



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i lesevitenskap	vårsemesteret, 2015 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Hanne Kittelstad (signatur forfatter)
Veileder: Jan K. Hognestad	
Tittel på masteroppgaven: Nynorsk som sidemål: Rammer, innhold og læringsarbeid i undervisningen på ungdomstrinnet Engelsk tittel: Norwegian Nynorsk as a secondary standard language: Context, content and learning methods in the teaching of Norwegian Nynorsk at lower secondary schools	
Emneord: sidemål, nynorsk, sidemålsundervisning, ungdomstrinnet, Kunnskapsløftet	Sidetall: 122 sider + vedlegg/annet: 12 sider Stavanger, 10.05.2015

Sammendrag

Avhandlingen undersøker rammevilkår, innhold og metoder i sidemålsundervisning fra et lærerperspektiv. Metoden som er brukt i avhandlingen er en kvantitativ spørreundersøkelse, og respondentene er norsklærere på ungdomstrinnet i Stavanger og Eigersund kommune. Problemstillingen er følgende: Hva er rammene, hva er faginnholdet og hvordan foregår læringsarbeidet i sidemålsundervisningen? Termen *sidemål* må i avhandlingen oppfattes synonymt med nynorsk. Det er ikke for å støtte opp om den feilaktige oppfatningen av at sidemål = nynorsk, men for å poengtere at det faktisk er *sidemål* det er snakk om, i motsetning til *hovedmål*. Jeg har undersøkt lærere som underviser i bokmålskommuner, og for dem vil sidemål være synonymt med nynorsk i jobbsammenheng.

I kapittel to og tre gjennomgår jeg bakgrunnen for at vi har to skriftspråk, nynorsk i skolen og eksisterende forskning på fagfeltet, for eksempel KAL-prosjektet og andre prosjekt som har fokusert på nynorsk utenom den tradisjonelle sidemålsundervisningen. I teoridelen blir det fokusert på lesing og skriving, tidligere og nåværende læreplan(er), grammatikkundervisning og flerspråklighet. Resultatene i avhandlingen viser blant annet at uformelle faktorer påvirker undervisningen mer enn man kanskje skulle tro. En stor andel lærere opplever at sidemålsundervisningen påvirkes av elevenes innstillinger til faget, og mange er kritiske til egen lærerutdannelse. I tillegg er det uenighet om de fremste formålene med sidemålsundervisningen og om elevene burde fortsette å få egen standpunkt karakter i sidemål. Resultatene viser at grammatikkundervisning og komparative arbeidsformer er mye brukt, og det ble også bekreftet at skjønnlitterære tekster blir lest og skrevet oftere enn sakpregede tekster.

Forord

Endelig! Siste punktum er satt, og avhandlingen skal straks sendes til print. Det har vært en lang prosess, en prosess jeg tidvis aldri trodde skulle ta slutt. Når jeg likevel nå sitter her med en ferdig avhandling, er det med stolthet og glede, og en visshet om at jeg kan hvis jeg vil. Det er flere som må takkes for hjelpen på reisen hit. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veileder Jan K. Hognestad, som har bidratt med utallige idéer, gode tilbakemeldinger og et enormt engasjement. Lærerne som har tatt seg tid til å besvare undersøkelsen i en travel hverdag, må så klart også takkes. Uten dere hadde det ikke blitt noen avhandling! Jeg vil også rette en takk til mamma, pappa og Lene Møll som har korrekturlest avhandlingen, og bekreftet at «her er det jammen meg gjort en stor jobb».

Nå skal det feires!

Stavanger, 10.05.2015

Hanne Kittelstad

Innhold

Oversikt over tabeller og diagrammer	7
Tabeller.....	7
Diagrammer.....	8
1 Innledning.....	9
1.1 Tema og bakgrunn for valg av emne	9
1.2 Problemstilling og presiseringer.....	10
1.3 Disposisjon av avhandlingen.....	11
2 To sidestilte skriftspråk	14
2.1 Historisk bakgrunn	14
2.2 I samfunnet i dag	15
3 Tidligere forskning	18
3.1 Om sidemål i skolen	18
3.2 KAL-prosjektet.....	20
3.3 Synlig nynorsk utenfor sidemålsundervisningen.....	22
3.3.1 Haugtussa som barnelitteratur	22
3.3.2 Tidlig start med skriving på begge målformer	24
3.3.3 Holmlia-prosjektet.....	24
4 Teoretisk rammeverk og aktuell debatt	26
4.1 Lesing og skriving = literacy.....	26
4.2 Er nordmenn flerspråklige?	27
4.3 Læreplaner.....	30
4.3.1 Om sidemål i læreplanene	30
4.3.2 Kunnskapsløftet.....	32
4.4 Grammatikkundervisning – er det vits?	37
4.4.1 EPPI-rapportene	38
4.4.2 Fogel og Ehri.....	40
5 Metode.....	42
5.1 Valg av metode og metodeteori.....	42
5.2 Utvalg av respondenter.....	44
5.3 Utformingen av spørreskjemaet	46
5.3.1 Del 1 Bakgrunn	47
5.3.2 Del 2 Organiseringen av sidemålsundervisningen	47
5.3.3 Del 3 Undervisningsmetoder	48
5.3.4 Del 4 Lesing og skriving	48

5.3.5 Del 5 Annet innhold i undervisningen.....	50
5.3.6 Del 6 Læreverk og andre hjelpemidler.....	53
5.3.7 Del 7 Nynorsk som målform	53
5.3.8 Del 8 Dine meninger	54
5.4 Gjennomføringen av datainnsamlingen.....	56
5.5 Utfallet av spørreundersøkelsen	56
5.6 Reliabilitet og validitet	57
5.7 Personvern.....	58
6 Resultater.....	59
Del 1 Univariate tabeller	60
6.1 Bakgrunn	60
6.1.1 Utdannelse	61
6.1.2 Erfaring som norsklærer.....	63
6.1.3 Antall klasser og trinn	64
6.2 Organisering	65
6.2.1 Oppstarttidspunkt for sidemålsundervisningen	65
6.2.2 Organiseringen av undervisningen	66
6.3 Undervisningsmetoder.....	67
6.4 Emner i faget	71
6.4.1 Lesing	71
6.4.2 Skrivning	75
6.5 Komparativ undervisning	83
6.6 Grammatikk.....	87
6.7 Hjelpemidler i undervisningen	91
6.7.1 Læreverk.....	91
6.7.2 Digitale hjelpemidler og annet materiale til undervisningen.....	94
6.8 Nynorsk utenom sidemålsundervisningen.....	95
6.9 Påvirkning på undervisningen og respondentenes oppfatninger	97
6.9.1 Elevpåvirkning	97
6.9.2 Egen utdannelse.....	98
6.9.3 Standpunkt karakter i sidemål	102
6.9.4 Formålene til sidemålsundervisningen	103
Del 2 Bivariate tabeller.....	105
6.10 Kommune	107
6.11 Kjønn.....	110
6.12 Alder	111

6.13 Bruksmål	114
6.14 Utdannelse	117
6.15 Erfaring.....	120
7 Avslutning	123
7.1 Oppsummering og konklusjon	123
7.1.1 Hva er målet med opplæringen i sidemål ifølge lærerne?	123
7.1.2 I hvilken grad påvirkes sidemålsundervisningen av formelle og uformelle faktorer?	124
7.1.3 Hva er faginnholdet i sidemålsundervisningen, og hvilke arbeidsformer blir brukt?	128
7.1.4 Hvordan er sidemålsopplæringen organisert?	130
7.2 Avsluttende betraktninger og forslag til videre forskning.....	130
Kildeliste	132
Vedlegg 1: Spørreskjema	137
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse – informasjonsskriv	146
Vedlegg 3: Godkjenningsbrev fra NSD	147

Oversikt over tabeller og diagrammer

Tabeller

Tabell 1: Alder.....	61
Tabell 2: Norskfaglig utdanning etter videregående	62
Tabell 3: Antall år som norsklærer.....	64
Tabell 4: På hvilket trinn underviser du i norsk i inneværende skoleår?.....	64
Tabell 5: På hvilket trinn startet norskklassen din med sidemålsundervisning, og mener du at dette er et passende tidspunkt å starte med sidemålsundervisning på?	66
Tabell 6: Hvordan er sidemålsundervisningen organisert?	67
Tabell 7: «Hvor ofte benytter du eller elevene seg av følgende undervisningsmetoder i sidemålsundervisningen?».....	68
Tabell 8: Prosjektarbeid og jobberfaring.....	70
Tabell 9: Hvor ofte leser elevene minst én side tekst?	72
Tabell 10: Hvor ofte leses disse sjangrene på sidemål?	73
Tabell 11: Antall svar i gjennomsnitt fordelt på sjangerinndelinger (lesing).....	74
Tabell 12: Tekstproduksjon totalt i timene.....	76
Tabell 13: Hvor ofte får elevene disse sjangrene i skriveoppgaver i sidemål?	76
Tabell 14: Antall svar i gjennomsnitt fordelt på sjangerinndelinger (skrivning)	78
Tabell 15: «Hvor ofte gir du skriveoppgaver til elevene i sidemål hvor du benytter deg av følgende formuleringer i oppgaveteksten? Skriv en...».....	79
Tabell 16: Opplever du at elevene blir avhengige av nynorsk ordliste?.....	81
Tabell 17: Vurderer elevene egne og/eller medelevers tekster på nynorsk?	82
Tabell 18: Hva legger du mest vekt på når du vurderer en tekst på nynorsk?.....	83
Tabell 19: Hvor ofte benytter du deg av sidemålsundervisning som er relatert til eleven sin egen dialekt?	85
Tabell 20: Hvor ofte benytter du deg av undervisning basert på sammenligning av nynorsk og bokmål?	85
Tabell 21: Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?.....	88
Tabell 22: Økt omfang av grammatikkundervisning etter revisjonen av norskfaget i 2013 i sidemål..	90
Tabell 23: Økt omfang av grammatikkundervisning etter revisjonen av norskfaget i 2013 i hovedmål	90
Tabell 24: Hvilket læreverkt bruker du, og i hvilken grad er du fornøyd med læreverket når det gjelder materiale som du eller elevene kan bruke i sidemålsundervisningen?	92
Tabell 25: Hvor ofte benytter elevene seg av digitale hjelpemidler i sidemålsundervisningen	94
Tabell 26: Hvor ofte brukes nynorsk som skriftlig målform utenom den eksplisitte undervisningen?.	96
Tabell 27: «I hvor stor grad opplever du at elevene sin innstilling til faget påvirker sidemålsundervisningen?».....	98
Tabell 28: «I hvor stor grad vil du si at utdanningen din gav deg tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål?»	99
Tabell 29: «Hvor lang utdanning har du, og i hvor stor grad vil du si at utdanningen din gav deg tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål?».....	100
Tabell 30: Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?.....	103
Tabell 31: «Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?».....	108
Tabell 32: «Opplever du at elevene blir avhengige av nynorsk ordliste?».....	109

Tabell 33: «Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?».....	110
Tabell 34: «I hvor stor grad vil du si at utdanningen din gav deg tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål?»	111
Tabell 35: «Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?».....	112
Tabell 36: Hvor ofte benytter du deg av sidemålsundervisning som er relatert til eleven sin egen dialekt?	113
Tabell 37: «I hvilken grad er du fornøyd med læreverket når det gjelder materiale som du eller elevene kan bruke i sidemålsundervisningen?».....	114
Tabell 38: Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?.....	115
Tabell 39: I hvor stor grad opplever du at elevene sin innstilling til faget påvirker sidemålsundervisningen?.....	115
Tabell 40: Hvor ofte benytter du deg av undervisning basert på sammenligning av nynorsk og bokmål?	116
Tabell 41: Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?.....	117
Tabell 42: «Hvor ofte leser dere lyrikk på sidemål?»	118
Tabell 43: I hvor stor grad opplever du at elevene sin innstilling til faget påvirker sidemålsundervisningen?.....	118
Tabell 44: Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?.....	119
Tabell 45: Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?.....	120
Tabell 46: Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?.....	121
Tabell 47: Hvor ofte benytter du eller elevene seg av tavleundervisning i sidemålsundervisningen?	121
Tabell 48: Tekstproduksjon totalt i timene.....	122

Diagrammer

Diagram 1: Norskfaglig utdanning.....	63
Diagram 2: «I hvilke andre undervisningsområder enn sidemål benytter du deg av eksplisitt grammatikkundervisning?»	89

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for valg av emne

Den norske språksituasjonen skiller seg fra de fleste andre europeiske språk ved at vi har to skriftvarianter av samme språk. Bokmål og nynorsk er regnet som likeverdige og jamstilte målformer (Mållova, 1980), men det er ingen tvil om at bokmål er i førersetet når det gjelder utbredelse. Man regner med at mellom ti og 15 prosent bruker nynorsk, mens de resterende bruker bokmål (Vikør, 2013). De to målformene har vært gjenstand for debatt nesten like lenge som de har eksistert, og i dag handler debatten ofte om bokmål og nynorsk knyttet opp mot norsk skole. Alle elever skal i dag, ifølge læreplanen, få opplæring i både bokmål og nynorsk, de skal lære om bakgrunnen for de to skriftspråkene og de skal lære å lese og skrive begge målformene (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 2). Likevel er det i skolen et klart skille mellom målformene – den ene av dem blir definert som elevens hovedmål og den andre som elevens sidemål.

Læreplanen som ble innført i 2006, Kunnskapsløftet, er svært ulik den forrige læreplanen fra 1997. Fra å måtte forholde seg til en svært detaljert plan for hvert årstrinn, fikk lærerne fra 2006 større muligheter til å velge undervisningsmetoder, velge egne tekster og til en viss grad velge *når* de vil undervise i de ulike emnene. Dagens lærere står med andre ord mye friere når det gjelder flere aspekter ved undervisningen, så lenge elevene står igjen med standpunkt karakterer. Norskfaget er spesielt i den sammenhengen med tanke på at elevene skal ha *tre – 3 –* standpunkt karakterer når de går ut av grunnskolen: muntlig, skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål.

De to avsnittene ovenfor danner bakgrunnen for temaet i avhandlingen: innholdet i sidemålsundervisningen på ungdomsskolen. Kunnskapsløftet er formulert slik at lærerne har stor metodefrihet, så lenge elevene når kompetansemålene. Det er derfor usikkert hvordan de praktiske undervisningssituasjonene foregår, og skriveforskerne Synnøve Skjong og Inger Vederhus (2008, s. 145) sier at vi vet for lite om undervisningen i norsk skole, og spesielt hvordan elever møter bokmål og nynorsk i skolen. Hovedfokuset i avhandlingen kommer til å være sidemålsundervisningens praktiske innhold på ungdomstrinnet, som er første gang elever møter nynorsk i vurderingssammenheng.

Jeg har valgt å bruke kvantitativ metode, i form av en spørreundersøkelse, for å hente inn

empiriske data som grunnlag for avhandlingen. Begrunnelsen for valg av metode vil bli belyst i kapittel 5.1. Respondentene i undersøkelsen er fra Stavanger og Eigersund kommune, så *sidemålsundervisning* må i denne sammenhengen forstås som det samme som *nynorskundervisning*. Selv om det kan virke som en allmenn oppfatning blant elever at sidemål er det samme som nynorsk, er det absolutt ikke en slik definisjon jeg forsøker å støtte opp om. Begrepsbruken handler rett og slett om å påpeke at det faktisk er *sidemål* vi snakker om, og ikke *hovedmål*. I tillegg er det språklig praktisk å kunne variere ordbruken.

Personlig interesse var først og fremst årsaken til at jeg valgte å skrive om dette temaet. I forbindelse med praksis i min lærerutdannelse, var jeg vært borti ulik organisering og syn på sidemålsundervisning og vurdering av nynorske tekster blant lærere. Dette fikk meg til å bli usikker på den beste måten å gjennomføre slik type undervisning på. Når det i tillegg viste seg å være manglende forskning på området, ble utformingen av avhandlingen planlagt slik at den forhåpentligvis kan utfylle den forskningen som faktisk eksisterer. Mange avhandlinger handler om både læreres og elevers innstilling til sidemål, og oftest konkluderer disse undersøkelsene med en svak negativ holdning i begge grupper. Med en slik tematikk som avhandlingen har, er det vanskelig å komme utenom holdningsfeltet, men fokuset vil ikke ligge her. TNS Gallup undersøkte i 2005/2006 mye av innholdet i norskundervisningen, altså både om hovedmål og sidemål, i hele Norge, og brukte elever, lærere og rektorer som informanter. Avhandlingen går mer i dybden på utvalgte aspekt ved undervisningen, mens undersøkelsen til TNS Gallup gir et bredere bilde av norskundervisningen.

1.2 Problemstilling og presiseringer

Innholdet i sidemålsundervisningen er et stort område som trenger avgrensning i en masteravhandling. Formålet med avhandlingen er å finne ut av *hva* som skjer i sidemålsundervisningen på ungdomstrinnet, og til en viss grad *hvordan* undervisningen skjer. Det innebærer at jeg blant annet vil undersøke hvilke undervisningsmetoder som blir mest brukt, ulike aspekter ved lesing og skriving av nynorsk, hvilke hjelpemidler elevene og lærerne bruker og hvilken plass grammatikk har i undervisningen. Også bruk av komparativ undervisning og rammene rundt sidemålsundervisningen vil bli gjennomgått. Fordi jeg har valgt en kvantitativ spørreundersøkelse som metode, har jeg også samlet inn bakgrunnsinformasjon om respondentene. Bakgrunnsinformasjonen vil bli brukt til å si noe

om hvem respondentene er, men også til å avdekke sammenhenger mellom respondentene. Alle resultater vil bli brukt til å svare på følgende problemstilling:

Hva er rammene, hva er faginnholdet og hvordan foregår læringsarbeidet i sidemålsundervisningen?

Det må igjen presiseres at *sidemål* i denne sammenhengen må tolkes som synonymt med *nynorsk*. Årsaken til dette er at jeg har undersøkt forholdene i Stavanger og Eigersund kommune, som begge er bokmålskommuner. Det vil si at de aller fleste elevene i disse kommunene har bokmål som hovedmål, og derfor nynorsk som sidemål. Årsaken til bruken av ordet *sidemål* i problemformuleringen, er at bruken av termsettet hovedmål/sidemål blir problematisert senere i avhandlingen. I tillegg er det jo slik at respondentenes elever faktisk *har* nynorsk som sidemål. Problemstillingen fungerer som et overordnet spørsmål for avhandlingen, og de underordnede forskningsspørsmålene er følgende:

- Hva er målet med opplæringen i sidemål ifølge lærerne?
- I hvilken grad påvirkes sidemålsundervisningen av formelle og uformelle faktorer?
- Hva er faginnholdet i sidemålsundervisningen, og hvilke arbeidsformer blir brukt?
- Hvordan er sidemålsopplæringen organisert?

I tillegg til disse fire spørsmålene, vil det bli gjennomgått eventuelle sammenhenger jeg måtte finne mellom forskningsspørsmålene og bakgrunnsvariablene kjønn, alder, bruksmål, utdanning, jobberfaring og arbeidskommune. Det er ikke formulert egne forskningsspørsmål om disse bakgrunnsvariablene fordi de vanskelig kan formuleres presise nok spørsmål når vi har å gjøre med såpass mange variabler og antall spørsmål. Jeg har derfor valgt å komme med enkelte hypoteser i de respektive kapitlene hvor bakgrunnsvariablene krysses med andre spørsmål, i slutten av kapittel 6. Resultatene som framgår i disse kapitlene vil bli sett på som bonusinformasjon.

1.3 Disposisjon av avhandlingen

Kapittel to handler om nynorskens bakgrunn og kort om hvordan målformen har utviklet seg. Deretter blir det gjort rede for hvor mange som har nynorsk som hovedmål i skolen, og hvilke språklige rettigheter elevene har. Videre, i kapittel tre, kommer en gjennomgang av et utvalg forskning som fins på feltet. Jeg har valgt å fokusere på en ganske faglig vid undersøkelse om

både hovedmål og sidemål i skolen gjennomført av TNS Gallup i 2006, KAL-prosjektet og på prosjekter som går ut på å teste ut nynorsk i skolen utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen. Prosjektene jeg har sett på er *Haugtussa som barnelitteratur*, et prosjekt om tidlig start ved Våland barneskole i Stavanger kommune, et prosjekt om skriving av sidemål på barneskolen, og *Holmlia-prosjektet*, et prosjekt med mål om å gjøre nynorsken mer synlig utenfor nynorskundervisningen. Et klart flertall av elevene på Holmlia skole er minoritetsspråklige, noe som gjør at prosjektet også implisitt omhandler opplevelsen av nynorsk for elever som til vanlig har fritak.

I det fjerde kapittelet vil jeg gjennomgå aktuelle debattområder og det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Her vil det først bli fokusert på lesing og skriving i et skoleperspektiv. I et eget delkapittel kommer ordet *språk* til å problematiseres. Nynorsk og bokmål blir definert som to skriftspråkvarianter av samme språk, men fins det egentlig argumenter for å heller definere målformene som ulike språk? Og hva vil dette si i praksis? Videre kommer et tilbakeblikk på sidemålsopplæringen i tidligere læreplaner, og deretter en gjennomgang av dagens læreplan, Kunnskapsløftet, med et nynorsk- og sidemålsperspektiv. Avslutningsvis i kapittelet vil grammatikkundervisningens plass i norskfaget bli satt under debatt – for er det egentlig vits med denne typen undervisning? Fører grammatikkundervisning til bedre skriveferdighet?

Kapittel fem er metodekapittelet, og her vil valg av metode utdypes, utvalget av respondenter blir begrunnet og det vil foreligge en detaljert gjennomgang av de ulike delene av spørreskjemaet. Jeg vil også gi en kort beskrivelse av hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen gikk, og kort om utfallet. Dette blir nøye beskrevet i kapittel seks. Underkapittel 5.6 handler om reliabilitet og validitet, og det pekes her på forbehold som ble tatt *før* undersøkelsen ble sendt ut, og også hva jeg i etterkant så at jeg kunne gjort annerledes. Siste delkapittel handler om hvilke forholdsregler som er tatt med tanke på personvern.

Kapittel seks er definitivt det lengste kapittelet, og her presenteres resultatene. Dette kapittelet er delt inn i to deler, hvor del én hovedsakelig består av presentasjoner av frekvenstabeller og drøfting av disse. Drøftingen kommer til å bli foretatt fortløpende sammen med presentasjonen og analysen av tabellene, og er ikke skilt ut som et eget delkapittel. Det var et bevisst valg å gjøre det slik, hovedsakelig på grunn av et omfattende datamateriale som har resultert i mange detaljerte tabeller. Mengden tabeller og kompleksiteten av disse gjorde det

nødvendig å foreta drøftingen i forbindelse med presentasjonen av datamaterialet, rett og slett for å lette arbeidet for leseren. Drøftingen henger tett sammen med resultatene som presenteres i tabellene, og det er derfor naturlig å foreta det samtidig. En oppdeling av presentasjonen og drøftingen av datamaterialet ville blitt uoversiktlig og nærmest umulig for leseren å forholde seg til på grunn av omfanget i både mengde og detaljer. I del to av kapittel seks framstilles krysstabellene. Delkapitlene i del to er delt inn etter hvilke bakgrunnsvariabler som blir brukt som uavhengig variabel i krysstabellene.

I kapittel syv blir avhandlingen oppsummert og det kommer en konklusjon sett i sammenheng med forskningsspørsmålene. Hvert kapittel inneholder en innledning som forklarer hva som skal gjennomgås.

2 To sidestilte skriftspråk

Dette kapittelet består av to deler. Det første underkapittelet er en gjennomgang av den historiske bakgrunnen for at vi har to skriftspråk i Norge, og kort om hvordan de tidligere klamme- eller sideformene, som spilte en rolle i norskundervisningen, oppstod. Kapittel 2.2 handler om antall nynorskbrukere i dag og hvilke rettigheter elever har når det gjelder valg av målform. I siste avsnitt gjennomgår jeg kort hvordan andelen elever med nynorsk som hovedmål har endret seg siden midten av 1900-tallet, og hvor stor andelen er i dag.

2.1 Historisk bakgrunn

Da Norge ble en selvstendig stat i 1814, startet også det norske folk å ville ha et eget *norsk* språk. Det danske *sproget* som ble brukt var ikke norsk nok, og man hadde ulike strategier for hvordan et nytt og eget skriftspråk skulle formes. I en del år var det mye snakk og lite som faktisk ble gjort, men språkforskerne Arne Torp og Lars S. Vikør (2003, s. 123) peker på at man etter 1840 kunne dele strategiene inn i to hovedsyn. Det ene språksynet var Henrik Wergelands fornorskingstanke av det danske språket, hvor han mente at man skulle bytte ut noen av de danske ordene med noen som var mer lik det muntlige norske språket. I dag er det Knud Knudsen som først og fremst er kjent for å sette en slik tanke ut i praksis. Det andre synet stod Ivar Aasen for. Han mente at de norske dialektene var varianter av samme språkssystem, og han var ute etter å systematisere dialektene til ett skriftspråk. I tillegg ville han bruke den mest historisk riktige stavemåten (Grepstad, 2006, s. 69). I 1862 kom den første offisielle rettskrivingsreformen i Norge ut, med bakgrunn i Knudsens fornorskinger av vanskelige fremmedord (Torp & Vikør, 2003, s. 125).

I 1885 ble landsmålet vedtatt likestilt med «det almindelige bogsprog», og i juni 1892 fikk skolene råderett over hvilken målform som skulle brukes som opplæringspråk (Grepstad, 2006, s. 121; Torp & Vikør, 2003, s. 124). Elevene skulle ha lese- og skriveopplæring i hovedmål, mens de kun behøvde leseundervisning i sidemål. Da sidemålet også ble innført med obligatorisk eksamen på lærerhøyskolen i 1902 og i gymnaset i 1907, ble det for alvor etablert som en del av skoletradisjonen i Norge (Torp & Vikør, 2003, s. 124). I normalplanen for folkeskolen fra 1939 ble det innført minstekrav om lesing på både bokmål og nynorsk for alle elever. Ikke før i den midlertidige utgaven av Mønsterplanen fra 1971, som kom i endelig utgave i 1974, ble det obligatorisk med *skriftlig* opplæring i begge målformer for alle elever, og opplæringen skulle starte i 8. klasse (Skjong, 2011a, s. 71-73).

Tilbake i 1878 vedtok Odelstinget at undervisningen i barneskolen skulle foregå på elevene sitt eget talespråk. Fram til dette året hadde regelen vært at undervisningen skulle foregå på en slik måte at elevene fikk normalisert talemålet sitt opp mot det som da var det offisielle skriftspråket (Torp & Vikør, 2003, s. 124). Vedtaket innebar også at man skulle *lese* tekster basert på elevenes eget talemål, og derfor ble det behov for en ny reform. I 1887 bestemte departementet seg for at leseopplæringen skulle baseres på norske uttaleregler, eller «den dannede dagligtale», som det kaltes. Dette skapte et større sprik mellom uttale og skrift enn tidligere, og noen mente at man måtte avskaffe de myke konsonantene i skrift. På den andre siden var det også noen som mente at man burde holde seg på ei konservativ linje og heller beholde disse dannede formene (Torp & Vikør, 2003, s. 126). Denne striden førte endelig til en ny reform i 1907 av det som fra nå ble kalt riksmål. Uenighetene før reformen gjorde derimot at mange av de gamle danske formene ble beholdt i tillegg til de nye norske, og språkplanleggingsprinsippet *valgfrihet* (Vikør, 1988, s. 127) ble brukt for første gang. Denne valgfriheten fortsatte blant annet i 1917-reformen, hvor man hadde obligatoriske og valgfrie endringer. I 1938-reformen delte man de valgfrie formene inn i hovedformer og sideformer. Hovedformene *måtte* stå i læreverk, men elevene hadde lov til å skrive sideformene (Torp & Vikør, 2003, s. 126,127). Disse sideformene, eller klammeformene som noen kalte dem, ble offisielt tatt ut i både bokmål og nynorsk da nye rettskrivinger kom i henholdsvis 2005 og 2012, men de var frem til da viktige å ta hensyn til for både lærere og elever.

Lenge var ett norsk skriftspråk det langsiktige målet, og rettskrivingene som kom på 1900-tallet hadde også bakgrunn i en slik samnorsktanke. Den nevnte striden viste at det allerede tidlig på 1900-tallet ville bli vanskelig å gjennomføre en slik idé, men samnorsktanken bestod. Samnorsktanken har ikke hatt noen reell oppslutning i de senere årene, og tilnæringsparagrafen ble offisielt opphevet i 2002 (Regjeringen, 2002). Som Vikør (2012) skriver på Språkrådets nettsider: «Offisiell språkpolitikk i dag er å bevare begge målformene permanent som to ulike skriftformer av norsk».

2.2 I samfunnet i dag

Ottar Grepstad, en av Norges mest markante nynorskbrukere, gav i 2005 ut boka *Nynorsk faktabok 2005*. Boka var et samarbeid mellom nitten organisasjoner og forfatteren selv, og var den hittil mest omfattende statistiske dokumentasjonen av norsk skriftkultur som er gjort. I

2010 kom det en slags oppfølger, *Språkfakta 2010*. Dette dokumentet ble publisert på Internett og inneholder, som tittelen sier, fakta om språk, og ikke bare om nynorsk. Grepstad (2005, s. 23) skriver at man i 2005 kunne regne med omkring 600 000 nynorskbrukere i Norge, mens i 2010-utgaven blir tallet 550 000 sett på som mer riktig (Grepstad, 27.01.2010, s. 30). Han regner her med at 40 % av disse bruker nynorsk og bokmål like mye, og kaller dem derfor *tospråklige*. Fenomenet *to-* eller *flerspråklighet* skal gås nærmere inn på i kapittel 4.2. Store Norske Leksikon er mer upresise og gir oss en andel mellom 10 og 15 % av den norske befolkningen (Vikør, 2013). Det som er sikkert, er at det bor nynorskbrukere i alle landets fylker, selv om størsteparten befinner seg på Vestlandet (Grepstad, 27.01.2010, s. 31).

Som vi skal se i de neste avsnittene, er det lettere å fastslå nøyaktig antall elever som har nynorsk som hovedmål i grunnskolen. Studier viser at mange elever skifter hovedmål etter hvert som de selv blir mer selvstendige, for eksempel når de starter på videregående skole. Innen de er 20 år, regner man med at hver tredje nynorskbruker har byttet over til å skrive bokmål (Grepstad, 27.01.2010, s. 32). Grepstad (27.01.2010, s. 35) skriver «...framstillinga opnar for den konklusjonen at nynorsk nasjonalt er eit 15 %-språk med meir utsikter for å bli eit 10 %-språk enn eit 20 %-språk». Grepstads teori er altså at nynorsken heller vil oppleve nedgang enn oppgang i prosentandel brukere i framtiden.

Opplæringsloven (1998) fastsetter barn og ungdommers rettigheter i skolen, deriblant reglene som gjelder valg av målform. Hver enkelte kommune gir forskrifter om hvilken målform som skal fungere som hovedmål i skolene, men foreldrene til elevene har rett til å bestemme hvilken målform barnet deres skal ha til og med 7. trinn. Når eleven begynner på ungdomstrinnet (8. klasse), bestemmer eleven selv hvilken målform han eller hun vil skrive (Opplæringslova, 1998). Det vanligste er at elevene har samme hovedmål som kommunen gir forskrifter om, men dersom ti elever på samme årstrinn på barneskolen ønsker å ha et annet hovedmål, må skolen opprette en egen klasse for disse elevene. I bokmålskommuner blir disse klassene ofte omtalt som *nynorskklasser*.

Torp og Vikør (2003, s. 129) skriver at styrkeforholdet mellom de to målformene endret seg etter 2. verdenskrig. I 1944 hadde 34,1 % av alle elever i grunnskolen nynorsk som hovedmål, mens tallet sank til 16,4 % i 1977 (Torp & Vikør, 2003). Den samme prosentandelen finner vi også i skoleåret 1995/1996, så andelen nynorskelever holdt seg stabil i denne perioden. I 2005/2006 hadde tallet sunket til 14 %, mens andelen i de siste målingene (2013/2014) har

sunket til 12,5 % (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Jeg tar med at bokmålsandelen var på 86,8 % og at 0,7 % av de 615 260 elevene som gikk i 1.-10. trinn i fjor hadde samisk eller andre språk som opplæringsmålform. De sistnevnte tallene er alle hentet fra Utdanningsdirektoratets Internett-side *Grunnskolen Informasjonssystem* (gsi.udir.no/tallene), men noen av utregningene er gjort av meg. Resultatene er rundet av, og det må derfor tas forbehold om noe unøyaktighet. Som nevnt har også elevene rett til å velge eget hovedmål fra og med 8. klasse, noe som ser ut til å gi utslag. I skoleåret 2010/2011 hadde 13,53 % av alle elever i 7. trinn nynorsk som hovedmål. Da de samme elevene gikk i 10. klasse i 2013/2014, hadde andelen nynorskbrukere sunket til 11,86 % (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Undersøkelser viser også at nærmere halvparten av alle nynorskelever bytter hovedmål fra de begynner på skolen i 1. klasse til de går ut av videregående (Språkrådet, 2012, s. 91).

3 Tidligere forskning

I dette kapitlet kommer det til å bli satt fokus på fem forskningsprosjekt. Først vil jeg gjennomgå TNS Gallups rapport fra 2006 som undersøkte ulike aspekt ved både hoved- og sidemålsundervisningen i landet. Deretter kommer en gjennomgang av resultatene av KAL-prosjektet, og hvilke konsekvenser prosjektet har hatt. Det siste kapitlet, 3.3, handler om tre prosjekt: *Haugtussa* som barnelitteratur, tidlig start med skriving på begge målformer og Holmlia-prosjektet. De tre sistnevnte prosjektene handlet til en viss grad om å bruke nynorsk *utenom* den eksplisitte sidemålsundervisningen. Mens de to førstnevnte prosjektene handlet om å innføre nynorsk allerede på småskole- og mellomtrinnet, foregikk Holmlia-prosjektet på ungdomstrinnet med et flertall minoritetsspråklige elever.

3.1 Om sidemål i skolen

TNS Gallup gav våren 2006 ut en rapport basert på en nasjonal undersøkelse av nærmere 600 lærere, 4000 elever og rektorer på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I den omfattende undersøkelsen ble elever fra 10. trinn og VG2, som det heter i dag, brukt som respondenter. I sammenheng med avhandlingens problemstilling er det mest hensiktsmessig å fokusere på svarene fra elevene i 10. trinn. Som vi ser av årstallet ble undersøkelsene gjort før Kunnskapsløftet trådte i kraft, og det må derfor tas forbehold om at resultatene må ses i sammenheng med L97 og ikke den nåværende læreplanen. Det må også nevnes at tabellene som følger, er direkte kopiert fra TNS Gallups rapport, og det har ikke vært mulig å redigere tabellnumrene. Derfor vil ikke numrene stemme overens med tabellene som kommer senere i avhandlingen.

Undersøkelsen viste at av elevene i 10. trinn som hadde bokmål som hovedmål, startet 35,4 % av dem med sidemålsundervisning i 8. klasse, mens 46 % startet i 9. klasse. 7 % startet med det i 10. klasse, mens kun 3,3 % hadde undervisning i sidemål på barneskolen (TNS Gallup, 2006, s. 15).

Omtrent halvparten av bokmålelevne svarte at de har ukentlig sidemålsundervisning, mens bare 13,3 % av nynorskelevne svarte det samme. Et klart flertall av nynorskelevne svarte at de har periodevis undervisning med sidemål, og 41,1 % av bokmålelevne svarte også dette. Det må også nevnes at over 20 % av nynorskelevne har svart *ingen av delene* (TNS Gallup,

2006, s. 16). Tabellen under er kopiert direkte fra sidemålsrapporten (TNS Gallup, 2006, s. 21).

Tabell 4.14: Arbeidsformer elevene har tatt i bruk i sidemålsundervisningen fordelt på trinn og skolens målform. Lærere.

	Total		10. Trinn		Vk1		
	TOTAL	Bokmål	Nynorsk	Bokmål	Nynorsk	Bokmål	
TOTAL (wt.) (n/w)	580	452	128	311	84	140	46
	100,%	100,%	100,%	100,%	100,%	100,%	100,%
	580	346	234	205	189	141	45
<i>Stil</i>	93,9%	94,2%	92,7%	93,2%	90,4%	97,3%	98,3%
<i>Individuelt arbeid</i>	92,4%	95,5%	81,3%	96,6%	85,7%	92,3%	70,9%
<i>Romaner</i>	73,5%	71,1%	81,9%	71,2%	83,%	70,7%	79,3%
<i>Gruppearbeid</i>	44,6%	43,8%	47,6%	41,5%	47,6%	50,4%	47,4%
<i>Aviser</i>	33,6%	29,7%	47,4%	26,3%	55,%	39,7%	29,1%
<i>Prosesskriving</i>	27,3%	25,2%	35,%	28,9%	46,6%	14,1%	7,%
<i>Drama</i>	19,%	14,5%	34,9%	15,3%	42,3%	12,%	17,2%
<i>Prosjekt</i>	17,%	13,%	31,%	12,1%	31,7%	15,9%	29,1%
<i>Diktat</i>	7,4%	7,9%	6,%	10,4%	8,4%	,5%	-

Tabellen beskriver hvilke av disse arbeidsformene som er mest brukt i sidemålsundervisningen, ifølge lærerne. Ser vi tallene i kolonnen for bokmålelever i 10. trinn, ser vi at stil og individuelt arbeid skiller seg ut som de mest brukte metodene. De tre minst brukte arbeidsformene er drama, prosjekt og diktat. De to følgende tabellene viser spørsmål besvart av elever.

Tabell 4.18: Hva elevene har lest på bokmål og nynorsk fordelt på trinn og elevenes målform. Elever

	Total		10. Trinn		Vk1		
	TOTAL	Bokmål	Nynorsk	Bokmål	Nynorsk	Bokmål	
TOTAL (n/w) (wt.)	3850	3132	719	2084	502	1054	209
	100,%	100,%	100,%	100,%	100,%	100,%	100,%
	3853	2575	1278	1507	1080	1068	198
Aviser							
<i>Bokmål</i>	89,8%	91,1%	84,3%	90,6%	82,2%	92,3%	91,%
<i>Nynorsk</i>	26,%	17,6%	62,7%	15,8%	62,%	22,4%	64,9%
Teikneseriar							
<i>Bokmål</i>	81,3%	82,2%	77,4%	82,5%	78,2%	81,2%	74,9%
<i>Nynorsk</i>	28,4%	28,8%	27,%	30,4%	28,1%	24,4%	23,3%
Roman eller drama							
<i>Bokmål</i>	68,9%	71,4%	57,9%	69,8%	57,2%	75,8%	60,4%
<i>Nynorsk</i>	23,8%	22,%	31,8%	22,5%	33,4%	20,6%	26,5%
Noveller							
<i>Bokmål</i>	71,5%	74,4%	58,9%	73,4%	58,1%	77,1%	61,6%
<i>Nynorsk</i>	43,7%	42,4%	49,5%	40,4%	47,7%	47,9%	55,5%
Dikt							
<i>Bokmål</i>	68,9%	71,1%	59,2%	69,2%	57,1%	76,4%	65,9%
<i>Nynorsk</i>	58,3%	58,6%	57,%	56,4%	55,%	64,6%	63,7%
Faglitteratur eller skulebøker							
<i>Bokmål</i>	82,7%	88,8%	56,%	87,5%	50,4%	92,3%	74,5%
<i>Nynorsk</i>	61,2%	55,7%	85,2%	55,%	83,3%	57,4%	91,4%

Igjen må vi se på kolonnen som viser hva bokmålelevne i 10. trinn har svart (TNS Gallup, 2006, s. 24). Noe over halvparten av elevene svarte at de har lest dikt og faglitteratur eller

skolebøker på nynorsk, mens kun 15 % sa de har lest aviser på nynorsk. Det må påpekes at spørsmålet handlet om hva elevene hadde lest i skolesammenheng og på fritiden så langt i skoleåret, og at det trolig er noe av årsaken til den store forskjellen mellom lesing av aviser på bokmål og nynorsk, for eksempel. Tabellen under viser hva elevene har skrevet på hovedmål og sidemål så langt i skoleåret (TNS Gallup, 2006, s. 25).

Tabell 4.19: Hva elevene har skrevet på bokmål og nynorsk fordelt på trinn og elevenes målform. Elever

	TOTAL	Total		10. Trinn		Vkt	
		Bokmål	Nynorsk	Bokmål	Nynorsk	Bokmål	Nynorsk
TOTAL (wt.) (n/w)	3850	3132	719	2084	502	1054	209
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	3853	2575	1278	1507	1080	1068	198
Novelle eller fortelling							
<i>Bokmål</i>	83,8%	85,8%	75,2%	87,1%	78,9%	82,2%	63,1%
<i>Nynorsk</i>	72,1%	69,7%	82,7%	71,2%	86,4%	65,6%	70,4%
Skriving i andre fag enn norsk							
<i>Bokmål</i>	69,9%	80,0%	25,9%	79,4%	22,6%	81,6%	36,6%
<i>Nynorsk</i>	19,1%	5,4%	78,7%	5,7%	77,9%	4,6%	81,2%
Svart på oppgaver og spørsmål							
<i>Bokmål</i>	82,9%	92,1%	42,8%	91,1%	44,7%	94,5%	36,4%
<i>Nynorsk</i>	64,8%	60,0%	85,7%	63,3%	84,7%	50,9%	89,1%
Egne meninger/fritekst/selvvalgt emne							
<i>Bokmål</i>	68,1%	74,8%	39,0%	74,3%	37,3%	76,3%	44,8%
<i>Nynorsk</i>	39,2%	32,7%	67,7%	31,7%	66,8%	35,5%	70,6%
Dikt							
<i>Bokmål</i>	42,9%	47,7%	22,2%	52,0%	25,7%	35,8%	10,5%
<i>Nynorsk</i>	23,0%	18,7%	41,6%	20,9%	47,3%	12,8%	22,4%

Novelle eller fortelling er det som desidert har blitt skrevet mest av disse sjangerne i sidemålsundervisningen, men å svare på oppgaver og spørsmål er også brukt av mange elever. Det er noe misvisende at ikke noen sakprosasjangere er eksplisitt skilt ut, selv om «egne meninger» selvsagt kan forstås i betydningen «leserinnlegg». De sakpregede sjangerne er likevel langt mer «skjult» enn de skjønnlitterære i framstillingen over, blant annet fordi de ikke har en egen kategori, men står sammen med «fritekst» og «selvvalgt emne».

