nynorsk som sidemål har norsklærerne på grunnskolens ungdomstrinn i Oslo?

Dataene fra spørreskjemaundersøkelsen min tyder på at over halvparten av norsklærerne på ungdomstrinnet i Oslo-skolen har en mer negativ enn positiv holdning til nynorsk som sidemål. Likevel har jeg funnet en svakt positiv gjennomsnittsholdning til nynorsk som sidemål i utvalget. Dette kommer av at andelen med *sterk* positiv holdning er betydelig større enn andelen med *sterk* negativ holdning (jf. Figur 6, s. 70). De fleste norsklærerne på ungdomstrinnet i Oslo ser ut til å ha positive språkholdninger til nynorsk, og de er svært fornøyde med sin egen nynorskkompetanse. Veldig mange liker å undervise i nynorsk som sidemål og er enige i vanlige argumenter for sidemålsordningen. Faktorer som trekker i motsatt retning, er at mange også anerkjenner tradisjonelle argumenter *mot* nynorsk som sidemål, at motstanden mot sidemålsordningen er stor, og at viljen til å fremme nynorsk som bruksspråk er relativt liten.

Min andre problemstilling var: Hva kjennetegner opplæringen i nynorsk som sidemål på grunnskolens ungdomstrinn i Oslo?

Viktige kjennetegn er at opplæringen har relativt lite omfang og kommer sent i gang. Ved de fleste skolene er starttidspunktet høsten i 9. klasse. Når opplæringen har startet, settes det

gjærne av egne timer, ofte én time i uka. Tiden som settes av, går i stor grad med til arbeid med egne og andres tekster og til grammatikkarbeid, uten at sistnevnte har noen dominerende plass. Læreboken som elevene har fått utdelt, benyttes ofte i nynorskundervisningen, men vel så ofte benyttes andre samlinger og lærebøker. Dette ser ut til å ha sammenheng med lærernes vurdering av kvaliteten på nynorskstoffet i lærebøkene.

#### **8.4 Avsluttende betraktninger**

Jeg synes ikke studien min tegner noe helsvart bilde av sidemålsopplæringen i grunnskolen i Oslo. Tross alt har jeg funnet en positiv gjennomsnittsholdning til nynorsk som sidemål og en opplæringspraksis som rommer mye mer enn grammatikkpugg. Likevel viser både min studie og annen forskning at det eksisterer åpenbare utfordringer knyttet til nynorsk som sidemål. Spørsmålet er hva som bør gjøres for å møte utfordringene.

Først og fremst mener jeg det er viktig at opplæringen i nynorsk som sidemål kommer tidlig i gang. Dersom nynorskopplæringen kommer i gang på barnetrinnet, slik læreplanen for Kunnskapsløftet eksplisitt forutsetter, og dersom elevene tidlig vender seg til nynorsk som et bruksspråk, tror jeg holdnings- og motivasjonsarbeidet på ungdomstrinnet blir betydelig lettere. På ungdomsskolen må nynorsk være en naturlig del av norskopplæringen hele treårsløpet, og aller helst bør nynorsk integreres i andre fag.

I et emne som nynorsk er det ekstra viktig at undervisningen er variert og motiverende. Jeg er enig i at "elevene må få Sanasol, og ikke tran" (Løkke 2004). Læreren bør benytte spennende og aktuelle nynorsktekster. Elevene kan få små og store skriveoppgaver som stimulerer kreativiteten deres, og fokuset på rettskriving og sjangertrekk trenger ikke alltid være like sterkt. Jeg har ofte latt elever skrive og fremføre dikt, dialoger og skuespill i nynorsktimene, og de fleste synes slike arbeidsformer er motiverende. Mange elever liker også oppgaver med fasitsvar, og - brukt med måte - tror jeg både utfyllingsoppgaver og oversettelser kan gi et godt læringsutbytte. Dessuten tror jeg det er fornuftig å vise elevene sammenhengen mellom språkhistorie, dialekter og det nynorske skriftspråket.