3.2 KAL-prosjektet

Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL) var et landsdekkende prosjekt som gikk over fire år: 1998, 1999, 2000 og 2001 (Vagle, 2005, s. 16). Prosjektet hadde to overordnede mål: å undersøke læringsutbyttet i norsk skriftlig etter endt grunnskole og å undersøke norsksensuren som kvalitetsvurdering (Vagle, 2005, s. 15). Over 3000 eksamensbesvarelser i norsk hovedmål skrevet av 10.-klassinger ble samlet inn, og samlet sett viste de klare tendenser i valg av sjangere og skriveferdigheter. Elevene har hvert av disse årene hatt seks eller syv oppgaver å velge mellom, og har i stor grad kunnet bestemme selv hvilken sjanger de vil skrive. Noen eksamener gav elevene i oppgave å skrive én konkret

sjanger, andre gav flere valgmuligheter, og enkelte oppgaver var formulert slik: «skriv en tekst...» (Vagle & Evensen, 2005, s. 165). Selv om både sakpregede og skjønnlitterære sjangere har vært representert hvert år, viste KAL-prosjektet at et klart flertall elever valgte sistnevnte kategori. Wenche Vagle og Lars Sigfred Evensen (2005, s. 175) regner at mellom 65 og 75 % valgte å skrive narrative tekster, mens kun mellom 7 og 11,8 % valgte mer sakpregede oppgaver. De resterende har valgt å skrive en *mellompersonlig* sjanger, som Vagle og Evensen (2005, s. 176) skriver. Det viste seg også å være stor forskjell i graden av mestring av de ulike sjangrene. For mens alle, også de som ble regnet som relativt svake skrivere, behersket den narrative tekststrukturen, ble den sakpregede og argumenterende tekstoppbyggingen kun behersket av noen få (Hertzberg, 2006, s. 298). KAL-prosjektet viste med dette to ting. De fleste elever velger bort de sakpregede sjangrene hvis de har mulighet, og av de få som faktisk velger å skrive sakpreget, er det få som mestrer det på en tilstrekkelig måte. KAL-prosjektet viste at læringsutbyttet i argumenterende og resonnerende skrivning, rett og slett ikke var godt nok.

I ettertid har resultatene fra KAL-prosjektet vist seg å få flere konsekvenser. Da Kunnskapsløftet skulle utformes, ble resultatene av KAL-prosjektet spesielt vektlagt. Kunnskapsløftet har derfor mer fokus på at elevene skal skrive sakpregede sjangere enn tidligere læreplaner. I 2009 ble det laget en sakprosaanon av Landslaget for norskundervisning, blant annet slik at det skulle bli lettere for lærere å velge ut gode sakprosaetekster til undervisning (Kleiveland & Kalleberg, 2010, s. 11, 16). I etterkant av KAL-prosjektet har det vært flere endringer i måten avgangseksamenene blir lagt opp. Elevene har som kjent to dager med norsk skriftlig eksamen: én dag med hovedmål og én dag med sidemål. Utdanningsforbundet valgte å kun gi sakpregede oppgaver den ene dagen, og skjønnlitterære den andre dagen. Om eksamen i hovedmål gav elevene i oppgave å skrive sakprosa, fikk de i sidemål beskjed om å skrive skjønnlitterært. På den måten kunne ikke elevene lenger velge vekk de sakpregede sjangrene, og kun skrive den narrative tekststrukturen som de aller fleste behersket. Tone Vindegg (2009, s. 35), rådgiver i Utdanningsdirektoratet, forklarte i tidsskriftet *Norsklæreren* at eksamensoppgavene må bli *mindre* åpne når man har eksamen med åpne kilder og avgrenset tid, slik man har i grunnskolens avgangseksamen. Hovedargumentet bak en slik avgjørelse, er at elevene ikke skal få mulighet til å «lete fram» svaret i et av hjelpemidlene. Oppgavene er i stedet knyttet opp mot tekstene som følger med i heftet de får utdelt på forberedelsesdagen, hvor elevene må vise forståelse og refleksjonskompetanse, enten de skriver sakpreget eller skjønnlitterært. Ofte

krever også oppgaveteksten at elevene kan vise en viss komparativ kompetanse (Vindegg, 2009, s. 35).

Våren 2014 valgte Utdanningsdirektoratet å gå bort fra rene sakpregede- og skjønnlitterære norskeksamener. Oppgavene som nå blir gitt til eksamen har ikke lenger noen sjangerbegrensninger, og det er igjen opp til eleven om han eller hun vil skrive en sakpreget eller skjønnlitterær tekst. Elevene får utdelt omkring ti sider tekst til forberedelse dagen før eksamen og det fokuseres på at de skal vise at de forstår disse tekstene. Her kan alle mulige sjangere være representert, og ofte er de sammensatt av tekst og bilder. Eksamensoppgavene som ble gitt våren 2014 i norsk hovedmål, var alle formulert som «skriv en tekst» eller «skriv en sammenhengende tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det viktigste i oppgaveformuleringene var derimot hvilken funksjon teksten skulle ha. Blant annet kunne elevene velge mellom å underholde leseren, få fram kontraster, sammenligne og å skape engasjement hos leseren. Det er også presisert under oppgaveformuleringene at det ikke kreves at elevene skriver en viss sjanger, men at de svarer på det oppgaven spør om (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

3.3 Synlig nynorsk utenfor sidemålsundervisningen

De fleste bokmålelever som er oppvokst i Norge, vil trolig tenke tilbake på skolen som arenaen hvor de møtte nynorsk *på ordentlig*. Som skissert tidligere i kapittelet, starter de fleste med sidemålsundervisning i 8. eller 9. klasse, selv om mange også er innom nynorsk på barneskolen. Elever med nynorsk som hovedmål, derimot, møter bokmål lenge før ungdomstrinnet. Jeg vil gjennomgå tre ulike prosjekter hvor nynorsk er brukt i andre områder enn i den eksplisitte sidemålsundervisningen og som til en viss grad også startet med sidemål tidligere enn vanlig. Det første prosjektet tok utgangspunkt i *Haugtussa* av Arne Garborg og brukte det som undervisningsmateriale på småskoletrinnet. Det andre prosjektet undersøkte tekstene til elever på barnetrinnet som fikk skriveopplæring i både nynorsk og bokmål, og det tredje er et prosjekt på en ungdomsskole i Oslo med et flertall av minoritetsspråklige, hvor nynorsk blant annet ble brukt i KRL-faget.

3.3.1 Haugtussa som barnelitteratur

På Våland barneskole i Stavanger kommune foregikk det mellom 2005 og 2008 et sammenhengende litteratur-, kultur- og språkprosjekt (Nilsen, 2008). Lise Nilsen var

ansvarlig lærer på prosjektet, og det er hennes oppsummeringsartikkel som blir brukt som kilde. Omkring 60 elever fordelt på tre klasser i 2. trinn var med og fulgte prosjektet i de tre årene. Som Nilsen (2008) skriver, så var det ikke meningen å lære barna nynorsk i en tradisjonell forstand, men heller la dem *møte* målformen i forbindelse med litteratur. Synnøve Matre er professor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og har blant annet forsket på barns språk- og skriveutvikling. Hun skriver: «Vi har undervurdert korleis den språklege situasjonen vår kan vera ein positiv ressurs i den første lese- og skriveopplæringa» (Matre, 2005, s. 46). Matre mener at elever starter for sent med sidemålsundervisning hvis de skal lære den så godt som læreplanen sier de skal. Det er med bakgrunn i en slik innstilling at Haugtussa-prosjektet må ses.

De tre lærerne som var med på prosjektet, valgte Arne Garborgs diktsyklus *Haugtussa* som utgangspunkt, og satte av mellom én og to skoletimer i uka til prosjektet. I og med at elevene kun gikk i 2. klasse da de startet med prosjektet, var det begrenset hvor lange tekster de kunne arbeide med. Lærerne valgte derfor små utdrag som de fokuserte på av gangen. I tre år arbeidet elevene blant annet med å sammenligne det som stod i diktet med dialekt. Noen ganger var ordene like, andre ganger var de forskjellige og av og til hadde noen besteforeldre som uttalte ordene annerledes enn dem selv. Komparative arbeidsmetoder ble med andre ord fokusert mye på. Barna arbeidet også med allitterasjon og de hadde sin egen ordliste hvor de skrev ned vanskelige ord og forklaringer på disse, i tillegg til diverse tegneoppgaver. Da de startet med prosjektet, var det lite kommentarer på at teksten var skrevet på nynorsk, eller at den så annerledes ut enn de tekstene de pleide å lese. Etter hvert ble elevene trygge på å lese nynorsk, og synes det var moro. Trolig har det hjulpet med stadige ordforklaringer fra lærernes side. I 3. klasse skulle elevene selv skrive tekster inspirert av *Haugtussa*, og de fikk selv valget mellom å skrive på bokmål eller nynorsk. De aller fleste valgte å skrive på nynorsk, med god rettskrivingshjelp fra lærerne (Nilsen, 2008). Elevene har ikke blitt testet eller målt på noen konkret måte, men det er også kanskje derfor det ble såpass vellykket som Nilsen (2008) skriver. Elevene har arbeidet mye med det kontrastive perspektivet mellom nynorsk og bokmål, egen dialekt og andres dialekter, og arbeidet med en ny målform uten å få kompetansen sin vurdert, slik som de fleste blir når de møter nynorsk for første gang som sidemål på ungdomsskolen.

3.3.2 Tidlig start med skriving på begge målformer

Skoleåret 2010/2011 foregikk det er prosjekt kalt «tidlig start med skriving på begge målformer» (Traavik & Jansson, u.å.) Tre tredjeklasser var involvert i tillegg til to femteklasser og én syvendeklasse, hvor sistnevnte klasse faktisk var den samme som var med på Haugtussa-prosjektet som gjennomgått i forrige kapittel. Én av femteklassene var en nynorskklasse, mens de resterende var bokmålsklasser. Femteklassen hvor elevene har bokmål som hovedmål hadde samfunnsfagbøker på nynorsk, samfunnsfaglæreren skrev nynorsk på tavla, og elevene ble oppfordret til å skrive nynorsk i samfunnsfagtimene, selv om rettskrivinga deres ikke ble rettet.

Skriving av tekster på både nynorsk og bokmål viste at tredjeklassingene *ikke* fikk mindre skriveglede og heller ikke at de avvek fra den narrative tekststrukturen da de skrev nynorsk. Femteklassingene som har bokmål som hovedmål, har i gjennomsnitt utviklet evnene til å lese nynorsk, og økt skrivekompetansen i nynorsk. Femteklassingene som har nynorsk som hovedmål, har gjennomsnittlig veldig gode ferdigheter i sidemålet sitt. Mange av elevene i nynorskklassen leste og skrev sidemål tilnærmet feilfritt – noe de jevnaldrende bokmålelevne ikke var i nærheten av (Traavik & Jansson, u.å., s. 5). Heller ikke i femteklassene ble skriveglede eller -strukturen påvirket av det ekstra fokuset på nynorsk. Analysene av tekstene bokmålelevne har skrevet, viste at av fire fokuselever, var det de to sterkeste skriverne som hadde mest utvikling etter prosjektet var ferdig.

Tekstene skrevet av syvendeklassingene som var med på Haugtussa-prosjektet på småskoletrinnet, har også blitt analysert, men blir ikke like detaljert gjennomgått i rapporten jeg har tilgang til. I rapporten står det at elevene ikke har hatt samme gode utvikling som de har hatt med bokmålstekstene, og Jansson begrunner dette med at elevene ikke har hatt nynorskundervisning siden Haugtussa-prosjektet sluttet og fram til de startet med dette prosjektet. Tekstene deres var derfor ganske dialektnære. Det kan også nevnes at flertallet av elevene var positivt innstilt til å starte med nynorsk på ungdomsskolen (Traavik & Jansson, u.å., s. 6).

3.3.3 Holmlia-prosjektet

Høsten 2004 startet et nynorskprosjekt ved Holmlia skole i Oslo. Målet var kort sagt å øke lærerne og elevenes kompetanse i sidemål, og å endre holdningene deres (Tørjesen, 2005, s.

37). Det må nevnes at 62 % av elevene ved Holmlia skole er minoritetsspråklige og skolen regner med at rundt 40 språk er representerte hos elevene (Olsen, 2012).

Prosjektet gikk ut på å gjøre nynorsken synlig for elevene *utenom* den eksplisitte sidemålsundervisningen. De valgte ut RLE-faget, eller KRL som det het før 2006, som fagområde hvor denne målformen skulle tas i bruk. I dette faget hadde elevene lærebøker på nynorsk, læreren skrev nynorsk på tavla, elevene fikk utdelt oppgaver og prøver på nynorsk og måtte selv svare på nynorsk. Som en slags motvekt til dette, var det også elever som var med på prosjektet, men som *ikke* hadde KRL-bøker på nynorsk. I tillegg samarbeidet de med Det Norske Teatret, hvor de fikk komme på førpremierer, intervju skuespillerne og skrive teateranmeldelser – på nynorsk, selvsagt (Jansson, 2011a, s. 195). Allerede i 2005 så Torill W. Tørjesen (2005, s. 39), som var prosjektleder, at mange elever hadde fått en mer positiv holdning til nynorsk. Før sommeren i 2007 tok 8. trinn en kartleggingsprøve, hvor resultatene var gode i flere klasser. Selv om både lærerne og elevene har gitt uttrykk for at prosjektet har hatt en positiv effekt, spesielt for elevene som hadde nynorsk i KRL-faget, har det vært vanskelig å måle effekten i karakterer. Da elevene kom i 10. trinn, valgte de fleste minoritetsspråklige elevene å søke om fritak fra vurdering i nynorsk, og nynorskkompetansen deres har derfor ikke blitt målt konkret (Jansson, 2011a, s. 199).

4 Teoretisk rammeverk og aktuell debatt

I dette kapitlet skal først ulike aspekter ved lesing og skriving gjennomgås, hvor det er umulig å ikke komme innom det svært aktuelle begrepet *literacy*. Begrepet vil gjøres rede for, men fokuset kommer til å være på lesing og skriving i et mer praktisk undervisningsperspektiv. I kapittel 4.2 stilles følgende spørsmål: Er nordmenn flerspråklige? Det har vært mye forskning på det flerkulturelle og flerspråklige samfunnet vi lever i, men dette kapitlet tar i hovedsak for seg om bokmål og nynorsk burde bli sett på som to ulike språk – og derav spørsmålet om nordmenn er flerspråklige. Kapittel 4.3 handler om læreplaner, både med et historisk tilbakeblikk og selvsagt en inngående beskrivelse av sidemål og nynorsk i dagens læreplan, Kunnskapsløftet. Også grammatikkundervisning i læreplanen vil bli kort gjennomgått. I kapittel 4.4 rettes fokuset mot grammatikkundervisning og dens betydning. Er grammatikk et mål eller et middel til noe annet?

4.1 Lesing og skriving = literacy

De fem grunnleggende ferdighetene; muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter, er som kjent gjennomgående i Kunnskapsløftet (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 5). Disse ferdighetene er integrert i kompetansemålene, men har også egen forklaring i de ulike fagenes læreplan. Derfor blir Kunnskapsløftet gjerne kalt en *literacy-reform* (Berge, 2005, s. 165). Literacy har blitt et slags kodeord for alle aspekt ved lesing og skriving (Barton, 2007, s. 5), og Karianne Skovholt og Aslaug Veum (2014, s. 12), førsteamanuenser ved Høgskolen i Vestfold, beskriver literacy som «å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger, og om å kunne forstå korleis uttrykksformer som fontar og layout også verkar inn på meiningsskapinga i for eksempel digital kommunikasjon.» Kjell Lars Berge (2005, s. 164), professor i retorikk og språklig kommunikasjon ved UiO, bruker termen *skrivekyndighet* som oversettelse av begrepet, men begrepet dekker likevel ikke *literacy* fullt ut. Den engelske termen er så innarbeidet i fagmiljøet at den også blir brukt i Norge. Berge (2005, s. 163) skriver følgende: «For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget.» Altså – lesing, skriving og muntlige ferdigheter er viktige i *alle* fag, det er rett og slett nødvendig for at elevene skal kunne lære fagstoff like godt som vi ønsker.

Leseopplæring har i lang tid vært synonymt med begynneropplæring i skolen, og elevenes

lesekompetanse har blitt lite fokusert på. Fram til kun for få år siden visste vi derfor lite om hvilke tekster elevene slet med å lese, hvilke de likte å lese og i hvilke tilfeller de trengte øving i å lese (Frønes, 2010, s. 81). I dag regnes lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, og leseopplæringen har fått en helt annen plass i skolehverdagen enn tidligere. En konsekvens av at lesing blir regnet som en grunnleggende ferdighet, er at det nå skal leses i alle fag. Det er til og med formulert helt konkret *hva* som menes med å lese i for eksempel matematikkfaget. Blant annet står det følgende:

Lesing i matematikk inneber å sortere informasjon, analysere og vurdere form og innhold og samanfette informasjon fra ulike element i tekstar. Utvikling i å lese i matematikk går fra å finne og bruke informasjon i tekstar med enkelt symbolspråk til å finne mening og reflektere over komplekse fagtekstar med avansert symbolspråk og omgrepbruk (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b).

Altså – fra at det tidligere var norsklærerens ansvar å få elevene til å lese, er ansvaret nå fordelt på absolutt *alle* lærerne i hele skoleløpet. Likevel er det naturlig at norsklærerne er i en litt annen posisjon når det gjelder leseopplæring.

Både lesing og skriving er viktig for at elevene skal utvikle *literacy*, og de fleste vil være enige i at lesing og skriving henger tett sammen. Stephen D. Krashen har oppsummert egen og andres skriveforskning fra 70-tallet og fram til i dag, og går enda lenger og skriver følgende: «Writing style does not come from actual writing experience, but from reading.» (Krashen, 2004, s. 132). Det skal nevnes at boka sitatet er hentet fra, er orientert rundt fenomenet lesing og ikke rundt skriving, og at Krashen slår et slag for det han kaller «free voluntary reading» (Krashen, 2004, s. 1). Denne spesifikke typen lesing handler om å lese fordi man har lyst, og ikke fordi man må. Det meste vi leser, er av typen «free voluntary reading». Uansett – Krashen (2004, s. 150) skriver at når vi leser, uavhengig av sjanger, utvikler vi automatisk vår egen literacy. Selv om man kan være uenig i noen av Krashen sine uttalelser, vil de fleste være enige i sistnevnte påstand. Lesing utvikler literacy, som igjen har sammenheng med skriving og skriveferdigheter.

4.2 Er nordmenn flerspråklige?

Den vanligste definisjonen av nynorsk og bokmål er at de er to ulike skriftvarianter av samme språk, og det er også denne definisjonen man finner i Store Norske Leksikon på Internett (Vikør, 2013). Likevel har det i den senere tiden dukket opp enkelte som mener at det kan være hensiktsmessig å se på de to målformene som to ulike språk. En eventuell endring i

definisjonen av nynorsk og bokmål er interessant og kan føre til endringer på flere plan. Blant annet vil det gi fagdidaktikken et helt nytt utgangspunkt. Det vil kunne få ringvirkninger som kan påvirke framtidige læreplanrevisjoner og ikke minst lærernes undervisning. Jeg kommer tilbake til dette, men først vil jeg gi en kort forklaring på hvorfor det er mulig å se på nynorsk og bokmål som to ulike språk, og om nordmenn kan ses på som flerspråklige.

Det fins mange måter å definere *språk* på, og Store Norske Leksikon gir oss denne definisjonen: «...et system av regler for dannelse av ytringer som er felles for en gruppe mennesker» (Simonsen, Kjøll & Faarlund, 2014). I samme artikkel pekes det på at det ofte vil være stor variasjon innad i et språk, altså det vi kaller dialekter eller sosiolekter. Det er også noe av årsaken til at det er så vanskelig å definere et språk ut fra strenge lingvistiske kriterier. Fra et lingvistisk synspunkt vil man også kunne argumentere for at norsk, svensk og dansk kan regnes som ett språk, fordi språkene har så mange likhetstrekk. For oss nordmenn, og stort sett for resten av Europa, er det derimot vanlig at hvert land har sitt eget språk og at språkgrensene følger landegrensene (Simonsen et al., 2014). I land utenfor Europa er det sterkere tradisjoner for at de samme personene bruker flere språk etter hvilken hensikt kommunikasjonen har. Det er også vanligere at et land har flere offisielle språk (Simonsen et al., 2014). Den europeiske språktradisjonen er sannsynligvis noe av årsaken til at dansk, svensk og norsk regnes som hvert sitt språk.

En av årsakene til at likestillinga mellom bokmål og nynorsk, som målformene heter i dag, ble vedtatt i 1885, var at «flest mogleg i Noreg skulle oppleve at språket deira var brukbart i det offentlige rommet» (Skjong, 2011b, s. 41). Synnøve Skjong (2011b, s. 41), førstelektor i norsk ved Høgskolen i Oslo, skriver at noe av den samme argumentasjonen kan brukes i dagens debatt. I dagens globaliserte verden hvor demokratisering har vært en av de lengstlevende trendene i moderne tid, har flerspråklighet etter hvert blitt sett på som en svært positiv egenskap. I dag beskriver vi gjerne Norge som et flerkulturelt samfunn, men vi kunne like gjerne brukt termen *flerspråklig samfunn*. Jeg har allerede pekt på at Grepstad (27.01.2010, s. 30) kaller de som behersker bokmål og nynorsk like godt for tospråklige, og jeg tolker det dithen at han da oppfatter de to målformene som to ulike språk. Kamil Øzerk er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og har blant annet forsket på tospråklighet på ulike områder. Han skriver at man i Norge er «reseptiv tospråklige med hverandres språk» (Øzerk, 2006, s. 58). I tillegg peker han på at utfordringen er å utvide de *produktive*

ferdighetene i sidemål. Med andre ord mener han at nordmenn er delvis tospråklige fordi de fint kan forstå begge målformene, altså de kan *lese* og eventuelt *lytte* til begge målformene, hvis det er mulig med et skriftspråk, men at hovedutfordringen er å utvikle *skriveferdigheter*. Øzerk (2006, s. 59) mener også at man må uttrykke denne tospråkligheten mer eksplisitt i offentlige dokumenter for å bedre språkpolitikken og på den måten sikre nynorskens framtidige posisjon.

Fra et rent lingvistisk synspunkt er det mulig å argumentere for at bokmål og nynorsk kan regnes som to ulike språk, og ikke bare forskjellige målformer. Selv om mye av ordtilfanget er likt, er det fremdeles mye som er ulikt, blant annet bøyingsformene. Terje Lohndal, Mila Vulchanova og Tor Anders Åfarli (2013) skrev i en kronikk publisert i Aftenposten at det stort sett bare er politiske og sosiologiske årsaker til at nynorsk og bokmål blir sett på som ulike målformer av samme språk og ikke to *ulike* språk. De peker også på, som flere, at det mangler forskning på feltet. Om det, for nynorskens del, vil være en fordel å bli kategorisert som et eget språk, er vanskelig å si. På mange måter vil en slik definisjon passe godt inn i det flerspråklige samfunnet som jeg har skildret ovenfor.

Berit W. Bjørlo og Morten Rønning (2009, s. 17), høyskolelektorer i norsk ved Høgskolen i Bergen, spør om begrepet *nynorskdidaktikk* har noe for seg. Et slikt begrep vil tilsi at det også må finnes noe som heter *bokmålsdidaktikk*. Selv om det kan være hensiktsmessig å snakke om nynorskdidaktikk, vil jeg påstå at de færreste har etterlyst en type bokmålsdidaktikk. I M87 og i eldre læreplaner ble sidemål skilt ut som eget fagområde, mens det i L97 og K06 er forsøkt integrert med resten av undervisningen. *Nynorskdidaktikk* er, i forbindelse med denne avhandlingen, derimot et høyst aktuelt begrep. Som Bjørlo og Rønning (2009, s. 17) skriver: «Omgrepet nynorskdidaktikk har ei pragmatisk forankring i at nynorsk som bruksspråk har ei svakere stilling i samfunnet enn bokmål». Og som nevnt tidligere, er det ingen hemmelighet at nynorsk står i en svakere posisjon enn bokmål. Med tematikken i denne avhandlingen om metoder og innhold i sidemålsundervisningen, vil det derfor ikke være unaturlig å benytte et slikt begrep.

Som vi har sett, mener noen at det vil være naturlig å regne nynorsk og bokmål som to ulike språk. En slik splittelse vil kunne få undervisningspraktiske konsekvenser som gjør det klart mer hensiktsmessig å snakke om nynorsk- og bokmålsdidaktikk. Men igjen – en slik

inndeling er langt ifra slik nynorsk, eller sidemål, blir omtalt i Kunnskapsløftet. En ny type inndeling kan kreve at hele undervisningspraksisen i morsmålsfaget må bli lagt om til å lære de to målformene parallelt som to ulike språk, på lik linje med engelsk eller andre fremmedspråk. En slik idé kan være vanskelig å forestille seg med tanke på at både nynorsk og bokmål tradisjonelt har hatt og har sin plass i norskfaget. Skal nynorsk læres som et *eget* språk, kreves det sannsynligvis en endring i tankegangen om hvordan og hvorfor nynorsk læres.

4.3 Læreplaner

For å få en større forståelse av svarene til lærerne i undersøkelsen, er det viktig å ha klart for seg hvilke rammer lærerne jobber innenfor. Med andre ord: Hva blir lærerne gjennom læreplanen forpliktet til å undervise i og om? En læreplan er, ifølge Store Norske Leksikon (Læreplan, 14.02.2009), en oversikt over innholdet i og målene for skolens opplæring i de ulike fagene. Pedagogen og læreplanforskeren Bjørg Brandtzæg Gudem (1990, s. 22) gjengir følgende definisjon publisert i *Grunnskolen i Norden i 1977*: «Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt opp for skolen og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering». I Norge startet arbeidet med læreplanutvikling for alvor i 1954. Det var da viktig at de nye læreplanene var basert på vitenskapelig arbeid, slik at skolereformene ble realisert på en mest mulig «korrekt» måte (Gudem, 1990, s. 29). I ettertid har vi som kjent hatt mange læreplaner og enda flere revisjoner av dem. Dette viser at synet på læring og undervisning endrer seg hele tiden, og at det stadig kommer nye oppfatninger av hva som regnes som «mest korrekt» innenfor didaktisk tenkning. Gudem (1990, s. 21) peker også på det interessante med at de første læreplanene ble kalt *plan for undervisning* i motsetning til dagens *læreplan*. Det viser at elevenes læring er i dag viktigere enn lærerens undervisning.

4.3.1 Om sidemål i læreplanene

Selv om nynorsk og bokmål i teorien har vært likestilte som målformer i mange år, var det ikke før i 1971 at det ble obligatorisk med skriftlig opplæring i begge målformene for alle i grunnskolen (Jansson & Skjong, 2011, s. 9). Fremdeles er målformene likestilte, men metodene for å arbeide med dem har endret seg, noe utviklingen i læreplanene viser. Det er på ingen måte nødvendig å foreta en inngående gjennomgang av de foregående læreplanene, men en kort innføring i hvordan læreplanene omtaler *nynorsk* og *sidemål* er interessant. Flertallet

av respondentene har måttet forholde seg til andre læreplaner enn Kunnskapsløftet, enten om det var under egen skolegang eller i senere arbeidssituasjoner. Derfor er det ikke bare viktig å se på de tidligere læreplanene fordi de viser hvordan synet på sidemål i undervisningen har endret seg, men også fordi det viser hvilke endringer respondentene har måttet gjøre i undervisningen sin. Om det for eksempel skulle vise seg at lærerne over 40 år ikke bruker komparative arbeidsformer like mye i undervisningen sin, er det mulig at årsaken til dette har å gjøre med at de har måttet forholde seg til eldre læreplaner. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel seks.

4.3.1.1 Eldre læreplaner

I M74 kommer *sidemål* inn som en egen underoverskrift under *språklære* fra og med 8. klasse i de veiledende årsplanene. Før denne tid skal elevene ha lest «en del av tekstene» på sidemål i 7. klasse, men ikke nødvendigvis ha vært innom rettskriving. I 8. og 9. trinn ble det lagt vekt på formverket og å lære seg grammatikkregler. Disse kunne man forsøke å innøve i «nær tilknytning til tekster» (*Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål*, 1974, s. 102). Det blir nevnt at man godt kan ta utgangspunkt i elevenes egen dialekt, og også bruke sammenligning av bokmål og nynorsk. Jeg siterer: «En bør legge vekt på å finne likheter og ulikheter [...]. Men i dette arbeidet må en ikke legge for stor vekt på ulikhetene» (*Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål*, 1974, s. 102). Selv om formuleringen til en viss grad motsier seg selv, ser man at kontrastive arbeidsmetoder kom inn allerede i M74. Som vi skal se senere i avhandlingen, er slike arbeidsmetoder mye brukt i sidemålsundervisningen i dag.

I M87 ble det lagt større vekt på talemålet som grunnlag for videre lese- og skriveopplæring enn tidligere (Skjong, 2011a, s. 73). Blant annet ble det skrevet at elevene *bør* ta utgangspunkt i egen dialekt for å lære seg skriftlig sidemål, vel og merke dersom dialekten ligger tett opptil den aktuelle målformen (*Mønsterplan for grunnskolen: M87*, 1987, s. 145). Mens skriveopplæringen skulle starte senest i 8. klasse, ville man at lesing av tekster på begge målformer skulle komme inn tidlig. Det ble til og med laget en oversikt over forholdet mellom tekster på hovedmål og sidemål på trinnene, hvor det ble forventet at man allerede i 3. årstrinn leste 1/6 av tekstene på sidemål. På fjerde trinn var andelen blitt én fjerdedel, mens i alle de resterende årstrinnene (5.-9.) skulle en lese én tredjedel av all tekst på sidemål (*Mønsterplan for grunnskolen: M87*, 1987, s. 138, 139).

I 1997 ble grunnskolen tiårig samtidig som det kom en ny læreplan (L97). Her er sidemål for

første gang ikke skilt ut med egen overskrift og med egne underordnede mål. I «mål for mellomsteget» skal elevene kunne lese tekster på både bokmål og nynorsk, noe som blir videreført i «mål for ungdomssteget» (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 120, 124). På ungdomstrinnet skal elevene også kunne skrive begge målformene, noe som blant annet kommer til syne i et av hovedmomentene for 9. klasse, hvor elevene skal «arbeide med formverket i sidemålet i tilknytning til tekstar» (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 128). Man forsøkte i denne læreplanen å gå bort fra termen *sidemål*, og brukte heller begrepene bokmål og nynorsk. Selv om L97 er kjent for å være en svært detaljert læreplan, gjelder ikke dette nødvendigvis for sidemålsundervisningen. Under «arbeidsmåtar i faget» står det at elevene skal møte sidemålet tidlig og få mulighet til både å lese og skrive det uten å bli vurdert, men dette er i liten grad tatt videre og konkretisert i hovedmomentene (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 113). Beskrivelsen av hvor stor andel tekst som skal være på sidemål, som vi så i M87, og også tatt vekk i L97.

Hvor styrende læreplanene har vært i praksis er vanskelig å si, men denne korte gjennomgangen viser i alle fall hvilke læreplaner noen av informantene har fått opplæring i og arbeidet med. Dessuten spiller tidligere læreplaner en rolle i utviklingen av nye planer, og planene må ses på som bakgrunn for Kunnskapsløftet som vi nå skal gå gjennom.

4.3.2 Kunnskapsløftet

I Kunnskapsløftet har det komparative eller kontrastive perspektivet fått stor plass. Denne sammenlignende måten å arbeide på går igjen i alle trinnene, og det gjelder ikke bare forholdet mellom bokmål og nynorsk. I fagets formål står det blant annet «Å se språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av» (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 3). Altså, i tillegg til språket, skal også den norske kulturen og litteraturen sammenlignes både i et tidsperspektiv og i et enten skandinavisk, nordisk, europeisk eller til og med verdensperspektiv.

Fordi målformene er likestilte, vil betegnelsen *norsk* bety både bokmål og nynorsk, som boktittelen *Norsk = nynorsk og bokmål* av Bente K. Jansson og Synnøve Skjong (2011) også tilsier. Det vil si at ordet *norsk* i læreplanen kan tolkes som begge målformene, men at det ikke trenger å bety begge. I Kunnskapsløftet er det gjort et skille i bruken av termsettene hovedmål/sidemål og bokmål/nynorsk, som vi også så tendenser til i L97. Når det gjelder

skrivning og tekstproduksjon, blir termene hovedmål og sidemål benyttet. Dette gjelder både i oversikten over de grunnleggende ferdighetene og i kompetansemålene. Når det i læreplanen er snakk om lesing, lytting eller andre arbeidsmetoder som ikke innebærer produksjon av tekst, finner vi derimot formuleringer som inneholder termene nynorsk og bokmål. Det er vanskelig å vite om disse formuleringene har noen reell funksjon i praksis, men det er likevel verdt å merke seg hvordan man har valgt et skille i bruken av termene.

4.3.2.1 Kompetansemål

Ordet *kompetanse* brukes mye i Kunnskapsløftet, blant annet i kompetansemålene. Norges offentlige utredninger (NOU) skriver at kompetansebegrepet vanskelig kan tolkes entydig (NOU 2003: 16, 2003, s. 68). Kvalitetsutvalget forsøkte seg med følgende definisjon:

Kompetansebegrepet kan defineres som evne til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper (NOU 2003: 16, 2003, s. 76).

Britt Ulstrup Engelsen (2012, s. 23), professor i didaktikk ved UiO, poengterer at denne definisjonen er lite konkret og har mange tolkningsmuligheter. Definisjonen viser at *kompetanse* kan bety så mangt, og at lærerne ikke bare har mye valgfrihet når det gjelder hvilke metoder som kan brukes i undervisningen, men også til en viss grad hva målet med undervisningen er. Når *kompetanse* er både holdninger og ferdigheter, kan læreren legitimere ulike typer undervisning med grunnlag i den vide definisjonen.

Jeg vil i hovedsak ta for meg kompetansemålene som nevner *sidemål* eller *nynorsk* eksplisitt, eller der hvor det spesielt er naturlig å bruke nynorsk som målform. Fordi min avhandling handler om nynorskundervisning på ungdomstrinnet, er det kompetansemålene som skal være oppfylt etter 10. trinn som er mest interessante å fokusere på. Likevel er det verdt å nevne hva læreplanen sier at elevene skal ha vært innom før de kommer til ungdomsskolen, i og med at Kunnskapsløftet skal være en såkalt sammenhengende læreplan hvor all læring skal ses i sammenheng med hele det trettenårige skoleløpet. Skjemaet under viser kompetansemålene som eksplisitt handler om nynorsk eller sidemål på barneskolen.

	Muntlig kommunikasjon	Skriftlig kommunikasjon	Språk, litteratur og kultur
Etter 2. årstrinn	Lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem		Samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk
Etter 4. årstrinn		Lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse	
Etter 7. årstrinn		Lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten Eksperimentere med skriving av enkle tekster på sidemål	Gi eksempler på noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk Sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk Sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk 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

Vi ser av skjemaet at elevene skal lytte til nynorske tekster og diskutere begreper allerede i 1. eller 2. klasse. Etter 4. årstrinn skal de lese ulike typer tekster på begge målformene, og etter 7. årstrinn, det vil si når de starter i 8. klasse, skal de ha vært innom flere aspekt ved sidemålsundervisningen. Elevene skal ha lest tekster i ulike sjangere på begge målformer, ha reflektert over innhold og form og ha presentert egne tolkninger av personer, handling og

tema. De skal ha skrevet en enkel tekst på sidemål og ha sammenlignet språket i tekster på bokmål og nynorsk. De skal også ha sammenlignet egen dialekt med bokmål og nynorsk og gitt eksempler på forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 6-8). Oppsummert ser vi at elevene skal ha vært borti en del nynorske tekster og i det minste ha noe kjennskap til målformen nynorsk når de starter på ungdomsskolen.

Som nevnt handler denne avhandlingen om undervisningen som foregår på ungdomstrinnet, og derfor er det spesielt kompetansemålene som gjelder etter 10. trinn respondentene må forholde seg til. Kompetansemålene under nevner eksplisitt termene sidemål eller nynorsk, avhengig av om de handler om tekstproduksjon eller ikke (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 9).

Muntlig kommunikasjon	Skriftlig kommunikasjon	Språk, litteratur og kultur
	<p>Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger</p> <p>Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium</p>	<p>Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål</p> <p>Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål</p> <p>Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag</p>

I tillegg til disse punktene, må en også ta i betraktning at andre kompetansemål kan legitimere sidemålsundervisning. Som nevnt tidligere så betyr termen *norsk* både *nynorsk* og *bokmål*, og egentlig står lærerne fritt i alle kompetansemål til å velge hvilken målform både de og elevene skal benytte seg av. Derfor vil for eksempel følgende kompetansemål legitimere økt bruk av grammatikkundervisning i begge målformene: «Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp» (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 9). Dette kompetansemålet

ble tatt inn i revisjonen av norskfaget i 2013, og 2006-versjonen av Kunnskapsløftet må kunne sies å ikke inneholde kompetansemål for ungdomstrinnet som eksplisitt handler om grammatikk (Hognestad, 2006, s. 27). Det nærmeste man kommer et slikt kompetansemål må være følgende: «Vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (Saabye, 2011, s. 24). I tillegg til ovennevnte kompetansemål, ser vi at det kontrastive perspektivet også viser seg når elevene skal «bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål», som også kom inn som ny formulering i 2013-revisjonen.

Kompetansemålene er generelle og legger opp til at lærerne selv kan velge hvilke tekster elevene skal lese, hvilke tema de skal skrive om og hvilke metoder som skal brukes i undervisningen. Ett enkelt kompetansemål sier at elevene skal skrive både kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på nynorsk og bokmål. 2006-versjonen av det samme kompetansemålet var formulert slik: «lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). Dagens læreplan gir lærerne større valgfrihet når det gjelder hvilke sjangere de vil at elevene skal arbeide med, hvis de velger å arbeide med de tradisjonelle sjangerne i det hele tatt. I dag er det også fullt mulig for lærerne å gi elevene i oppgave å skrive for eksempel en informerende tekst om et valgt tema, uten at de gir elevene noen spesifikk sjanger. Den gjeldende læreplanen viser at tekstens formål er det viktigste, og ikke dens sjangerspesifikke kjennetegn. Denne endringen kan ses på som å bevege seg nærmere en mer realistisk måte å kommunisere på, både muntlig og skriftlig. Det er uvisst hvor mange som har skrevet fortellinger og essay utenom under egen skolegang, men jeg vil tro andelen ikke er spesielt stor. Derimot vil mange ha opplevd å måtte ordlegge seg argumenterende eller informerende, enten det er i muntlig dialog eller i skriftlig kommunikasjon.

4.3.2.2 Formålet med faget

Et utdrag av «fagets formål» sier følgende om den norske språksituasjonen med to offisielle språk, to likestilte målformer og utallige dialekter:

Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 2).

Ikke bare skal elevene kunne skrive både bokmål og nynorsk i en framtidig jobbsammenheng, det skal også være identitetsdannende og styrke det språklige mangfoldet vi lever i. Dette samsvarer delvis med det enkelte av respondentene selv oppfatter som formålene med sidemålsundervisningen, som blir utdypet i kapittel 6.9.4. Formålene gjelder for hele skoleløpet, altså fra 1. til 13. årstrinn, så det må tas forbehold om at det ikke kun er grunnskolelærernes oppgave å oppfylle disse målene. Likevel er det viktig å ha i bakhodet at lærere må ha et fortids- og framtidsperspektiv i tillegg til å tenke på nåtiden. Som skrevet tidligere må Kunnskapsløftet regnes som en sammenhengende læreplan, helt fra 1. og til og med 13. trinn. Det er nevnt hva lærere på ungdomstrinnet kan forvente at elevene deres har vært innom på barneskolen, og derfor må ungdomsskolelærere også tenke over hva lærerne på videregående forventer at elevene har vært gjennom på ungdomsskolen.

I tillegg til de nevnte rammene rundt sidemålsundervisningen, skal elevene også vurderes i sidemål. I 10. klasse får elevene en egen karakter i skriftlig sidemål og de *kan* trekkes ut til eksamen i norsk. Det vil si at de da har eksamen to dager, én dag per målform.