Norsklærerne må altså sørge for at opplæringen i nynorsk som sidemål kommer i gang i tide, og for at den er variert og motiverende. Problemet er imidlertid at et flertall av norsklærerne er negative til dagens sidemålsordning, og at mange har negative holdninger til nynorsk som

sidemål. Er det realistisk å tro at disse lærerne vil arbeide målrettet for å styrke opplæringen i emnet? Ikke uten videre. Jeg tror det er helt sentralt i denne sammenhengen at lærerutdanningsinstitusjonene setter av mer tid til både nynorskopplæring og fagdidaktikk i nynorsk som sidemål. Studentene må i større grad få konkrete og praktiske tips om hvordan opplæringen i emnet kan legges opp. Jeg tror en slik tematisering av nynorsk som sidemål kan bidra til at flere lærerstudenter har en positiv holdning til emnet når de forlater lærerutdanningsinstitusjonen. Likeledes kan kurs og seminarer med fokus på fagdidaktikk i nynorsk som sidemål gi praktiserende norsklærere nyttige verktøy til nynorskundervisningen og påvirke holdningene deres i positiv retning.

Forlagene som lager lærebøker i norsk for grunnskolen, må også gi lærerne en hjelpende hånd. I lærebøkene for barnetrinnet må alderstilpassede og morsomme nynorsktekster være på plass, og i lærebøkene for alle tre årene på ungdomstrinnet må det være rikelig med nynorskstoff. Jeg tror det kan være greit med egne nynorskkapitler, men i tillegg må det være raust med nynorsktekster i de andre kapitlene. Forlag som satser på et todelt læreverk – grunnbok og tekstsamling – må sørge for at nynorsk er representert i begge. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet har flere forlag kommet med nye lærebøker, og det er et godt tegn at den nye utgaven av norskverket som markedsfører seg som det mest brukte på ungdomstrinnet, tematiserer nynorsk på 8. trinn, i motsetning til den forrige utgaven, som først tematiserer nynorsk på 9. trinn.

Jeg tror at et vedvarende fokus på nynorsk som sidemål på sikt vil styrke opplæringen i emnet og bidra til mer positive holdninger. Etter min vurdering er opprettelsen av Nynorsksenteret viktig i så måte. Noen av senterets funksjoner er informasjonsformidling, kursvirksomhet og iverksetting av forskning. Jeg mener det er svært viktig at det gjennomføres variert og systematisk forskning om nynorsk som sidemål, fordi debatten om emnet tradisjonelt har vært preget av ideologi snarere enn kunnskap. Jeg er positiv til forsøk med alternative undervisningsformer i nynorsk som sidemål, såfremt forsøkene er ledd i seriøse forskningsprosjekter.

Jeg tror det har avgjørende betydning for nynorskens framtid at sidemålet fortsatt tilgodesees med egen skriftlig karakter i grunnskolen. Å innføre felles hoved- og sidemålskarakter i grunnskolen ville ha vært et langt skritt i retning av å avskaffe skriftlig sidemålsoplæring.

Jeg betrakter den skriftlige opplæringen i nynorsk som sidemål som en av nynorskens grunnpilarer.

I den midlertidige utgaven av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006:54) står det som nevnt at elevene på 10. årstrinn kan trekkes ut til én skriftlig eksamen som omfatter norsk hovedmål og sidemål. Det er vanskelig å forutsi konsekvensene av en slik ordning; mye vil avhenge av hvordan den ene eksamensdagen legges opp. Jeg tviler imidlertid på at en slik ordning vil kunne ha noen stimulerende effekt på opplæringen i nynorsk som sidemål.

Jeg har tidligere beskrevet holdnings- og motivasjonsproblematikken knyttet til nynorsk som sidemål som en ond sirkel, hvor lærerholdninger, opplæringspraksis og elevholdninger står i et gjensidig påvirkningsforhold. Ved å gi lærerne kunnskaper og redskaper som setter dem i stand til å undervise i nynorsk som sidemål på en profesjonell og god måte, tror jeg lærerholdningene kan dreies i positiv retning. I den grad dette lykkes, vil også elevholdningene bli mindre negative og den onde sirkelen mindre ond.