4.4 Grammatikkundervisning – er det vits?

Grammatikkens plass i norskfaget har blitt mye diskutert. Åshild Næss og Atle Næss (2007) hevder i et debattinnlegg i Aftenposten at alle elever med norsk som morsmål allerede kan norsk grammatikk, uten å nødvendigvis ha fått noen opplæring i det. Og det er selvfølgelig sant – en fireåring vil vite at det heter «en hest» og ikke «et hest». Norunn Askeland, professor i norsk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og norsklektor Cecilie Falck-Ytter (2009, s. 132) skriver i boka *Nynorsk på nytt* at det har vært lite debatt om grammatikkundervisning i sidemålsopplæringen. *Nynorsk på nytt* beskrives som ei idébok for lærerstudenter og lærere og kan fungere som en representant for den praktisk orienterte nynorskdidaktikken, et begrep som er nevnt tidligere. Askeland og Falck-Ytter skriver at komparativ undervisning, gjerne ved å la elevene selv oppdage forskjellene, enten mellom nynorsk og bokmål eller nynorsk og dialekt, er en god måte å starte med grammatikkundervisning på. På den måten blir elevene bevisste på hvilke områder nynorsk rettskriving skiller seg fra både bokmål og dialekt (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 134, 135). Forfatterne er også opptatte av at grammatikkundervisningen skal kobles til tekster ved

at man for eksempel spør: «Kva slags ord er det som gjer skildringane i teksten så levande?» (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 136). På denne måten blir ikke grammatikken stående som en egen disiplin, men som et språknyttig hjelpemiddel.

Bøyingsformene er blant annet det som skiller bokmål og nynorsk fra hverandre. Som det står i Kunnskapsløftet, skal norskundervisningen gi et «godt grunnlag for mestring av begge målformene [...]» (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 2). Selv om man skulle tro at grammatikkundervisningens plass er viktigere i Norge med sine to sidestilte skriftspråk enn i andre land med kun én målform, er ikke dette nødvendigvis tilfelle. Ut ifra læreplanen kan det se ut som om svenske elever lærer mer grammatikk enn det norske elever gjør, og i Danmark har de et fag som heter *almen sprogforståelse* i første året på det som tilsvarer norsk videregående skole. Faget fungerer som et samarbeid mellom språklærerne i både dansk og fremmedspråk, og skal blant annet vise hvordan «beskæftigelsen med sprog er en del af den almene dannelse» (Hognestad, 2013, s. 27). I den norske læreplanen brukes ikke lenger elevenes dannelse som legitimering av grammatikkundervisning, selv om denne typen undervisning kan legitimeres av andre grunner. I de neste avsnittene skal vi se at grammatikkundervisning som middel til å forbedre elevenes skriveferdigheter, ikke har entydige positive resultater. Dersom man ser bort fra skrivekyndigheten, men heller fokuserer på elevenes metaspråklige bevissthet, er grammatikkundervisning velegnet som middel. For å kunne snakke om språk og egne eller andres tekster på ulike nivå, er det nødvendig med en viss grad av metaspråklig innsikt. Frøydis Hertzberg (2008, s. 21), som blant annet har forsket mye på skriving og sjangerpedagogikk, peker på at vi finner den samme argumentasjonen i store deler av den vestlige verden. Å inneha kunnskap om språklige og tekstuelle elementer blir i dag sett på som en viktig egenskap for å kunne hevde seg i samfunnet i dag (Hertzberg, 2008, s. 21). Mye kommunikasjon foregår i dag digitalt, og det gjør ikke lese- og skrivekompetanse mindre viktig enn tidligere.

4.4.1 EPPI-rapportene

Det er gjort lite forskning på grammatikkens plass i nynorskundervisning, men man vil likevel kunne trekke linjer til forskning gjort om grammatikkundervisning generelt, for eksempel EPPI-rapportene. EPPI-senteret (The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating) er en del av forskningsmiljøet til Universitetet i London. De gav i juni og desember 2004 ut to oversiktsrapporter som gjennomgår studier fra 1960-tallet og fram til i

dag. Studiene handler om sammenhengen mellom grammatikkundervisning og skriveutvikling, og testpersonene var elever mellom 5 og 16 år, som i norsk skolesystem tilsvarer elever i barne- og ungdomsskolen. I den ene rapporten, hvor de har sett på sammenhengen mellom undervisning i syntaks og skriveutvikling, kommer de frem til denne konklusjonen: «there is no high quality evidence to counter the prevailing belief that the teaching of the principles underlying and informing word order or ‘syntax’ has virtually no influence on the writing quality or accuracy of 5 to 16 year-olds» (EPPI-Centre, 06.2004, s. 47). Når det gjelder den andre oversiktsrapporten, er konklusjonene derimot annerledes. Denne rapporten tar for seg studier basert på *sentence combining* og skriveutvikling i den samme aldersgruppa, altså elever mellom 5 og 16 år. Her er konklusjonen følgende: «sentence combining is an effective means of improving the syntactic maturity of students in English between the ages of 5 and 16» (EPPI-Centre, 12.2004, s. 47). Øvelser i *sentence combining*, heretter setningsbinding, har med andre ord vist seg å gi positivt utslag i skrivekompetansen til elevene, mens mer tradisjonelle setningsanalyser, *ikke* kan vise til de samme resultatene, ifølge EPPI-rapportene.

Førsteamanuenser i norsk og språkforskerne Ingebjørg Tonne og Laila Sakshaug (2007, s. 175) kritiserer de to EPPI-rapportene for å sammenligne syntaks og setningsbinding, to objekter de mener har såpass ulik karakter at de egentlig ikke kan sammenlignes. Tonne og Sakshaug (2007, s. 175, 176) har tatt utgangspunkt i undervisning i *ordklasser* og har deretter gitt eksempler på hvordan man kan undervise i ordklasser som *grammatikk (syntaks)* og som *setningsbinding(er)* for å illustrere kritikken deres. Denne inndelingen er den samme som EPPI-rapportene har gjort, og det er dette som blir kritisert. Som syntaks vil læreren gjerne beskrive ordklasser, vise eksempler og muligens arbeide med setningsanalyser. Ordklasser som setningsbindingsøvelser derimot, har blant annet en mye større grad av elevmedvirkning. Om elevene for eksempel skal sette sammen to eller flere korte setninger til én, er det fremdeles forventet at de bruker subjunksjoner eller konjunksjoner til å binde dem sammen. Slike oppgaveformuleringer fant Tonne og Sakshaug (2007, s. 176) også eksempel på i en studie som er med i EPPI-rapportene. Poenget er – at for å kunne gjennomføre setningsbindingsøvelsene, må elevene ofte allerede inneha en viss grad av metaspråklig kompetanse, de må ha den grunnleggende syntaks-kompetansen i bunn. Det Tonne og Sakshaug kritiserer, er at disse to arbeidsmetodene blir sett på som to enkeltstående metoder og at man ikke åpner opp for at den ene kan ha innvirkning på den andre og motsatt. Som vi skal se i neste avsnitt, var det derimot en av de enkeltstående undersøkelsene som ble tatt med

i EPPI-rapporten som gjorde nettopp dette. Hertzberg (2008, s. 18) kritiserer også EPPI-rapportene for å si for lite om hvordan undervisningen er gjennomført og hvordan den faktiske *skriveferdigheten* er målt. Hun peker også på at man i slike undersøkelser ikke vil kunne kontrollere læreren og om denne personen har utført «god eller dårlig undervisning», som hun skriver (Hertzberg, 2008, s. 18). Det finnes per i dag ikke noen definisjon på verken god eller dårlig undervisning, fordi en slik formulering i stor grad vil være subjektiv og ulik fra én undervisningssituasjon til en annen. Selvfølgelig vil det være noen felles punkter som går igjen, men å kunne sikre lik undervisningskvalitet i store undersøkelser hvor en mengde lærere er involvert, vil være vanskelig.

4.4.2 Fogel og Ehri

Fogel og Ehri testet i 2000 ut et opplegg som hadde som mål å luke ut rettskrivingsfeil hos elever som snakket det som kalles «African American Vernacular English» (Tonne & Sakshaug, 2008, s. 134). Denne dialekten har en del former og endinger som ikke samsvarer med godkjent skriftlig engelsk, og mange av disse elevene har derfor problemer med å skrive korrekt engelsk. Elevene ble delt inn i tre grupper som fikk utprøvd tre ulike metoder med mål om å endre skrivemønsteret hos elevene. Gruppe én lyttet til korrekte former («exposure»), mens gruppe to fikk formene pekt ut og beskrevet, i tillegg til å lytte til dem («exposure/strategies»). Gruppe tre hadde de beste resultatene, og metoden ble forkortet til ESP, «exposure/strategies/practice» i fulltekst. Disse tre opplæringsmetodene bygger på hverandre, og «exposure» var første steg i undervisningen for alle i de tre gruppene. ESP-metoden innebærer både lytting til de riktige formene, utpeking og beskrivelse av dem og skriving av dem i egen tekst (Tonne & Sakshaug, 2008, s. 135). Skrivingen innebar oversetting av setninger fra dialekt til korrekt engelsk for deretter å få tilbakemelding, og det var denne arbeidsmetoden som gav positivt utslag sammenlignet med de andre metodene. I ettertid skulle elevene også skrive en fritekst, og over 80 % av ESP-elevgruppa mestret de seks grammatiske områdene som ble fokusert på i prosjektet. Resultatene til de to andre elevgruppene er også interessante å se på. For mens den første gruppa kun lyttet til de standardengelske formene, fikk den andre gruppa også pekt ut og beskrevet de korrekte grammatiske formene. Likevel gjorde ikke elevene i den andre gruppa det bedre enn den første gruppa i den påfølgende etter-testen som ble gjort. Tonne og Sakshaug (2008, s. 136) konkluderer derfor med at «det er liten verdi i å forklare grammatiske strukturer og sammenhenger til elever dersom de ikke får praktisert og øvd på akkurat de strukturene og

sammenhengene i egen skriving». Fogel og Ehri sin undersøkelse viser at det er viktig å gå fra det enkle til det mer vanskelige, fra forklaringer av læreren og over til vanskeligere oppgaver hvor elevene gjør arbeidet, og læreren fungerer som veileder.

5 Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere metoden som er brukt i undersøkelsen. Jeg valgte å benytte en kvantitativ metode, og jeg vil først presentere kjennetegn, fordeler og ulemper med en slik metode og begrunne metodevalget. Deretter kommer en begrunnelse av utvalget respondenter. Videre kommer en detaljert beskrivelse av utformingen av spørreskjemaet jeg har brukt. Formuleringen av spørsmålene vil bli gjennomgått, i tillegg til begrunnelse av både dem og svaralternativene som følger de ulike spørsmålene. I delkapittel 5.4 vil selve gjennomføringen av undersøkelsen beskrives, før antall svar og svarprosent blir presentert i kapittel 5.5. I neste delkapittel beskriver jeg kort hva validitet og reliabilitet er, og setter begrepene i sammenheng med undersøkelsen. Til slutt kommer et kort delkapittel om hvilke grep jeg har tatt med tanke på personvern.

5.1 Valg av metode og metodeteori

For å besvare problemstillingen om hva som faktisk skjer i sidemålsundervisningen på ungdomsskolen, har jeg valgt å benytte meg av en kvantitativ undersøkelse. Kvantitativ forskning kan defineres som «...studier der problemfeltet som oftest defineres ved hjelp av spesifikke variabler og der det anvendes standardiserte metoder for datainnsamling» (Befring, 2014). Ordet *kvantitativ* kommer fra verbet *å kvantifisere*, som betyr å tallfeste, og det er nettopp dette som skal gjøres med studien sine variabler (Tuft, 2011, s. 72). Variablene skal kunne tallfestes, og det skal være mulig å analysere disse resultatene ved hjelp av statistiske metoder (Befring, 2014). Eksempler på kvantitative metoder er registerundersøkelser og analyser av eksisterende statistikk, men den mest utbredte, i alle fall i nordisk forskningstradisjon, er spørreundersøkelser (H. Olsen, 2005, s. 10). Det er denne metoden jeg har benyttet meg av.

De fleste av oss vil kunne gjenkjenne en spørreundersøkelse når vi ser en, men likevel eksisterer det flere definisjoner. En enkel og vid definisjon er: «...en undersøgelse af et relativt stort antal personer om et relativt begrænset antal variable – og at belysningen af de nævnte forhold sker på et relativt overfladisk niveau» (Watt Boolsen, 2008, s. 14). Selv om jeg i avhandlingen for det meste kommer til å benytte de norske ordene *spørreskjema* og *spørreundersøkelse*, er det også vanlig å bruke det engelske *survey* som betegnelse (Everett & Furseth, 2012, s. 129). En *survey* blir i *The survey handbook* av Arlene Fink (2003, s. 1) definert som «...a system for collecting information from or about people to describe,

compare, or explain their knowledge, attitudes, and behavior». Tuft (2011, s. 72) peker på at fordelen med å benytte seg av en kvantitativ metode er at man kan si hvor *utbredt* et fenomen er, og det er nettopp dette som er hovedårsaken til at jeg har valgt å bruke denne metoden. Målet med avhandlingen er å kunne si noe om tendenser i sidemålsundervisningen, blant annet når det gjelder hvilke arbeidsformer som blir brukt, hva faginnholdet er og hvordan timene er organisert. I tillegg er jeg også interessert i å finne ut hvilke faktorer som påvirker undervisningen, både når det gjelder planlegging og selve gjennomføringen av undervisningen. For å belyse disse spørsmålene kunne man for eksempel også benyttet seg av dybdeintervju, men ved å benytte meg av spørreskjema som empirisk dokumentasjon, vil jeg få bedre grunnlag til å kunne trekke konklusjoner enn jeg hadde kunnet gjort ved bruk av, for eksempel, en kvalitativ metode. Som Leif Edvard Aarø (2005, s. 11), professor i sosialpsykologi, skriver, så er en spørreundersøkelse «[...] egnet til å beskrive egenskaper ved et større antall personer samlet, likheter og forskjeller mellom grupper av personer, samt mønstre av sammenhenger og interaksjonsaffekter mellom de egenskapene en kartlegger». De to siste punktene i sitatet er spesielt en del av årsaken til at jeg valgte å benytte meg av spørreundersøkelse som empiri. Forskjellene som blir avdekket når respondentene blir delt inn i grupper ut fra bakgrunnsvariablene, og krysset med utvalgte spørsmål fra undersøkelsen, blir svært interessante å presentere. Sagt på en annen måte: Har for eksempel respondentenes alder noe å si for i hvilken grad de arbeider kontrastivt med nynorsk?

Der en kvalitativ undersøkelse gjerne vil kunne endre seg underveis i undersøkelsen, er en kvantitativ metode mye mer preget av strukturering (Grønmo, 2004, s. 130). Spørreskjemaet jeg brukte var Internett-basert, og det hadde derfor vært mulig å endre det også etter at det ble sendt ut. Hensikten med en slik kvantitativ metode er at alle respondentene skal behandles på samme måte. Derfor var det viktig at jeg ikke endret den etter at den ble sendt ut til respondentene, selv om jeg hadde muligheten til det (Grønmo, 2004, s. 130). Slik ble undersøkelsen sendt lik ut for alle. Dette var også en viktig faktor for å sikre dataenes reliabilitet.

Ingen forskningsmetode er perfekt, det gjelder også for spørreundersøkelser. Én av utfordringene med en slik metode har sammenheng med teknologi og det samfunnet vi lever i nå. Det er vanlig for voksne personer å ha hver sin pc hvor det titt og ofte kommer inn e-poster fra kjente og ukjente. Mange har også en såkalt smarttelefon som gir lyd fra seg hver gang det tikker inn e-poster og annet. Samfunnsforskeren Ottar Hellevik (1999, s. 41) reiste

spørsmål allerede i 1998 om ikke Internett-baserte spørreundersøkelser ville tære på befolkningens tålmodighet, og på den måten føre til at deltakelsen i undersøkelser ville synke drastisk.

5.2 Utvalg av respondenter

Avhandlingens tematikk begrenset utvalget av respondenter kraftig. Skulle jeg undersøke forholdene på ungdomsskole, måtte jeg selvsagt hente respondenter *fra* ungdomsskoler. Jeg valgte å bruke lærere som respondenter, eller *enheter*, som man ofte sier i kvantitativ forskning. Enhetene som ble undersøkt i avhandlingen er altså enkeltindivider, og ikke større grupper av individer eller materiale, som også er mulig (Tufte, 2011, s. 74). Det hadde også vært mulig å bruke elever som respondenter, men det er flere årsaker til at jeg valgte kun å bruke lærere. Rent praktisk hadde det sannsynligvis tatt mye lengre tid å bruke elever som respondenter. Jeg hadde måttet kontakte hver skole for å høre om de hadde vært villige til å bli med på undersøkelsen, skolene måtte ha vært villige til å faktisk bli med på prosjektet og elevenes foreldre måtte fått utdelt et informasjonsskriv. Praktisk sett ble det derfor lettere å bruke lærere som respondenter. Fordi jeg har valgt temaet *innholdet i sidemålsundervisningen*, var det heller ikke direkte logisk å bruke elever som respondenter. Hadde jeg brukt elever hadde jeg fått deres *oppfatning* av innholdet i sidemålsundervisningen, mens ved å bruke lærere som respondenter får jeg vite de aspektene ved undervisningen de faktisk har gjennomført eller skal gjennomføre. Muligheten for at elever går surr i fag, har vært borte fra undervisningen, eller at de ikke har oppfattet når de faktisk har sidemål, er usikkerhetsmomenter som ikke er til stede når man bruker lærere som respondenter.

Jeg bestemte meg for kun å sende e-post til lærere som arbeider i Stavanger og Eigersund kommune. Jeg opprettet to like spørreskjema og sendte det ene til norsklærere i Stavanger og det andre til norsklærere i Eigersund. Slik hadde jeg full kontroll på hvilken kommune respondentene arbeidet i, og det er også derfor det ikke var nødvendig å ha *arbeidskommune* som et av bakgrunnsspørsmålene i spørreskjemaet. Ved å sammenligne Stavanger og Eigersund ble det mulig å se om svarene til respondentene var ulike i de to kommunene, og dette kunne derfor brukes som bakgrunnsvariabel. Det ble naturlig å undersøke respondentenes vaner i sidemålsundervisningen i Stavanger kommune fordi det er her jeg bor og studerer. Dessuten visste jeg at det her måtte jobbe mange norsklærere, fordi kommunen er såpass stor. Eigersund ble valgt ut som den andre kommunen blant annet på grunn av

avstanden til Stavanger kommune. Jeg ville holde meg i Rogaland, men ønsket at den andre kommunen ikke skulle være en av nabokommunene til Stavanger. Det var også et pluss at begge kommunene er bokmålskommuner, to av de kun tre i hele Rogaland, og at to av Eigersund sine nabokommuner, Bjerkreim og Hå, har nynorsk som opplæringsmål i skolen. Stavanger kommune er en liten kommune, sett i areal, med relativt høy befolkningstetthet. Eigersund kommune, derimot, er mye større i areal, og har lavere befolkningstetthet. Stavanger kommune har per 1. januar 2015 over 132 000 innbyggere, mens Eigersund kommune har rett under 15 000 innbyggere (Statistisk sentralbyrå, 19.02.2015). I tillegg kan det være verdt å nevne at Stavanger kommune stort sett består av *byen* Stavanger, mens Eigersund kommune består av mer enn byen Eigersund. At de to kommunene er så forskjellige, var også en av årsakene til at nettopp disse ble valgt.

Forholdet til respondentene eller kildene i spørreskjemaet ble selvsagt veldig distansert. Der et kvalitativt dybdeintervju vil skape nærhet og en relasjon til intervjuobjektet, vil spørreskjemaet istedenfor skape avstand (Grønmo, 2004, s. 131). Dette ble forsterket ved at jeg valgte å gjøre undersøkelsen anonym. Mangeårig ansatt i Statistisk sentralbyrå og forfatter av den anerkjente boka *Spørreskjemametodikk: Etter kokebokmetoden*, Gustav Haraldsen (1999, s. 155), peker på at respondentene ofte har et behov for diskresjon hvis de skal kritisere eller har svar som kan tolkes som negative, og at dette behovet derfor burde tas med i beregningen når man velger forskningsmetode. Nå legger ikke denne undersøkelsen opp til kritiske svar, men likevel er det noen spørsmål som vil kunne kjennes mer ubehagelige enn andre i form av at de krever et «hva mener du-svar» og ikke bare et beskrivende «hva gjør dere-svar». Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.3 (utformingen av spørreskjemaet). I tillegg til det distanserte forholdet, har man et selektivt forhold til respondentene. Da jeg sendte ut spørreskjemaet mitt, var jeg ikke interessert i sivilstatus, nøyaktig bosted, lærerens andre undervisningsfag eller forholdet til skoleledelsen. Jeg valgte ut kjønn, alder, bruksmål, norskfaglig utdanning, jobbkommune og antall år som norsklærer som identitetsdannende aspekter ved respondentene. I kvantitativ forskning snakker man ofte om slike aspekter som jeg har nevnt som *variabler*, og akkurat disse blir omtalt som *bakgrunnsvariabler* (Tuftes, 2011, s. 71, 74). Disse variablene så jeg på forhånd for meg som viktige i undersøkelsen, i håp om at de kunne avdekke noen sammenhenger. For å få størst mulig aldersspenn blant respondentene, var det derfor viktig å ikke være mer selektiv i utvelgelsen av enhetene enn jeg måtte.

5.3 Utformingen av spørreskjemaet

Spørreundersøkelsen var Internett-basert, og jeg valgte å benytte meg av Google Forms som verktøy. Alle som har en Gmail-konto har gratis tilgang til Google Forms, noe som gjorde det enkelt for meg å opprette et slikt skjema. Anbefalinger fra venner som har kompetanse på feltet, søk i forumer på Internett og raske utprøvinger av andre verktøy, førte til at jeg anså Google Forms som det beste gratisprogrammet å bruke i denne situasjonen. Google Forms har et standardoppsett hvor man kan endre det såkalte temaet hvis man vil. Det vil si at man kan endre farger, skrifttyper, og sette inn bilder, hvis man vil det. Jeg valgte å bruke standardoppsettet fordi det har lite forstyrrende element og det var viktig at spørsmålene stod i fokus. Undersøkelsens layout har derfor Google stått for. Når jeg derfor skriver om skjemaets design, mener jeg det i betydningen spørsmålenes rekkefølge og sideskift.

For å gjøre spørreundersøkelsen mer oversiktlig, delte jeg den inn i åtte deler fordelt på åtte sider. På denne måten ble spørsmålene kategorisert, noe som gjorde det enkelt for respondentene å se sammenhengen mellom spørsmålene i de enkelte delene. Etter at respondentene besvarte én del i undersøkelsen, klikket de seg videre til neste del, som kom opp på en egen side. Ved å gjøre det på denne måten kunne jeg ha en framdriftslinje nederst på siden som viste respondentene hvor stor prosentdel av undersøkelsen de hadde igjen å svare på. Å fordele kategoriene på hver sin side, gjorde også at respondentene ikke så en lang rekke spørsmål, men heller kunne gjøre seg ferdig med én åttendedel av gangen. Jeg vil nå presentere hver enkelt del og spørsmålene som hører til. Mange av spørsmålene hører sammen på en slik måte at det ikke er nødvendig å presentere hvert enkelt spørsmål, og derfor velger jeg å presentere undersøkelsen etter denne åttedelte inndelingen. Delene har følgende overskrifter:

1. Bakgrunn
2. Organiseringen av sidemålsundervisningen
3. Undervisningsmetoder
4. Lesing og skriving
5. Annet innhold i undervisningen
6. Læreverk og andre hjelpemidler
7. Nynorsk som målform
8. Dine meninger

Spørreundersøkelsen kan leses i helhet i vedlegg 1.

5.3.1 Del 1 Bakgrunn

På samme måte som når man skal intervjuer en person, bør de enkle spørsmålene komme først i en spørreundersøkelse (Grønmo, 2004, s. 180). I denne undersøkelsen handler de første spørsmålene i del én om kjønn, alder, bruksmål, norskfaglig utdanning og antall år som norsklærer, eller med andre ord: undersøkelsens bakgrunnsvariabler (Tuft, 2011, s. 74). Variablene i undersøkelsen har ulike *målenivåer*. Spørsmålene om kjønn og bruksmål måles på *nominalnivå*. Det vil si at verdiene tilhører ulike kategorier hvor alternativene ikke kan rangeres. Nominalnivå regnes som det laveste målenivået (Tuft, 2011, s. 81, 82). Spørsmålene om kjønn og bruksmål er lukkede, det vil si at de har svaralternativ. Spørsmålene om alder og hvor mange års erfaring respondenten har som norsklærer er åpne, og har ingen svaralternativ (Grønmo, 2004, s. 167). De resterende er halvåpne spørsmål. Disse har svaralternativ, men det er også mulig for respondentene å velge alternativet *andre*, for deretter å fylle inn ønsket svar selv i egen tekstboks. På den måten inkluderer en eventuelle andre alternativer man selv ikke har tatt høyde for. I tillegg til de identitetsdannende spørsmålene, blir det også spurt om hvilket trinn lærerens nåværende norskklasser startet med sidemålsundervisning på og om respondenten mener dette er et passende tidspunkt å starte på. Med unntak av sistnevnte spørsmål, er disse spørsmålene *kognitive*, de dreier seg om faktiske forhold, og ikke subjektive meninger (Grønmo, 2004, s. 172). Bakgrunnsinformasjonen kommer til å bli kryssset med andre spørsmål senere i avhandlingen i bivariate krystabeller.

5.3.2 Del 2 Organiseringen av sidemålsundervisningen

Denne delen inneholder kun ett spørsmål som lyder slik: Hvordan blir sidemålsundervisningen organisert? Svaralternativene er *en eller flere faste timer i uka, i perioder, uregelmessige timer, bruker deler av timer til sidemål og andre*, hvor sistnevnte alternativ etterfølges av en tekstboks hvor respondenten kan fylle inn eget svar. Spørsmålene sier lite om total tidsbruk, men mer om rammen for resten av undervisningen. Her vil det også være mulig å sammenligne med TNS Gallup sin undersøkelse fra 2006.

5.3.3 Del 3 Undervisningsmetoder

Her skal respondentene svare på ett sammensatt spørsmål og ett valgfritt, åpent spørsmål. Et sammensatt spørsmål inneholder flere spørsmålelementer, hvor det skal gis ett svar per element (Grønmo, 2004, s. 170). Spørsmålelementene blir satt opp under hverandre, og ser ut som et rutenett. I dette spørsmålet er elementene *høytlesing, stillelesing, individuell oppgaveløsning, oppgaveløsning i grupper, tavleundervisning, dramatisering, prosjektarbeid og tekstproduksjon*. Spørsmålet er: «Hvor ofte benytter du deg av følgende undervisningsmetoder i sidemålsundervisningen?» og svaralternativene er *aldri, sjelden, av og til, ofte og alltid*. Under utarbeidelsen av disse alternativene, var det viktig at det var balanse mellom dem (Grønmo, 2004, s. 177). Med andre ord skal det være likevekt mellom positivt ladede og negativt ladede alternativ. Hadde man hatt overvekt av for eksempel negativt ladede alternativ, ville det ha blitt større sjans for at respondenten hadde valgt et negativt svar. På denne måten stiller man et ledende spørsmål, og det er noe man ønsker å unngå. Verdiene måles på *ordinalnivå*. Det vil si at svaralternativene uttrykker en viss grad av noe i en logisk rangering (Tufte, 2011, s. 82). Det må også påpekes at de fem alternativene er lite konkrete med tanke på tidsbruk. Det vil si at det er opp til hver enkelt å tolke hvor ofte *av og til* er. Disse oppfatningene vil trolig være noe forskjellige fra person til person, men jeg tror det hadde hatt lite for seg om alternativene hadde vært mer nøyaktige. Så klart hadde det vært en mulighet å bruke for eksempel prosent eller brøkdeler som svaralternativ, men da kan man også få problemet med at ikke alle alternativ vil passe for alle respondentene. I tillegg må respondentene sies å få denne undersøkelsen ganske kastet i fanget, og det er ikke meningen at de skal begynne å regne på hvor ofte de har brukt ulike metoder. De fleste har forhåpentligvis omtrentlig samme oppfatning av hvor ofte for eksempel *sjeldent* er. Det valgfrie, åpne spørsmålet ber om at respondenten fyller inn eventuelle andre undervisningsmetoder som han eller hun bruker, og som ikke står nevnt i spørsmålet ovenfor.

5.3.4 Del 4 Lesing og skriving

Det første som kartlegges i denne kategorien er hvor ofte elevene leser minst én side tekst på nynorsk i løpet av en skoletime. Dette kommer til å vise hvor viktig lesing er i sidemålsundervisningen, totalt sett, og vil fungere som et utgangspunkt for de senere spørsmålene. Jeg la til «for eksempel én side i læreboka» i parentes for å klargjøre hva som menes med *én side*. Dette øker undersøkelsens reliabilitet, og gjør at respondentene har lik oppfatning av spørsmålet. Også her er *aldri, sjelden, av og til, ofte og alltid* brukt som

svaralternativ. Videre spørres det: Hvor ofte leser elevene disse sjangrene på sidemål? Her er *lesing* definert som både stille- og høytlesing. Spørsmålet er sammensatt av en opprømsing av sjangere hvor respondentene skal plote inn ett svar per sjanger. På den måten vil jeg finne ut av nøyaktig hvilke sjangere som blir mest lest i sidemålsundervisningen, og hvilke som blir minst lest. Det vil også være mulig å dele sjangerne inn i sakpregede og skjønnlitterære tekster for å se hva som blir mest lest. Som vi har sett i tidligere kapitler, er det viktig at elevene leser tekster som ligner det de selv skal produsere, og derfor er det også viktig å kartlegge om elevene leser så variert som de burde. De samme svaralternativene som over er brukt, og det blir forklart at *alltid* må forstås som *hver gang elevene leser i sidemål*. I tillegg er også *vet ikke* innført som svaralternativ. Det fins både fordeler og ulemper ved å bruke dette som et alternativ, og som vi skal se, har jeg valgt å bruke dette som alternativ i noen spørsmål. Den største ulempen, eller kritikken, mot en *vet ikke*-kategori, er at det ikke «tvinger» respondentene til å gjøre seg opp en mening. Med andre ord risikerer man at respondenten sikrer seg ved å kunne svare *vet ikke*. Likevel mener jeg fordelene ved en slik kategori veier opp for denne ulempen, i alle fall i de spørsmålene hvor alternativet benyttes som svaralternativ. For som Tove L. Mordal (2000, s. 127) skriver: Hvor interessant er det å tvinge fram et svar? Et *vet ikke*-svar er faglig sett også interessant, selv om det ikke alltid vil være like lett å vite årsaken bak et slikt svar. Er ikke spørsmålet relevant? Har de ingen oppfatning av spørsmålet, eller har de rett og slett ikke nok bakgrunnskunnskap til å svare? Årsaken til at *vet ikke* er tatt med som alternativ på nettopp dette spørsmålet, er at det blir spurt om 16 sjangere og hvor ofte elevene leser disse. Når undersøkelsen nevner såpass mange sjangere er det forståelig om respondentene ikke kan huske eller er usikre på noen av dem.

I neste spørsmål: «Hvor ofte gir du disse sjangrene i skriveoppgaver i sidemål til elevene?», er svaralternativene *aldri, sjeldent, av og til, ofte og vet ikke*. *Alltid* er tatt vekk som alternativ, rett og slett fordi det er urealistisk at elevene kun får i oppgave å skrive én enkelt sjanger. Som i forrige spørsmål, blir det ramset opp en rekke sjangere og respondentene skal velge et svar på hver sjanger. Også her, på samme måte som med spørsmålet om lesing av ulike sjangere, får vi vite nøyaktig hvilke sjangere som elevene skriver oftest på nynorsk, og hvilke de sjeldent skriver. Dette kan sammenlignes med de mest og minst *leste* sjangerne, for å se om det er de samme. Som jeg påpekte i forrige avsnitt, er det viktig at elevene leser det de skal skrive – og det kan vi få vite av å stille disse spørsmålene. Det er også mulig å dele sjangerne inn i sakpregede og skjønnlitterære tekster og finne ut hvilke type tekster elevene

skriver mest. Både dette og det forrige spørsmålet er obligatoriske. Det vil si at respondentene er nødt til å velge et svaralternativ for hver eneste sjanger som er nevnt. Det kan være lett å overse en sjanger eller to i den lange rekka, men ved å gjøre spørsmålene obligatoriske, er det ikke mulig å gå videre uten å besvare alle. Det hadde vært mulig å gjøre alle spørsmålene obligatoriske, men da kan man risikere å få samme problem som beskrevet om *vet ikke-kategorien*. Hvis det skulle vise seg at ingen av svaralternativene passer, syns jeg det er bedre om respondenten lar være å svare enn å trykke på et tilfeldig alternativ.

Det neste spørsmålet er «Hvor ofte gir du skriveoppgaver til elevene i sidemål hvor du benytter deg av følgende formuleringer i oppgaveteksten?». Her skal respondentene velge et av alternativene *aldri*, *sjelden*, *av og til* og *ofte* til hver av radene. De fem radene består av *skriv en argumenterende tekst*, *skriv en informerende tekst*, *skriv en fagtekst*, *skriv en reflekterende tekst* og *skriv en kreativ tekst*. Alle eksemplene, bortsett fra *skriv en fagtekst*, er hentet fra kompetansemålene etter 10. trinn i den nåværende læreplanen (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 9). Lærerne behøver ikke å bruke disse tekstinndelingene selv om de står i læreplanen, men Kunnskapsløftet legger altså klare føringer for at de godt kan gjøre det. Resultatene på dette spørsmålet kommer til å vise i hvilken grad lærerne bruker de «nye» inndelingene av tekst, eller om de hovedsakelig bruker de mer tradisjonelle sjangerne.

Til slutt i kategorien *lesing og skriving* kommer det et spørsmål om hvor ofte elevene produserer tekst. Det er presisert at med *tekst* menes en av de 22 kategoriene som er nevnt i de to forrige spørsmålene. Det blir også presisert at svaralternativet *alltid* må forstås som *hver sidemålstime*, altså hver gang de har sidemålsundervisning. På samme måte som hyppigheten av lesing i sidemålsundervisningen, vil dette spørsmålet også fungere som et slags bakgrunnsteppe for de foregående spørsmålene. Om det viser seg at respondentene totalt sett gir elevene skriveoppgaver relativt sjeldent, må leseren ha dette i bakhodet når bruken av sjangerne gjennomgås.

5.3.5 Del 5 Annet innhold i undervisningen

Denne kategorien kan oppfattes som en samle-kategori, hvor spørsmålene som ikke passer inn andre plasser, blir plassert. Her kommer det et konkret spørsmål om kontrastiv undervisning for første gang, selv om det ikke nødvendigvis blir nevnt eksplisitt. Først blir det spurt om hvor ofte lærerne benytter seg av undervisning som er relatert til elevens egen dialekt.

Svaralternativene er *aldri, sjelden, av og til, ofte og alltid*. Spørsmålet er lukket i motsetning til det som kommer under. Det neste spørsmålet forutsetter at respondenten ikke svarte *aldri* på forrige spørsmål, fordi det her skal konkretiseres hvordan det blir jobbet med slik undervisning. Respondenter som derimot svarte *aldri* på forrige spørsmål, vil kunne hoppe over spørsmålet uten å behøve å svare på det. De to neste spørsmålene ligner på de to foregående, bare at de spør om hvor ofte respondenten benytter seg av undervisning basert på sammenligning av nynorsk og bokmål. Når respondentene i det etterfølgende spørsmålet skal svare på hvordan en slik undervisning eventuelt foregår, kan de markere flere svaralternativ. Alternativene er *oversetting bokmål til nynorsk, oversetting nynorsk til bokmål og andre*. Ved å markere alternativet *andre*, er det mulig for respondenten å skrive inn egen tekst. Spørsmålene som om kontrastiv undervisning er tatt med i undersøkelsen fordi de handler om *hvordan* sidemålsundervisningen foregår, jamfør problemstillingen. Det er også en type undervisning det er uenigheter om, for eksempel om man som lærer skal bruke oversetting fra bokmål til nynorsk som en del av undervisningen. Disse spørsmålene vil avdekke hvor vanlig komparativ undervisning er, og i noen grad også hvordan den foregår.

De to neste spørsmålene handler om bruk av ordliste og om elevene blir avhengige av den. Ordlista, om det er i bokform eller på Internett, blir sannsynligvis en del brukt i sidemålsundervisningen, men om læreren føler at elevene *må* bruke den eller ikke, er usikkert. Spørsmålene om ordlistebruk handler om *hvordan* undervisningen foregår, og da spesielt i forbindelse med skriving. Spørsmål én er formulert slik: «Gir du elevene øvingsoppgaver i bruk av ordliste?» med svaralternativene *ja, nei* og *andre*, hvor sistnevnte alternativ gir respondenten mulighet til å skrive inn egen tekst. Det neste spørsmålet er: «Opplever du at elevene blir avhengige av nynorsk ordliste?» hvor respondentene kan velge mellom svaralternativene *ja, nei, delvis* og *andre*. Alltid når svaralternativet *andre* blir brukt, er det mulig for respondenten å skrive inn egen tekst ved siden av. Akkurat ordet *andre* ble bestemt av Google Forms, og var ikke mulig for meg å endre på. Det ser muligens litt rart ut i enkelte spørsmål, men respondentene skjønner betydningen.

De to neste spørsmålene handler om vurdering på to ulike nivå. Det første er et flervalgsspørsmål som er formulert slik: «Vurderer elevene egne og/eller medelevers tekster på nynorsk?». Alternativene respondentene kan velge mellom er *ja, egne, ja, hverandres, nei* og *andre*, og det er altså mulig å velge flere alternativ. Det står i Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for underveisvurdering at elever burde involveres i vurderingsarbeid slik at de selv

blir mer klar over hva læreren forventer av dem (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Å vurdere eget eller andres arbeid vil være en naturlig måte å inkludere elevene i undervisningen på. Det etterfølgende spørsmålet lurer på hva respondenten legger mest vekt på når han eller hun vurderer en elevtekst på nynorsk. Svaralternativene er *innholdet*, *formverket*, *begge er like viktige* og *andre*. Igjen er *andre* tatt med som alternativ som en slags sikkerhet i tilfelle enkelte respondenter vil svare noe annet enn svaralternativene, slik at det ikke velges et vilkårlig alternativ. Selvsagt er det også mulig for respondenten å hoppe over dette spørsmålet, og la svaret stå blankt, men for meg er det så klart ønskelig med et svar, om det er et av svaralternativene eller respondentens egen tekst. Spørsmålet handler ikke direkte om hva som skjer i sidemålsundervisningen. Det ble tatt med blant annet fordi jeg personlig har vært borti ulike praksiser når det gjelder vurdering av tekster på nynorsk av bokmålselever, og er nysgjerrig på hva som vanligvis ligger til grunn for karakteren på en sidemålstekst. Spørsmålet er også interessant fordi hvis det skulle vise seg at noen lærere legger mer vekt på for eksempel formverket enn på innholdet, er dette nødt til å få en konsekvens i nettopp innholdet i undervisningen. En lærer som fokuserer mest på formverket i vurderinger, er sannsynligvis også mer opptatt av formverket i resten av undervisningen.

De tre siste spørsmålene i denne kategorien omhandler grammatikkundervisning. Kapittel 4.4 har overskriften «Grammatikkundervisning – er det vits?», og selv om de følgende spørsmålene ikke kan bli brukt til å besvare spørsmålet i kapitteoverskriften, kan de si oss noe om omfanget av grammatikkundervisning. Flere voksne tenker nok tilbake på sidemålsundervisningen som «grammatikkens arena», og det blir interessant å finne ut om det er hold i en slik merkelapp. Første spørsmål er formulert slik: «Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?». Under er det presisert med følgende tekst: «Med grammatikkundervisning menes alt som i disse timene handler om å analysere eller kategorisere språklige enheter. «Alltid» må tolkes som i hver time med sidemålsundervisning.» Svaralternativene er de standard *aldri*, *sjelden*, *av og til*, *ofte* og *alltid*, i tillegg til *vet ikke*. Neste spørsmål handler om i hvilke andre undervisningsområder respondenten benytter seg av eksplisitt grammatikkundervisning. Svaralternativene er *norsk hovedmål*, *fremmedspråk*, *benytter meg ikke av det* og *andre*. Det nest siste alternativet må ses i betydningen *benytter meg ikke av eksplisitt grammatikkundervisning*. Siste spørsmål i denne kategorien er «I hvilken grad vil du si at du har økt omfanget av grammatikkundervisning etter revisjonen av norskfaget i 2013?». Bakgrunnen for spørsmålet er, som gjennomgått i kapittel 4.3.2, at grammatikkundervisningen har fått større fokus i den reviderte læreplanen

enn i den forrige. Alternativene er *ikke økt, i liten grad, i noen grad, i stor grad* og *vet ikke*, og respondenten skal legge inn ett svar på rad én, som er «i sidemål» og ett svar på rad to, som er «i hovedmål». *Vet ikke* er her interessant som svaralternativ, fordi det faktisk viser at respondenten er usikker på hva han eller hun skal svare på spørsmålet. For å kunne tolke eventuelle *vet ikke*-svar på en slik måte, er man avhengig av at respondenten helt sikkert forstår spørsmålet, og det må derfor være godt formulert og være liten sjanse for misforståelse.

5.3.6 Del 6 Læreverk og andre hjelpemidler

I denne kategorien blir det spurt om hvilket læreverk respondenten benytter. Det er mulig å velge flere svaralternativ, og spørsmålet er også halvåpent med tanke på at respondentene kan markere for *andre* og skrive inn et eget svar. Det neste spørsmålet har med kvaliteten på læreverkene å gjøre, og er formulert slik: «I hvilken grad er du fornøyd med læreverket når det gjelder materiale som du eller elevene kan bruke i sidemålsundervisningen?».

Svaralternativene er *ikke fornøyd, i liten grad, i noen grad, i stor grad, vet ikke* og *bruker læreboka lite eller ingenting i sidemålsundervisningen*. Det er ingen hemmelighet at lærebøker ofte spiller en stor rolle i hvilket materiale som blir brukt i undervisningen, og jeg vil tro dette også gjelder i sidemålsundervisningen. Om det skulle vise seg at respondentene ikke er fornøyd med et læreverk, bruker de sannsynligvis andre kilder til å finne materiale. Skulle det vise seg at det er en sammenheng mellom hvilke læreverk respondentene bruker og hvor fornøyd de er, er dette svært interessant. Det vil vise hvilke læreverk som har gjort ting riktig når det gjelder materiale til sidemålsundervisningen, og hvilke som har forbedringspotensial. Ikke minst vil disse spørsmålene kunne hjelpe skoler i framtidige valg av nytt læreverk. Det siste spørsmålet i denne delen handler om digitalitet, og handler om hvor ofte elevene får benytte seg av digitale hjelpemidler i sidemålsundervisningen. Digitale hjelpemidler kan bety alt fra PC, mobiltelefon, nettbrett eller annen teknologi skolene måtte ha. Spørsmålet er tatt med i undersøkelsen fordi det handler om elevenes tilgang til hjelpemidler, på samme måte som med ordbøker.

5.3.7 Del 7 Nynorsk som målform

Denne delen består av to spørsmål, og det første spørsmålet er: «Hvor ofte bruker du nynorsk som skriftlig målform utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen?», med tilleggsinformasjonen «her menes i andre fag og i skolerelaterte skriv». Svaralternativene er

aldri, sjelden, av og til, ofte, alltid og har ikke eksplisitt sidemålsundervisning. Det andre spørsmålet er en slags oppfølger til det første spørsmålet, og er formulert slik: «Hvis du benytter deg av nynorsk i andre fag enn i norsk, hvilke fag er det snakk om?». Her får respondentene en åpen tekstboks å svare i.

5.3.8 Del 8 Dine meninger

De mer sensitive spørsmålene bør komme til slutt (Grønmo, 2004, s. 180), og selv om spørreskjemaet ikke må sies å spørre om spesielt personsensitive opplysninger, blir det likevel spurt om lærerens *egne* meninger og oppfatninger på undersøkelsens siste side, såkalte *evaluative* spørsmål. Evaluative spørsmål er, i motsetning til kognitive spørsmål, spørsmål som er ute etter respondentens verdier, meninger og oppfatninger (Grønmo, 2004, s. 172). Det første spørsmålet som handler om respondenten mener elevenes innstilling til faget påvirker faget, kan av noen oppfattes som sensitive på den måten at de må svare på noe de kanskje vanligvis holder for seg selv. Neste spørsmål er: «I hvilken grad vil du si at utdanningen din gav deg tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål?». På en måte vil dette spørsmålet gi bakgrunnsinformasjon om respondentene, selv om jeg ikke kommer til å benytte informasjonen som bakgrunnsvariabel. Om lærerne føler seg godt nok utdannet til å undervise i fagfeltet, har nok mye å si for hvordan de enkelte legger opp sidemålsundervisningen, og hvor ofte denne undervisningen foregår. Det er klart at en lærer som mener selv at han eller hun ikke har fått god nok opplæring i det som skal læres bort, ikke har den samme selvtilliten til å ta opp denne typen undervisning i klasserommet. Spørsmålet har svaralternativene *i liten grad, i noen grad, i stor grad og vet ikke*. Forrige spørsmål hadde også svaralternativet *påvirker ikke*, og jeg vil begrunne valget av disse svaralternativene. Som nevnt tidligere er det viktig at svaralternativene er balansert, slik at ikke spørsmålet blir oppfattet som ledende (Grønmo, 2004, s. 177). Med andre ord skal det være like mange positive alternativ som negative. I sistnevnte spørsmål, som har tre svaralternativ i tillegg til *vet ikke*-alternativet, må alternativene sies å være balanserte og likeverdige. Likevel vil jeg peke på at alternativet *i liten grad* forutsetter at det er nettopp det – en *liten grad*. Med andre ord vil ikke respondentene kunne hevde at utdanningen deres ikke gav dem *noe* faglig grunnlag i det hele tatt, men kun *i liten grad*. Likevel vil spørsmålet være av den karakter at *i liten grad* vil være et svært negativt svaralternativ, fordi det faktisk betyr at respondenten er misfornøyd med et utvalgt fagområde i utdanningen sin. Det er derimot ikke tilfelle med det første spørsmålet i denne kategorien, som handler om respondenten mener elevenes innstilling påvirker

sidemålsundervisningen. Jeg følte det var viktig å få inn et alternativ som «frikjente» elevene helt for en slik påstand. Derfor ble svaralternativet *ingenting* brukt i dette spørsmålet, noe det ikke ble i det forrige spørsmålet om respondentens utdanning. Jeg mener det vil være lite sannsynlig at respondentene hadde påstått at utdanningen deres ikke gav dem noe som helst faglig grunnlag til å undervise i nynorsk. Likevel må det også poengteres at *i liten grad* må oppfattes som et mer negativt svar i dette spørsmålet enn i det andre.

Det tredje spørsmålet handler om respondenten mener elevene burde fortsette å få egen karakter i sidemål. Selv om spørsmålet kanskje ikke sier noe eksplisitt om respondentens egen holdning til sidemål, sier det noe implisitt. Selvsagt må man være åpen for at noen kanskje mener at man *ikke* burde ha en egen sidemålskarakter, men fremdeles er positivt innstilt til nynorsk. Likevel vil svarene si oss noe om respondentens overordnede innstilling til sidemål, og litt om deres norskfaglige undervisningssyn. Det er for eksempel heller ingen hemmelighet at enkelte norsklærere ikke ser poenget med egen sidemålskarakter eller faktisk sidemål i skolen i det hele tatt, men enkelte vil kanskje føle ubehag med å ytre dette offentlig. Dette er blant annet årsaken til at jeg i e-posten la vekt på å sikre respondentenes anonymitet og oppfordret lærerne til å svare så ærlig de kunne. Som allerede nevnt, burde de mer sensitive spørsmålene komme til sist i undersøkelsen for å sikre ærligere svar (Grønmo, 2004, s. 180).

De tre neste, og siste spørsmålene i undersøkelsen, er alle åpne og evaluative. «Hvor finner du hovedsakelig materiale til sidemålsundervisningen?» er det første spørsmålet, med følgende oppklarende tekst under: «Med materiale menes oppgaver til elevene, tekster, regelark, bakgrunnsinformasjon til deg selv og lignende.» Neste spørsmål er «Hva mener du er de viktigste formålene til sidemålsundervisningen i dag?» og siste spørsmål er «Har du tilleggsopplysninger til svarene eller kommentarer til undersøkelsen, skriv det gjerne inn her:». Siste spørsmål gir respondentene muligheten til å utdype eller forklare egne svar, eller komme med generelle kommentarer til undersøkelsen. Målet er at respondenter som, av ulike grunner, har hatt vanskelig for å svare på enkelte spørsmål, kan skrive inn årsaken her, slik at jeg er klar over dette når resultatene gjennomgås. Om et spørsmål skulle skille seg ut blant kommentarene, kan det hende reliabiliteten til dette spørsmålet er svekket.

5.4 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Flertallet av lærernes e-poster lå ute på de respektive skolene sine hjemmesider, og jeg kunne enkelt hente adressene derfra. Enkelte ganger stod det ikke hvilke undervisningsfag de enkelte lærerne hadde, og da tok jeg kontakt via e-post og senere telefon til skolens administrasjon for å få tilgang til navn og e-post. Det var viktig å få sendt undersøkelsen til de riktige adressene av flere grunner. Av hensyn til undersøkelsens reliabilitet var det viktig at ikke hvem som helst fikk tilgang og mulighet til å svare. Blant annet fordi undersøkelsen var anonym, har jeg ikke hatt noen mulighet til å kvalitetssikre den enkelte respondent. Jeg har derfor måttet stole på at det kun er lærere som underviser, eller har undervist, i norsk som har besvart undersøkelsen, at de ikke har svart på den flere ganger og at de har oppgitt korrekt informasjon. Det var også viktig å kun sende e-posten med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen til de som var i målgruppa, for mottakernes skyld. Jeg vil tro lærerne er vant med å få tilsendt flere e-poster hver eneste dag, og å få spørsmål om å delta i en spørreundersøkelse hvor du ikke engang er i målgruppa, kan oppleves som unødvendig. Det skal likevel innrømmes at noen ikke-norsklærere ved én av ungdomsskolene sannsynligvis har fått tilsendt undersøkelsen. Etter e-post og to påfølgende telefonsamtaler til administrasjonen, hadde jeg fremdeles ikke fått navnene på de som underviste i norsk. Jeg klarte likevel å finne ut noen som garantert underviste i norsk, mens jeg var usikker på rundt ti stykker. Ettersom alle skulle få tilsendt undersøkelsen på samme dag, ble det derfor til at jeg sendte den rundt til alle, også lærerne jeg var usikre på om faktisk var norsklærere.

5.5 Utfallet av spørreundersøkelsen

Totalt ble det sendt ut 164 e-poster med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen. Jeg fikk tilbakemelding fra to lærere om at undersøkelsen ikke var relevant for dem, den ene hadde ikke norsk som fag, og den andre var ny lærer i år, og hadde enda ikke startet å undervise i sidemål. Det kan godt tenkes at flere lærere har vært i samme situasjon, men ikke gitt tilbakemelding på dette. Jeg opererer med 162 som antall mulige respondenter, hvor totalt 59 har besvart skjemaet. Dette gir en svarprosent på 36,4 %. Det kan nevnes at 50 av svarene kom fra lærere som arbeider i Stavanger kommune, og de resterende ni kom fra lærere i Eigersund kommune. Noen respondenter har hoppet over enkelte spørsmål, men dette vil framgå av de ulike tabellene som følger i kapittel seks. Nå skal ikke respondentene ses på som et representativt utvalg, men som et tilfeldig utvalg. Likevel kan det være greit å nevne at feilmarginen er på +/- 10,17 %.

Svarene ble lagt inn i dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), for statistisk bearbeiding og analyse.

5.6 Reliabilitet og validitet

Når kvaliteten på dataene skal vurderes, er empiriens *validitet* og *reliabilitet* viktig å være klar over. Validitet refererer til hvor gyldig det endelige datamaterialet er i henhold til problemstillingen og det som forskeren skal finne ut av (Grønmo, 2004, s. 221). Med andre ord: Gir empirien svaret på det man er ute etter? Reliabilitet handler om hvor pålitelige dataene er, og undersøkelsens design og gjennomføring er viktig for å få høyest mulig reliabilitet (Grønmo, 2004, s. 220,221). Det viktigste for å få høy reliabilitet er derfor at alle aspekter ved undersøkelsen er nøye planlagt og at selve gjennomføringen blir gjort på en tilfredsstillende måte (Tuftes, 2011, s. 83). Selv om de to begrepene er forskjellige, er det likevel viktig å være klar over sammenhengen mellom dem. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet, men man trenger ikke ha høy validitet for å også ha høy reliabilitet (Grønmo, 2004, s. 221). Selvsagt er det ønskelig med høy validitet og høy reliabilitet, og målet om sistnevnte var årsaken til at jeg brukte lang tid på å planlegge undersøkelsen, formulere spørsmålene og sette dem opp i naturlig rekkefølge, som gjennomgått i kapittel 5.3.

I Google Forms er det mulig å kun tillate ett svar fra hver av respondentene. Dette er selvsagt ønskelig, men da dette krevde at respondentene måtte logge seg inn med en Google-konto, var ikke dette alternativet like relevant. For noen, inkludert meg selv, er det naturlig at man alltid er innlogget på Google-kontoen, mens for andre er det mindre naturlig. For det første er det mange som ikke har en slik konto, og som ikke er villig til å måtte opprette en for å besvare en spørreundersøkelse. For det andre vil det virke suspekt om jeg først poengterer i e-posten at undersøkelsen er helt anonym, men at de må logge seg inn på sin private Google-konto for å svare på spørreskjemaet. Hadde jeg likevel valgt denne innstillingen, tror jeg at jeg hadde fått inn færre svar. Selv om reliabiliteten må sies kanskje å bli dårligere, ser jeg på det som viktigere at respondentene opplever undersøkelsen som noe ikke-tidskrevende og faktisk velger å besvare den. Jeg mener også at det er lite sannsynlig at én og samme person vil besvare undersøkelsen flere ganger.

I etterkant av undersøkelsen har det kommet fram et par svakheter med utformingen av

undersøkelsen, der enkelte av spørsmålene og svaralternativene burde vært formulert annerledes. Følgende spørsmål: «Med mindre du svarte «aldri» på forrige spørsmål, hvordan foregår undervisningen basert på sammenligning av nynorsk og bokmål?» burde ha hatt en annen svarmulighet enn det hadde. Som allerede gjennomgått i kapittel 5.3, var dette et flersvarspørsmål hvor respondentene kunne velge mellom *oversetting bokmål til nynorsk*, *oversetting nynorsk til bokmål* og *andre* hvor de i sistnevnte alternativ kunne fylle inn eget svar. Nå i ettertid ser jeg at det istedenfor burde vært en tekstboks hvor alle måtte skrive inn eget svar, slik som spørsmålet om undervisning relatert til elevenes egen dialekt. Svarene på sistnevnte spørsmål var i stor grad beskrivende, og en slik tekstboks oppfordrer respondentene til å fylle inn egne formulerte svar. Ved å gjøre det samme med nevnte spørsmål om sammenligning mellom nynorsk og bokmål, ville svarene fått høyere validitet. Reliabiliteten ville trolig også blitt høyere, fordi respondentene da måtte ha tenkt ut svaret sitt selv.

Spørsmålet som handler om grammatikkundervisning i andre fag har tydeligvis også blitt misforstått, og et av svaralternativene burde vært formulert annerledes. Svaralternativet *benytter meg ikke av det* var meningen å skulle tolkes som *benytter meg ikke av eksplisitt grammatikkundervisning*, men det trolig blitt tolket som *benytter meg ikke av grammatikkundervisning i andre fag*. Jeg ser i ettertid at den opprinnelige betydningen av svaralternativet var unødvendig, da alle lærerne så klart underviser i sidemål.

5.7 Personvern

I Norge har vi en lov om behandling av personopplysninger, kort kalt personopplysningsloven. Loven sier blant annet at man har meldeplikt til Datatilsynet dersom man skal behandle personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller opprette et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger (Personopplysningsloven, 2000). For denne avhandlingens del gjelder førstnevnte punkt. Selv om respondentene ikke har tastet inn spesielt personsensitive opplysninger og vært anonyme, er det fremdeles en mulighet for at programmet jeg har benyttet meg av til å lage undersøkelsen, Google Forms, kan hente ut IP-adressene til respondentene. Derfor sendte jeg inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få opplegget mitt godkjent. Godkjenningsbrevet kan leses i vedlegg nummer tre.

6 Resultater

Dette kapitlet er delt inn i to deler, som kanskje ikke kommer så godt fram i innholdsfortegnelsen. Del én består hovedsakelig av presentasjoner av frekvenstabeller og drøfting av disse. Drøftingen er ikke skilt ut som eget kapittel, men vil komme fortløpende sammen med presentasjonen og analysen av tabellene, mye på grunn av det omfattende datamaterialet som resulterte i mange detaljerte tabeller. Det at tabellene er mange i antall og komplekse i innhold, gjorde det rett og slett nødvendig å foreta presentasjon, analyse og drøfting av dataene samlet. Det er også klart at drøftinga henger tett sammen med tabellene som presenteres, og at det derfor blir naturlig å framstille det sammen. En eventuell oppdeling hadde også gjort kapitlet uoversiktlig og tungt å lese, så hovedsakelig for å lette leserens jobb, kommer drøftingen av resultatene fortløpende.

I del én vil det i hovedsak presenteres univariate frekvenstabeller, mens del to består av bivariate krysstabeller. I kapittel 6.1 presenteres bakgrunnsvariablene kommune, kjønn, alder, bruksmål, utdanning og relevant jobberfaring. I samme bolk kommer det også informasjon om hvilke(t) trinn respondentene underviser på, i hvor mange klasser de underviser, når respondentenes norskklasser startet med sidemålsundervisning, og om lærerne mener dette er et passende tidspunkt å starte på. Kapittel 6.2 gjennomgår to aspekt ved organiseringen av sidemålsundervisningen, før ulike undervisningsmetoder blir gjennomgått i kapittel 6.3. Videre kommer kapittel 6.4, kalt *emner i faget*, og som er inndelt i *lesing* og *skrivning*. Deretter kommer det kapittel som gjennomgår bruken av komparativ undervisning, bruken av grammatikk i undervisningen og andre hjelpemidler i undervisningen, som læreverker og digitale hjelpemidler. I kapittel 6.8 blir bruken av nynorsk utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen gjennomgått. Det siste kapitlet i første del av kapittel seks handler om elevenes påvirkning på undervisningen, hvor fornøyd respondentene er med egen utdanning, om respondentene ønsker at elevene skal fortsette å få egen standpunkt karakter i sidemål og hva de mener de fremste formålene til sidemålsundervisningen i dag.

I del to av kapittel seks kommer de mest interessante krysstabellene til å bli gjennomgått. Her er kapitlene delt inn etter hvilken bakgrunnsvariabel som blir brukt som uavhengig variabel. Rekkefølgen på de seks siste kapitlene er med følgende bakgrunnsvariabler: kommune, kjønn, alder, bruksmål, utdanning og erfaring.

Del 1 Univariante tabeller

Univariate tabeller er tabeller som beskriver enkeltvariabler (Tuft, 2011, s. 84). Fordi antall respondenter ikke er høyere enn det er, kan det tidvis oppleves misvisende å henvise til prosentandeler. Jeg vil derfor kun vise til prosentandel der det føles hensiktsmessig. Enkelte ganger hvor jeg henviser til prosent, kommer det til å stå antall svar i parentes. Dette blir gjort for å gjøre resultatene enda tydeligere, og for å unngå misvisende prosentandeler. Jeg vil opplyse om at SPSS forkorter prosentene til én eller to desimaler der det er nødvendig, og at jeg i teksten oftest runder opp eller ned til hele tall. Dette tar seg bedre ut i teksten, og vil gjøre det enklere å lese. I de fleste tabellene kommer kun de svaralternativene som er brukt, til å vises. Jeg vil kort beskrive de tre prosent-typene som vises i frekvenstabellene. Den første kolonnen viser prosentandelen av de totalt 59 respondentene som har besvart undersøkelsen. Den neste kolonnen, kalt *relativ prosent*, viser prosentandelen av de respondentene som faktisk har besvart spørsmålet, og ikke latt svaret stå blankt. Den tredje kolonnen viser den kumulative prosenten, det vil si summen av de relative prosentene fra første rad og nedover. Det vil si at den relative og den kumulative prosenten alltid vil være lik i den første raden, mens den kumulative prosenten vil i andre rad summere rad én og to av den relative prosenten. Det gjør det mulig å vise enkelt hvorfor man for eksempel kan skrive: «56 % av alle de spurte bruker eksplisitt grammatikkundervisning ofte eller alltid». Det vil sjeldent være behov for alle kolonnene, og tabellene kommer derfor kun til å bli framstilt med de prosenttypene som er hensiktsmessig å vise. Frekvens og relativ prosent kommer derimot alltid til å være tilstede, både i de univariate og bivariate tabellene. Jeg vil også opplyse om at prosentene i de få krysstabellene som gjennomgås i del én summeres vertikalt.

6.1 Bakgrunn

Totalt har 59 lærere besvart undersøkelsen. Ikke alle har svart på alle spørsmålene, det vil fremgå av de ulike tabellene som følger. Av de 59 er nesten 70 % (41) kvinner, og 30 % (18) menn. Denne fordelingen er ganske skjev, men faktisk speiler den hvordan den reelle fordelingen av lærere er. Ifølge Mona Raabe (2003, s. 17) sin rapport, skrevet for Statistisk sentralbyrå, var hele syv av ti grunnskolelærere kvinner i 2002. Hun skriver også at andelen kvinnelige lærere steg gjennom hele 90-tallet, og selv om disse tallene nå er noen år gamle, er det liten grunn til å tro at fordelingen har endret seg drastisk i dag. Det må poengteres at disse tallene gjelder grunnskolelærere uavhengig av fag. Går vi tilbake til respondentene i avhandlingens spørreundersøkelse, har flertallet, over 76 % (45), bokmål som bruksmål, 13 %

(8) har nynorsk som bruksmål og de resterende 10 prosentene (6) bruker begge målformene like mye. Aldersmessig er den yngste respondenten 24 år, og den eldste er 65 år gammel. Tabellen under viser fordelingen av respondentene i de ulike aldersinndelingene.

Tabell 1: Alder

		Frekvens	Prosent	Relativ prosent	Kumulativ prosent
	<-- 35 år	11	18,6	20,0	20,0
	36-45 år	20	33,9	36,4	56,4
	46-55 år	13	22,0	23,6	80,0
	56 år -->	11	18,6	20,0	100,0
	Totalt	55	93,2	100,0	
Mangler		4	6,8		
Totalt		59	100,0		

Størsteparten av respondentene som har oppgitt alder er mellom 36 og 45 år. De resterende fordeler seg noenlunde jevnt på de tre andre alternativene. Når denne variabelen skal brukes i krysstabeller, kommer inndelingene til å bli annerledes. For at krysstabeller skal være hensiktsmessige, er det en fordel med så mange svar per kolonne som mulig. Jeg har derfor valgt å dele respondentene inn i to grupper, de som er 40 år og yngre, og de som er 41 år og eldre. Det gjør at respondentene blir noenlunde likt fordelt, og det forenkler krysstabellene og gjøre dem lettere å tolke.

6.1.1 Utdannelse

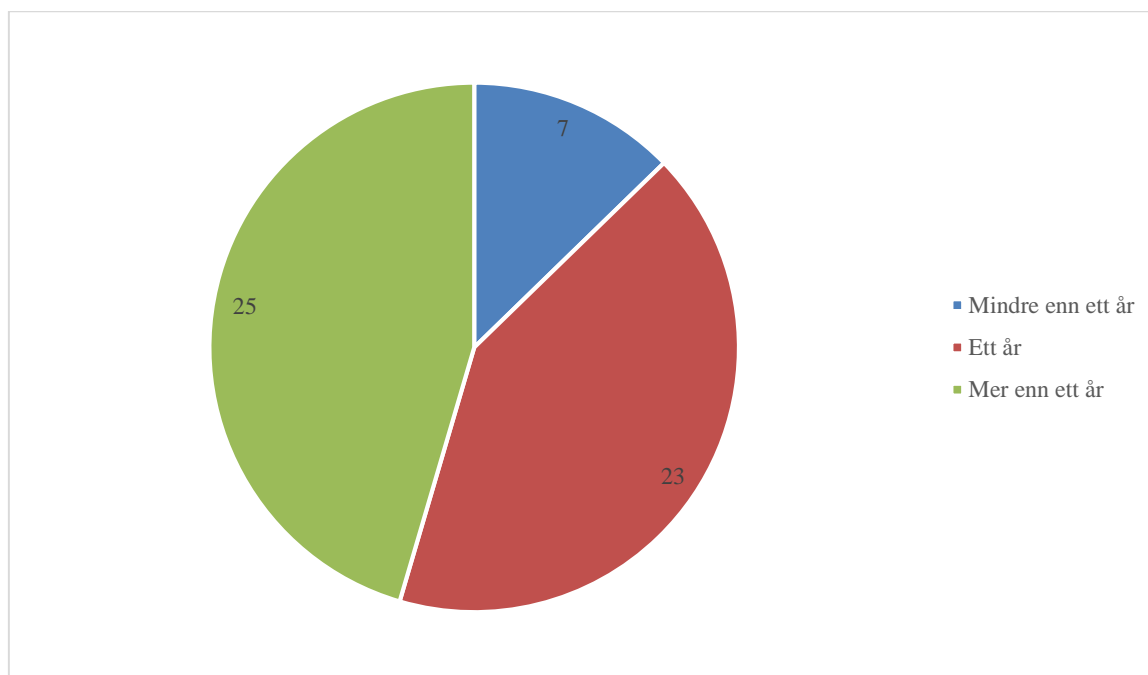
Fra og med 3. april 2014 trådte nye regler om læreres utdanning i kraft. Lærere som nå blir ansatt, må ha minst 60 studiepoeng, tilsvarende ett års utdanning, for å kunne undervise i fagene norsk, matematikk eller engelsk. I andre fag er kravet 30 studiepoeng. Denne regelen gjelder kun for alle som startet allmennlærerutdanningen, nå grunnskolelærerutdanningen, i 2007 eller senere (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det er derfor ikke krav om at *alle* som i dag underviser i et eller flere av de tre fagene må ha 60 studiepoeng eller mer, men det er selvfølgelig ønskelig i fremtiden. Tabellen under viser at det er store sprik når det gjelder utdanning hos respondentene, og at det er enkelte som ikke tilfredsstillt kravene som gjelder nyutdannede lærerne.

Tabell 2: Norskfaglig utdanning etter videregående

	Frekvens	Prosent	Relativ prosent	Kumulativ prosent
Ingen	1	1,7	1,8	1,8
Et kvart år	1	1,7	1,8	3,6
Et halvt år	5	8,5	9,1	12,7
Ett år	23	39,0	41,8	54,5
Halvannet år	1	1,7	1,8	56,4
To år	2	3,4	3,6	60,0
Bachelor/mellomfag	16	27,1	29,1	89,1
Mastergrad/hovedfag	6	10,2	10,9	100,0
Totalt	55	93,2	100,0	
Mangler	4	6,8		
Totalt	59	100,0		

Fire respondenter svarte tvetydig på spørsmålet. Jeg har valgt å markere disse som ugyldige, og de er derfor ikke med i tabellen ovenfor. 23 personer har ett års utdanning, mens 16 stykker har tatt en bachelorgrad eller mellomfag. Det må poengteres at når jeg her snakker om utdanning, må det forstås som *norskfaglig utdanning*. Én enkelt respondent har ingen formell utdanning, det samme antallet har et kvart års utdanning, mens fem har tatt norskfaglig utdanning tilsvarende et halvt år. Sammenlagt har syv respondenter mindre enn ett års utdanning eller ingen utdanning. Seks respondenter har en mastergrad eller hovedfag, og sammenlagt har 22 personer bachelorgrad, mellomfag eller enda høyere utdanning. To respondenter har lagt inn svar som ikke var blant de opprinnelige alternativene – *halvannet år* og *to år*. Disse alternativene har jeg valgt å legge inn under *bachelor/mellomfag*. Grunnen til dette er, for det første, at *mellomfaget* tok halvannet år å fullføre, så trolig er det dette løpet denne respondenten har gått. For det andre er det i dag er det vanlig å inkludere 60 studiepoeng fra et annet fagfelt, for eksempel samfunnsfag, i bachelorgraden sin, og dette gjør at man «kun» tar to faktiske år med norsk i en bachelorgrad. For det tredje har det liten hensikt å operere med verdier med kun én respondent. Sistnevnte grunn er også årsaken til at jeg har valgt å slå sammen enkelte av verdiene. De nye inndelingene er følgende: Under ett år, ett år, og mer enn ett år, som sett i diagrammet under. Det kan være verdt å nevne at jeg fant liten sammenheng mellom alder og lengde på utdanning.

Diagram 1: Norskfaglig utdannelse



Sektordiagrammet viser enklere enn den detaljerte frekvenstabellen at et klart flertall av respondentene har ett års utdannelse eller mer. De aller fleste, 87 %, tilfredsstiller altså kravet til de nyutdannede lærerne om lengde på norskfaglig utdannelse. Nå skal ikke respondentene fungere som et representativt utvalg, men det er likevel interessant å sammenligne med læreres gjennomsnittlige utdannelse. En undersøkelse fra skoleåret 2013/2014 fant ut at omtrent 60 % av alle norsklærere på ungdomstrinnet i hele landet hadde 60 studiepoeng eller mer (Statistisk sentralbyrå, 2014, s. 49, 50). I Rogaland har omtrent 38 % av alle norsklærere i grunnskolen ett års norskfaglig utdannelse eller mer (Statistisk sentralbyrå, 2014, s. 53). Hadde vi hatt tall som skilte mellom barne- og ungdomsskolelærere i Rogaland også, hadde trolig andelen med høyere utdanning vært betydelig høyere enn 38 %. Går vi likevel ut fra landsgjennomsnittet når det gjelder ungdomsskolelærere, er respondentene i avhandlingens undersøkelse vesentlig høyere utdannet. Det kan være nyttig å ha i bakhodet når resultatene etter hvert skal gjennomgås.

6.1.2 Erfaring som norsklærer

Da respondentene skulle besvare spørsmålet om hvor lenge de har undervist i norsk, svarte de i nøyaktig antall år så langt det lot seg gjøre. Jeg har laget inndelinger av svarene, som tabell 3 viser. Svarene er delt inn i bolker på fem år, mens alle som har mer enn 21 års erfaring, har

blitt slått sammen i én gruppe. Inndelingen i tabellen under, viser at respondentene fordeler seg prosentmessig relativt likt. 14 respondenter har mellom seks og ti års erfaring som norsklærer, og 12 har fem års erfaring eller mindre. Resten fordeler seg med ti og elleve respondenter på hvert av svaralternativene.

Tabell 3: Antall år som norsklærer

	Frekvens	Prosent	Relativ prosent	Kumulativ prosent
<- 5 år	12	20,3	21,1	21,1
6-10 år	14	23,7	24,6	45,6
11-15 år	10	16,9	17,5	63,2
16-20 år	10	16,9	17,5	80,7
21 år -->	11	18,6	19,3	100,0
Totalt	57	96,6	100,0	
Mangler	2	3,4		
Totalt	59	100,0		

Når det senere i avhandlingen skal gjennomgås krysstabeller hvor *jobberfaring* blir brukt som uavhengig variabel, har jeg valgt å dele respondentene inn i kun to kategorier. Alle som har arbeidet i ti år eller mindre blir samlet i én gruppe, mens de med elleve års erfaring eller mer blir samlet i den andre gruppa. Inndelingen i tabellen over viser at det er stor spredning når det gjelder erfaring som norsklærer blant respondentene i undersøkelsen. Omtrent 55 % har over ti års erfaring, så generelt sett er det mange av respondentene som har lang erfaring, men også noen som har kortere fartstid som lærer. Det er dog få nyutdannede som har besvart undersøkelsen.

6.1.3 Antall klasser og trinn

Selv om norskfaget er et at fagene med flest undervisningstimer i uka, og regnes som et av de «tre store», sammen med engelsk og matematikk, er det ikke gitt at lærere kun har ansvar for én klasse, som vi skal se i neste avsnitt. Tabellen under viser hvilket trinn respondentene underviser på.

Tabell 4: På hvilket trinn underviser du i norsk i inneværende skoleår?

	Frekvens	Relativ prosent
8. trinn	19	32,2
9. trinn	23	39,0
10. trinn	12	20,3
Kombinasjon	5	8,5
Totalt	59	100,0

Størsteparten av respondentene, 23 stykker, underviser i år på 9. trinn. Det er usikkert hvilke trinn respondentene som har svart *kombinasjon*, underviser på. Flertallet av respondentene, 35 lærere, underviser i én klasse, mens 22 underviser i to klasser. Én respondent underviser i så mye som fire klasser, trolig på grunn av få elever i hver klasse. Én respondent har valgt å ikke besvare spørsmålet om hvor mange klasser han eller hun underviser i.

6.2 Organisering

Organisering av sidemålsundervisning er her delt inn i to aspekt. Først gjennomgås det når elevene starter med eksplisitt sidemålsundervisning, og deretter organiseringen av selve undervisningen. Det vil også settes fokus på *når* lærerne mener elevene faktisk burde begynne med denne typen undervisning. Er det for sent på ungdomstrinnet?

6.2.1 Oppstarttidspunkt for sidemålsundervisningen

I dag får ikke elever standpunkt karakter i sidemål før i 8. trinn, og mange elever vil nok også hevde at det er her de først møter sidemålet «på ordentlig». Flere mener dette er for sent, og at man i mye større grad enn i dag burde innføre sidemål på barneskolen. Vi så i kapittel 3.3.1 og 3.3.2 at Haugtussa-prosjektet og prosjektet om tidlig start med skriving på begge målformer virket svært suksessfulle, selv om etterdønningene av prosjektene ikke er blitt nøyere studert. Synnøve Matre (2005, s. 46) hevder at «usynliggjøringen» av nynorsk ved mange bokmålsskoler skaper negative holdninger hos elevene når de starter på ungdomsskolen, og er selv en forkjemper for nynorskstart på barneskolen. Selv om det både etter 2., 4. og 7. årstrinn fins kompetansemål i læreplanen som sier at elevene skal lese eller lytte til tekster på *både* nynorsk og bokmål, som vi så i kapittel 4.3.2, er det liten uenighet om hvilken målform bokmålelever er mest eksponert for. Når elevene starter på ungdomsskolen, skal de også ha eksperimentert med skriving av enkle tekster på sidemål (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 8).

Tabell 5: På hvilket trinn startet norskklassen din med sidemålsundervisning, og mener du at dette er et passende tidspunkt å starte med sidemålsundervisning på?

			På hvilket trinn startet norskklassen din med sidemålsundervisning?		Totalt
			8. trinn	9. trinn	
	Passelig tid å starte på	Frekvens	21	2	23
		%	41,2%	33,3%	40,4%
	Burde starte tidligere	Frekvens	30	4	34
		%	58,8%	66,7%	59,6%
Totalt		Frekvens	51	6	57
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Av tabellen ser vi at flertallet, hele 51 respondenter, startet med sidemålsundervisning i norskklassen sin på 8. trinn. Som vi så i kapittel 3.1 svarte omtrent 35 % av respondentene i TNS Gallups undersøkelse at de startet med sidemålsundervisning i 8. trinn, mens 46 % svarte at de startet med det i 9. klasse (TNS Gallup, 2006, s. 15). Vi må huske at det var elever som svarte på TNS Gallups undersøkelse, og at det kan være derfor tallene skiller seg såpass mye fra resultatene i tabell 5. Av de 51 respondentene som startet med sidemålsundervisning i 8. klasse i avhandlingens undersøkelse, mener flertallet, nesten 60 %, at elevene burde starte enda tidligere med sidemålsundervisning, altså på barneskolen. 60 % er en vesentlig andel norsklærere, og selv om den høye andelen gjerne ikke er så overraskende, viser dette at diskusjonen om tidligere start med sidemålsundervisning ikke bare er høyst levende, men også i denne undersøkelsens tilfelle – ønskelig. Haugtussa-prosjektet, som gjennomgått tidligere, viste seg å være et svært populært prosjekt på småskoletrinnet, og prosjektet var vellykket mens det holdt på. Nå mener ikke nødvendigvis respondentene at elevene burde starte med sidemålsundervisning like tidlig som de gjorde i Haugtussa-prosjektet, men foruten to respondenter, mener alle at elevene burde starte med sidemålsundervisning *senest* i 8. klasse.

6.2.2 Organiseringen av undervisningen

Det er flere måter å organisere undervisning på, og ofte handler det nok mye om hva læreren selv foretrekker. Noen liker å fokusere på én ting av gangen, og kjører kanskje derfor større prosjektarbeid eller temauker, mens andre tror mer på den jevnt fordelte undervisningen. Begge deler har både fordeler og ulemper. Når elevene har undervisning over en gitt periode, kan de gå dypere i stoffet og ender ofte opp med å kunne det aktuelle fagstoffet godt. Spørsmålet er bare: Husker de stoffet to uker senere? Denne ulempen har ikke den mer jevne undervisningen, i alle fall ikke på samme måte. Elevene vil med en slik type undervisning

hele tiden bli minnet på fagstoffet, men de rekker ikke å gå i dybden på samme måten som med periodeundervisning. Tabellen under viser hvordan respondentene undersøkelsen organiserer undervisningen.

Tabell 6: Hvordan er sidemålsundervisningen organisert?

	Frekvens	Relativ prosent
Bruker deler av timen til sidemål	2	3,4
Uregelmessige timer	6	10,2
I perioder	12	20,3
Én eller flere faste timer i uka	39	66,1
Totalt	59	100,0

To tredjedeler av respondentene, 39 stykker, pleier å ha én eller flere faste timer med sidemålsundervisning i uka. Det varierer noe fra skole til skole eksakt hvor mange norsktimer i uka de ulike trinnene har, men vi kan ta utgangspunkt i fem timer norsk i uka. Det vil si at et klart flertall av respondentene bruker *minst* én femdel av norskundervisningen til eksplisitt sidemålsundervisning, en ikke ubetydelig andel. En femdel, 12 respondenter, har sidemålsundervisning periodevis, mens de resterende bruker deler av timer eller tilfeldige timer til sidemålsundervisning. I TNS Gallups rapport fra 2006 så vi at flertallet av bokmålselevne i 10. trinn, rett over 50 %, mente at de hadde faste timer i uka med sidemålsundervisning. Over 41 % sa at de hadde nynorskundervisning periodevis, en prosentandel som er vesentlig høyere enn hos respondentene i denne avhandlingen. Det må igjen påpekes at det i TNS Gallups undersøkelse var elever som besvarte spørsmålet. Dette kan ha skapt større forskjeller enn om det hadde vært lærere som hadde respondert i begge undersøkelsene. Det klart vanligste blant respondentene i avhandlingen er altså den jevne, planlagte undervisningen som skiller sidemålsundervisningen fra resten. Sannsynligvis er elevene også klar over når de har sidemålsundervisning.

6.3 Undervisningsmetoder

Det fins i dag ingen fasit som sier oss hvilke undervisningsmetoder som fungerer best til ulike formål. Mange har oppfatninger av hva som fungerer best, og som vi kort så i kapittel 4.3.1 om tidligere læreplaner, har oppfatningene av hva som fungerer best, endret seg opp igjennom årene. Fagdidaktiker og læreplanforsker Britt Ulstrup Engelsen (2012, s. 220) skriver at man ofte kan få en oppfatning av at det letes etter en såkalt *universalm metode*, en metode som skal fungere mye bedre enn alle de andre. Denne metoden fins ikke, mener Engelsen, og mange er

enige med henne. Hun skriver: «Valg av metoder i opplæringen må skje i sammenheng med refleksjoner over mål, elevforutsetninger, rammebetingelser, faginnhold og vurderingsopplegg» (Engelsen, 2012, s. 220). Sitatet er det trolig mange som kan si seg enig i, nemlig at man i enhver undervisningssituasjon må se an konteksten rundt det som faktisk skal læres og eventuelt vurderes. God undervisning er ofte preget av bruk av mange ulike undervisningsmetoder, hvor læreren har tilpasset bruken av hver metode til innholdet. På den måten blir det heller ikke ensformig for elevene, noe som sannsynligvis gir større motivasjon og læringslyst enn ved bruk av færre undervisningsmetoder. Når det gjelder sidemål, i denne sammenhengen nynorsk, er det trolig mange som husker tilbake på pugging av bøyingsregler og regelark, og færre som husker alt det andre man gjorde i sidemålsundervisningen. I forbindelse med innlæringen av fremmedspråk blir grammatikk ofte regnet som en naturlig del, mens nynorsk gjerne ikke føles «fremmed» nok til at slik undervisning blir naturlig. Mange elever føler nok også at å lese tekster på nynorsk ikke nødvendigvis skiller seg ut som eksplisitt sidemålsundervisning. Likevel – om nynorsk og bokmål hadde vært definert som to ulike språk, som diskutert i kapittel 4.2, hadde man i større grad kunnet legitimere undervisningsmetoder som vanligvis blir brukt i fremmedspråkundervisning, for eksempel fokus på grammatikk. Vi kommer tilbake til grammatikkundervisning i kapittel 6.6. I tabellen under ser vi hvor utbredt bruken av undervisningsmetodene i kolonnen helt til venstre er.

Tabell 7: «Hvor ofte benytter du eller elevene seg av følgende undervisningsmetoder i sidemålsundervisningen?»

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid	Totalt
Høytlesing	2	3	23	25	6	59
Stillelesing		7	35	16	1	59
Individuell oppgaveløsning		1	16	39	3	59
Oppgaveløsning i grupper		15	28	16		59
Tavleundervisning		4	18	30	7	59
Dramatisering	15	35	8	1		59
Prosjektarbeid	18	29	11	1		59
Tekstproduksjon		1	19	36	3	59

Tabellen er en forenklet frekvenstabell, og viser kun antall svar per svaralternativ til de ulike undervisningsmetodene. 25 respondenter mener at de *ofte* bruker høytlesing i sidemålsundervisningen, mens 16 sier det samme om stillelesing. 23 lærere sier de eller elevene leser høyt *av og til*, og seks sier at de *alltid* leser høyt. 35 respondenter sier de bruker stillelesing *av og til*, og syv sier at de *sjeldent* bruker stillelesing som en del av

sidemålsundervisningen. Vi kan, med bakgrunn i tabellen, se at høytlesing er noe mer brukt i sidemålsundervisningen enn stillelesing.