## LITTERATURLISTE

- Agheysi, Rebecca og Joshua Fishman 1972: Språkholdningsundersøkelser. En kort oversikt over metoder. I: Engh, Jan et al. (red.): *Språksosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, Hallgrim 1996: Sidemålet i norskopplæringa - sett frå Stortinget. I: Guttu, Tor (red.): *Sidemålsstilen. Fem seminarinnlegg på Riksmålsforbundets landsmøte 1996*. Oslo: Riksmålsforbundet.
- Berge, Kjell Lars 2001: Om et forslag til alternativ sidemålsundervisning i Oslo-skolen. *Språknytt 1-2/2001*. Oslo: Norsk språkråd.
- Berge, Kjell Lars og Berit Skog 1998: *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. Rapport nr. 8: Sluttrapport – hovedresultater fra de samfunnsvitenskapelige og de språkvitenskapelige studiene*. Trondheim: Allforsk.
- Birkeland, Bjarte 1964: *Sidemålsstilen ein gong til*. Oslo: Noregs Mållag.
- Bjørkøy, Aasta Marie Bjorvand 2004: Glimt fra en norsktime i 9. klasse. *Norsklæreren 4/2004*. Landslaget for norskundervisning.
- Bunkholdt, Vigdis 1989: *Lærebok i psykologi*. 3. utgave. Oslo: TANO.
- Dokka, Hans Jørgen 1972: *Vår nye skole*. Oslo: NKS-forlaget.
- Elgvin, Johannes et al. 1963: *Sidemålsstilen til eksamen artium*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Engelsen, Britt Ulstrup 1999: *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. 3. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Evensen, Lars Sigfred 1986: *Den vet best hvor sko(l)en trykker... En deskriptiv surveyundersøkelse av elevers og læreres opplevelse av problemer i språkundervisning i ungdomsskole og videregående skole*. Doktoravhandling. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Forskrift til opplæringsloven*. 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
[http://odin.dep.no/filarkiv/284963/ny\\_forskr\\_til\\_oppll.pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/284963/ny_forskr_til_oppll.pdf)
- Grønmo, Sigurd 1996: Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kallerberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg 1991: *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guttu, Tor 1996: Sidemålsstilen – en historisk oversikt. I: Guttu, Tor (red.): *Sidemålsstilen. Fem seminarinnlegg på Riksmålsforbundets landsmøte 1996*. Oslo: Riksmålsforbundet.
- Haraldsen, Gustav 1999: *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haugland, Kjell 1971: *Striden kring sidemålsstilen. Ein studie i språk og politikk i åra 1906-07*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugland, Kjell 1985: *Striden om skulespråket. Frå 1860-åra til 1902*. Oslo: Det norske samlaget.
- Hausvik, Leif Rune 1999: Skal sidemålet få vere sidemål? *Norsklæreren 4/1999*. Landslaget for norskundervisning.
- Holm, Anne-Brit 1999: *Stebarnet nynorsk. Om holdninger til nynorsk i Larvikskolen. Hovedfagsoppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Imsen, Gunn 1999: *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. 2. utgave. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jahr, Ernst Håkon 1994: *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*. Oslo: Novus forlag.



- Jansson, Benthe Kolberg 1999a: Sidemålet inn fra sidelinja. *Norsklæreren* 3/1999. Landslaget for norskundervisning.
- Jansson, Benthe Kolberg 1999b: *Fri til å velje? Ei undersøkning av hossen valfridommen i skriftnormalane blir tematisert i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanninga*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jansson, Benthe Kolberg 2004a: *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter reform 97*. Halden: Høgskolen i Østfold.  
<http://fulltekst.bibsys.no/hiof/arbeidsrapport/2004/hefte6-04.pdf>
- Jansson, Benthe Kolberg 2004b: *Nynorskopplæring og didaktisk tilnærming til nynorsk som sidemål: Rapport frå ei undersøkning i allmennlærerutdanninga*. Halden: Høgskolen i Østfold. <http://fulltekst.bibsys.no/hiof/arbeidsrapport/2004/hefte7-04.pdf>
- Johannesen, Asbjørn 2004: *Introduksjon til SPSS*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn 2002: Kapittel 4. Statistikk. I: Kleven, Thor Arnfinn (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kvale, Steinar 1997: *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. 1998. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Læreplaner for kunnskapsløftet – Høringsutkast fra utdanningsdirektoratet 15.02.05*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Læreplan i norsk. Sluttrapport, del 2. Samlet oppsummering av høringsuttalelsene*. 2005. Oslo: Utdanningsdirektoratet.  
[http://skolenettet.no/nyUpload/27477/NORSK\\_sluttrapport\\_del\\_2.pdf](http://skolenettet.no/nyUpload/27477/NORSK_sluttrapport_del_2.pdf)
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. 1997. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løkke, Marit: *Nynorskundervisninga; korleis ein kan gjere det om ein vil...* *Norsklæreren* 3/2004. Landslaget for norskundervisning.
- Lønning, Inge 1996: *Sidemålsstilen – narresmokken i norsk språkpolitikk*. I: Guttu, Tor (red.): *Sidemålsstilen. Fem seminarinnlegg på Riksmålsforbundets landsmøte 1996*. Oslo: Riksmålsforbundet.
- Mønsterplan for grunnskolen 1974*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- Nordal, Anne Steinsvik 1997: *Frå eg til jeg? Språkhaldningsundersøkning - om bakgrunn for skifte av skriftspråk - frå nynorsk til bokmål*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nordal, Anne Steinsvik 2004a: *Fokus på nynorsk opplæringa*. *Språknytt* 2/2004. Oslo: Norsk språkråd.
- Nordal, Anne Steinsvik 2004b: *Nynorsk i bokmålsland, ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskolen i Bærum*. Høgskulen i Volda. [http://www.hivolda.no/attachments/site/group15/arb\\_161.pdf](http://www.hivolda.no/attachments/site/group15/arb_161.pdf)
- Nordhagen, Johanne 2006: *Hva slags personlig og yrkesprofesjonell holdning har studentene ved allmennlærerutdanninga ved Høyskolen i Oslo til skriftlig opplæring i sidemålet nynorsk?* Hovedfagsoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Robson, Colin 2002: *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Second edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Råbu, Anne-Berith 1997: *To ulike norskfag? En undersøkelse av holdningene til nynorsk som sidemål blant elever i ungdomsskolen og den videregående skolen*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Stortingsmelding nr. 30 2003-2004: Kultur for læring.* 2004. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/bn.html>
- Torvatn, Anne Charlotte 1995: ”Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe”. *Om en skoleklassens oppfattelse av innholdet i en fellesspråklig lærebok.* Hovedfagsoppgave. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Tørjesen, Torill Wiger 2004: Nynorsk på ungdomstrinnet. *Norsklæreren 3/2004.* Landslaget for norskundervisning.
- Ulvik, Synnøve 1991: *Språkløyyde lærebøker – bruk og konsekvensar.* Rapport nr. 9102961. Oslo: Statens Bibliotek- og informasjonshøyskole.
- Venås, Kjell 1991: *Mål og miljø. Innføring i sociolingvistikk eller språksosiologi.* Oslo: Novus forlag.
- Vibe, Nils 2005: *Holdninger til nynorsk blant grunnkurselever i Oslo.* Arbeidsnotat 26/2005. Oslo: NIFU STEP.
- Vinje, Finn Erik 1997: Norsklærernes fyrtårn – LNU i tjue år. *Norsklæreren 2/1997.* Landslaget for norskundervisning.
- Wedde, Elise 2006: *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. – Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer.* Oslo: TNS Gallup.  
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Sidemalsrapport.pdf>
- Østerberg, Dag 1994: *Sosiologiens nøkkelbegreper.* Oslo: Cappelen.
- Øygarden, Bjarne 1983: *Nynorsk som sidemål i den vidaregåande skolen.* Oslo: Gyldendal.

## Spørreundersøkelse om nynorsk som sidemål

I forbindelse med min mastergradsoppgave i nordisk fagdidaktikk ber jeg om hjelp fra norsklærere ved alle ungdomsskolene i Oslo. Oppgaven min har arbeidstittelen ”Nynorsk som sidemål: Lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo.”

I min studie vil jeg

- undersøke hva slags holdninger norsklærere i ungdomsskolen i Oslo har til nynorsk som sidemål.
- kartlegge omfanget av opplæringen i nynorsk som sidemål og undersøke hva slags lærestoff og hvilke fagdidaktiske metoder lærerne benytter seg mest av.

Denne spørreundersøkelsen retter seg mot lærere på grunnskolens ungdomstrinn som underviser i norsk akkurat nå og som har undervist i nynorsk som sidemål i minst ett skoleår. Undersøkelsen retter seg *ikke* mot lærere som underviser i norsk som andrespråk, med mindre de også underviser i norsk.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert.