Videre sier 39 respondenter at de *ofte* lar elevene gjøre oppgaver individuelt, mens 16 svarer *av og til* på samme spørsmål. 28 lærere sier elevene deres får gjøre oppgaver i grupper *av og til*, 16 sier at de *ofte* gjør det, og 15 mener at elevene deres *sjeldent* gjør oppgaver i grupper i sidemålsundervisningen. Individuell oppgaveløsning er med andre ord mye mer utbredt enn oppgaveløsning i grupper. Vi ser også at nesten like mange respondenter har svart at de bruker oppgaveløsning i grupper henholdsvis *sjeldent* og *ofte*, så her er det tydelig at respondentene har ulike vaner når det gjelder oppgaveløsning i klasserommet. Flertallet av respondentene, 30 stykker, sier at de *ofte* bruker tavleundervisning, syv bruker det *alltid*, og 18 bruker det *av og til*. Den siste kategorien i tabellen, tekstproduksjon, viser seg å være relativt vanlig i sidemålsundervisningen. 36 respondenter svarer at elevene deres *ofte* produserer tekst på sidemål, 19 svarer at de gjør det *av og til*, mens tre stykker sier at elevene *alltid* produserer tekst i sidemålstimene.

To av metodene på lista, dramatisering og prosjektarbeid, er mindre brukt enn de andre undervisningsmetodene. Flertallet, 35 stykker, sier de *sjeldent* bruker dramatisering i sidemålsundervisningen, og 15 mener at de *aldri* bruker det. Sammenlagt sier altså 50 av de 59 respondentene at de *sjeldent* eller *aldri* bruker dramatisering i undervisningen. Om prosjektarbeid sier 29 lærere at de *sjeldent* bruker dette i sidemålsundervisningen, 18 svarer at de *aldri* bruker det, elleve sier at de bruker det *av og til* og én enkelt respondent sier han eller hun bruker det *ofte*. Lagt sammen sier 47 av 59 svarende, en prosentandel på nesten 80 %, at de *sjeldent* eller *aldri* bruker prosjektarbeid i sidemålsundervisningen. TNS Gallups rapport fra 2006 undersøkte bruken av prosjektarbeid i både hovedmål og sidemål. Blant respondentene som underviste elever med bokmål som hovedmål hevdet 64 % at de brukte prosjektarbeid i hovedmål, men kun 12,1 % sa det samme om sidemålsundervisningen (TNS Gallup, 2006, s. 20, 21). Resultatene fra både TNS Gallup sin undersøkelse og avhandlingens spørreundersøkelse er noe overraskende fordi de viser hvor langt bort fra den forrige læreplanen, L97, lærerne har valgt å gå når det gjelder prosjektarbeid. L97 la nemlig opp til at elevene skulle bedrive prosjektarbeid på mange ulike områder innenfor norskfaget. Mange av hovedmomentene, som tilsvarer kompetansemål i Kunnskapsløftet, er såpass detaljerte og omfattende at prosjektarbeid framstår som den mest naturlige arbeidsmetoden. Enkelte hovedmoment er også formulert med eksplisitt bruk av ordet *prosjekt*. Et av disse

hovedmomentene for 8. klasse gikk slik: «Fordjupe seg i lesing over tid, til dømes leseprosjekt. [...]» (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 125). I løpet av 9. trinn skulle elevene «tileigne seg litterært stoff og fagstoff gjennom dramatisering og anna scenisk framføring, presentere prosjektarbeid og bli medvitne om kva framføringa har å seie for oppleving og forståing» (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 127). Likevel er det i hovedmomentene for 10. trinn vi finner det største fokuset på prosjektarbeid. To hovedmoment er formulert slik: «Presentere eit prosjektarbeid [...]» og «Lese eit utval tekstar av forfattarar som til dømes Knut Hamsun, Sigrid Undset [...], arbeide fagleg med dramatiske tekstar av mellom andre Henrik Ibsen og nyare forfattarar, presentere stoffet i eit større skriftleg arbeid, til dømes som tema- eller prosjektoppgåve.» (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 128). Disse hovedmomentene sier ingenting om hvilken målform som kreves, men man skulle tro at sidemål, i denne sammenhengen nynorsk, var et like godt alternativ som bokmål. Det er derfor noe oppsiktsvekkende at TNS Gallups rapport viste allerede tidlig i 2006, før Kunnskapsløftet ble innført, at lærerne ikke brukte prosjektarbeid i sidemål når de brukte det såpass mye i hovedmål. Nå spurte ikke undersøkelsen min etter bruk av prosjektarbeid i hovedmål, men det er tydelig at tendensen fra 2006 fremdeles gjelder i dag når det gjelder prosjektarbeid i sidemål. Det har gått ni år siden Kunnskapsløftet ble innført, og som vi ser av tabellen under, ser det ut til at respondentene som har elleve års erfaring eller mer, bruker prosjektarbeid *litt* mer inn de som har jobbet i ti år eller mindre. De fleste som har arbeidet ti år eller mindre har kun erfaring med Kunnskapsløftet i jobbsammenheng, mens de som har arbeidet elleve år eller mer, har måttet forholde seg til tidligere læreplaner, deriblant den prosjektorienterte L97. Det må poengteres at forskjellene er små, og at framstillingene ikke viser noen klar korrelasjon, men heller en liten tendens hos respondentene som har besvart undersøkelsen.

Tabell 8: Prosjektarbeid og jobberfaring

		Jobberfaring		Totalt	
		<-- 10 år	11 år -->		
	Aldri	Frekvens	7	9	16
		%	26,9%	29,0%	28,1%
	Sjelden	Frekvens	15	14	29
		%	57,7%	45,2%	50,9%
	Av og til	Frekvens	4	7	11
		%	15,4%	22,6%	19,3%
	Ofte	Frekvens	0	1	1
		%	0,0%	3,2%	1,8%
Totalt		Frekvens	26	31	57
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Respondentene fikk muligheten til å skrive inn eventuelle andre undervisningsmetoder han eller hun bruker i klasserommet, og her ble blant annet «bruk av pc» og «drilling på pc» skrevet inn. To andre skriver at elevene løser oppgaver på Internett. Én respondent får elevene til å lage egne prøver til hverandre, for så å rette prøvene til andre. Filmvisning, lydbøker, musikk, sangtekster, samtaler, lek og spill som for eksempel *alias* blir også nevnt som andre aktiviteter som blir gjort i sidemålsundervisningen. *Alias* er et brettspill hvor én elev trekker et kort med ord som skal forklares for de andre på laget *uten* at selve ordet blir nevnt.

For å oppsummere kort, er altså individuell oppgaveløsning og tekstproduksjon de metodene som oftest blir brukt i sidemålsundervisningen. Hakk i hel kommer tavleundervisning, og noe lenger bak kommer høytlesing. De minst brukte metodene er dramatisering og prosjektarbeid.

6.4 Emner i faget

Dette kapittelet er delt inn i *lesing* og *skrivning*. Vi skal se på hvor ofte respondentene leser i sidemålsundervisningen, og hvilke sjangere de leser. Tabellen over hvilke sjangere som blir lest kommer ikke til å bli gjennomgått i dybden, men forenklet. Det samme kommer til å bli gjort med tabellen over hvilke sjangere som blir mest skrevet av elevene. Under overskriften *skrivning* kommer også bruk av ordlister og ulike vurderingsformer til å bli gjennomgått.

6.4.1 Lesing

Leseopplæringen i Norge startet på 1700-tallet med et mål om at flere skulle kunne lese Bibelen, og har siden da vært en viktig del av skolegangen (Skjelbred, 2010, s. 26). I dag kan de aller fleste nordmenn lese, og lesing har ikke blitt mindre viktig, verken i skolen eller i samfunnet generelt. De aller fleste er også enige i at å lese nynorske tekster sannsynligvis vil gjøre elever bedre til å skrive nynorsk, og at lesing derfor ikke må undervurderes som middel til bedre skriveferdighet. Som vi så i kapittel 4.1, er Stephen D. Krashen en av dem som mener at det elevene leser fungerer som en slags skrivemal, og at lesing derfor er en svært viktig del av skriveopplæringen.

Veldig mange lærere tar utgangspunkt i lærebøkene når de lager planer over lengre perioder, og henter ofte tekster og oppgaver herfra. Dette gjør at læreverkene i dag spiller en stor rolle for det som faktisk skjer i klasserommet. Godkjenningsordninga for lærebøker ble opphevet i

2000, og som lest i kapitlene om Kunnskapsløftet og tidligere læreplaner, er det i dag ingen krav om hvor stor andel tekst som skal leses på hovedmål og sidemål. Norunn N. Askeland (2009) har tatt for seg de vanligste lesebøkene, altså lærebøkene egne tekstbøker, utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet, og sett på hvor stor andelen nynorske tekster og tilhørende oppgaver er i de ulike bøkene. Andelen varierer fra 9,5 % og opp til 33 %, hvor de tre bøkene med høyest prosentandel er bøker som er såkalte *fellesutgaver*, altså som gjelder for både bokmåls- og nynorskelever (Askeland, 2009, s. 10). Askeland kritiserer fellesutgavene, og peker på at Språkrådet før 2000 godtok ei 60/40-inndeling av fellesbøkene, hvor bokmål oftest hadde den største andelen. I dag derimot, er mellom én fjerdedel og én tredjedel nynorsktekster i fellesutgavene, en prosentandel som er like mye, eller faktisk under, det M87 mente alle elever fra 5. klasse og oppover skulle lese i sidemålet (Askeland, 2009, s. 10, 11). Askeland (2009, s. 14, 15) konkluderer i sin undersøkelse med at nynorsken er i tilbakegang i lesebøker etter at godkjenningsordningen av lærebøker ble tatt bort, og at dette sannsynligvis betyr at elever får mindre sjanse til å lese nynorsk enn før 2000. Det er lite sannsynlig at elever i Stavanger og Eigersund kommune møter store deler tekst på nynorsk utenom skolen, og dette gjør tekstene de møter i skolen særs viktige, både med tanke på målform og sjangere. Som et slags bakgrunnsspørsmål, har respondentene svart på hvor ofte elevene deres leser én side tekst eller mer i sidemålsundervisningen. Dette gir oss et mer totalt bilde og et oversyn over hvor utbredt lesing er i denne typen undervisning.

Tabell 9: Hvor ofte leser elevene minst én side tekst?

	Frekvens	Prosent	Relativ prosent	Kumulativ prosent
	Sjelden	4	6,8	7,5
	Av og til	27	45,8	58,5
	Ofte	19	32,2	94,3
	Alltid	3	5,1	100,0
	Totalt	53	89,8	100,0
Mangler	6	10,2		
Totalt	59	100,0		

Av de 53 svarende har flertallet, 27 stykker, svart *av og til* på spørsmålet. 19 svarende, omtrentlig én tredjedel, mener at de *ofte* leser én side tekst eller mer. Fire respondenter har svart at elevene *sjeldent* leser i sidemålsundervisningen. Med andre ord er det sjeldent at elevene leser i *hver* sidemålstime, men gjennomsnittlig leser elevene jevnlig i disse timene.

Tabell 10: Hvor ofte leses disse sjangrene på sidemål?

	Aldri	Sjeldent	Av og til	Ofte	Alltid	Totalt
Novelle		2	24	31	2	59
Fortelling	1	5	22	29	2	59
Artikkel		4	32	22	1	59
Dagbokinnlegg	10	32	16	1		59
Leserinnlegg		15	33	11		59
Intervju	5	22	29	3		59
Kåseri	7	22	22	8		59
Essay	16	20	20	2	1	59
Eventyr	3	27	23	6		59
Lyrikk		13	34	11	1	59
Brev	10	33	16			59
Skuespill	14	28	16	1		59
Fantasy	4	24	25	5		58
Roman/romanutdrag	2	4	27	24	2	59
Reportasje	5	15	30	9		59
Anmeldelse	9	19	27	4		59

Tabellen over er en forenklet frekvenstabell. Den er såpass oversiktlig at jeg velger ikke å gå nøyere inn på fordelingen på de ulike svaralternativene, men heller prøver å oppsummere og sammenfatte resultatene. Dette skal jeg hovedsakelig gjøre ved å legge de 16 sjangerne inn i følgende kategorier: skjønnlitterære tekster, sakpregede tekster og en kategori jeg har valgt å kalle mellom-tekster. Jeg kunne kalt denne kategorien for hybrid-sjangere for eksempel, men jeg kommer til å bruke de samme kategoriene i neste bolk om skriving, og da er det ikke alle sjangerne som passer inn som hybrid-sjangere. Jeg har valgt å legge essay og kåseri inn i denne kategorien. Disse sjangerne blir gjerne definert som mellompersonlige sjangere, fordi de befinner seg i grenselandet mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Novelle, fortelling, eventyr, skuespill, fantasy og roman/romanutdrag ligger i kategorien *skjønnlitterære tekster* og de sakpregede tekstene er artikkel, leserinnlegg, intervju, reportasje, anmeldelse, dagbokinnlegg og brev. Jeg har valgt å skille ut lyrikk som egen kategori og fokusere ekstra på sjangeren både når det gjelder lesing og skriving.

En rask titt på tabell 10 viser at noveller, fortellinger, artikler og romaner eller romanutdrag er blant de mest leste i sidemålsundervisningen. Tre av de fire mest leste sjangerne befinner seg altså i den skjønnlitterære kategorien. Skuespill er den minst leste sjangeren innenfor denne kategorien, hele 42 av 59 respondenter svarer *sjeldent* eller *aldri* på spørsmålet. Eventyr og fantasy er omtrent like mye brukt, men dog ikke like mye som novelle, fortelling og roman/romanutdrag.

Av de sakpregede tekstene er det klart artikkel som er mest lest. Dagbokinnlegg og brev er de minste leste sjangerne innenfor denne kategorien. Leserinnlegg kommer på en andreplass etter lesing av artikkel, og de tre siste sjangerne, intervju, reportasje og anmeldelse blir omtrentlig like mye lest. Av mellom-tekstene er kåseriet mer populært enn essayet.

En del nordmenn, uavhengig om de er positive eller negative til sidemål, bruker ordet *vakkert* om nynorsk, og syns at målformen passer spesielt godt i diktning. Elleve respondenter hevder de *ofte* leser lyrikk i sidemålsundervisningen, og 34 sier de *av og til* leser lyrikk på nynorsk. Det stemmer omtrentlig med resultatene fra TNS Gallups undersøkelse som vi så i kapittel 3.1, hvor godt over halvparten av bokmålselevne mente at de hadde lest dikt på nynorsk. Lyrikk har den fordelen at tekstene ofte er korte, noe som passer godt inn i en travel skolehverdag. Det trengs ikke å settes av en hel skoletime til å gjennomgå et gjennomsnittlig dikt, noe som trolig er noe av årsaken til at denne sjangeren blir såpass mye lest i sidemålsundervisningen. Sannsynligvis føles det også enklere å finne dikt på nynorsk enn andre sjangere. For mens 8,1% av alle bøker utgitt mellom 1994 og 2003 var skrevet på nynorsk, var andelen lyrikkutgivelser på nynorsk 37,2 % i 1996 (Grepstad, 2005, s. 681, 712).

Hvis vi nå legger sammen sjangerne innenfor hver kategori og deler på antall sjangere, får vi gjennomsnittsvar på de ulike svaralternativene. Jeg holder lyrikk utenfor i denne omgang.

Tabell 11: Antall svar i gjennomsnitt fordelt på sjangerinndelinger (lesing)

	Aldri	Sjeldent	Av og til	Ofte	Alltid	Totalt
Skjønnlitterære	4	15	23	16	1	59
Sakpregede	5,5	20	26	7	0,2	58,7
Mellom-tekster	11,5	21	21	5	0,5	59

Enkelte av tallene er avrundet, derfor er ikke totalen nøyaktig 59 i kategoriene. Tabellen viser at den første kategorien har klart færrest svar i de to første kolonnene. I gjennomsnitt svarer 16 av respondentene at de *ofte* leser skjønnlitterære tekster, mens tallet kun er syv og fem for de sakpregede tekstene og mellom-tekstene. Vi kan konkludere med at ut ifra de sjangerne jeg valgte å ha med i undersøkelsen, og ved å dele dem inn slik jeg har gjort, leser respondentene oftere skjønnlitterære tekster i sidemålsundervisningen. De leser sjeldnest essay og kåseri.

6.4.2 Skrivning

Skrivning kom inn i undervisningsplanene senere enn lesing, men fra og med 1877 har skriveopplæring også fått fokus i disse planene (Skjelbred, 2010, s. 119). Fokuset på hva som er det viktigste i skriveopplæringen har endret seg opp igjennom, men det er i dag liten tvil om at det er en like stor selvfølge at norske elever skal lære å skrive som det er at de skal lære å lese. Selv om norskfaget ifølge læreplanen skal motivere til å utvikle skrivelyst, og elevene skal lære å skrive både bokmål og nynorsk, sier ikke læreplanen noe mer om *hvor* godt elevene skal skrive. Det er her Kamil Øzerk peker på utfordringene for den norske språksituasjonen – nemlig de *produktive* ferdighetene, som gjennomgått i kapittel 4.2. Utfordringen er ikke å få elevene til å *forstå* begge målformene, for det gjør de fleste allerede, men til at de skal utvikle skriveferdighetene sine. KAL-prosjektet viste at elevene for omtrent 15 år siden ikke hadde god nok kompetanse i skrivning av sakpregede tekster, men at kompetansen deres i å skrive skjønnlitterære tekster var mye bedre (Hertzberg, 2006, s. 298). Som vi skal se senere i gjennomgangen, under overskriften *formålene til sidemålsundervisningen*, er det uenighet blant respondentene om hvor gode de håper elevene blir til å skrive nynorsk. Noen ønsker at elevene skal kunne gjøre seg forstått på nynorsk, mens andre ønsker at elevene skal kunne skrive nynorsk nesten like godt som bokmål. Selvsagt vil det være vanskelig å tro at alle elever skal kunne skrive nynorsk like godt som bokmål, i alle fall med dagens system hvor elevene ikke starter med sidemålsundervisning før 8. trinn. Likevel er det klart det er mulig, spesielt for elevene som regnes som relativt gode skrivere, å lære seg å skrive korrekt nynorsk. Det overordnede spørsmålet handler om hvor godt læreren mener elevene skal kunne skrive nynorsk når de går ut av 10. klasse. Altså – om man mener at elevene skal kunne *bruke* nynorsk, for eksempel i jobbsammenheng etter de er ferdig med grunnskolen, har man et helt annet utgangspunkt til undervisningen enn dem som mener elevene kun skal ha kjennskap til målformen. Satt litt på spissen handler det om man mener at nynorsk kun hører hjemme i skolen, eller om man mener elevene skal kunne skrive og bruke nynorsk også i etterkant av grunnskolen. Selvsagt ønsker de fleste lærere at elevene deres skal forbedre skriveferdighetene sine, uansett hvilket utgangspunkt man har som lærer og uansett hvilket nivå elevene ligger på. For å bli bedre til noe må man gjerne gjøre den eksakte tingen oftere – og i denne sammenhengen burde elevene *skrive* oftere hvis de skal bli bedre til å skrive, om det er med fokus på form eller innhold. Tabellen under viser hvor ofte elever produserer tekst i sidemålsundervisningen i dag.

Tabell 12: Tekstproduksjon totalt i timene

	Frekvens	Prosent	Relativ prosent	Kumulativ prosent
	Sjelden	6	10,2	10,3
	Av og til	32	54,2	65,5
	Ofte	18	30,5	96,6
	Alltid	2	3,4	100,0
	Totalt	58	98,3	100,0
Mangler	1	1,7		
Totalt	59	100,0		

Spørsmålet om tekstproduksjon omhandler ikke *all* tekst elevene produserer, men kun tekst som faller inn i de ulike sjangrene som nå skal gjennomgå. Godt over halvparten sier at elevene *av og til* produserer slik tekst, og nærmere én tredjedel mener at elevene *ofte* gjør det. Som med lesing produserer ikke elevene alltid tekst i sidemålsundervisningen, men de fleste elever gjør dette jevnlig. Tabell 12 kan være grei å ha i bakhodet når vi nå skal gjennomgå hvilke sjangere som blir skrevet oftest av elevene på nynorsk.

Tabell 13: Hvor ofte får elevene disse sjangrene i skriveoppgaver i sidemål?

	Aldri	Sjeldent	Av og til	Ofte	Totalt
Novelle	5	8	30	16	59
Fortelling	2	3	28	26	59
Dagbokinnlegg	13	24	21	1	59
Leserinnlegg	3	10	29	17	59
Friskrivning	1	11	26	21	59
Skriving av sammendrag	1	18	29	11	59
Dialog	13	27	18	1	59
Intervju	9	26	22	2	59
Kåseri	18	24	12	5	59
Essay	23	25	6	5	59
Eventyr	9	26	21	3	59
Lyrikk	12	27	18	2	59
Brev	9	33	16	1	59
Artikkel	4	6	28	21	59
Reportasje	16	26	16	1	59
Anmeldelse	11	20	24	4	59
Referat	13	19	22	5	59

Når tabellen nå skal gjennomgå, har jeg valgt å dele sjangerne inn i samme kategorier som i forrige tabell om lesing av ulike sjangere. Her vil det også framgå hvorfor jeg har valgt å kalle den ene kategorien for *mellom-tekster*. Kategorien *skjønnlitterære tekster* består av tre sjangere: novelle, fortelling og eventyr. De sakpregede sjangerne er dagbokinnlegg, leserinnlegg, sammendrag, intervju, brev, artikkel, reportasje, anmeldelse og referat, og

friskrivning, dialog, kåseri og essay er plassert som *mellom-tekster*. Lyrikk er også her skilt ut som en egen kategori. Jeg trenger ikke å forklare på nytt hvorfor essay og kåseri naturlig nok er plassert i den litt udefinerbare kategorien, men det at jeg har plassert friskrivning og dialog i samme kategori, forklarer hvorfor jeg har kalt kategorien for *mellom-tekster*. Friskrivning kan ikke defineres ut fra klare sjangerkrav, for hovedpoenget er at elevene skal skrive, de skal øve seg på å sette ord på det de føler eller mener, ofte uten fokus på rettskriving. Derfor, selv om sannsynligvis flertallet av elevene skriver en form for skjønnlitterær tekst når de skrive fritekst, er det også fullt mulig for dem å skrive om en sak de er opptatt av – for eksempel hvor lite lyst de har til å få lekser. Sjangeren kan vanskelig plasseres i de to andre sjangerne fordi friskrivning egentlig ikke har noen sjangerkrav, rett og slett – og derav kategorien *mellom-tekst*. Sjangeren *dialog* er også plassert her av noe av samme årsak som friskrivning. Selv om dialog-tekst har klarere rammer enn friskrivning, kan man skrive både sakpregede og skjønnlitterære dialoger. Ofte er også dialogene en del av en annen sjanger, for eksempel novelle eller intervju.

Av de tre skjønnlitterære sjangerne er novelle og fortelling klart mest brukt, sistnevnte er også den totalt mest brukte sjangeren i skriveoppgaver i sidemål. Av de sakpregede sjangerne er artikkel den mest brukte sjangeren, som nesten også er på høyde med bruken av fortelling i skriveoppgaver. Leserinnlegg og skriving av sammendrag kommer på henholdsvis andre- og tredjeplass innenfor denne kategorien. Av de sakpregede sjangerne er brev og reportasje minst brukt i skriving i sidemålsundervisningen. Av mellom-tekstene er friskrivning klart mest brukt, omtrent like mye som artikkel. Deretter følger sjangerne dialog, kåseri og essay, i kronologisk synkende rekkefølge etter omfanget av bruken av dem. Vi så tidligere i avhandlingen at lesing av lyrikk er ganske vanlig i sidemålsundervisningen, men tabellen viser at det er langt ifra like vanlig at elevene skriver lyrikk. Hele 39 respondenter av 59 sier de *sjeldent* eller *aldri* gir elevene i oppgave å skrive dikt. Jeg argumenterte for at sjangeren kanskje ble relativt mye lest fordi dikt som regel er korte, og at det derfor ikke trenger å ta så lang tid å lese dikt. Når dikt skal skrives, er trolig tidsbruk-argumentet ikke like relevant. Det kommer selvsagt an på hvilke krav som stilles til teksten, men det er klart at diktskriving kan ta lang tid. Det kan også tenkes at sjangeren blir lite gitt som skriveoppgave fordi den anses som lite naturlig å få på en eventuell eksamen. De mest brukte sjangerne, uavhengig av kategori, er fortelling, artikkel, novelle og friskrivning, og leserinnlegg og sammendrag på de påfølgende plasseringene.

I tabellen under har jeg på samme måte som med lesing av de ulike sjangrene, lagt sammen

antall svar i hver av kolonnene og delt på antall sjangere i de ulike kategoriene.

Tabell 14: Antall svar i gjennomsnitt fordelt på sjangerinndelinger (skrivning)

	Aldri	Sjeldent	Av og til	Ofte	Totalt
Skjønnlitterære	5,3	12,3	26,3	15	58,9
Sakpregede	8,7	20,2	23	7	58,9
Mellom-tekster	13,75	21,75	15,5	8	59

Her er enkelte av tallene avrundet, derfor er ikke totalen nøyaktig 59. Det må også tas forbehold om forskjellen i antall sjangere i de ulike kategoriene. Antall mellom- og skjønnlitterære tekster er hver under halvparten av de ni sakpregede sjangerne, og dette kan ha påvirket resultatene i tabell 14. Enkelte av de sakpregede sjangerne har også visse likhetstrekk som minsker sjansen for at respondentene bruker dem alle ofte. Artikkel og reportasje er eksempel på to sjangere som kan ligne på hverandre, og som har samme bruksområde. Likevel – om vi studerer tabellen slik den framstår, er det liten tvil om at de skjønnlitterære sjangerne novelle, fortelling og eventyr er mest brukt i skriveoppgaver i sidemålsundervisningen. I gjennomsnitt sier 15 respondenter at de *ofte* gir disse sjangerne i skriveoppgaver, mens halvparten sier det samme om de to andre kategoriene. Ser vi på svaralternativene *aldri* og *sjeldent*, og sammenligner de ulike kategoriene, blir det enda mer tydelig at de skjønnlitterære sjangerne er mest brukt. Sjangerne jeg har plassert som *mellom-tekster* ser ut til å være minst brukt i skriveoppgaver, selv om forskjellen ikke er stor mellom denne kategorien og de sakpregede tekstene.

KAL-prosjektet undersøkte elevenes totale skrivekompetanse, mens avhandlingens undersøkelse kun tar for seg skriveopplæringen i sidemål. Med et slikt forbehold er det likevel ingenting i veien for at resultatene kan sammenlignes. KAL-prosjektet viste at så å si alle elevene, også de svake, mestret den klassiske oppbyggingen av en fortelling, den mest brukte sjangeren i skriveoppgaver blant respondentene (Evensen, 2003, s. 23). Spørsmålet man derfor kan stille seg er: Er det da vits å bruke fortellinger som skriveoppgaver såpass ofte som vi ser at respondentene her gjør? Noen vil nok mene at det er viktig at også de såkalte svake elevene opplever at de mestrer sjangere, men mestring vil ikke være ensbetydende med at de samme elevene får gode karakterer når de skriver fortellinger. De fleste vil nok være enige i at man må utfordre og gi elevene muligheten til å utvikle skriveferdighetene deres, og ikke bare la dem jobbe med det de allerede kan. Når det gjelder produksjon av tekst, er det derimot litt mer komplisert enn med for eksempel rene grammatikkoppgaver. Når elever skriver, vil hver

eneste tekst være ulik fra den andre. Noen kan få toppkarakter på én innlevering, og en helt «midt på treet»-karakter på den neste innleveringen, selv om den samme eleven har skrevet lik sjanger i begge innleveringene. Det er derfor vanskelig å si til en elev at: «Du trenger ikke skrive fortelling mer, fordi det kan du allerede». En elev som opplever mestring, vil selvfølgelig fortsette å skrive sjangeren som eleven vet han eller hun mestrer og kan få en god karakter i. KAL-prosjektet viste jo også at elever velger å skrive sjangere de føler seg trygge på, om de får muligheten til å velge. Prosjektet viste at elevene oftest velger skjønnlitterære, fortellende sjangere, og tabellene over viser at det faktisk er de narrative sjangerne som oftest blir gitt i skriveoppgaver til elevene av lærerne (Evensen, 2003, s. 12). Selv om KAL-prosjektet undersøkte eksamensoppgaver, og jeg har undersøkt alle typer skriveoppgaver, er det likevel fullt mulig å sammenligne resultatene. Mange av elevene skal ha eksamen i norsk i 10. trinn, og skal da skrive en lengre tekst, uvisst hvilken sjanger. Det er derfor viktig å forberede elevene til å kunne skrive ulike typer tekst, og ikke fokusere på sjangerne de kan best. Dessverre ser det ut som om respondentene fokuserer mer på de skjønnlitterære sjangerne enn de sakpregede, i alle fall i sidemålsundervisningen. Likevel er det positivt at artikler er mye brukt som skriveoppgaver.

Jeg nevnte i kapittel 5.3.4 at Kunnskapsløftet gir klare føringer for at lærere *kan* bruke de «nye» tekstinndelingene når de gir skriveoppgaver til elevene. Om de bruker dem, ser vi i tabellen under.

Tabell 15: «Hvor ofte gir du skriveoppgaver til elevene i sidemål hvor du benytter deg av følgende formuleringer i oppgaveteksten? Skriv en...»

	Aldri	Sjeldent	Av og til	Ofte	Totalt
Fagtekst	8	18	22	10	58
Informerende tekst	13	16	23	7	59
Reflekterende tekst	15	10	21	13	59
Argumenterende tekst	7	11	29	12	59
Kreativ tekst	16	18	19	6	59

Et kjapt blikk på tabellen sier oss at det er svært ulike vaner blant respondentene når det gjelder skriveoppgaver og formuleringer i oppgaveteksten. Svarene fordeler seg relativt jevnt på de ulike alternativene, i alle fall jevnere enn i tabell 13, som viste oss fordelingen av antall svar per svaralternativ til de tradisjonelle sjangerne.

Om *skriv en fagtekst* sier 22 respondenter at de bruker denne formuleringen *av og til*. 18 bruker en slik formulering *sjeldent*, og ti svarer *ofte*. Om de tre neste radene, *informerende tekst*, *reflekterende tekst* og *argumenterende tekst*, har flest respondenter svart at de bruker formuleringene *av og til*. Likevel ser det ut som om *skriv en reflekterende tekst* blir noe mer brukt enn *skriv en informerende tekst*, og at *skriv en argumenterende tekst* blir brukt oftest av alle de fem mulige oppgaveformuleringene. Hele 29 lærere bruker denne typen formuleringer *av og til*, mens 12 stykker bruker det *ofte*. Likevel er det fremdeles 18 respondenter som svarer at de *sjeldent* eller *aldri* bruker en slik formulering. *Skriv en kreativ tekst* har nesten like mange svar fordelt på alternativene *aldri*, *sjeldent* og *av og til*, og seks som sier at de bruker en slik formulering *ofte*. En gjennomgang av resultatene til hver enkelt respondent, viser at enkelte aldri eller sjeldent bruker noen av formuleringene skissert ovenfor. Noen bruker alle formuleringene mer jevnlig, mens andre bruker noen av formuleringene oftere enn andre. Det er altså ingen klar tendens at lærerne enten bruker eller ikke bruker slike oppgaveformuleringer, selv om dette også forekommer blant en del av respondentene. Én av dem som har svart *ofte* om bruken av de fem formuleringene, forklarer senere i undersøkelsen at han eller hun aldri bruker sjangerbegrep når elevene skal produsere tekst. I stedet bruker han eller hun begreper som *refleksjon*, *skildre*, *utforske*, *overtydde* og *forestille seg*. Som gjennomgått i kapittel 4.3.2 er et av kompetansemålene etter 10. trinn at elevene skal «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål [...]» (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 9), og lærere kan derfor med god grunn formulere skriveoppgaver som skissert i tabell nummer 15.

Summerer vi opp delkapittelet, er det sjangerne fortelling, novelle, artikkel og friskrivning som er mest brukt i skriveoppgaver til elevene. Da sjangerne ble plassert i kategorier for å finne gjennomsnittssvar, så vi at det var skjønnlitterære sjangerne som klart oftest ble gitt som skriveoppgaver. Av de «nye» tekstinndelingene var det «skriv en argumenterende tekst» som ble brukt oftest som formulering i skriveoppgaver, men vi så også at respondentene fordelte seg jevnt over alle rutene i tabellen. Det viser at det er stor forskjell i bruken av disse tekstinndelingene, sannsynligvis på grunn av at de tradisjonelle sjangerne er så innarbeidet i skolen.

6.4.2.1 Ordlistebruk

Ordlister er ofte viktige i innlæringen av et nytt språk, og det virker også som at bruken er utbredt i sidemålsundervisningen. Der brukes ordlister som hjelpemiddel til å finne korrekte bøyinger, til å finne ut stavemåten på ord eller om et gitt ord kan skrives på nynorsk. I dag bruker en god del elever pc-er i undervisningen, og mange bruker sannsynligvis ordlista som ligger på Internett. På den måten slipper elevene å måtte lete opp ordet i ei bok, og kan heller skrive ordet inn i et søkefelt. Likevel er det, på samme måte som med ordlistebøker, viktig å gi elevene opplæring i bruk av ordlister på Internett. Det er viktig at elevene, på samme måte som med stavekontrollen i Word, er kritiske i bruken av ordlister, og at ordlistebruken ikke blir mekanisk. Ordliste skal optimalt fungere som et hjelpemiddel, og ikke noe man nødvendigvis skal være totalt avhengig av.

Tabell 16: Opplever du at elevene blir avhengige av nynorsk ordliste?

		Frekvens	Prosent	Relativ prosent	Kumulativ prosent
	Ja	14	23,7	24,1	24,1
	Delvis	26	44,1	44,8	69,0
	Nei	18	30,5	31,0	100,0
	Totalt	58	98,3	100,0	
Mangler		1	1,7		
Totalt		59	100,0		

Kun to respondenter av 57 svarende sier at de *ikke* gir elevene øvingsoppgaver i bruk av ordliste. Som vi ser av tabellen over, opplever 69 % av respondentene at elevene blir avhengige av nynorsk ordliste, i større eller mindre grad. Dette kan tyde på at mange av respondentenes elever bruker ordlista mekanisk, og ikke bare ser på den som et ekstra hjelpemiddel, men et *nødvendig* hjelpemiddel.

6.4.2.2 Elevers deltakelse i vurdering

Vi skal nå over på et annet aspekt ved skriveopplæringen, nemlig elevers deltakelse i vurderingssituasjoner. Jeg nevnte i gjennomgangen av utformingen av spørreskjemaet, kapittel 5.3.5, at vurderingsdeltakelse er et av Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for undervisningsvurdering. Det er derfor grunnlag, spesielt for vurdering av *egne* tekster, for at respondentene lar elevene ta del i denne delen av undervisningen.

Tabell 17: Vurderer elevene egne og/eller medelevers tekster på nynorsk?

	Frekvens	Relativ prosent
Ja, anonymiserte	1	1,7
Ja, egne	21	35,6
Ja, egne, Ja, hverandres	12	20,3
Ja, hverandres	7	11,9
Nei	18	30,5
Totalt	59	100,0

Som tabellen viser, svarer nesten 70 % av respondentene at elevene deres vurderer enten egne eller andres tekster på en eller annen måte i sidemålsundervisningen. Det vanligste er at elevene vurderer egne tekster, 33 respondenter svarer dette. 20 respondenter svarer at elevene vurderer tekster som ikke er deres egne, hvor 12 av disse også lar elevene vurdere egne tekster. De resterende 30 % lar ikke elevene vurdere verken egne eller andres tekster i sidemålsundervisningen. En slik inkludering av elever i vurderingssituasjoner var en stor del av den en gang så viktige prosessorienterte skrivingen, og det kan tenkes at mange av lærerne fortsatt bruker elevvurdering fordi de har hatt positive erfaringer med prosessorientert arbeid. Det må også nevnes at tidspress kan være en av årsakene til at 30 % av respondentene ikke lar elevene ta del i vurderingssituasjoner. For at eleven skal vurdere egen tekst, må det settes av tid til dette, eller tid til gjennomgang av elevenes vurdering, hvis dette for eksempel er gjort som lekse. Skal elever vurdere andres tekster, er dette også noe som tar lengre tid enn om kun læreren gir tilbakemeldinger. Skal elever gi hverandre tilbakemeldinger på tekster, slår det meg som lurt å først gi elevene en innføring i hva de skal se etter og hva slags type tilbakemeldinger de skal gi. Derfor kan det nok virke enklere for respondentene kun å vurdere teksten selv. Altså – 70 % av respondentene lar elever vurdere egne eller andres tekster, de resterende 30 prosentene inkluderer ikke elevene i dette.

6.4.2.3 Lærervurdering

Når en tekst skal vurderes, fins det noen vurderingskriterier som anses nærmest som normer. Grovt sett kan vi dele vurderingskriteriene inn i kategoriene *tekstens innhold* og *tekstens formverk*. I utgangspunktet er disse kriteriene likestilte, og burde vektlegges like mye når en tekst skal vurderes. Likevel er det grunnlag for å tro at flere norsklærere har til vane å legge mer vekt på formverket i nynorsktekster og at innholdet i disse tekstene er mindre viktig enn i bokmålstekster. Tabell 18 viser hva respondentene legger mest vekt på når det gjelder vurdering av sidemålstekster.

Tabell 18: Hva legger du mest vekt på når du vurderer en tekst på nynorsk?

	Frekvens	Relativ prosent
Innholdet	1	1,7
Formverket	10	16,9
Begge er like viktige	48	81,4
Totalt	59	100,0

Et klart flertall, over 80 %, sier at både formverket og innholdet er like viktig. Ti respondenter, nesten 17 %, mener at de legger mest vekt på formverket når en tekst skrevet på nynorsk skal vurderes, og én enkelt respondent mener at han eller hun fokuserer mest på innholdet. Ti respondenter av 59 som vektlegger formverket må sies å være ganske mye, men likevel er ikke tallet overraskende høyt. Det er ingen hemmelighet at en slik vurderingsmåte er mer brukt i sidemålstekster en i hovedmålstekster, men det er altså ikke utbredt i veldig stor grad blant lærerne som har besvart denne undersøkelsen. Altså – 80 % av respondentene legger like mye vekt på innholdet som på formverket når de vurderer en tekst, ergo behandler de sidemålstekster som alle andre tekster.

6.5 Komparativ undervisning

Kunnskapsløftet er påvirket av komparative tenkemåter i mye større grad enn tidligere planer (Eide, 2006, s. 12; Hognestad, 2013, s. 24). For eksempel står det i læreplanen at man etter 7. årstrinn skal kunne «gi eksempler på noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk», «sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk» og «sammenligne talemål i eget miljø med noen av andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk» (Læreplan i norsk, 2013, s. 8). Mange er uenige om hvordan man skal undervise i sidemål, som med all annen undervisning, og noe av det som kanskje har vært mest omdiskutert, er om komparativ undervisning er god undervisning. Jeg bruker her *komparativ* og *kontrastiv* om hverandre, men med samme betydning. Bokmålsordboka på Internett sier at *sammenlignende* kan brukes som synonym til *komparativ*, og at *kontrastiv* betyr *som danner kontrast* eller *i motsetning til noe*. I denne forbindelsen brukes begrepene om sammenligning mellom nynorsk og bokmål, og nynorsk og dialekt. Sammenligning av bokmål og nynorsk har vært omdiskutert i norsk morsmålsundervisning fordi mange mener det er en type undervisning som hører hjemme i fremmedspråkmetodikken. Det sier seg selv at om man skal lære spansk, for eksempel, blir læreren nødt til å forklare hva de spanske ordene betyr på norsk og motsatt. Slik er det ikke med verken bokmål eller nynorsk – de fleste

nordmenn forstår i stor grad begge målformene. Likevel må det poengteres at det står i læreplanen at elevene etter 10. årstrinn skal kunne «bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål» (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 9). Å arbeide kontrastivt med bokmål og nynorsk er altså, ifølge læreplanen, noe man *skal* gjøre, dog med å bruke grammatiske begreper. I kapittel 4.2 ble det lansert argumenter for å definere nynorsk og bokmål som to ulike språk, og blant annet pekt på at en slik definisjon hadde måttet få konsekvenser for undervisningspraksisen. Hadde målformene vært definert som to ulike språk, kunne man i større grad legitimert komparativ undervisning. I dag er det flere som mener at elever får et «dårligere språk» av oversetting fra bokmål til nynorsk eller motsatt, fordi dette gjør at elevene ikke formulerer setningene på den målformen de skal stå på. Når det gjelder kontrastiv undervisning om dialekt og nynorsk, vil enkelte argumentere for at sistnevnte er et skriftspråk, og dialekt er talespråk. Talespråk og skriftspråk har to ulike utgangspunkt, og derfor mener noen at de ikke burde blandes. Samtidig er det en velkjent metode innenfor fagdidaktikken å gå fra det kjente til det ukjente – noe man gjør hvis man bruker dialekten som utgangspunkt for læring av nynorsk.

Boka *Frå dialekt til nynorsk: lærarmetodikk i nynorsk som sidemål* kom ut i 1981, og utgangspunktet for boka er elevenes dialekt (Lorentsen, Johansen, Leland, Lundquist & Sogge, 1981, s. 5). Forfatterne vil at elevene skal gå fra det kjente og til det ukjente, og fordi elevene selvfølgelig kan sin egen dialekt, mener de at dette er et naturlig utgangspunkt for å lære nynorsk. Som nevnt i kapittel 4.4 mener Askeland og Falck-Ytter (2009, s. 140, 141) at kontrastive arbeidsmetoder, for eksempel sammenligning av nynorsk og dialekt, er en god måte å starte grammatikkundervisning på. De samme forfatterne hevder også at det kan være lurt å la elevene oversette tekster fra nynorsk til bokmål før de oversetter fra bokmål til nynorsk. Ved å gjøre førstnevnte aktivitet går elevene fra det noe ukjente til det mer kjente, men det vil likevel være en type oppgave de aller fleste elever mestrer (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 140, 141). I dag er det med andre ord få som argumenterer for at kontrastiv undervisning *ikke* burde foregå i norske klasserom, og når det til og med står i læreplanen, må det kunne påstås at det faktisk er en *forventet* arbeidsform. Det er også lite som vitner om Mønsterplanen fra 1974 sin formulering om at man skal lete etter likheter og forskjeller, men ikke legge for mye vekt på forskjellene, jamfør kapittel 4.3.1.1. I tabell 19 og 20 ser vi hvor ofte respondentene benytter seg av sammenligning av nynorsk med henholdsvis dialekt og bokmål.

Tabell 19: Hvor ofte benytter du deg av sidemålsundervisning som er relatert til eleven sin dialekt?

	Frekvens	Relativ prosent	Kumulativ prosent
Aldri	2	3,4	3,4
Sjelden	8	13,6	16,9
Av og til	24	40,7	57,6
Ofte	21	35,6	93,2
Alltid	4	6,8	100,0
Totalt	59	100,0	

Tabell 20: Hvor ofte benytter du deg av undervisning basert på sammenligning av nynorsk og bokmål?

	Frekvens	Relativ prosent	Kumulativ prosent
Aldri	2	3,4	3,4
Sjelden	6	10,2	13,6
Av og til	28	47,5	61,0
Ofte	21	35,6	96,6
Alltid	2	3,4	100,0
Totalt	59	100,0	

Arbeidsformene ser ut til å være omtrentlig like mye brukt, men måten de arbeider med dem på er noe ulik. Først tar vi for oss hvordan lærerne relaterer undervisningen til elevenes egen dialekt. Her er det tatt forbehold om at de fleste elevene har en form for Stavanger- eller Eigersunddialekt, som begge har likhetstrekk med nynorsk skriftspråk. Inntrykket er at de fleste lærerne er bevisste på å inkludere dialekt i sidemålsundervisningen. Det virker som om det er noe mer vanlig å ta opp sammenhengen dialekt-nynorsk i plenum i klasserommet framfor å arbeide med det skriftlig. Ordet *sammenligning* går igjen i forklaringene. Lærerne trekker fram at de sammenligner dialekten gjerne opp mot både bokmål og nynorsk, både enkeltord, bøyingsformer og setningsoppbygging. Én respondent grunngir sammenligningen mellom dialekt, nynorsk og bokmål med at elevene skal få forståelse og aksept for hvorfor målformene er slik de er. Mange virker opptatt av å bevisstgjøre elevene på både likheter og forskjeller mellom talemålet deres og det nynorske skriftspråket. Noen lar elevene finne ord som er like på dialekt og nynorsk, andre fokuserer mer på like bøyingsmønstre.

Respondentene i undersøkelsen er fra Stavanger og Eigersund kommune, og ved å bruke dette som bakgrunnsvariabel, kan man se etter forskjeller i svarene til lærerne fra de to kommunene. I denne sammenhengen er det verdt å nevne at enkelte lærere i Stavanger kommune fokuserer mer på forskjellene og vil bevisstgjøre elevene på dem, og fokuserer i større grad på å hindre elevene i å tenke for mye dialekt når de skriver nynorsk, enn de fra Eigersund kommune gjør. Én respondent snakker med elevene om det han eller hun kaller *dialektfeller*, som er ord elevene ofte skriver feil. Respondenten nevner ord som *te* og *sko* som

typiske ortografiske feil for *til* og *skulle*. En annen respondent skriver:

Har opplevd at det kan være en ulempe å knytte nynorsken for mye opp til dialekten, det blir fort til at elevene da gambler med å skrive store deler av teksten på dialekt og at den språklige forståelsen blir noe mindre enn hvis man legger nynorsken tettere opp mot bokmålet.

Likevel skriver den samme respondenten at de i klasserommet sporadisk peker på likheter mellom dialekt og nynorsk når de jobber med tekster eller grammatikk. Andre jobber annerledes og tar heller *utgangspunkt* i dialekten når de jobber med nynorsk. Dette gjelder for nesten alle de syv svarende som arbeider i Eigersund kommune, men også enkelte fra Stavanger kommune. Én respondent fra Stavanger skriver at han eller hun tar utgangspunkt i blant annet bøyingsmønsteret i substantiv og verb i dialekt for deretter å overføre dette til nynorsk. En annen nevner at dialekt blir brukt som hjelpemiddel når nynorsk skal læres. En respondent fra Eigersund kommune skriver: «Brukar det ofte som motivering, dei snakkar jo ei dialekt som er mykje meir lik nynorsk enn bokmål!». En annen sier at han eller hun hovedsakelig leter etter likheter mellom nynorsk og dialekt for å ikke gjøre nynorsk så «fremmed» for elevene. Totalt sier fire av de syv svarende fra Eigersund kommune at de fokuserer på å finne likheter til elevenes egen dialekt. Ingen av disse syv nevner *forskjeller* som noe de fokuserer på, men de skriver blant annet at elevene oversetter fra dialekt og over til nynorsk, sammenligner enkeltord eller skal fylle inn i skjema der de gjerne skal skrive ord på både nynorsk og dialekt.

Flere respondenter svarer at de bruker mye sangtekster eller andre tekster skrevet på dialekt i undervisningen. Noen sier de eller elevene oversetter tekstene i helhet, andre sier de ser på hvilke ord som er like på dialekt og nynorsk for å gjøre elevene mer bevisste på dette. Et par lærere sier det er naturlig å vise til elevenes dialekt fordi den ligger så tett opp til det nynorske skriftspråket, og den ene respondenten legger til at formålet er å skape mindre motstand mot nynorskopplæringen ved å få elevene til å forstå at nynorsk faktisk er relativt likt deres egen dialekt. En annen respondent mener trolig det samme, men formulerer seg slik: «Kjenne igjen og akseptere at de snakker nynorsk». Jeg tolker bruken av ordet *akseptere* i sitatet som at denne læreren møter en viss motstand mot nynorsk blant elevene, og bruker likheten mellom elevenes egen dialekt og nynorsk til å legitimere sidemålsundervisningen. Som vi så i tabell 19, er det mange som bruker denne formen for undervisning ofte, og det virker som om terskelen er lav for å ta opp temaet i klasserommet.

Som vi så i tabell 20, blir også sammenligning av nynorsk og bokmål mye brukt i sidemålsundervisningen. 41 respondenter har svart at de bruker oversetting fra bokmål og over til nynorsk i sidemålsundervisningen. 23 har svart at de sammenligner motsatt, fra nynorsk og over til bokmål. Dette var et spørsmål hvor det var mulig å velge flere svaralternativer, så derfor stemmer ikke det totale antallet svar med antall respondenter. 12 lærere har også valgt å fylle inn egne svar. Bortsett fra ren oversetting mellom de to målformene, virker det som om det foregår mye muntlig aktivitet i klasserommene. Noen sier de peker på likheter og forskjeller i setningsoppbygging eller ser på forskjeller i bøyingsmønstre i verb og substantiv. Det virker som om en del viser til enkeltord som er skrevet feil, for deretter å vise riktig stavemåte eller ending. Metaspråklighet og å bevisstgjøre elevene på målformene blir også nevnt, selv om det er uklart nøyaktig hvordan dette blir gjort i undervisningen. Én lærer svarer at han eller hun sammenligner for eksempel hankjønns- og hokjønnsord for trolig å se forskjellene i bøyingsmønsteret, men at oversetting blir regnet som dårlig undervisning på respondentens arbeidssted. Respondenten begrunner dette med at oversettingsoppgaver skaper et dårlig språk. Respondenten tilhører den yngste aldersgruppa, og er under 35 år.

Oppsummert er begge disse komparative undervisningsformene mye brukt i sidemålsundervisningen. Det virker generelt som om terskelen for å sammenligne nynorsk med både bokmål og dialekt er lav, men at aktiviteten oftest foregår muntlig. Når det gjelder sammenligning av nynorsk og dialekt, er respondentene fra Stavanger noe mer opptatt av forskjellene framfor likhetene i motsetning til lærerne fra Eigersund. Enkelte lærere i Eigersund sier de ofte tar utgangspunkt i elevenes dialekt for å lære nynorsk, noe ingen av lærerne fra Stavanger sier de gjør. Nynorsk og bokmål blir brukt en del i oversettingsoppgaver, men også tatt opp i plenum i klasserommet. Respondentene sier at de ofte forklarer enkeltord for elevene.

6.6 Grammatikk

Grammatikkundervisningens plass i norskfaget har blitt mye diskutert, som sett i kapittel 4.4. Vi så at EPPI-rapportene trakk to ulike konklusjoner når det gjelder grammatikkundervisningens betydning for å bedre elevenes skriveferdigheter.

Undersøkelsene som så på sammenhengen mellom opplæring i syntaks og skriveutvikling var negative i den forstand at de ikke fant noen forbedring i skriveutviklingen. I undersøkelsene

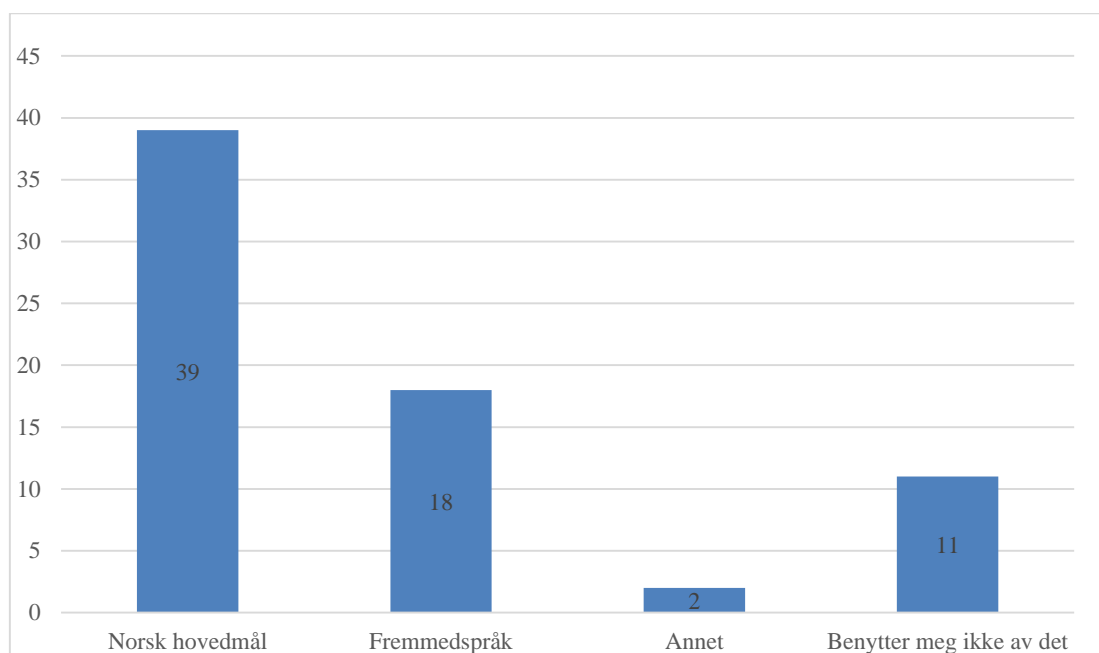
som tok for seg det de kaller *sentence combining*, var resultatene derimot positive. Her fant de ut at elevene ble flinkere til å skrive ved bruk av nevnte setningsoppgaver (EPPI-Centre, 12.2004, s. 47). Selv om resultatene fint kan sammenlignes med norsk skole, er den norske språksituasjonen med to målformer sannsynligvis mer utfordrende for morsmåslærere enn i land som kun har én målform å forholde seg til. Tradisjonelt har grammatikkundervisning stått sterkt i norskfaget, og kanskje aller sterkest i nynorskundervisningen. Under ser vi en tabell som viser hvor utbredt respondentene mener grammatikkundervisning er.

Tabell 21: Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?

	Frekvens	Relativ prosent	Kumulativ prosent
Av og til	26	44,1	44,1
Ofte	30	50,8	94,9
Alltid	3	5,1	100,0
Totalt	59	100,0	

Som nevnt tidlig i kapittelet, er det kun svaralternativene som er brukt som blir tatt med i tabellen. Vi ser derfor at ingen respondenter har svart *aldri* eller *sjelden* på spørsmålet om de bruker grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen, og kan derfor konkludere med at alle respondentene bruker grammatikkundervisning jevnt og trutt gjennom skoleåret. Rett over halvparten svarer at de *ofte* bruker denne undervisningsformen, mens 26 respondenter, nesten 45 %, svarer *av og til* på spørsmålet. De resterende tre respondentene mener at de *alltid* bruker grammatikkundervisning i alle sidemålstimene. Ikke overraskende får altså grammatikk mye fokus i sidemålsundervisningen, selv om det sier oss lite om *hvordan* respondentene arbeider med denne undervisningsformen. Fordi jeg hadde en formening på forhånd om at grammatikkundervisningens hovedarena var i sidemålstimene, var det også interessant å spørre på hvilke andre områder respondentene bruker grammatikkundervisning.

Diagram 2: «I hvilke andre undervisningsområder enn sidemål benytter du deg av eksplisitt grammatikkundervisning?»



Som nevnt i kapittel 5.6 (reliabilitet og validitet), må svaralternativet *benytter meg ikke av det*, trolig tolkes som *bruker ikke grammatikkundervisning i andre områder enn i sidemål*. Dette var et flervalgsspørsmål, så det totale antallet stemmer ikke med antall respondenter. 39 respondenter har svart at de også bruker eksplisitt grammatikkundervisning i hovedmål, og 18 lærere har svart at de bruker det i fremmedspråkundervisning. Sannsynligvis er det relativt vanlig for norsklærere også å undervise i ett eller flere fremmedspråk. De to som har markert alternativet *annet* har svart at de også bruker grammatikkundervisning i norsk fordypning og særskilt norskundervisning. Én respondent har valgt å ikke besvare dette spørsmålet. Det er vanskelig å finne ut av hvor mange av respondentene som faktisk underviser i fremmedspråk, men ekstra interessant er det å se på hvor mange som bruker grammatikkundervisning i hovedmål. For – *alle* respondentene, som sett i tabell nummer 21, bruker grammatikkundervisning i sidemål, mens 39 av 58, to av tre, bruker det i hovedmål også. Det betyr at det er omtrent én tredjedel som *ikke* bruker grammatikkundervisning i hovedmål, noe som kan forklare noe av motstanden mot sidemål. Det er ingen hemmelighet at mange elever opplever grammatikkundervisning som kjedelig og vanskelig, og om de «slipper» denne typen undervisning i hovedmål, men må gjøre grammatikkoppgaver i sidemål, kan dette være med på å skape motstand mot sidemålsundervisningen. Uten å skulle spekulere for mye i akkurat det, er det i alle fall sikkert at fagområdet grammatikk har fått mye mer fokus i revisjonen av læreplanen i 2013, som sett i kapittel 4.3.2. De to følgende tabellene viser i

hvilket omfang respondentene har økt grammatikkundervisningen i både sidemål og hovedmål.

Tabell 22: Økt omfang av grammatikkundervisning etter revisjonen av norskfaget i 2013 i sidemål

	Frekvens	Relativ prosent	Kumulativ prosent
Ikke økt	14	23,7	23,7
I liten grad	24	40,7	64,4
I noen grad	12	20,3	84,7
I stor grad	2	3,4	88,1
Vet ikke	7	11,9	100,0
Totalt	59	100,0	

Tabell 23: Økt omfang av grammatikkundervisning etter revisjonen av norskfaget i 2013 i hovedmål

	Frekvens	Relativ prosent	Kumulativ prosent
Ikke økt	15	25,4	25,4
I liten grad	24	40,7	66,1
I noen grad	9	15,3	81,4
Vet ikke	11	18,6	100,0
Totalt	59	100,0	

38 og 39 respondenter, omtrent 65 %, svarer at de *ikke* har økt, eller økt *i liten grad* grammatikkundervisning etter revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013. Som gjennomgått i kapittel 4.3.2, var det egentlig ikke noen kompetansemål som omhandlet grammatikkundervisning på ungdomstrinnet i den opprinnelige versjonen av Kunnskapsløftet. Lærere kunne rett og slett kuttet ut grammatikkundervisning med bakgrunn i læreplanen. I revisjonen kom det derimot inn to kompetansemål som sa at elevene skal kunne «bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål» og «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp» (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 9). Med andre ord hadde ikke norsklærerne trengt å fokusere eksplisitt på grammatikk *før* revisjonen i 2013. Totalt har 14 og ni respondenter økt i noen eller i stor grad i henholdsvis sidemål og hovedmål, en prosentandel på omtrent 24 og 15. Revisjonen av Kunnskapsløftet har altså ført til endringer i grammatikkundervisningen hos mindretallet av lærerne i undersøkelsen, og bruken av denne typen undervisning har økt noe mer i sidemål enn i hovedmål.

Det må også nevnes at det var totalt syv blanke svar på disse spørsmålene, to på spørsmålet om sidemål, fem på spørsmålet om hovedmål. Jeg har tatt meg den friheten å markere disse svarene som *vet ikke*, fordi jeg tolker det dit hen at årsaken til at respondentene ikke har

besvart dette spørsmålet er fordi de faktisk *ikke vet*. 27 % av alle respondentene under 41 år har svart *vet ikke* på spørsmålet, så enkelte kan ha hatt problemer med å besvare dette spørsmålet fordi de er nye i læreryrket, og ikke har erfaring med Kunnskapsløftet før revisjonen i 2013 i jobbsammenheng.

Oppsummert ser vi at eksplisitt grammatikkundervisning er mye brukt i sidemålsundervisningen – faktisk svarer alle respondentene at de bruker denne arbeidsformen *av og til* eller oftere. 39 respondenter, altså to tredjedeler, svarer at de også bruker denne typen undervisning i norskfaget utenom sidemålsundervisningen. Det vil si at én tredjedel kun bruker grammatikkundervisning i sidemålsdelen av norskfaget. En god del respondenter har tilsynelatende ikke god nok kjennskap til grammatikkens plass i revisjonen av læreplanen, og svarer at de ikke vet om de har økt bruken av grammatikkundervisning etter innføringen av den nye læreplanen. Mellom 34 og 43 % svarer at de ikke vet eller at de ikke har økt grammatikkundervisningen, en vesentlig stor andel. De resterende har økt i en viss grad, selv om veldig få sier de har økt omfanget av denne typen undervisning i stor grad.

6.7 Hjelpemidler i undervisningen

Jeg har allerede nevnt ordlister som hjelpemiddel i undervisningen, hovedsakelig som hjelpemiddel for elevene. Når det nå skal gjennomgås hvilke læreverker som brukes, om respondentene er fornøyde med læreverkene og om elevene har tilgang til digitale hjelpemidler i undervisningen, handler det i større grad om hvilke muligheter lærerne har til å finne materiale å planlegge undervisningen sin etter.

6.7.1 Læreverker

Det er en tendens i skolen at lærerne følger læreverket framfor at læreverket følger læreren. Derfor har valg av læreverker mye å si, kanskje spesielt i norskfaget hvor elevene sannsynligvis leser mer tekster enn i andre fag. Om lærerne synes læreverket de bruker i skolen er godt nok med tanke på materiale til sidemålsundervisningen, er svært interessant. Tabell 24 er en krysstabell om hvilket læreverker respondentene bruker, og i hvilken grad de er fornøyd med det.

Tabell 24: Hvilket læreverker bruker du, og i hvilken grad er du fornøyd med læreverket når det gjelder materiale som du eller elevene kan bruke i sidemålsundervisningen?

			Læreverker			Totalt	
			Kontekst (Gyldendal)	Neon (Fagbokforlaget)	Saga/Fra saga til CD (Fagbokforlaget)		
	Bruker ikke læreboka	Frekvens	0	1	3	4	
		%	0,0%	11,1%	13,6%	7,0%	
	Ikke fornøyd	Frekvens	2	3	6	11	
		%	7,7%	33,3%	27,3%	19,3%	
	I liten grad	Frekvens	2	3	5	10	
		%	7,7%	33,3%	22,7%	17,5%	
	I noen grad	Frekvens	8	1	5	14	
		%	30,8%	11,1%	22,7%	24,6%	
	I stor grad	Frekvens	14	1	3	18	
		%	53,8%	11,1%	13,6%	31,6%	
	Totalt		Frekvens	26	9	22	57
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

To respondenter har svart at de bruker en kombinasjon av to læreverker. Disse er tatt vekk fra tabellen av den grunn at det vanskelig kan sies hvor fornøyd de er med læreverkene hver for seg. Av de 57 respondentene som jeg har tatt med i tabellen, bruker 26 lærere læreverket *Kontekst*. 22 bruker *Saga/Fra saga til CD*, og de resterende ni bruker *Neon*. Totalt 18 respondenter har sagt at de *i stor grad* er fornøyd med læreverket når det gjelder materiale til sidemålsundervisningen, og til sammen sier 32 respondenter, eller omtrent 56 %, at de *i noen eller stor grad* er fornøyd med læreverket. Det vil si at de resterende, rett under 44 %, er enten *i liten grad* fornøyd, *ikke fornøyd* eller at de ikke bruker læreboka i sidemålsundervisningen. Uavhengig av læreverker er det altså en stor andel, noe under halvparten av respondentene, som ikke er godt nok fornøyd med læreverket. Vi vet at læreverkene styrer en del av undervisningen i norskfaget, og om lærerne som er misfornøyd med verket bruker det uansett, vil dette kunne gå utover undervisningens kvalitet – og i neste omgang elevenes læring.

Over halvparten av respondentene som bruker *Kontekst*, svarer at de *i stor grad* er fornøyd. Nesten 85 % er enten fornøyd *i noen* eller *i stor grad* med dette læreverket, som av tabellen ser ut til å komme best ut av de tre aktuelle verkene. 14 av 22 lærere som bruker *Saga* eller *Fra saga til CD*, godt over 60 %, bruker ikke læreboka, er ikke fornøyd eller fornøyd kun *i liten grad*. Lærerne som bruker *Neon* fordeler seg på alle svaralternativene, men tre respondenter svarer henholdsvis *ikke fornøyd* og *i liten grad*. Vi ser altså at lærerne er uenige når det gjelder kvaliteten på lærebøkene. *Kontekst* skiller seg først og fremst ut fordi bøkene ikke er årsbasert, men består av utgaver som skal brukes gjennom hele ungdomstrinnet.

Kontekst består av en basisbok, tre bøker med tekster, en oppgavebok og en egen nynorskbok. Det er usikkert om alle elevene får utdelt hver sin utgave av alle bøkene. Basisboka til *Kontekst* inneholder et eget kapittel om nynorsk skrivemåte og grammatikkregler, det samme gjør også *Fra saga til CD*. Undersøkelsen til Askeland (2009, s. 10, 11) kan brukes til å si noe om andelen nynorske tekster i de ulike læreverkene. Det påpekes at de følgende tallene er basert på lesebøkene som tilhører læreverkene. De tre Neon-bøkene består i gjennomsnitt av 20,5 % nynorsk, mens *Tekster 1* og *Tekster 2* tilhørende *Kontekst*-læreverket inneholder 14 % nynorsk i gjennomsnitt (Askeland, 2009, s. 10). *Fra saga til CD* er litt annerledes bygget opp, og Askeland har derfor satt antall sider nynorsktekster opp mot antall sider bokmålstekster. I gjennomsnitt inneholder *Fra saga til CD* 33 sider nynorsk, mot 43 sider bokmål (Askeland, 2009, s. 11). Jeg kan vanskelig si noe om den totale prosentandelen nynorsktekster i *Fra saga til CD*, men vi ser at andelen nynorsktekster i *Neon* og *Kontekst* er langt under den ene tredjedelen som Mønsterplanen fra 1987 i sin tid anbefalte (*Mønsterplan for grunnskolen: M87*, 1987, s. 138, 139). Selv om 44 % av respondentene er lite fornøyd med læreverkene, er det mange av dem som uansett bruker læreverket til å finne materiale til sidemålsundervisningen. Dette kom fram i et åpent spørsmål senere i spørreskjemaet. Noen sier at de også bruker læreverk som elevene ikke har tilgang til. Disse tallene viser oss at læreverkene er relativt styrende i norskundervisningen, selv om en stor andel respondenter er misfornøyd med deler av bøkene. Det er også verdt å nevne at en del respondenter pekte ut *Nynorskboka* til *Kontekst* som kilde til nynorskmateriale. Uten at jeg skal konkludere med at denne boka er årsaken til at respondentene som bruker *Kontekst* er mest fornøyd, er det liten tvil om at denne boka blir mye brukt. Det ble også kommentert senere i et annet spørsmål av en respondent at bokmålskommunene burde bli flinkere til å bestille inn læreverk på nynorsk. En annen mener at *alle* læreverk, helt fra 1.klasse, burde inneholde tekster på både bokmål og nynorsk, slik at elevene møter nynorsk tidligere enn i dag.

Summert opp har vi sett at hele 44 % av respondentene ikke er godt nok fornøyd med læreverket de bruker i skolen. Av de tre læreverkene i tabellen, er det *Kontekst* som kommer best ut. Nesten alle som bruker dette læreverket, 85 %, sier at de er fornøyd med sidemålsmateriale i bøkene. Det kan ha noe med oppbyggingen av læreverket å gjøre, altså at det ikke er årdsdelt, og at man kan kjøpe med en egen nynorskbok. Jeg har også pekt på at Askelands undersøkelser viser at andelen nynorsk i lærebøker har sunket etter at godkjenningsordningene for lærebøker ble tatt vekk i 2000, og at dette kan ha ført til at lærere

generelt sett er mindre fornøyd med læreverkene.

6.7.2 Digitale hjelpemidler og annet materiale til undervisningen

Både elever og lærere har bruk for digitale hjelpemidler. Disse hjelpemidlene kan være alt fra pc-er, nettbrett, mobiler, smartboard og så videre. Når det gjelder lærere og digitale hjelpemidler, har jeg undersøkt hvor de finner materiale til sidemålsundervisning på Internett. Her er det grunn til å tro at utvalget er relativt stort, spesielt sett i sammenheng med mangelen på materiale i lærebøkene, som sett i forrige kapittel. Det kommer også en kort gjennomgang av andre ikke-digitale steder de finner materiale til undervisningen. Først kommer tabell 25 som viser hvor ofte respondentenes elever har tilgang, eller får bruke, digitale hjelpemidler.

Tabell 25: Hvor ofte benytter elevene seg av digitale hjelpemidler i sidemålsundervisningen

	Frekvens	Relativ frekvens	Kumulativ prosent
Aldri	2	3,4	3,4
Sjelden	10	16,9	20,3
Av og til	31	52,5	72,9
Ofte	16	27,1	100,0
Totalt	59	100,0	

Som vi ser av tabellen svarer nesten 80 % av respondentene at elevene deres får benytte seg av digitale hjelpemidler i sidemålsundervisningen *av og til* eller oftere. Den siste femdelen respondenter har svart *sjeldent* eller *aldri*. Kristin Kibsgaard Sjøhelle (2011, s. 204), høgskolelektor i språk og litteratur ved Høgskulen i Volda, peker på at det er viktig å la elevene arbeide med digitale tekster i sidemålsundervisningen for å vise dem at det er mulig å bruke nynorsk i digitale arenaer, og på den måten utvide nynorskens posisjon. Ut ifra tabell 25 ser det ut til at elevene til fire av fem respondenter bruker digitale hjelpemidler jevnlig, selv om vi ikke vet konkret hva slags hjelpemidler som blir brukt. Trolig er det ikke bare tilgang til PC og nettbrett som gjelder her, men også bruk av mobiltelefon. De fleste elever har egen mobiltelefon, og det er fullt mulig å bruke den til å søke opp ord i ordboka på Internett, for eksempel. Det er uklart om den femdelen respondenter som bruker lite digitale hjelpemidler i undervisningen ikke har tilgang til slike hjelpemidler, eller om de velger bort denne typen arbeidsformer. Uansett er det gledelig at såpass mange elever har tilgang til digitale hjelpemidler jevnlig.

Mange lærere svarer at de bruker Internett til å finne materiale til sidemålsundervisningen,

men ikke alle skriver spesifikt hvor de finner materiale. De nettstedene som likevel nevnes oftest er norsksidene.no, ressurssidene.no og Språkrådets nettsider. I tillegg nevnes også Nynorsksenteret, Aasen-tunet, nynorsk.no, framtida.no og nynorsk på 1-2-3 (som er hentet fra Nynorsksenterets nettsider). Et par svarer også at de bruker nett-tv og youtube i undervisningen. Av ikke-digitale hjelpemidler, nevner én nevner boka *Ivar og eg*, som blir beskrevet som et «praktisk møte med nynorsk», og to andre boka *Nynorsk på nytt*. Mange nevner også aviser som sted de henter materiale fra. Flere sier de samarbeider tett med kolleger og får tips fra dem eller bruker likt opplegg som dem. Mange svarer at de lager mye materiale selv. Det virker som om en del sparer på oppgavene eller grammatikkheftene de lager, slik at de etter hvert har et lite egenprodusert «lager» med materiale til nynorskundervisningen. Enkelte har private tekstsamlinger og bøker som de henter materiale fra, og et par sier de bruker biblioteket. Kun én av respondentene nevner læreverkets ressursperm eksplisitt, men trolig regner de respondentene som kun har skrevet «læreverk» ressurspermen som en del av læreverket.

Oppsummert svarer størsteparten av respondentene at elevene deres jevnlig får bruke digitale hjelpemidler, men kun 27 % sier at de ofte får tilgang til slike hjelpemidler. Det virker altså ikke som at bruk av pc eller mobiltelefon er hverdagslig i sidemålsundervisningen. Mange lærere bruker Internett til å finne materiale til undervisningen hvor spesielt norsksidene.no, ressurssidene.no og Språkrådets nettsider er populære.

6.8 Nynorsk utenom sidemålsundervisningen

Elever møter mye tekst i hverdagen, trolig mer enn de er klar over selv. Det meste av denne teksten er på bokmål, og kanskje også på engelsk. Barn og unge blir altså sjeldnere eksponert for nynorsk enn de gjør for både bokmål og engelsk. For å gjøre nynorsk mer synlig for elever, eller nordmenn generelt, kan økt bruk av nynorsk utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen være en del av løsningen. På mange områder stilles det krav til bruk av en viss andel nynorsk, for eksempel i NRK. Likevel er det liten tvil om at skolen er arenaen hvor elevene oftest møter nynorsk, og skoleverket har derfor et ekstra ansvar for å eksponere elevene for nynorsk. Mange vil også, som vi så tidligere i presentasjonen av dataene, at elever skal starte tidligere med sidemålsundervisning, helst på barneskolen. En av mulighetene er også å bruke nynorsk i andre fag enn i norsk. Noen lærere bruker, som vi straks skal se, nynorsk på andre områder, men det er fremdeles mange som ikke gjør det. Nå

sier ikke undersøkelsen noe om *hvorfor* lærerne ikke bruker målformen utenom sidemålsundervisningen, men som vi skal se i tabell nummer 28, mener under én tredjedel av respondentene at utdanningen deres *i stor grad* gav dem tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål, her nynorsk. Da sitter vi igjen med en relativt stor prosentandel som sannsynligvis ikke føler seg kompetente nok til å kunne bruke nynorsk i andre sammenhenger. De lærerne som føler seg mest usikre planlegger trolig det som eventuelt skal skrives på tavla i sidemålsundervisningen, og hvilke eksempler som skal tas opp. Da sier det seg selv at det blir mye ekstra arbeid om de skal gjøre dette før alle timer hvor de da eventuelt skulle brukt nynorsk som målform. Likevel er det en nokså allmenn oppfatning, i alle fall blant dem som ønsker at elevene skal få egen karakter i sidemål, at elevene må møte *mer* nynorsk for å gjøre det lettere for elevene å lære seg skriftspråket. Under ser vi hvordan respondentene har tatt stilling til spørsmålet i praksis.

Tabell 26: Hvor ofte brukes nynorsk som skriftlig målform utenom den eksplisitte undervisningen?

		Frekvens	Prosent	Relativ prosent	Kumulativ prosent
	Aldri	18	30,5	31,0	31,0
	Sjelden	18	30,5	31,0	62,1
	Av og til	16	27,1	27,6	89,7
	Ofte	5	8,5	8,6	98,3
	Alltid	1	1,7	1,7	100,0
	Totalt	58	98,3	100,0	
Mangler		1	1,7		
Totalt		59	100,0		

Størsteparten av respondentene fordeler seg på alternativene *aldri* og *sjelden*, med 18 svar på hvert av alternativene. 16 respondenter har svart *av og til*, og seks stykker mener de bruker nynorsk *ofte* eller *alltid* utenom sidemålsundervisningen. Av disse seks har to bokmål som bruksmål, tre nynorsk og én skriver begge målformene like mye. Nesten to tredjedeler bruker altså nynorsk *sjeldent* eller *aldri* utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen. Da respondentene ble spurt om i hvilke andre fag de benytter seg av nynorsk, svarte 16 respondenter at de også brukte nynorsk i samfunnsfag. 12 sa at de brukte målformen i RLE, og av disse 12 var det mange som også sa de brukte nynorsk i samfunnsfag. Årsaken til at disse fagene skiller seg sånn ut, henger trolig sammen med at disse fagene, norsk, samfunnsfag og RLE, er en vanlig fagkombinasjon blant grunnskolelærere. To respondenter sier elevene også leser tekster på nynorsk utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen. Én lærer sier han eller hun bruker nynorsk når det blir undervist i musikk, og én sier også at ukeplanen blir skrevet på nynorsk.

Oppsummert bruker 62 % av respondentene aldri eller sjeldent nynorsk utenom nynorskundervisningen, et klart flertall. Likevel eksponerer altså omtrent 38 % av respondentene elevene sine for nynorsk utenom sidemålsundervisningen, en ikke ubetydelig andel.

6.9 Påvirkning på undervisningen og respondentenes oppfatninger

Det er ingen tvil om at norskfaget er et sammensatt fag, hvor både lærere og elever føler karakterpress. Det er et fag som skal romme mye, og som setter høye krav til lærerne. Mange lærere, elever og foreldre mener sannsynligvis at sidemålsskarakteren er en av de standpunktkarakterene som burde fjernes, noe det fins det mange argumenter for, som vi skal se senere i kapitlet. Nå er det likevel sånn i dag at elevene *skal* få en egen sidemålsskarakter, noe som kan være med på å øke motstanden mot sidemål. Det faktum at elevene skal få karakter, skaper et større press enn hvis de ikke hadde fått karakter. Det er også viktig å påpeke at det nok kan føles urettferdig for enkelte elever at de skal få karakter i sidemål, når størsteparten av dem ikke har begynt med ordentlig opplæring i sidemål før de får vurdering i det. Sidemålsskarakteren teller på lik linje med karakteren i hovedmål, men hovedmålet har elevene hatt opplæring i på barneskolen, i motsetning til sidemålet. I dette kapitlet er det fire underkapittel hvor jeg først vil ta opp om undervisningen blir påvirket av elevenes innstilling til faget. Deretter gjennomgås det i hvilken grad respondentene er fornøyde med det faglige grunnlaget i egen utdanning når det gjelder nynorsk. Føler de selv de er godt nok rustet til å gi elevene en god nok sidemålsundervisning? Videre tas karakter-problematikken opp igjen når respondentene gir sin ærlige mening om egen standpunktkarakter i sidemål. I siste underkapittel forklarer respondentene hva de mener de viktigste formålene til sidemålsundervisningen er i dag. Det viser seg at lærerne har svært ulike oppfatninger av hva som faktisk er det viktigste målet med denne undervisningen.

6.9.1 Elevpåvirkning

I innledningen til kapitlet ble det nevnt kort at elever kan føle urettferdighet, de kan føle karakterpress – ja, rett og slett er det en tendens at elever har mer en negativ innstilling til sidemål enn de har til resten av norskundervisningen. Sidemål må også her forstås som nynorsk, bare for å nevne det. I dagens skole er elever svært involvert i undervisningspraksisen, og mange lærere er nok også åpne for innspill fra elever. Selvsagt er

det en bra ting at elever kan være med å påvirke undervisningen, men at elevenes *innstilling* skal påvirke er ikke like ønskelig når den etter alt å dømme ikke er spesielt positiv. Tabell 27 viser hvordan respondentene opplever at elevenes innstilling påvirker sidemålsundervisningen.

Tabell 27: «I hvor stor grad opplever du at elevene sin innstilling til faget påvirker sidemålsundervisningen?»

	Frekvens	Prosent	Relativ prosent	Kumulativ prosent
Påvirker ikke	4	6,8	6,8	6,8
I liten grad	13	22,0	22,0	28,8
I noen grad	33	55,9	55,9	84,7
I stor grad	9	15,3	15,3	100,0
Totalt	59	100,0	100,0	

Flertallet, 33 respondenter, opplever at elevenes innstilling påvirker sidemålsundervisningen *i noen grad*. Sammenlagt sier 17 stykker, nesten 29 %, at de føler elevene *ikke* påvirker, eller påvirker *i liten grad*. De resterende ni respondentene svarer *i stor grad*. Over 71 % av de svarende føler at elevenes innstilling til faget påvirker undervisningen i noen eller i stor grad. Nå står det ikke noe om elevenes innstilling er positiv eller negativ, men etter alt å dømme innehar elevene sannsynligvis en negativ holdning til sidemålet. En av respondentene har kommentert at han eller hun føler elevene *starter* ungdomsskolen med en negativ holdning til sidemål, og at han eller hun derfor bruker en del tid i starten av 8. trinn på å motiverer elevene før selve opplæringen i nynorsk kan starte. En annen respondent hadde derimot en mer oppløftende kommentar:

Opplever det som givende å undervise i nynorsk. [...] opplever at elevene opplever mestring i faget, selv om de var negative i forkant av at vi begynte undervisningen. Med grundig innføring i hvordan de får utbytte av å kunne målformen, og elevenes møte med mye nynorsk tekst og refleksjon rundt innhold og grammatikk er de en engasjert og aktiv gjeng i timene vi har nynorsk. Jeg elsker det systematiske blandet med refleksjon og leseopplevelse i faget både for meg og elevene.

Flertallet, 71 %, føler altså at elevenes innstilling påvirker sidemålsundervisningen i noen eller i større grad. Dette er en vesentlig andel, og selv om det som sagt ikke er kartlagt om disse innstillingene er negative eller positive.

6.9.2 Egen utdanning

Vi så i kapittel 6.1.1 at respondentene generelt var godt utdannet, både i forhold til landsgjennomsnittet, gjennomsnittet i Rogaland og med tanke på kravet om 60 studiepoeng i

norsk som stilles til de nyutdannede lærerne. Men er respondentene fornøyd med egen utdanning når det gjelder faglig grunnlag til å undervise elever i sidemål? Sannsynligvis er det et gap mellom den opplæringen man som elev i videregående skole fikk i nynorsk, og den kompetansen universitetene regner med at man som fersk student innehar ved studiestart. Dette vil bli problematisert etter at både tabell 28 og 29 er gjennomgått. Tabell 28 spør i hvilken grad respondentene er fornøyd med egen utdanning med tanke på undervisning i sidemål.

Tabell 28: «I hvor stor grad vil du si at utdanningen din gav deg tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål?»

	Frekvens	Relativ prosent	Kumulativ prosent
I liten grad	16	27,1	27,1
I noen grad	26	44,1	71,2
I stor grad	16	27,1	98,3
Vet ikke	1	1,7	100,0
Totalt	59	100,0	

Størsteparten av respondentene, 26 stykker, mener at utdanningen deres *i noen grad* gav de tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål. Bortsett fra én respondent, fordeler resten seg likt på alternativene *i liten grad* og *i stor grad*. Det viser at det er stor forskjell i hvor fornøyd respondentene er med egen utdanning, men vi kan fastslå at under én tredjedel mener at de *i stor grad* ble godt nok faglig rustet i utdanningen sin. OECD sin TALIS-undersøkelse (Teaching and Learning International Study) fra 2013 viste et helt annet resultat. Undersøkelsen var landsdekkende, over 8000 lærere deltok og formålet var å avdekke blant annet læreres yrkesutøvelse og kompetanseutvikling (Caspersen, Aamodt, Vibe & Carlsten, 2014, s. 3). 93 % av ungdomsskolelærerne svarte at de *i svært stor grad* eller *i stor grad* opplevde å være kvalifisert i innholdet i fagene (Caspersen, Aamodt, Vibe & Carlsten, 2014, s. 47, 48). Undersøkelsen tok ikke hensyn til *hvilke* fag respondentene underviste i, men sammenligner vi med tabell 28 over, er det klare kontraster. Altså: Gjennomsnittlig viser TALIS-undersøkelsen at de aller fleste lærere føler seg godt nok kvalifisert når det gjelder det faglige innholdet, mens kun 27 % av avhandlingens respondenter svarer at de *i stor grad* føler seg faglig godt nok rustet til å undervise i sidemål. Det må nevnes at det ser ut til at TALIS-undersøkelsen kun opererte med svaralternativene *i svært stor grad*, *i stor grad*, *i noen grad* og *ikke i det hele tatt*, og det er mulig at dette har påvirket resultatet. Likevel – om vi legger sammen svaralternativene *i noen grad* og *i stor grad* i tabell 28, er ikke den samlede andelen høyere enn 71 %. Det kan med andre ord se ut som om lærerne føler seg godt kvalifisert i de aller fleste fag, bortsett fra norskfagets sidemålsdel. Det må nevnes at TALIS-undersøkelsen

spurte etter lærernes opplevelse av å være kvalifisert, mens tabell 28 handler om lærernes opplevelse av utdanningen sin. For eksempel kan en person med 20 års fartstid som lærer være misfornøyd med egen utdanning, men ha tilegnet seg god kompetanse gjennom 20 års jobberfaring. Sammenligning av tabell 28 og TALIS-undersøkelsen må derfor tas med et lite forbehold.