### Utfylling av spørreskjema

Spørreskjemaet består av 33 spørsmål/påstander. De fleste steder skal du krysse av for eller ringe rundt det alternativet som passer for deg. Dersom ingen av svaralternativene passer *helt* for deg, ber jeg deg om å velge det alternativet som passer best. Det er viktig at du leser instruksjonen i de grå firkantene nøye.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Bjørn Slettemark

**Spørsmål 1-4 handler om bakgrunnen din. Kryss av i den ruten som passer for deg.**

**1. Hva slags formell kompetanse har du i norsk?**

- ingen
- ¼ år
- ½ år
- 1 år (grunnfag eller tilsvarende)
- 1 ½ år (grunnfag + mellomfagstillegg eller tilsvarende)
- hovedfag / mastergrad
- annet: \_\_\_\_\_

**2. Hvor lang erfaring har du som norsklærer på ungdomstrinnet?**

- under ett år
- 1-5 år
- 6-10 år
- 11-20 år
- over 20 år

**3. Hvilken målform bruker du mest?**

- Jeg skriver mest nynorsk.
- Jeg skriver mest bokmål.
- Jeg skriver bokmål og nynorsk like mye.

**4. Hvilket talemål bruker du?**

- (tilnærmet) normalisert bokmål
- (tilnærmet) normalisert nynorsk
- dialekt/blanding av flere dialekter → dialektområde: \_\_\_\_\_

**På spørsmål 5 skal du oppgi på hvilke(t) årstrinn du underviser i norsk dette skoleåret.**

**Dersom du underviser i norsk på flere trinn, setter du flere kryss.**

**5. På hvilke(t) årstrinn underviser du i norsk dette skoleåret?**

- 8. trinn
- 9. trinn
- 10. trinn

**Nå skal du ta stilling til 14 påstander. For hver påstand, kryss av i den ruten som passer best for deg. Du skal altså bare sette ett kryss for hver påstand.**

**6. Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**7. Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen i det hele tatt.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**8. Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**9. Jeg liker å undervise i nynorsk.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**10. Jeg synes det er unødvendig for elevene mine å lære å skrive på nynorsk.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**11. Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**12. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**13. Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen bør videreføres.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**14. Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**15. Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**16. Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**17. Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**18. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**19. Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.**

helt enig                       ganske enig                       ganske uenig                       helt uenig

**Spørsmål 20 handler om når nynorskopplæringen på din skole vanligvis starter. Hvis du er usikker på starttidspunktet, krysser du av for det alternativet du *tror* er riktig.**

**20. Når starter vanligvis nynorskopplæringen på ungdomstrinnet på din skole?**

- høstsemesteret i 8. trinn
- vårsemesteret i 8. trinn
- høstsemesteret i 9. trinn
- vårsemesteret i 9. trinn
- høstsemesteret i 10. trinn
- vårsemesteret i 10. trinn

**Nå skal du svare på tre spørsmål om nynorskopplæringen i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret.**

- **Dersom du underviser i norsk på *ett* årstrinn, svarer du på hvert spørsmål ved å sette *ett* kryss. Hvis du f.eks. underviser i norsk på 8. trinn, setter du kryss i *en* av rutene under ”8.tr.”**
- **Dersom du underviser i norsk på *to* årstrinn, svarer du på hvert spørsmål ved å sette *to* kryss. Hvis du f.eks. underviser i norsk på 8. og 10. trinn, setter du kryss i *en* av rutene under ”8.tr.” og i *en* av rutene under ”10.tr.”**

**21. Hvordan organiseres nynorskopplæringen i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret?**

- | 8.tr.                    | 9.tr.                    | 10.tr.                   |   |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nynorskopplæringen har ikke startet ennå.                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Det settes ikke av egne timer til nynorsk.                |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Det settes av en time til nynorsk nå og da.               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Det settes av timer til nynorsk i perioder.               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Det settes av faste timer til nynorsk gjennom semesteret. |

**22. Omtrent hvor mye tid brukes på nynorskopplæring i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret (dersom lekser og arbeidsplanoppgaver holdes utenfor)?**

- | 8.tr.                    | 9.tr.                    | 10.tr.                   |  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt.       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt.       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Over 60 minutter i uka i gjennomsnitt.               |

**23. Omtrent hvor mye tid forutsetter du at elevene i gruppen(e) du underviser i norsk dette skoleåret, bruker på lekser og arbeidsplanoppgaver i nynorsk?**

- | 8.tr.                    | 9.tr.                    | 10.tr.                   |  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ingen tid. Nynorskopplæringen har ikke startet ennå. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Under 15 minutter i uka i gjennomsnitt.              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mellom 15 og 30 minutter i uka i gjennomsnitt.       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mellom 30 og 60 minutter i uka i gjennomsnitt.       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Over 60 minutter i uka i gjennomsnitt.               |

Resten av spørreskjemaet handler om *din nynorskundervisning*. Dersom du ikke underviser i nynorsk akkurat nå, tar du utgangspunkt i hvordan nynorskundervisningen din pleier å være. Sett en ring rundt det tallet i skalaen som passer best for deg.

**24. I din nynorskundervisning, hvor mye av tiden går med til gjennomgang av det nynorske formverket og arbeid med nynorsk grammatikk?**

1	2	3	4	5
ingen tid				all tid

**25. I din nynorskundervisning, hvor mye av tiden går med til at elevene arbeider med oversettelser fra bokmål til nynorsk?**

1	2	3	4	5
ingen tid				all tid

**26. I din nynorskundervisning, hvor mye av tiden går med til at elevene arbeider med egne nynorske tekster i ulike sjangere?**

1	2	3	4	5
ingen tid				all tid

**27. I din nynorskundervisning, hvor mye av tiden går med til at elevene leser nynorske tekster i ulike sjangere og svarer på spørsmål om språk og/eller innhold?**

1	2	3	4	5
ingen tid				all tid

**28. I din nynorskundervisning, hvor mye av tiden går med til at elevene lager og framfører dialoger, rollespill eller dramatiseringer på nynorsk?**

1	2	3	4	5
ingen tid				all tid





Bjørn Slettemark  
Eiriksgate 16  
0650 Oslo

Oslo, 19.04.2006

*Kjære rektor*

I forbindelse med min mastergradsoppgave i nordisk fagdidaktikk ved Universitetet i Oslo, ber jeg om hjelp fra alle skoler i Oslo med ungdomstrinn. Jeg er selv norsklærer ved en Oslo-skole. I min studie vil jeg dels undersøke hva slags holdninger norsklærere i ungdomsskolen i Oslo har til nynorsk som sidemål, dels kartlegge lærernes undervisningspraksis i emnet. Veilederen min i arbeidet er professor Frøydis Hertzberg.

Behovet for kunnskap om sidemålsopplæring er stort. Derfor håper jeg skolen er positivt innstilt til å hjelpe meg med undersøkelsen min, trass i at dere er inne i en hektisk periode.

Spørreundersøkelsen retter seg mot lærere på ungdomstrinnet som underviser i norsk akkurat nå. Undersøkelsen retter seg *ikke* mot lærere som underviser i norsk som andrespråk, med mindre de også underviser i norsk.

Jeg ber deg distribuere spørreskjema til alle lærere på ungdomstrinnet som har norsk akkurat nå, samle inn de utfylte skjemaene og returnere dem til meg. Alternativt kan denne oppgaven delegeres til undervisningsinspektør eller fagrettleder i norsk. Det er en selvfølge at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert.

Er det spørsmål til undersøkelsen, kan disse rettes til meg på telefon: 950 25 694.

Utfylte spørreskjemaer returneres innen onsdag 03.05.2006 til:  
Bjørn Slettemark  
Eiriksgate 16  
0650 Oslo

Jeg håper på deres velvilje og takker på forhånd for innsatsen.

Med vennlig hilsen

Bjørn Slettemark

Bjørn Slettemark  
Eiriksgate 16  
0650 Oslo

Oslo, 22.05.2006

### *Undersøkelse om nynorsk som sidemål*

Jeg viser til brev av 19. april i år til rektorene ved alle Oslo-skoler med ungdomstrinn, hvor jeg ba om hjelp i forbindelse med en mastergradsoppgave ved Universitetet i Oslo. I forsendelsen var det spørreskjemaer til norsklærerne på ungdomstrinnet. Undersøkelsen handler om norsklærernes holdninger til nynorsk som sidemål og deres undervisningspraksis i emnet.

Jeg vet dere er inne i en svært hektisk periode og forstår at det har vært vanskelig å sette av tid til undersøkelsen. Jeg håper likevel dere har mulighet til å svare. For at undersøkelsen skal være troverdig, må svarprosenten være høy.