Som nevnt tidligere er det en forutsetning for økt bruk av nynorsk utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen at lærerne har god nok kompetanse i nynorsk. Når *under* én tredjedel av respondentene er godt nok fornøyd med egen utdanning, burde institusjonene som utdanner lærere ha et relativt stort forbedringspotensial på dette området. Én respondent kommenterer følgende: «Hvis nynorsk skal ha en stor plass i lærerplanen [*sic*] krever det også at det skal ha en stor plass i nynorskopplæringen lærerne får». Under ser vi en krysstabell hvor spørsmålet om lærerne er fornøyd med egen utdanning blir krysset med lengden på respondentenes utdannelse.

Tabell 29: «Hvor lang utdannelse har du, og i hvor stor grad vil du si at utdanningen din gav deg tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål?»

		Utdannelse			Totalt	
		Under ett år	Ett år	Mer enn ett år		
I liten grad	Frekvens	4	3	8	15	
	%	57,1%	13,0%	32,0%	27,3%	
I noen grad	Frekvens	1	14	10	25	
	%	14,3%	60,9%	40,0%	45,5%	
I stor grad	Frekvens	2	6	7	15	
	%	28,6%	26,1%	28,0%	27,3%	
Totalt		Frekvens	7	23	25	55
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Flertallet av de som har under ett års utdannelse, svarer naturlig nok at de er lite fornøyd med det faglige grunnlaget utdannelsen deres gav. 60 % av dem som har nøyaktig ett års utdannelse sier de er middels fornøyd med utdannelsen, mens svarene til respondentene som har en bachelorgrad, mellomfag eller mer, fordeler seg relativt likt utover de tre alternativene som viser hvor fornøyd de er med utdanningen sin. Så – selv om en lærer har lang utdannelse, trenger det ikke nødvendigvis å bety at denne personen føler seg bedre rustet til å møte utfordringer i sidemålsundervisningen. Det kan også nevnes at av de elleve respondentene som er 35 år eller yngre, var det ingen som mente at utdanningen deres *i stor grad* hadde gitt dem godt nok faglig grunnlag til å undervise i sidemål. Institusjonene som utdanner lærere har tilsynelatende et forbedringspotensial. Om det er respondentenes forventninger til studiet,

eller erfaringene deres i etterkant som ikke står i stil til egen utdanning er vanskelig å si, men det kan altså virke som om det er et sprik mellom det respondentene lærer på universitetet eller høyskolen, og det de faktisk skal lære bort i jobbsammenheng. Selv om det ikke kom fram i undersøkelsen, er det trolig også stor forskjell i kravene til ferdigheter i nynorsk på videregående og på universitetet eller høyskolene. Mens man på grunnskolen og på videregående skole har ett hovedmål og ett sidemål, skal man i lærerutdanningene på universitetet klare å skrive begge målformene like godt. På en måte har man her *to* hovedmål og ikke lenger ett. Dette gjelder selvsagt kun i de norskfaglige emnene. For å vise et eksempel har jeg tatt en rask titt på studieplanene for grunnskolelærerutdanninga 5-10 på Universitetet i Stavanger, og det viser seg at det er lite fokus på studentenes skriveferdigheter i nynorsk. De to læringsmålene jeg fant i emnebeskrivelsene var disse: «ha god kunnskap [...] om gjeldende normering av bokmål og nynorsk» (Universitetet i Stavanger, u.å.-b) og «studenten er stø i bokmål og nynorsk» (Universitetet i Stavanger, u.å.-a). De to læringsmålene er hentet fra to ulike emnebeskrivelser, som begge inneholder omtrent 15 læringsmål. Under *Innhold* i emnebeskrivelsen står det derimot ingenting om hvordan studentene skal lære dette, og sannsynligvis, uten at jeg selv har tatt disse fagene, er det ikke studentenes egen innlæring av nynorsk skriftspråk som står i fokus i disse emnene. Universitetene forventer i stor grad at studentene skal kunne skrive nynorsk når de starter på studiene sine, og fokuserer derfor ikke noe spesielt på å utvikle studentenes skriveferdigheter. Universitetene forventer ofte at de videregående skolene har gitt elevene godt nok grunnlag til å kunne skrive korrekt nynorsk, men problemet er at det har de oftest ikke. Som nevnt tidligere, burde man kunne forvente av de som er flinke skrivere i bokmål til også å være det i nynorsk, men det er ikke så sannsynlig at videregående elever går ut med tilstrekkelig kompetanse i nynorsk, i alle fall etter universitetene sine standarder. Det gjør at gapet mellom videregående skole og universitetet er større enn enkelte kanskje ønsker å vedgå.

Vi har i dette delkapittelet sett at respondentene er delt om kvaliteten på egen utdanning når det gjelder forberedelse og faglig grunnlag til å kunne undervise elever i sidemål. 27 % svarte at de ikke er fornøyde, og den samme andelen svarte av de *er* fornøyde. De resterende 44 % var *i noen grad* fornøyde. Lengden på respondentenes utdanning har dog ikke så mye å si, flere av dem med lang utdanning er ikke fornøyde. Det ble også nevnt at ingen av respondentene under 35 år *i stor grad* var fornøyd med utdannelsen sin.

6.9.3 Standpunktkarakter i sidemål

Som norsklærer skal man på ungdomstrinnet sette tre standpunktkarakterer: skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Mange mener dette er for mye arbeid, både for lærere og elever, fordi alle tre karakterene krever vurderingsgrunnlag. Derfor har det foregått, og foregår, en valgfri prøveordning med én eller to karakterer i ungdomsskolen eller i videregående skole. Elevene er nødt til «gå ut» med tre standpunktkarakterer i norsk etter 10. trinn og Vg3, men prosjektet gir skolene mulighet til å gi én eller to karakterer i norsk i 8. og 9. trinn eller Vg1 og Vg2. Disse karakterene fungerer da som underveisvurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Evalueringen av utbyttet av prosjektet ved to videregående skoler var positivt, og rapporten konkluderer med at elevenes læringsmiljø ble styrket av prosjektet (Rønning, 2012, s. 41). I rapporten står det også: «Lærerne har ulike vurderinger av hvordan det ideelle framtidige vurderingssystemet burde se ut, men er samstemte i at det ikke burde gå tilbake til tre karakterer i norsk på Vg1 og Vg2.» (Rønning, 2012, s. 41). Mange av respondentene i avhandlingens empiri virker positive til å kutte antall standpunktkarakterer i norsk, rett og slett på grunn av for mye arbeid. Det hadde også gjort at elevene hadde fått muligheten til å møte nynorsk uten karakterpresset som i dag følger med, kommenterer én av dem. Flere sier at begrepene og systemet med *hovedmål* og *sidemål* burde legges vekk. Janne Nygård, tidligere nestleder i Noregs Mållag, og Vebjørn Sture (2013, s. 79, 80), tidligere leder i Norsk Mål ungdom, mener at disse begrepene i det minste burde brukes kritisk. De mener begrepene godt kan brukes for å holde styr på hvilken målform elevene lærte først, men at de også kan være med på å undergrave sidemålet enda mer. Som nevnt tidligere burde det være et mål for de skoleflinke elevene å kunne mestre nynorsk godt, og et stadig fokus på at en av målformene er et sidemål, i motsetning til et *hovedmål*, kan føre til at både lærere og elever ikke forventer like høy måloppnåelse i de to målformene. Færre forventinger fører over lengre tid til lavere kompetanse i sidemål, noe som selvsagt ikke er ønskelig.

Argumentene for å beholde standpunktkarakteren i sidemål er blant annet at en fjerning av karakteren vil være starten på slutten for nynorsk. Størsteparten av dagens elever i Norge har nynorsk som sidemål, og en slutt på sidemålskarakteren vil i framtiden svekke nynorskens posisjon (Fjørtoft, 2014, s. 59). Man mener at ved å fjerne *sidemål* som egen standpunktkarakter, vil ikke enkelte lærere føle den samme forpliktelsen til å lære bort nynorsk, og resultatet vil bli at elevene møter enda mindre nynorsk enn tidligere. Det det sannsynligvis er enighet om, er at nynorsken uansett skal være en integrert del av karakteren, om det nå blir slik at det kun skal settes én eller to karakterer i norskfaget. I tabellen under ser

vi at respondentene er delte i spørsmålet om egen standpunktkarakter i sidemål.

Tabell 30: Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?

		Frekvens	Prosent	Relativ prosent
	Nei	26	44,1	45,6
	Ja	24	40,7	42,1
	Vet ikke	7	11,9	12,3
	Totalt	57	96,6	100,0
Mangler		2	3,4	
Totalt		59	100,0	

Som vi ser av tabellen, fordeler respondentene seg nesten likt på alternativene *ja* og *nei*. Syv har svart *vet ikke*, og to respondenter svarte noe tvetydig på spørsmålet, så disse er markert som ugyldige. Man kan fint argumentere for at dette ikke sier noe direkte om lærernes innstilling til sidemål, fordi man fint kan ha en positiv innstilling til faget, selv om en i bunn og grunn mener at elevene ikke burde få en egen karakter i faget. Mange norsklærere føler nok på presset med å skulle dokumentere tre karakterer i ett enkelt fag, og ønsker gjerne å kutte én av de tre karakterene, slik at det blir mindre arbeidspress på både lærere og elever. Likevel sier svarene noe om lærernes indirekte holdning til faget. Når respondentene kunne utdype svar eller skrive inn kommentarer i slutten av undersøkelsen, var det mange som kommenterte presset på både lærere og elever når det skal settes tre karakterer i ett fag. Noen skrev at nynorsk ikke burde bli vurdert med egen standpunktkarakter, men heller integreres i faget, for eksempel ved å ha én muntlig og én skriftlig karakter. Det er tydelig at mange av respondentene mener faget er for omfattende, og at det er vanskelig å fordype seg i enkeltemner eller gi elevene mulighet til selv å oppdage positive sider ved faget – rett og slett på grunn av omfanget av materiale som skal gjennomgås og alle karakterene som skal settes. Oppsummert er respondentene altså uenige om elevene burde fortsette å få en egen standpunktkarakter i sidemål, syv svarer at de ikke vet, og de resterende fordeler seg nesten femti-femti på svaralternativene *ja* og *nei*.

6.9.4 Formålene til sidemålsundervisningen

Som gjennomgått i kapittel 4.3.2, står det i formålene til læreplanen i norsk at elevene ikke bare skal kunne skrive både bokmål og nynorsk i en framtidig jobbsammenheng, men at norskfaget også skal være identitetsdannende og styrke det språklige mangfoldet. Formålene som står i læreplanen er relativt generelle, og en del av respondentene har svart mye mer konkret på følgende spørsmål: Hva mener du er de viktigste formålene til

sidemålsundervisningen i dag? Dette var et åpent spørsmål, det vil si at det ikke var noen svaralternativer, og at respondentene derfor måtte formulere egen tekst til svar. Svarene var svært forskjellige, og det er tydelig at respondentene har ulike oppfatninger av hva som er det viktigste målet med sidemålsundervisningen. Benthe Kolberg Jansson (2011b, s. 164) har gjengitt enkelte deler av hovedfagsoppgaven til Johanne Nordhagen. Nordhagen fant ut at 44 % av lærerstudentene ved Høgskolen i Oslo sa seg helt eller delvis uenige i følgende påstand: «Jeg kan forklare elevene hvorfor de skal lære to skriftspråk» (Jansson, 2011b, s. 164). Nå kan det selvsagt hende situasjonen ble noe annerledes når studentene ble ferdig utdannet og fikk seg arbeid, men det viser at det ikke er like tydelig hva studentene/lærerne mener er formålet med sidemålsundervisningen. Grovt sett kan vi dele svarene fra respondentene inn følgende kategorier: språklige, kulturhistoriske, identitetsbyggende/-gjenkjennende og eksamensrettede. Først tar vi for oss den første kategorien, språklige formål, som ser ut til å være den kategorien som har flest svar, i alle fall etter min inndeling. Én respondent skriver at det viktigste formålet med sidemålsundervisningen er at elevene skal kunne velge hvilket skriftspråk de selv vil skrive på. Mange sier formålet er at elevene skal være i stand til å *forstå* nynorsk, mens andre mener det også er viktig å kunne skrive eller kommunisere. Noen mener at elevene trenger ikke å lære seg nynorsk like godt som bokmål, men poengterer at det viktigste er at de kan uttrykke seg på begge målformer. Andre mener at målet er at elevene kan uttrykke seg korrekt og beherske de skriveregler som gjelder. Mange respondenter gir svar som handler om tekstuell forståelse, som at elevene skal kunne «forstå og sette pris på god litteratur på nynorsk».

Formål jeg har plassert som *kulturhistoriske* er blant annet svar som å *ivareta kulturarven*. En del er opptatt av at elevene skal kjenne til kulturarven og språkhistorien, og årsaken til hvorfor vi faktisk har to skriftspråk i Norge i dag, og hvor skriftspråket faktisk kommer fra. I læreplanen står det at elevene skal «se norsk språk [...] i et historisk og internasjonalt perspektiv» slik at de kan få en større forståelse av samfunnet de er en del av (*Læreplan i norsk*, 2013, s. 2). Enkelte nevner også at det er viktig å vise elevene det demokratiske prinsippet med to likestilte målformer – nemlig at nordmenn selv skal få velge hvilken målform de vil skrive. En annen respondent synes det er viktig å ta vare på tradisjoner, uten at han eller hun utdyper dette noe mer konkret.

Den tredje kategorien handler om identitet, og enkelte respondenter skriver at målet er å øke elevenes egen språkbevissthet, bli glad i sin egen språkidentitet og glad i «sitt språk».

Sistnevnte begrep tolker jeg som at eleven skal bli glad i måten han eller hun skriver på, og/eller elevens dialekt. Én skriver «at elevene kan skrive nær opp til dialekten,» og en annen ser verdien i det at han eller hun kan lære elevene opp i et skriftspråk som ligger nærmere dialekten deres. Noen nevner også at formålet kan være å forstå andres identitet, for eksempel at mange nordmenn har nynorsk som hovedmål. En annen skriver «kunne lytte til andre dialekter [*sic*] og språk bedre». Trolig mener denne respondenten at sidemålet hjelper elevene til lettere å forstå andres dialekter. En skriver følgende: «Å gje elevane innblikk i at sidemål (her: nynorsk) kan vere eit fullgodt alternativ til hovedmål, med andre kvalitetar.» Ordet *danning* blir også nevnt av en respondent i sammenheng med *identitet*.

Formålene som inngår i den siste kategorien, *eksamensrettede*, var enkle å skille ut. Én respondent oppgir avgangseksamenen i 10. klasse som det viktigste formålet til sidemålsundervisningen, en annen skriver at han eller hun underviser i formverket for å forberede elevene på en eventuell eksamen. Én respondent skriver også at hovedfokuset er å lære elevene basisregler i grammatikk og at de skal kunne klare å finne grammatiske svar ved hjelp av ordlista, trolig som et hjelpemiddel til eksamen.

Til slutt vil jeg kort nevne svar som jeg følte ikke passet inn i en av de fire kategoriene. Én respondent skriver blant annet at fokuset hos norsklærerne burde være å skape læringslyst og gi elevene motivasjon til å jobbe med nynorsken. Denne respondenten er opptatt av at elevene skal lære nynorsk gjennom litteratur og skrivetrening, og ikke gjennom grammatikk. Et par lærere ønsker at elevene skal verdsette sidemålet og likestille, eller i det minste se verdien av to likestilte skriftspråk. En annen sier at fokuset er å ta vare på ulike norske dialekter gjennom sidemålsundervisningen, mens andre ønsker at elevene deres skal bli glade i nynorsk, som jo er en like stor del av det norske språket som bokmål er. Én lærer nevner at han eller hun også er opptatt av å forsøke å skape positive holdninger hos elevene.

Del 2 Bivariate tabeller

Bivariate tabeller viser sammenhengen mellom to variabler (Tuft, 2011, s. 89). Jeg har i all hovedsak brukt krysstabeller til å analysere denne sammenhengen. En krysstabellanalyse kan defineres som en undersøkelse av «hvordan frekvensfordelingen på en avhengig variabel varierer mellom enheter som har ulik verdi på den uavhengige variabelen» (Tuft, 2011, s. 90). De uavhengige variablene som skal gjennomgås er kommune, kjønn, alder, bruksmål,

utdannelse og erfaring. I alle krysstabeller har jeg plassert den uavhengige variabelen vannrett, altså øverst i tabellene. Slike tabeller er interessante fordi de nettopp viser om respondentenes arbeidskommune har sammenheng med bruken av komparativ undervisning, eller om lengde på utdannelse viser seg å ha sammenheng med bruken av nynorsk utenfor den eksplisitte sidemålsundervisningen, for å gi et par eksempler. I de ni foregående kapitlene har det i hovedsak vært frekvenstabeller som har blitt gjennomgått, og det er de samme spørsmålene som har blitt krysset med bakgrunnsvariablene. Enkelte av frekvenstabellene var mer interessante enn andre, og jeg håper det kan vise seg interessante sammenhenger når de krysses med bakgrunnsvariablene. For eksempel så vi i kapittel 6.9.3 at det var flere respondenter som mente at elevene *ikke* burde få egen standpunktkarakter i sidemål enn dem som mente at de burde fortsette å få egen sidemålskarakter. Jeg så på forhånd for meg at dette spørsmålet ville dukke opp som interessant når det ble krysset med bakgrunnsvariablene, kanskje spesielt når det krysses med respondentenes eget bruksmål. Det er nærliggende å tro at en lærer som selv bruker nynorsk som målform, eller eventuelt at han eller hun bruker begge målformene, er mer positivt innstilt til at elevene skal få en egen sidemålskarakter. Jeg vil tro lærerne som selv skriver nynorsk ønsker at elevene deres også skal kunne skrive nynorsk, og at dette blir enkelt å kontrollere om elevene fortsetter å få egen standpunktkarakter som i dag. En annen hypotese jeg hadde på forhånd var at de komparative undervisningsmetodene, altså sammenligning av nynorsk og bokmål, og av nynorsk og dialekt, ble mest brukt av de yngre respondentene og av dem som har arbeidet kortest. I mange tilfeller vil dette selvsagt være de samme respondentene, men det er også flere respondenter som startet å arbeide som norsklærere ved fylte 35 eller mer. I kapittel 4.3.2 om Kunnskapsløftet og kapittel 6.5 om komparativ undervisning, så vi at Kunnskapsløftet er mer preget av kontrastive tenkemåter enn noen tidligere læreplan. Respondenter som har arbeidet i ti år eller mindre har sannsynligvis ikke måttet forholde seg til noen annen læreplan enn Kunnskapsløftet i jobbsammenheng, og har derfor kun erfaring med en læreplan som er innstilt etter komparative arbeidsformer.

I hovedsak er det kun tatt med krysstabeller med over ti prosent forskjell mellom kolonnene. Dette er gjort på grunn av feilmarginen og for å forsøke å gjennomgå de mest interessante krysstabellene. Krysstabeller egner seg godt for variabler med lavt målenivå, som nominalnivå og ordinalnivå (Grønmo, 2004, s. 292; Tufte, 2011, s. 90). Prosentene er summert vertikalt, det vil si at når det snakkes om prosent, snakkes det om andelen innenfor verdiene som står øverst i tabellene. Jeg vil også påpeke at når jeg snakker om «første

gruppe» mener jeg den første verdien øverst i tabellen. Når det står «første kolonne» må det forstås som den første kolonnen hvor *resultatene* vises, altså der hvor selve kryssingen mellom de to variablene skjer.

6.10 Kommune

I hovedsak dreier forskjellene mellom Stavanger og Eigersund kommune seg om den store versus den lille byen. Det kan tenkes at blant annet språkholdningene til både innbyggerne og menneskene som arbeider i de respektive kommunene skiller seg fra hverandre. For det første er lærermiljøet i Eigersund kommune mindre enn i Stavanger. Lærerne i Eigersund er fordelt på færre skoler enn i Stavanger, og vil muligens derfor arbeide tettere og ha mer «like» svar enn respondentene fra Stavanger. Det er også mulig at lærerne i Eigersund har en annen holdning til sidemål, les: nynorsk, fordi de har to nabokommuner hvor nynorsk er opplæringsmålet. I tillegg kan det hende at talemålet til elever i Eigersund er mer homogent enn i Stavanger, hvor det trolig er flere som kommer fra andre steder i landet og som derfor har en annen dialekt. Derfor har jeg en hypotese om at det er enklere for respondentene som arbeider i Eigersund å bruke elevenes dialekt aktivt i sidemålsundervisningen, enn det er for lærerne som arbeider i Stavanger.

Først må det poengteres at det kun var ni respondenter fra Eigersund kommune som besvarte undersøkelsen av 27 som fikk den tilsendt, mens 50 av 137 svarte fra Stavanger kommune. Selv om det utgjør en omtrentlig prosentandel på 36 % i begge kommunene, er det klart at feilmarginen er mye større når det gjelder resultatene fra Eigersund kommune. Man kan likevel se etter tendenser hos respondentene, selv om de ikke kan påstås å fungere som et representativt utvalg. Til det er feilmarginen er for høy og antallet respondenter for lavt sett i et kvantitativt perspektiv. Aller først skal vi se på et svært interessant resultat, nemlig at respondentene fra Eigersund er mer positive til at elevene skal fortsette å få egen standpunktkarakter i sidemål.

Tabell 31: «Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?»

		Kommune		Totalt	
		Stavanger	Eigersund		
	Nei	Frekvens	24	2	26
		%	50,0%	22,2%	45,6%
	Ja	Frekvens	19	5	24
		%	39,6%	55,6%	42,1%
	Vet ikke	Frekvens	5	2	7
		%	10,4%	22,2%	12,3%
Totalt		Frekvens	48	9	57
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Mens nøyaktig halvparten av respondentene fra Stavanger kommune ikke ønsker at elevene skal få egen standpunkt-karakter i sidemål, er det kun to av ni respondenter fra Eigersund som mener det samme. Godt over halvparten fra Eigersund mener at elevene skal fortsette å få en egen sidemålskarakter, mens rett under 40 % fra Stavanger mener det samme. Det er altså en signifikant forskjell i meningene til respondentene fra Eigersund og Stavanger, hvor Eigersund-respondentene er mye mer positivt innstilt til at elevene fremdeles skal få en egen karakter i sidemål. Det kan ha sammenheng med at tre av ni respondenter fra Eigersund bruker nynorsk, og trolig derfor er opptatt av å bevare dette skriftspråket. Det kan også ha sammenheng med at 44 % av respondentene fra Eigersund føler seg *i stor grad* fornøyd med egen utdanning når det gjelder grunnlaget til å undervise i sidemål, mens andelen respondenter fra Stavanger som sier det samme, kun er 24 %. Altså føler Eigersund-respondentene seg bedre faglig rustet til å undervise i sidemål enn Stavanger-respondentene. Det kan også være avgjørende at Eigersund har to nabokommuner med nynorsk som opplæringsmål, som nevnt i innledningen.

Det er også interessant at mens kun én respondent fra Eigersund svarer bekreftende på spørsmålet om elever blir avhengige av nynorsk ordliste, svarer hele 13 lærere, omtrentlig én fjerdedel, fra Stavanger kommune det samme, som sett i tabellen under.

Tabell 32: «Opplever du at elevene blir avhengige av nynorsk ordliste?»

		Kommune		Totalt	
		Stavanger	Eigersund		
	Ja	Frekvens	13	1	14
		%	26,0%	12,5%	24,1%
	Delvis	Frekvens	24	2	26
		%	48,0%	25,0%	44,8%
	Nei	Frekvens	13	5	18
		%	26,0%	62,5%	31,0%
Totalt	Frekvens	50	8	58	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabellen viser at et klart flertall, nærmere to tredjedeler av respondentene fra Eigersund kommune *ikke* føler at elevene deres blir avhengige av nynorsk ordliste, i motsetning til omtrent én fjerdedel fra Stavanger kommune. I kapittel 6.4.2.1 så vi at alle respondentene, bortsett fra to stykker (disse er fra Stavanger kommune), svarte at de gav elevene øvingsoppgaver i bruk av ordliste, så dette kan ikke være noe av årsaken til den skjeve fordelingen.

Når det gjelder sidemålsundervisning relatert til enten egen dialekt eller til bokmål, er skillene ganske klare. Mens én femdel av respondentene fra Stavanger kommune svarer at de *sjeldent* eller *aldri* pleier å trekke inn sammenheng mellom elevenes egen dialekt og nynorsk, svarer *ingen* av respondentene fra Eigersund kommune det samme. *Alle* lærerne fra Eigersund kommune fokuserer altså *av og til* eller oftere på elevenes egen dialekt når de har om nynorsk i klasserommet. Som jeg har nevnt kort tidligere er både Eigersund- og Stavangerdialekten ganske nynorsknære, så en skulle tro at begge kan fungere godt i nynorskundervisningen. I kapittel 6.5, om komparativ undervisning, så vi at nesten alle de svarende fra Eigersund kommune sa at de tok utgangspunkt i elevenes dialekt, mens enkelte respondenter fra Stavanger kommune var mer opptatt av å lære elevene å skille mellom dialekt og nynorsk. Det er klart at man som lærer oftere tar opp dialekt i undervisningen hvis man ønsker å fokusere på sammenhengen mellom dialekt og nynorsk, og sjeldnere hvis man ønsker at elevene skal tenke mindre i de banene. Også når det gjelder sammenligning av nynorsk og bokmål i undervisningen, viser det seg at alle respondentene fra Eigersund kommune bruker det *av og til* eller oftere, i motsetning til Stavanger kommune hvor åtte respondenter sier de *sjeldent* eller *aldri* bruker denne formen for undervisning.

Når det gjelder økning av grammatikkundervisning etter revisjonen av læreplanen i 2013, er

det ingen av de syv og åtte svarende fra Eigersund som har svart at de *ikke* har økt omfanget av denne typen undervisning i verken hovedmål eller sidemål. Fra Stavanger kommune har 28 og 30 % svart det samme om henholdsvis sidemål og hovedmål. Størsteparten, både totalt og totalt fra henholdsvis Stavanger og Eigersund, har derimot svart at de har økt omfanget *i liten grad*, men det kan altså se ut som om alle fra Eigersund har økt omfanget av denne typen undervisning i større eller mindre grad.

6.11 Kjønn

Som nevnt tidligere er fordelingen av menn og kvinner ganske skeiv. 70 % av alle respondentene er kvinner, og resten menn. Dette utgjør 41 kvinnelige respondenter og 18 mannlige. Å dele respondentene inn i kjønn er vanlig i spørreundersøkelser, og det er også svært vanlig å bruke som uavhengig variabel i slike krysstabeller som følger. Tabellen under viser hvor ofte kvinnene og mennene bruker eksplisitt grammatikkundervisning.

Tabell 33: «Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?»

		Kjønn		Totalt	
		Kvinne	Mann		
	Av og til	Frekvens	14	12	26
		%	34,1%	66,7%	44,1%
	Ofte	Frekvens	24	6	30
		%	58,5%	33,3%	50,8%
	Alltid	Frekvens	3	0	3
		%	7,3%	0,0%	5,1%
Totalt		Frekvens	41	18	59
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 33 viser at omtrent to tredjedeler av kvinnene bruker eksplisitt grammatikkundervisning *ofte* eller *alltid* i sidemålstimene, mens én tredjedel av mennene gjør det samme. Hva årsaken til dette er, er vanskelig å si, men andelen menn som har svart at de *ikke* har økt omfanget av grammatikkundervisning i både hovedmål eller sidemål etter revisjonen som kom i 2013, er omtrent ti prosent mer enn andelen kvinner. Det ser også ut som om kvinner bruker nynorsk som skriftlig målform utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen oftere.

Tabellen under viser at kvinner i større grad enn menn er fornøyd med egen utdanning. Mennene og kvinnene fordeler seg omtrent likt når det gjelder lengde på utdanning, og selv om andelen kvinner som har mer enn ett års utdanning er omtrent ti prosent mer enn andelen

menn, har prosentmessig flere menn ett års utdanning. Disse tallene skulle likevel ikke tilsi at de mannlige respondentene er mindre fornøyd enn de kvinnelige. Det kan være verdt å nevne at fem mannlige respondenter, omtrent 27 %, har mindre enn fem års erfaring som norsklærer, mens nesten 18 % av kvinnene befinner seg i samme rubrikk. De fem mennene er under 35 år.

Tabell 34: «I hvor stor grad vil du si at utdanningen din gav deg tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål?»

		Kjønn		Totalt
		Kvinne	Mann	
I liten grad	Frekvens	9	7	16
	%	22,0%	38,9%	27,1%
I noen grad	Frekvens	18	8	26
	%	43,9%	44,4%	44,1%
I stor grad	Frekvens	13	3	16
	%	31,7%	16,7%	27,1%
Vet ikke	Frekvens	1	0	1
	%	2,4%	0,0%	1,7%
Totalt		41	18	59
		100,0%	100,0%	100,0%

Det kan egentlig virke som om mennene oftere har trykket på alternativene *sjeldent* og *aldri* på mange av spørsmålene. For eksempel svarer ingen kvinner at de *aldri* eller *sjeldent* bruker høytlesing i sidemålsundervisningen, mens fem mannlige svarer det samme. Den samme tendensen ser vi også når vi ser på svarene for oppgaveløsning i grupper, og det kan derfor se ut som om kvinner oftere bruker kollektive arbeidsmåter enn menn. Uten å virke fordomsfull eller generaliserende, kan man vel si at det hadde vært mer oppsiktsvekkende om det hadde vært motsatt.

6.12 Alder

I kapittel 6.1, om respondentenes bakgrunn, så vi at det er god spredning når det gjelder alder blant respondentene. Det ble også fortalt at i krysstabellene kommer inndelingene til å være noe annerledes enn i kapittel 6.1, og respondentene er nå delt inn i 40 år og yngre, og 41 år og eldre. En av årsakene til å ta med alder som uavhengig variabel i krysstabeller, er at de eldste respondentene har måttet forholde seg til tidligere læreplaner, såfremt de har arbeidet en stund som lærer. En hypotese er derfor at det er forskjeller i bruken av komparativ undervisning, som har mer fokus i Kunnskapsløftet enn i noen annen læreplan. Dermed kan det tenkes at de yngre oftere bruker denne typen undervisning. Inndelingen av respondentene er gjort slik at 27-åringene er i samme gruppe som 40-åringene, og en 40 år gammel lærer vil sannsynligvis

også ha måttet forholde seg til eldre læreplaner, på samme måte som lærerne på 41 eller 55 år. Inndelingen har sånn sett noen svakheter, men jeg valgte likevel å gjøre det slik for å få en noenlunde lik fordeling av respondentene, med 22 respondenter i den yngste gruppa, og 33 i den andre. I tillegg har de eldste respondentene trolig opplevd norskfaget da det i større grad var et nasjonsbyggingsfag, enten det var som skoleelev eller i jobbsituasjoner. En hypotese kan være at de er mer positive til egen standpunkt karakter i sidemål fordi de har mer erfaring med norskfaget som et tradisjonsfag og nynorsken som en del av *vakkernorsken* (Moslet, 2001, s. 21) og nasjonsbyggingstanken. Den siste hypotesen blir allerede bekreftet i den følgende krysstabellen.

Tabell 35: «Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?»

		Alder		Totalt	
		<-- 40 år	41 år -->		
	Nei	Frekvens	10	13	23
		%	45,5%	41,9%	43,4%
	Ja	Frekvens	8	16	24
		%	36,4%	51,6%	45,3%
	Vet ikke	Frekvens	4	2	6
		%	18,2%	6,5%	11,3%
Totalt		Frekvens	22	31	53
		%	100,0%	100,0%	100,0%

De yngre respondentene er mer usikre på om elever i dag burde få egen standpunkt karakter i sidemål enn de over 40 år. For mens halvparten av sistnevnte mener at elever fremdeles burde få egen karakter i sidemål, mener kun litt over én tredjedel av de under 41 det samme. Det kan hende de yngste respondentene tenker mer pragmatisk, og at de ser store fordeler ved å slippe å sette tre karakterer per elev. En del av respondentene over 40 år er kanskje mer tradisjonalistiske i tankegangen, som forklart i innledninga, og mener derfor at elevene burde fortsette å få karakter i sidemål for at nynorsken skal bestå. Den første hypotesen i innledninga blir avkreftet, som vi ser i tabellen under.

Tabell 36: Hvor ofte benytter du deg av sidemålsundervisning som er relatert til eleven sin dialekt?

		Alder		Totalt		
		<-- 40 år	41 år -->			
	Aldri	Frekvens	0	2	2	
		%	0,0%	6,1%	3,6%	
	Sjelden	Frekvens	3	5	8	
		%	13,6%	15,2%	14,5%	
	Av og til	Frekvens	12	9	21	
		%	54,5%	27,3%	38,2%	
	Ofte	Frekvens	5	15	20	
		%	22,7%	45,5%	36,4%	
	Alltid	Frekvens	2	2	4	
		%	9,1%	6,1%	7,3%	
	Totalt		Frekvens	22	33	55
			%	100,0%	100,0%	100,0%

Vi ser at rett over halvparten av respondentene i den eldste gruppa svarer at de *ofte* eller *alltid* relaterer nynorsken til elevenes egen dialekt, mens kun 32 % av de yngre respondentene svarer det samme. Dette trenger nødvendigvis ikke å bety at de over 40 år oftere refererer til dialekt i sidemålsundervisningen, fordi vi ser også at godt over halvparten av de yngste respondentene svarer *av og til* på spørsmålet. Legger vi sammen svaralternativene *aldri* og *sjelden* også, ser vi faktisk at respondentene i den nest siste kolonnen har flere svar enn i den tredje siste. Likevel, om vi kun ser på de to nederste radene, er det slik at respondentene i den eldste gruppa oftere henviser til elevenes egen dialekt. Det kan tenkes at disse respondentene har lang erfaring med slik type undervisning, og har lært seg at dette fungerer godt i sidemålsundervisningen, uavhengig av hva læreplanen sier. At de yngre er mer påvirket av de komparative tenkemåtene i Kunnskapsløftet er med andre ord avkrefet.

Respondentene over 40 år er mer fornøyd med egen utdanning når det gjelder nynorsk-/sidemålsundervisning, og dette kan ha vært med på å påvirke resultatene i neste krysstabell. Den viser at respondentene i den yngste gruppa er mindre fornøyd med læreverkene når det gjelder materiale til sidemålsundervisningen enn de de i den eldste gruppa er.

Tabell 37: «I hvilken grad er du fornøyd med læreverket når det gjelder materiale som du eller elevene kan bruke i sidemålsundervisningen?»

		Alder		Totalt		
		<-- 40 år	41 år -->			
	Bruker ikke læreboka	Frekvens	3	1	4	
		%	13,6%	3,0%	7,3%	
	Ikke fornøyd	Frekvens	5	5	10	
		%	22,7%	15,2%	18,2%	
	I liten grad	Frekvens	5	3	8	
		%	22,7%	9,1%	14,5%	
	I noen grad	Frekvens	3	11	14	
		%	13,6%	33,3%	25,5%	
	I stor grad	Frekvens	6	13	19	
		%	27,3%	39,4%	34,5%	
	Totalt		Frekvens	22	33	55
			%	100,0%	100,0%	100,0%

Respondentene over 40 år er altså mer fornøyd enn den andre gruppa. Slår vi sammen de tre første svaralternativene og de to nederste, blir det ekstra klart. Over 70 % av respondentene i den siste gruppa er fornøyd i noen eller i stor grad, mot 40 % i den andre gruppa. At de yngre respondentene er mindre fornøyd med utdanningen sin, kan gjøre de mer usikre både i selve undervisningssituasjonen og i forberedelsene når de skal finne materiale som kan brukes. For disse er det kanskje derfor ekstra viktig å ha læreboka å støtte seg til. Det kan også tenkes at respondentene over 40 år generelt er mer lærebokorienterte, og har derfor avfunnet seg med at lærebøker er lærebøker – og de burde følges uansett.

6.13 Bruksmål

Krysstabellene som følger opererer med respondentenes bruksmål som uavhengig variabel. Som vi husker fra kapittel 6.1 har 45 respondenter bokmål som bruksmål, åtte bruker nynorsk og seks mener at de bruker begge målformene omtrent like mye. Det betyr at antall svar per verdi i den uavhengige variabelen er svært ulik. Likevel – i denne sammenhengen er det ikke mulig å dele inn kategoriene annerledes, og det er derfor viktig å være klar over forskjellene på forhånd. Tabellene som blir framstilt er valgt ut som interessante fordi de viser en tydelig forskjell i de uavhengige variablene, hovedsakelig med minst 20 prosent forskjell i kolonnene.

Før jeg lot SPSS generere krysstabellene, så jeg på forhånd for meg at respondentene som selv skriver nynorsk også var ekstra positive til at elevene skal fortsette å få egen standpunkt karakter i sidemål, spesielt siden de arbeider i et område hvor sidemål er synonymt

med nynorsk. Slik er det ikke, som vi ser i tabellen under.

Tabell 38: Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?

		Hva er ditt eget bruksmål?			Totalt	
		Bokmål	Nynorsk	Benytter meg av begge målformene		
	Nei	Frekvens	22	4	0	26
		%	50,0%	57,1%	0,0%	45,6%
	Ja	Frekvens	18	2	4	24
		%	40,9%	28,6%	66,7%	42,1%
	Vet ikke	Frekvens	4	1	2	7
		%	9,1%	14,3%	33,3%	12,3%
Totalt		Frekvens	44	7	6	57
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Én av respondentene som bruker nynorsk har ikke besvart spørsmålet, og det totale antallet respondenter innenfor denne kategorien er derfor syv. Fire av disse mener altså at elevene *ikke* burde få egen standpunktkarakter i sidemål, noe som slår meg som ganske overraskende. Dette betyr ikke at respondentene mener at sidemål, nynorsk i dette tilfelle, skal ut av skolen, men det viser oss at lærernes eget bruksmål ikke har så mye å si for innstillingen til standpunktkarakter i sidemål. Vi kan også merke oss at ingen av de seks respondentene som bruker begge målformene mener at elevene ikke burde fortsette å få egen standpunktkarakter, som er noe spesielt når minst halvparten i begge de andre gruppene mener dette. I denne gruppa sier også et klart flertall, at «ja, elevene burde fortsette å få egen sidemålskarakter». Disse respondentene ser selv verdien av å kunne beherske begge målformene, og ønsker at elevene, på lik linje med dem selv, skal mestre både nynorsk og bokmål. Neste tabell viser oss i hvilken grad respondentene sin undervisning blir påvirket av elevenes innstilling.

Tabell 39: I hvor stor grad opplever du at elevene sin innstilling til faget påvirker sidemålsundervisningen?

		Hva er ditt eget bruksmål?			Totalt		
		Bokmål	Nynorsk	Benytter meg av begge målformene			
	Påvirker ikke	Frekvens	3	0	1	4	
		%	6,7%	0,0%	16,7%	6,8%	
	I liten grad	Frekvens	11	1	1	13	
		%	24,4%	12,5%	16,7%	22,0%	
	I noen grad	Frekvens	26	6	1	33	
		%?	57,8%	75,0%	16,7%	55,9%	
	I stor grad	Frekvens	5	1	3	9	
		%	11,1%	12,5%	50,0%	15,3%	
	Totalt		Frekvens	45	8	6	59
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ved å legge sammen de to siste alternativene, altså *i noen grad* og *i stor grad*, for så å sammenligne kolonnene, ser vi hvilke respondenter som føler seg mest påvirket. Syv av åtte respondenter med nynorsk som bruksmål svarer at sidemålsundervisningen blir påvirket i noen eller i stor grad. Andelen som svarer det samme i de andre gruppene er også høy, men ikke like høy som respondentene som har nynorsk som bruksmål. Nå står det ingenting om dette er positiv eller negativ påvirkning, men i de fleste tilfellene vil jeg tro at det er snakk om negativ påvirkning. Respondentene som selv skriver nynorsk, har selvsagt et annet forhold til det som for elevene er sidemålsundervisning, altså nynorskundervisning, enn lærerne som bruker bokmål. Kanskje føler lærerne som har nynorsk som bruksmål et ansvar, et større *personlig* engasjement, og at de derfor blir lettere påvirket av elevenes innstilling enn lærerne som skriver bokmål.

Neste tabell tar opp bruken av komparativ undervisning, og her er det sammenligning av nynorsk og bokmål det er snakk om.

Tabell 40: Hvor ofte benytter du deg av undervisning basert på sammenligning av nynorsk og bokmål?