Jeg ville sette stor pris på om du kan distribuere spørreskjema til alle lærere på ungdomstrinnet som underviser i norsk dette skoleåret, samle inn de utfylte skjemaene og returnere dem i konvolutt merket skolens navn innen onsdag 07.06.2006 til:

Bjørn Slettemark  
Eiriksgate 16  
0650 Oslo

I tilfelle dere ikke finner igjen forrige forsendelse, legger jeg ved et eksemplar av undersøkelsen, slik at den kan kopieres opp.

Dersom dere har postlagt utfylte spørreskjemaer en av de siste dagene, eller dere er blant dem som har sendt meg spørreskjemaer i nøytral konvolutt, takker jeg for hjelpen og ber dere se bort ifra denne påminnelsen.

Er det spørsmål til undersøkelsen, kan disse rettes til meg på telefon: 950 25 694.

Med vennlig hilsen

Bjørn Slettemark

## Intervjuguide. Semi-strukturert intervju. Varighet: ca en halvtime.

### **Del A: Holdninger**

1. Hva synes du om at bokmål og nynorsk er sidestilte offisielle skriftspråk i Norge?

Oppfølgingsspørsmål:

- Begrunne, utdype
- Hvordan håper du språksituasjonen utvikler seg i årene som kommer?
- Hva slags forhold har du til å lese og skrive nynorsk?

2. Hva synes du om dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Begrunne, utdype
- Argumenter for/imot ordningen?
- Hvilke forandringer bør eventuelt gjøres?

3. Hvordan trives du med å undervise i nynorsk som sidemål?

Oppfølgingsspørsmål:

- Begrunne, utdype
- Hva gjør at du liker/misliker å undervise i nynorsk?
- Hvordan opplever du elevenes motivasjon?
- Hva synes du om å vurdere elevtekster på nynorsk?

4. Hva mener du selv om din egen kompetanse som lærer i nynorsk som sidemål?

Oppfølgingsspørsmål:

- Begrunne, utdype
- God nok nynorskkompetanse?
- Tilstrekkelig kjennskap til egnede fagdidaktiske metoder?
- Behov for kurs/etterutdanning?

5. I hvilken grad er du opptatt av at nynorsk skal være et bruksspråk?

Oppfølgingsspørsmål:

- Begrunne, utdype
- Hva gjør du selv for å fremme nynorsk som et bruksspråk?

## Del B: Opplæringspraksis

1. Når starter vanligvis nynorskopplæringen på din skole?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor har dere valgt dette tidspunktet?
- Vet du om det er noen form for nynorskopplæring på de lavere årstrinn (eks. lese nynorske tekster)?

2. Kan du fortelle litt om nynorskopplæringen i klassen du har undervist i norsk dette skoleåret når det gjelder organisering og tidsbruk?

Oppfølgingsspørsmål:

- Faste timer?
- Tidsbruk (undervisning/lekser)
- Hvorfor har dere valgt å organisere nynorskopplæringen slik?
- Påvirker antallet fritakselever organisering og tidsbruk? Eventuelt hvordan?
- Føler du at organiseringen har vært vellykket?

3. Hva slags fagdidaktiske metoder bruker du mest i nynorskundervisningen din?

Oppfølgingsspørsmål:

- Grammatikk, oversettelser, tekstskaping, lese tekster, lage rollespill
- Hvorfor har du vektlagt disse metodene?
- Avhengig av årstrinn/elevenes kompetanse?
- Hvilke metoder ser ut til å fenge elevene?
- Skriver elevene ofte tekster (stiler) som du vurderer?

4. Hva slags læremidler bruker du mest i nynorskundervisningen din?

Oppfølgingsspørsmål:

- Lærebok, tekstsamlinger, selvlagde, kollega-lagde, nettkurs
- Hvorfor bruker du disse læremidlene mest?
- Avhengig av årstrinn/elevenes kompetanse?
- Hva synes du om lærebøkene nynorskdelen? (Varierer selvsagt)
- Føler du at du har god nok tilgang på tilrettelagte læremidler?

5. Hva opplever du som det største hinderet for å drive god nynorskopplæring?

Oppfølgingsspørsmål:

- Begrunne, utdype