		Hva er ditt eget bruksmål?			Totalt	
		Bokmål	Nynorsk	Benytter meg av begge målformene		
Aldri	Frekvens	1	0	1	2	
	%	2,2%	0,0%	16,7%	3,4%	
Sjelden	Frekvens	5	0	1	6	
	%	11,1%	0,0%	16,7%	10,2%	
Av og til	Frekvens	24	2	2	28	
	%	53,3%	25,0%	33,3%	47,5%	
Ofte	Frekvens	14	6	1	21	
	%	31,1%	75,0%	16,7%	35,6%	
Alltid	Frekvens	1	0	1	2	
	%	2,2%	0,0%	16,7%	3,4%	
Totalt		Frekvens	45	8	6	59
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Seks av åtte, 75 %, som bruker nynorsk svarer altså at de *ofte* trekker linjer mellom bokmål og nynorsk i undervisningen, til stor forskjell fra både den totale prosenten som har svart dette alternativet, og det de andre gruppene har svart. Nå er kanskje ikke dette et veldig overraskende resultat, men det er likevel interessant. De lærerne som selv skriver nynorsk til vanlig, vil sannsynligvis føle seg mer trygg på egen kompetanse i sidemål, som jo faktisk er deres eget bruksmål, enn de som bruker bokmål. Terskelen for å trekke linjer mellom nynorsk og bokmål vil for mange respondenter i den midterste gruppa derfor være lavere enn i de

andre gruppene, spesielt når det gjelder den mer spontane undervisningen. Altså – får læreren et spørsmål om bøyingsmønsteret i et nynorsk verb, som han eller hun ikke er forberedt på, vil det selvsagt være lettere å svare, og lettere å trekke linjer til bokmålet, hvis læreren selv har nynorsk som bruksmål, og derfor er trygg på målformen eleven spør om. Det er heller ingen hemmelighet at de fleste personer som har nynorsk som bruksmål, også mestrer bokmål godt.

6.14 Utdannelse

Som nevnt under gjennomgangen av bakgrunnsvariablene tidligere i avhandlingen, er variabelen *utdannelse* delt inn i *under ett år*, *ett år* og *mer enn ett år* for å forenkle krysstabellene og øke dataenes reliabilitet. Fordi det kun er syv av de totalt 55 svarende som har under ett års utdanning, vil derfor én enkelt respondent gi større utslag, prosentmessig, enn i de andre kolonnene. Én respondent vil her utgjøre rett over 14 %, mens det i de to andre kolonnene vil utgjøre omtrent 4 %. Feilmarginen vil derfor være høyere for respondentene som har under ett års utdanning. Så lenge leseren er opplyst om dette, er det likevel ingenting i veien for å gjennomgå krysstabellene som gav utslag, i hovedsak er det igjen de som hadde en forskjell på mer enn 20 % forskjell mellom kolonnene som blir gjennomgått. Den første krysstabellen som blir gjennomgått er igjen en som omhandler standpunktkarakterer i sidemål.

Tabell 41: Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?

		Utdannelse			Totalt	
		Under ett år	Ett år	Mer enn ett år		
Nei	Frekvens	4	12	8	24	
	%	57,1%	54,5%	33,3%	45,3%	
Ja	Frekvens	2	8	13	23	
	%	28,6%	36,4%	54,2%	43,4%	
Vet ikke	Frekvens	1	2	3	6	
	%	14,3%	9,1%	12,5%	11,3%	
Totalt		Frekvens	7	22	24	53
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Godt over halvparten av respondentene med mer enn ett års utdanning mener at elever burde fortsette å få egen standpunktkarakter i sidemål. Prosentmessig er det stor forskjell, omtrent 20 %, til de andre gruppene respondenter. Flertallet i både første og andre gruppe mener at elevene *ikke* burde få egen sidemålskarakter. Om dette har en direkte sammenheng med lengden på utdannelsen er lite trolig, da kun 28 % av de lengst utdannede respondentene *i stor grad* var fornøyd med egen utdanning når det gjaldt undervisning i sidemål. På den andre

siden er det mulig at det er forskjell på å selv ha undervisning i nynorsk og sidemål og undervisning om hvordan *undervise* i sidemål.

Fordi jeg tidligere har hatt noe fokus på bruken av lyrikk i sidemålsundervisningen, er det interessant å ta opp sjangeren igjen. Tabellen under viser lyrikklesing krysset mot norskfaglig utdanning.

Tabell 42: «Hvor ofte leser dere lyrikk på sidemål?»

			Utdannelse			Totalt
			Under ett år	Ett år	Mer enn ett år	
Sjelden	Frekvens		3	4	4	11
	%		42,9%	17,4%	16,0%	20,0%
Av og til	Frekvens		4	15	13	32
	%		57,1%	65,2%	52,0%	58,2%
Ofte	Frekvens		0	4	7	11
	%		0,0%	17,4%	28,0%	20,0%
Alltid	Frekvens		0	0	1	1
	%		0,0%	0,0%	4,0%	1,8%
Totalt		Frekvens	7	23	25	55
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Totalt sier 32 % av de som har mer enn ett års utdanning at de *ofte* eller *alltid* leser lyrikk i sidemålsundervisningen. Dette er stor forskjell til de to andre gruppene. Muligens er lyrikk mer brukt i emnene på et høyere nivå enn årsstudium, eller så ser rett og slett bare respondentene med lengst utdanning mer positivt på bruk av lyrikk i sidemålsundervisningen. Tabellen viser også tydelig at de med kortest utdanning leser minst lyrikk av gruppene. Over til noe annet: tabellen under viser at lærerne med mer enn ett års utdanning blir mest påvirket av elevenes innstilling til sidemålsundervisningen.

Tabell 43: I hvor stor grad opplever du at elevene sin innstilling til faget påvirker sidemålsundervisningen?

			Utdannelse			Totalt
			Under ett år	Ett år	Mer enn ett år	
Påvirker ikke	Frekvens		1	2	1	4
	%		14,3%	8,7%	4,0%	7,3%
I liten grad	Frekvens		2	5	4	11
	%		28,6%	21,7%	16,0%	20,0%
I noen grad	Frekvens		4	13	15	32
	%		57,1%	56,5%	60,0%	58,2%
I stor grad	Frekvens		0	3	5	8
	%		0,0%	13,0%	20,0%	14,5%
Totalt		Frekvens	7	23	25	55
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

80 % av respondentene med mer enn ett års utdanning sier de blir påvirket i noen eller i stor grad av elevenes innstilling til sidemålsundervisningen. Det er vanskelig å forslå årsaker til at det er slik. På en måte skulle man kanskje forvente at det var motsatt – at de med kortest utdanning opplever mest påvirkning fra elevene. Som vi så i kapittel 6.9.2, var de med kortest utdanning også minst fornøyd med utdannelsen når det gjelder opplæring i sidemålsdidaktikk. Man skulle derfor tro at de med kortest utdanning hadde vært mer mottakelige for påvirkning, rett og slett fordi de ikke føler seg så godt rustet til å undervise i sidemål. Slik er det likevel ikke. Vi så i samme kapittel at respondentene med lengst utdanning ikke var noe mer fornøyd med egen utdanning enn det de med ett års utdanning var, og det er derfor vanskelig å oppgi dette som mulig årsak til at de med lengst utdanning opplever mer påvirkning av elevene i sidemålsundervisningen.

Fire av de syv som har mindre enn ett års utdanning svarer at de *ofte* bruker undervisning basert på sammenligning av nynorsk og bokmål. Andelen er minst 25 % mer enn i de andre gruppene. I neste tabell, om bruk av grammatikkundervisning, ser vi enda tydeligere forskjeller.

Tabell 44: Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?

		Utdanning			Totalt	
		Under ett år	Ett år	Mer enn ett år		
	Av og til	Frekvens	1	12	13	26
		%	14,3%	52,2%	52,0%	47,3%
	Ofte	Frekvens	6	10	11	27
		%	85,7%	43,5%	44,0%	49,1%
	Alltid	Frekvens	0	1	1	2
		%	0,0%	4,3%	4,0%	3,6%
Totalt		Frekvens	7	23	25	55
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Av tabellen ser vi at seks av syv respondenter i den første kolonnen svarer at de *ofte* bruker eksplisitt grammatikkundervisning. Det er stor forskjell til de to andre kolonnene, hvor flertallet har svart *av og til*. Dette kan ha sammenheng med de to spørsmålene som handler om økt grammatikkundervisning etter revisjonen av læreplanen. Tre av de syv respondentene som har mindre enn ett års utdanning svarer at de *i noen grad* har økt omfanget i både hovedmål og sidemål. Det totale gjennomsnittet på det samme svaralternativet ligger på 14 % og 20 %, så her befinner respondentene i første kolonne seg over gjennomsnittet.

6.15 Erfaring

Som gjennomgått i kapittel 6.1.3, er det stor spredning i antall år respondentene har jobbet som norsklærere. I de følgende krysstabellene er respondentene delt inn i to grupper: ti år eller mindre erfaring og elleve år eller mer erfaring. En del av hypotesene som gjaldt for alderen på respondentene er også aktuelle i forbindelse med deres erfaring som norsklærere. I tillegg spiller nettopp *erfaringen* inn. Når man har arbeidet i elleve år eller mer i en jobb vil jeg påstå man er ganske erfaren, og selv om det er vanlig å si at man aldri blir helt utlært, vil jeg påstå at en lærer som har arbeidet 15 år har lært seg flere «triks» enn én med fem års jobberfaring har. Uansett – første krysstabell viser hvordan respondentene stiller seg til spørsmålet om egen standpunktkarakter i sidemål, en gjenganger i krysstabellene.

Tabell 45: Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?

		Jobberfaring		Totalt	
		<-- 10 år	11 år -->		
	Nei	Frekvens	12	12	24
		%	48,0%	40,0%	43,6%
	Ja	Frekvens	9	15	24
		%	36,0%	50,0%	43,6%
	Vet ikke	Frekvens	4	3	7
		%	16,0%	10,0%	12,7%
Totalt		Frekvens	25	30	55
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Halvparten av de med mest erfaring ønsker at elevene skal fortsette med egen standpunktkarakter i sidemål, mens kun 36 % av de med minst erfaring mener det samme. Det kan hende respondentene med mest erfaring har et mer tradisjonelt syn på nettopp denne sidemålskarakteren fordi de har vært så lenge i skoleverket og det har blitt en vane å sette denne karakteren. Videre i tabellen under ser vi at de med minst jobberfaring bruker oftere eksplisitt grammatikkundervisning enn respondentene som har mer erfaring. Det er vanskelig å peke på årsaken til dette, men det kan jo nevnes at når respondentene ble delt inn etter lengde på utdanning, så brukte de med kortest utdanning denne typen undervisning mest.

Tabell 46: Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?

		Jobberfaring		Totalt	
		<-- 10 år	11 år -->		
	Av og til	Frekvens	8	17	25
		%	30,8%	54,8%	43,9%
	Ofte	Frekvens	16	14	30
		%	61,5%	45,2%	52,6%
	Alltid	Frekvens	2	0	2
		%	7,7%	0,0%	3,5%
Totalt		Frekvens	26	31	57
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Respondentene som har mindre erfaring ser ut til å bruke eksplisitt grammatikkundervisning oftere enn de som har elleve års erfaring eller mer. En mulig årsak til dette kan være at grammatikk føles relativt lett å undervise i for de litt ferske lærerne. Å gjennomgå bøyingsreglene for substantiv, for deretter å levere ut et oppgaveark hvor elevene skal fylle inn riktig bøyingsform, er et opplegg som er konkret og som er enkelt å forberede på forhånd. Det kan derfor tenkes at denne typen undervisning passer bra for de med minst jobberfaring – nettopp fordi det er enkelt å planlegge og relativt enkelt å gjennomføre. Spørsmålene om økt omfang av grammatikkundervisning etter revisjonen av læreplanen i 2013 viste at de med minst erfaring hadde størst problemer med å besvare spørsmålet. Én femdel av de med minst erfaring svarte *vet ikke* når det ble spurt om sidemål, og alle som svarte *vet ikke* befant seg selvfølgelig i denne gruppa. Prosentmessig var det omtrent det samme når det ble spurt om hovedmål, men her var også fem av elleve som svarte *vet ikke* i den siste og mer erfarne gruppa. I tabellen under ser vi at respondentene med minst erfaring bruker tavleundervisning oftest.

Tabell 47: Hvor ofte benytter du eller elevene seg av tavleundervisning i sidemålsundervisningen?

		Jobberfaring		Totalt		
		<-- 10 år	11 år -->			
	Sjelden	Frekvens	0	4	4	
		%	0,0%	12,9%	7,0%	
	Av og til	Frekvens	8	9	17	
		%	30,8%	29,0%	29,8%	
	Ofte	Frekvens	13	16	29	
		%	50,0%	51,6%	50,9%	
	Alltid	Frekvens	5	2	7	
		%	19,2%	6,5%	12,3%	
	Totalt		Frekvens	26	31	57
			%	100,0%	100,0%	100,0%

Ingen av respondentene som har jobbet i ti år eller mindre som norsklærere bruker *sjeldent*

tavleundervisning. Vi ser også at omtrent 19 % av førstnevnte gruppe svarer at de *alltid* bruker denne metoden i undervisningen, i motsetning til 6,5 % av respondentene med lengst erfaring. Gjennomsnittlig ser det altså ut som om respondentene som har ti år eller mindre erfaring bruker tavleundervisning noe oftere enn respondentene som har mer erfaring. Tavleundervisning kan på samme måte som grammatikkundervisning planlegges enkelt på forhånd, selv om det heller ikke trenger å være planlagt. Tavleundervisning er nok de aller fleste respondentene vant med fra egen skolegang, og det er en undervisningsmetode som er enkel å benytte seg av – og derfor nok mest brukt av respondentene som har kortest arbeidserfaring. Læreren kan eksemplifisere og endre det han eller hun skriver eller viser fram fortløpende, og kan føles betryggende for mange lærere. Og behovet for å føle seg trygg er viktig når man er relativt fersk lærer. Delkapittelets siste krysstabell viser at lærerne med lengst jobberfaring oftere gir elevene i oppgave å produsere tekst.

Tabell 48: Tekstproduksjon totalt i timene

		Jobberfaring		Totalt	
		<-- 10 år	11 år -->		
Sjelden	Frekvens	4	1	5	
	%	15,4%	3,3%	8,9%	
Av og til	Frekvens	16	15	31	
	%	61,5%	50,0%	55,4%	
Ofte	Frekvens	5	13	18	
	%	19,2%	43,3%	32,1%	
Alltid	Frekvens	1	1	2	
	%	3,8%	3,3%	3,6%	
Totalt		Frekvens	26	30	56
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Flere respondenter i den første kolonnen har svart *sjeldent* enn i respondentene i den andre kolonnen, og flere av sistnevnte gruppe har svart at de *ofte* gir elevene skriveoppgaver i sidemålsundervisningen. Det er mulig at den siste gruppa har erfart at elevene lærer av å skrive hyppig, og at de derfor relativt jevnlig gir elevene skriveoppgaver.

7 Avslutning

Det forrige kapittelet var omfattende og detaljert. Jeg skal derfor i kapittel syv ta et steg tilbake og trekke ut noen av funnene og sette dem i sammenheng med forskningsspørsmålene. Det er ingen hemmelighet at enkelte av resultatene ikke var spesielt overraskende, mens andre må sies å være svært interessante. Jeg kommer i oppsummeringen til å bruke mest plass på de interessante funnene, selv om enkelte mer forventede resultater også må få sin plass i dette kapittelet, de trengs for å besvare forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene blir presentert som egne delkapittel.

7.1 Oppsummering og konklusjon

Jeg vil først minne om problemstillingen, som er følgende: Hva er rammene, hva er faginnholdet og hvordan foregår læringsarbeidet i sidemålsundervisningen? For å besvare den vil jeg bruke forskningsspørsmålene fra kapittel 1.2 til å summere opp resultatene.

Spørsmålene er:

- Hva er målet med opplæringen i sidemål ifølge lærerne?
- I hvilken grad påvirkes sidemålsundervisningen av formelle og uformelle faktorer?
- Hva er faginnholdet i sidemålsundervisningen, og hvilke arbeidsformer blir brukt?
- Hvordan er sidemålsopplæringen organisert?

7.1.1 Hva er målet med opplæringen i sidemål ifølge lærerne?

Dette forskningsspørsmålet har to aspekt. Først vil jeg gjennomgå de generelle målene for sidemålsopplæringen, og etterpå vil jeg fokusere på skriveopplæringen i sidemål. For enkelte respondenter er skriveopplæringen også det fremste målet med all opplæring i sidemål, men slik er det ikke for alle, som vi ser i neste avsnitt.

Jeg nevnte i kapittel 6.9.4 at respondentene svarte mye mer konkret enn det som står i de generelle formålene i læreplanen. Noe av det som var mest interessant med svarene, var at nesten ingen av dem var like. Flest lærere oppgav språklige mål som det viktigste, alt fra å få elevene til å forstå, til å kommunisere og til å kunne uttrykke seg korrekt i henhold til de skrivereglene som gjelder. Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt. Enkelte respondenter mener at nynorskens kulturhistoriske side er det viktigste med undervisningen, som å ivareta kulturarven, kjenne til hvorfor vi har to målformer og hvor nynorsken kommer fra. Andre mener at det fremste formålet med sidemålsundervisningen er at elevene skal bli bevisste på

eget språk og egen språkidentitet og at de skal ha respekt for andres dialekter og andre som har nynorsk som hovedmål eller bruksmål. Tre respondenter oppgav *eksamen* som viktigste formål med sidemålsundervisningen, et type formål vi definitivt ikke finner i læreplanen.

Går vi tilbake til målet for skriveopplæringen i sidemål, finner vi også her svært ulike svar. Som nevnt i forrige avsnitt, er det enkelte som mener at elevene bare skal kunne lese nynorsk, mens andre mener at de skal kunne skrive korrekt nynorsk. Noen ser ikke vitsen i at elevene skal lære seg begge målformene like godt, og stiller med andre ord ikke like krav til elevene i hovedmål og sidemål. I utgangspunktet handler det om lærerne mener elevene skal kunne bruke nynorsk i etterkant av skoleløpet, for eksempel i jobbsammenheng, eller om de mener at elevene ikke behøver nynorsk etter endt skolegang. Mener lærerne at elevene ikke trenger å bruke nynorsk som voksne, er det klart at de heller ikke ser noen grunn til at elevene skal kunne skrive korrekt nynorsk. Ordlistor brukes ofte i sammenheng med skriveopplæring, og hele 69 % av respondentene opplever at elevene blir helt eller delvis avhengige av nynorsk ordliste. Det kan virke som en tendens at elevene trenger ordlista for å kunne føle seg trygge på å skrive nynorsk, uten at dette nødvendigvis trenger å bety noe for selve skrivekompetansen deres. Til slutt vil jeg peke kort på lærernes vurdering av elevtekster på nynorsk. Et klart flertall, 80 %, sier at de legger like mye vekt på innholdet som på formverket, og behandler altså nynorske tekster på lik linje med alle andre tekster. Det må likevel nevnes at ti respondenter, 17 %, mener at de legger mest vekt på formverket. Jeg hadde på forhånd en hypotese om at denne andelen skulle være enda høyere, men resultatet viser at flesteparten vurderer innholdet på lik linje med formverket, og at nynorske tekster derfor ikke får særbehandling når de skal vurderes. Det viser også at respondentene forventer det samme, rent innholdsmessig, av de nynorske tekstene som av tekstene på bokmål.

7.1.2 I hvilken grad påvirkes sidemålsundervisningen av formelle og uformelle faktorer? I forbindelse med dette forskningsspørsmålet skal jeg ta opp faktorer som enten kan ha påvirket planleggingsfasen, undervisningssituasjonen eller utgangspunktet for undervisningen. Man kan skille mellom uformelle og formelle faktorer, og jeg vil først gjennomgå tre uformelle faktorer.

Den første påvirkningsfaktoren jeg vil peke på, er lærernes mening om standpunkt karakter i sidemål. Dette var et spørsmål som fikk delte svar: 45 % mente at elevene *ikke* burde få egen

karakter i sidemål, mens 42 % mente at de burde fortsette å få det. De resterende respondentene svarte *vet ikke* på spørsmålet. En vesentlig andel mener altså at man burde kutte ut sidemålskarakteren. Det betyr ikke nødvendigvis at respondentene har negative holdninger til sidemål eller til nynorsk, men mange av dem mener at tre karakterer i norskfaget er for mye. Meningene om skriftlig sidemål som egen standpunkt karakter var kanskje det spørsmålet som oftest viste seg interessant da det ble kryssset med bakgrunnsvariablene i de bivariate tabellene i kapittel 6.10 til 6.15. Respondentene som arbeider i Eigersund kommune er mer positive til at elevene skal få egen karakter enn de som arbeider i Stavanger kommune. Også respondentene som er 41 år eller eldre, og de med elleve års erfaring eller mer som norsklærere, er mer positive til egen sidemålskarakter enn de yngre respondentene og de med kortere arbeidserfaring. Sjansene er store for at respondentene som er over 40 år er de samme som dem som har elleve års jobberfaring eller mer, men det gjelder likevel ikke alle. Lengde på norskfaglig utdanning derimot, har ikke noe med alder å gjøre. Tendensen er at positiviteten til egen sidemålskarakter øker jo lengre utdanning lærerne har. Andelen som ønsker egen sidemålskarakter er lavest blant respondentene som har under ett års utdanning, noe høyere blant dem som har nøyaktig ett års utdanning og klart høyest hos lærerne som har mer enn ett års utdanning. Et noe oppsiktsvekkende resultat var at respondentene som selv bruker nynorsk som målform, ikke var mer positive til egen sidemålskarakter enn de andre, snarere tvert imot. Lærerne som selv bruker begge målformene aktivt var de som var mest positive, mens bokmålsbrukerne kom på andre plass.

I kapittel 1.1 står det at det ikke vil fokuseres på holdningene til sidemål, men at det er ganske umulig å ikke komme innom det når avhandlingens tematikk er som den er. Etter hvert som dataene ble analysert, ble det mer og mer klart at noen av de mest interessante resultatene hadde sammenheng med holdninger. Vi så i kapittel 6.9.1 at elevene har tydelig påvirkningskraft på undervisningen. Over 70 % av respondentene føler undervisningen blir påvirket i noen eller større grad av elevenes innstilling til faget. Som nevnt tidligere er det grunnlag for å tro at disse holdningene jevnt over er mer negative enn de er positive. Altså kan vi si at syv av ti lærere føler at elevene påvirker sidemålsundervisningen i mindre heldig grad, enten det er i planleggingsfasen eller i selve undervisningssituasjonen. I kapittel 6.13 ble det pekt på at respondentene som selv bruker nynorsk føler elevene påvirker undervisning mer enn lærerne med bokmål som bruksmål. Også respondentene med lengst norskfaglig utdanning, mer enn ett år, opplever mer påvirkning enn respondentene med kortere utdanning. Resultatene viser at elevholdninger er en viktig påvirkningsfaktor i

sidemålsundervisningen.

En annen faktor som ikke har med holdninger å gjøre, men dog minst like interessant, er i hvor stor grad lærerne er fornøyd med egen utdanning når det gjelder forberedelse til å undervise i sidemål. Lærerne var delt i spørsmålet, kun én fjerdedel var godt fornøyd, og én fjerdedel var misfornøyd. De resterende 50 prosentene var *i noen grad* fornøyd. Det vil si at kun 25 % mener at utdanninga deres gav dem tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål – en andel som verken utdanningsinstitusjoner, studenter eller lærere burde si seg fornøyd med. Som en av respondentene så fint påpeker: Om sidemål, her nynorsk, skal fortsette å være en stor del av norskfaget, krever det også at lærerne får et godt nok grunnlag til å kunne undervise i det. Jeg minner også om at forskjellen til TALIS-undersøkelsen er stor, som gjennomgått i kapittel 6.9.2. TALIS-undersøkelsen viste at 93 % av ungdomsskolelærerne føler seg kvalifisert i innholdet i fagene de underviser i, uavhengig av fag. Dette er stor forskjell fra de 25 prosentene i avhandlingens undersøkelse som er fornøyd med egen utdanning. Nå er det selvsagt slik at de fleste lærerne tilegner seg kunnskap etter hvert som de er i jobb, og dette kan være noe av årsaken til den store forskjellen mellom avhandlingens resultater og resultatene fra TALIS-undersøkelsen. Et dårlig faglig grunnlag fra lærerutdanninga vil likevel kunne påvirke undervisningen – spesielt når en såpass stor andel av respondentene føler at de ikke har fått god nok opplæring. Det kan nevnes at de kvinnelige respondentene er mer fornøyd med egen utdanning enn de mannlige. At flertallet av respondentene ikke er godt nok fornøyd med hvordan lærerutdanninga deres forberedte dem på å undervise i sidemål, er sannsynligvis en av årsakene til at flertallet, 62 % av respondentene, sjeldent eller aldri bruker nynorsk utenom sidemålsundervisningen. For at lærerne skal bruke nynorsk i andre områder, er det en forutsetning at de selv er trygge på å skrive nynorsk – og når flertallet ikke føler seg godt nok forberedt etter endt lærerutdanning, er det klart at de heller ikke kommer til å bruke nynorsk når de ikke behøver.

Vi går nå over til de formelle påvirkningsfaktorene. En av de klareste rammene for sidemålsundervisningen, er læreplanen. Tilbake i kapittel 4.3.1 ble det forklart at læreplanene før L97 inneholdt beskrivelser av hvor stor andel tekst som skulle leses på sidemål. I Kunnskapsløftet er sidemål integrert med resten av fagområdene, og læreplanen inneholder ikke noen oversikt over hvor mye av norskundervisningen som burde være sidemålsrelatert. Vi må også huske på at *norsk* betyr både bokmål og nynorsk, og at læreplanen derfor gir lærerne stor valgfrihet. I kompetansemålene elevene skal ha tilegnet seg etter 10. trinn, fant

jeg fem kompetansemål som eksplisitt nevner enten sidemål eller nynorsk. Det er enkelt for norsklærere å legitimere opplæring i sidemål ved hjelp av andre kompetansemål også, nettopp fordi det ikke er fastlagt noen fast andel hovedmål- eller sidemålsundervisning. Det kan nevnes at elevene blant annet skal lese, skrive og analysere tekster av ulike sjangere, de skal kunne forklare kort om bakgrunnen for at vi har to målformer i Norge og holdningene til nynorsk og bokmål, og de skal kunne bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål.

Det er ingen hemmelighet at mange lærere bruker lærebøkene mye i undervisningen, og gjerne legger opp mye av undervisningen etter bøkene. Derfor påvirker nok lærebøkene undervisningen i større grad enn det man kanskje skulle håpet. Vi så i kapittel 6.7.1 at *Kontekst* kom best ut av gjennomgangen av læreverkene, med flest fornøyde brukere. Selv om 44 % av alle respondentene enten var fornøyd i liten grad, ikke fornøyd eller at de faktisk ikke brukte læreboka i det hele tatt, var det likevel mange som oppgav at de bruker bøkene til å finne materiale til sidemålsundervisningen. Det ble også pekt på i kapittel 6.12 at respondentene over 40 år var mer fornøyd med lærebøkene når det gjaldt materiale til sidemålsundervisningen enn den yngste gruppa med respondenter. Selv om mange respondenter er misfornøyd med lærebøkens sidemålmateriale, er det likevel mange som bruker de i undervisningen. Det var også flere lærere som oppgav Internett som sted de henter inspirasjon og materiale. Det bringer oss over på neste påvirkningsfaktor, nemlig bruken av digitale hjelpemidler i undervisningen.

Omtrent halvparten av respondentene svarte at elevene *av og til* får bruke digitale hjelpemidler i sidemålsundervisningen. Dette har ikke bare med hva læreren ønsker, men også i hvilken grad elevene faktisk har tilgang. Likevel – resultatene viser at bruken av digitale hjelpemidler ikke er så utbredt som mange spådde for ti år siden, i alle fall ikke i sidemålsdelen av norskfaget. Det ligger ganske mange nynorskoppgaver og lignende ute på Internett, så det er ikke snakk om at det er mangel på digitalt materiale til bruk i sidemålsundervisningen. Spørsmålet handler kanskje mer om hvor god pc-dekning de ulike skolene har.

7.1.3 Hva er faginnholdet i sidemålsundervisningen, og hvilke arbeidsformer blir brukt?

Innholdet i sidemålsundervisningen er komplekst, og selv om det ble forsøkt å gå bredt ut i spørreskjemaet, vil ikke denne framstillingen kunne gi et fullgodt svar på *alt* som skjer i denne undervisningen. Likevel mener jeg hovedinnholdet i undervisningen skal kunne pekes ut. I dette delkapittelet oppsummeres bruken av komparativ undervisning og grammatikkundervisning. Også de mest brukte undervisningsmetodene gjennomgås, i tillegg til hvilke type tekster som leses og skrives oftest i sidemålsundervisningen.

Komparative tenkemåter preger hele Kunnskapsløftet, men jeg har kun tatt for meg bruken av undervisning relatert til elevenes egen dialekt, og sammenligning av bokmål og nynorsk.

Begge disse arbeidsformene er relativt mye brukt: 83 % bruker dialekt i sidemålsundervisningen *av og til* eller oftere, og 86 % sier det samme om sammenligning av bokmål og nynorsk. Mye av denne aktiviteten foregår muntlig, og terskelen er lav for å ta opp både bokmål og dialekt i sidemålsundervisningen. Det er spesielt interessant at enkelte lærere fra Stavanger kommune vil unngå at elevene tar utgangspunkt i dialekten sin når de skriver nynorsk, og at de derfor fokuserer mer på forskjellene enn på likhetene mellom nynorsk og dialekt. Dette er til stor forskjell fra respondentene som arbeider i Eigersund kommune, hvor flere av dem sier at de faktisk tar utgangspunkt i elevenes dialekt når de underviser i sidemål. Eigersund-lærerne relaterer i gjennomsnitt oftere til dialekt i sidemålsundervisningen enn lærerne som arbeider i Stavanger. Vi så også i kapittel 6.12 at lærerne over 40 år bruker denne typen undervisning oftere enn de under 41 år. Sammenligning av nynorsk og bokmål er mer brukt av respondentene som har nynorsk som bruksmål, naturlig nok. Tre fjerdedeler av disse respondentene sammenligner nynorsk ofte eller alltid, mens én tredjedel av både de som bruker nynorsk og de som bruker begge målformene, svarer det samme.

Alle respondentene svarer at de bruker eksplisitt grammatikkundervisning *av og til* eller oftere, så i gjennomsnitt er denne typen undervisning mer brukt enn arbeidsformene i forrige avsnitt. Sett ut ifra respondentene som har besvart undersøkelsen, er sidemålsundervisningen grammatikkens arena. To tredjedeler bruker også eksplisitt grammatikkundervisning i norskfaget hvor sidemål ikke er fokus, og 18 stykker svarer også at de bruker denne typen undervisning i fremmedspråkundervisning. Nå er det selvsagt ikke slik at alle norsklærere også underviser i fremmedspråk, men et viktig poeng er at én tredjedel av respondentene kun bruker grammatikkundervisning i nynorskopplæringen, og ikke i de resterende delene av norsktimene. Det stadfester grammatikkundervisningen som *enda* viktigere i

sidemålsundervisningen enn i de andre områdene av norskfaget. Vi kan uansett konstatere at grammatikkundervisning er mye og jevnlig brukt av de aller fleste respondentene. To tredjedeler av kvinnene sier de bruker grammatikkundervisning ofte eller alltid, og kun én tredjedel av mennene som sier det samme. Det er også interessant at respondentene med minst erfaring som norsklærer, og de med kortest norskfaglig utdanning, bruker grammatikk i sidemålsundervisningen oftere enn de med mer jobberfaring og lengre utdanning. Som nevnt tidligere i avhandlingen kan årsaken til dette være at grammatikkundervisning er enkelt og konkret både å planlegge og å gjennomføre.

Av de undervisningsmetodene det ble spurt om i spørreundersøkelsen, var det individuell oppgaveløsning og tekstproduksjon som ble mest brukt. Tekstproduksjon er i denne sammenhengen produksjon av all type tekst, og ikke kun tekst som kan plasseres i en sjangerkategori. Det vil egentlig si at individuell oppgaveløsning i denne sammenhengen kan defineres som tekstproduksjon. Tavleundervisning og høytlesing er også en del brukt i sidemålsundervisningen, i motsetning til dramatisering og prosjektarbeid, som er minst brukt.

Respondentenes elever leser og skriver nynorsk relativt jevnlig. 90 % av respondentene svarer at elevene produserer tekster på nynorsk *av og til* eller oftere, og andelen er enda høyere når det gjelder lesing av nynorsk. Vi må huske at disse tallene gjelder skriving og lesing i *sidemålsundervisningen*, ikke totalt i alle norsktimene. Jeg minner derfor om at den vanligste måten å organisere sidemålsundervisningen på, er å ha én eller flere faste timer i uka. Ved en slik måte å organisere undervisningen på, vet vi at den eksplisitte sidemålsundervisningen er minst én femdel av den totale norskundervisningen. Når vi i tillegg vet at det skrives relativt ofte i sidemålsundervisningen, betyr det at skriveopplæringen i sidemål er en viktig del av den totale skriveopplæringen. Går vi tilbake til hvilke nynorske tekster som oftest blir lest, er den kronologiske rekkefølgen slik: noveller, fortellinger, artikler og romaner eller romanutdrag, hvor førstnevnte er mest lest. Tre av fire av de mest leste sjangerne er skjønnlitterære tekster, som også er den sjangeren som dominerer i leseopplæringen. De minst leste sjangerne er essay og kåseri.

Tendensene er ganske like når det gjelder hvilke typer skriveoppgaver elevene får i sidemålsundervisningen. Også her er det skjønnlitterære tekster som dominerer, og fortelling, novelle og friskriving er på henholdsvis første, andre og fjerde plass når det gjelder hvilke sjangere som er mest brukt. Sjangeren artikkel er på tredjeplass, på samme måte som med

lesing. Det er altså liten tvil om hvilke sjangere som er mest populære i sidemålsundervisningen. Fordelen er at elevene leser det de faktisk skal skrive, for på den måten å lære sjangerstruktur.

Omfanget av bruken av tekstinndelingene jeg kalte «nye», var svært forskjellig, mye mer ulik enn bruken av de tradisjonelle sjangerne. Omtrent like mange svarte at de *aldri* pleier å gi denne typen skriveoppgaver til elevene som dem om sa at de *ofte* gjør det. Av de nye tekstinndelingene var det *argumenterende tekst* som ble mest brukt.

7.1.4 Hvordan er sidemålsopplæringen organisert?

Nesten alle respondentene svarte at de startet med sidemålsundervisning på 8. trinn, til stor forskjell fra TNS Gallups undersøkelse fra 2006 hvor 46 % av elevene mente at de startet med denne typen undervisning i 9. trinn. Uansett – omtrent halvparten av alle respondentene i avhandlingen mener at elevene burde starte med denne typen undervisning på barneskolen. Sammen med forskningen som er gjort om tidlig start med nynorskundervisning i bokmålsområder, burde dette kunne bidra til å endre tankegangen om nynorskundervisning på barneskolen. Når det gjelder organiseringen av timene hvor lærerne underviser i sidemål, har jeg allerede sagt at det vanligste er å bruke én eller flere faste timer i uka. Ved å bruke denne organiseringsmåten, vet vi at sidemålsundervisningen er minst én femdel av den totale norskundervisningen. 20 % av respondentene svarer at de arbeider med sidemål i perioder, og dette er den nest vanligste måten å organisere sidemålsundervisningen på.

7.2 Avsluttende betraktninger og forslag til videre forskning

Jeg har brukt en kvantitativ metode, et spørreskjema, til empirisk dokumentasjon i avhandlingen. Personene som har besvart undersøkelsen er norsklærere som underviser på ungdomstrinnet i Stavanger og Eigersund kommune. Problemstillingen er følgende: Hva er rammene, hva er faginnholdet og hvordan foregår læringsarbeidet i sidemålsundervisningen? I og med at problemstillingen er såpass omfattende som den er, ble den brutt ned til flere forskningsspørsmål som jeg har besvart i forrige delkapittel. Inntrykkene jeg sitter igjen med etter å ha analysert og drøftet resultatene som har kommet fram, er at sidemålsundervisningen tilsynelatende er like variert som all annen undervisning. Det er med andre ord ikke mulig å beskrive en typisk sidemålstime ut ifra resultatene, fordi det ikke fins noe slikt som en typisk sidemålstime. Faginnholdet er komplekst, og selv om vi kan si at grammatikkundervisning,

sammenligning av nynorsk og bokmål og nynorsk og dialekt, individuell oppgaveløsning, lesing og skriving er en stor del av undervisningen, er det klart at sidemålsundervisning består av mye mer enn dette. Det har også kommet fram at flertallet av lærerne ikke har vært fornøyde når det gjelder kvaliteten på opplæringen i sidemålsdidaktikk i egen utdanning. Lærerne har også svært ulike oppfatninger av hva de fremste formålene til sidemålsundervisningen er. Når målet med denne typen undervisning oppfattes så ulikt, er det klart at det i neste omgang vil gi store forskjeller i innholdet i undervisningen til de ulike respondentene. Resultatene har vist at de mange sidemålsdebattene som har versert de siste årene ikke har vært uberettigete, det har blant annet blitt bekreftet at det er stor uenighet blant lærere om elever burde fortsette å få egen standpunkt karakter i sidemål.

Avhandlingen er basert på en spørreundersøkelse som i hovedsak bestod av spørsmål med gitte svaralternativer. Som supplement hadde det vært interessant å benytte seg av kvalitative intervju, noe som dessverre ble for tid- og plasskrevende i denne avhandlingen. Det hadde vært svært interessant å forske videre på hvorfor flertallet av respondentene i avhandlingen er misfornøyde med egen lærerutdanning når det gjelder forberedelse til å skulle undervise i sidemål. Det hadde for eksempel vært mulig å intervju nåværende lærere, lærerstudenter, og ikke minst de som utdanner lærerne – nemlig de ansatte ved grunnskolelærer- og lektorutdanningene på universiteter eller høyskoler, om hvor godt studiene tilrettelegger for sidemålsdidaktikk og gjør studentene klare for hverdagen som norsklærer. Det kan også være interessant å forske videre på elever som påvirkningsfaktor på undervisningen. Det hadde vært mulig å observere sidemålsundervisningen over en viss periode i én eller flere klasser, og på den måten studere hvordan elevholdningene påvirker i praksis. I den sammenhengen hadde det også vært interessant å bruke elever som informanter, og eventuelt supplere med lærere.

Kildeliste

- Aarø, L. E. (2005). *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: en innføring i survey-metoden* (Bind 2005-nr 2). Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen Studiesenter Sandane, Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvittekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving? Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (Bind nr. 1, s. 6-17). Oslo: Språkrådet.
- Askeland, N. & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Befring, E. (2014). *Kvantitativ metode*. Hentet 17.04.2015 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvantitativ-metode/>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørlo, B. W. & Rønning, M. (2009). Nynorsk i praksis: Lærarstudentar møter nynorskelevar Hentet 04.12.2014 fra http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/Nynorsk_i_praksis_sluttrapport_nov_09.pdf
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N. & Carlsten, T. C. (2014). Kompetanse og praksis blant norske lærere. Hentet 24.04.2015 fra <http://www.nifu.no/files/2014/11/NIFUrapport2014-412.pdf>
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæraren*, 30(2), 6-13.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- EPPI-Centre. (06.2004). *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition* Hentet 05.12.2014 fra <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=4DfOgH0Z3Ss%3d&tabid=229&mid=1029>
- EPPI-Centre. (12.2004). *The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition* Hentet 05.12.2014 fra http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=MJ77C3ymu_A%3d&tabid=232&mid=1033
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet): Sammenendragsrapport*. Hentet 23.03.2015 fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Fink, A. (2003). *The survey handbook* (2. utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisningen.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova: Kapittel 14: Krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16#§14-2
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosa i skolen. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget.

- Grepstad, O. (27.01.2010). *Språkfakta 2010*. Hentet 25.11.2014 fra http://www.aasentunet.no/filestore/Ivar_Aasentunet/Sprk/Sprkfakta_pdf/Sprakfakta2010tekstar.pdf
- Grepstad, O. (2006). *Viljen til språk: ei nynorsk kulturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Grepstad, O. (Red.). (2005). *Nynorsk faktabok 2005*. Hovdebygda: Nynorsk kultursentrum.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellevik, O. (1999). Noen forskningsetiske problemer innenfor kvantitativ metode. I Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Red.), *Etikk og metode: NESH-seminar på Utstein kloster 22.-23.september 1998* (Bind nr 12, s. 37-48). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitéer
- Hertzberg, F. (2006). Genreskriving under senere skoleår: att berättas räcker inte. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s. 295-318). Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere: Mangfolk av språk og tekster i undervisningen* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hognestad, J. K. (2006). Henger det nye norskfaget sammen? Noen refleksjoner med utgangspunkt i språkemnene i den nye norskplanen. *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, 30(2), 25-27.
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget - i læreplan og klasserom. *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, 36 [i.e. 37](2), 24-29.
- Jansson, B. K. (2011a). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson, & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179-202). Oslo: Samlaget.
- Jansson, B. K. (2011b). Norsk som sidemål på ungdomstrinnet: Korfor det, da? I B. K. Jansson, & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 162-178). Oslo: Samlaget.
- Jansson, B. K. & Skjong, S. (Red.). (2011). *Norsk = nynorsk og bokmål: ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Samlaget.
- Kleiveland, A. E. & Kalleberg, K. (Red.). (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (2. utg.). Westport, Conn: Libraries Unlimited
- Lohndal, T., Vulchanova, M. & Åfarli, T. A. (2013). *Nynorsk, bokmål eller ja takk, begge delar?* Hentet 20.11.2014 fra http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Nynorsk_-bokmal-eller-ja-takk_-begge-delar-7323124.html
- Lorentsen, G. Christiansen, T., Johansen, K., Leland, E., Lundquist, A. & Sogge, I. (1981). *Frå dialekt til nynorsk: Lærarmetodikk i nynorsk som sidemål*. Hentet 17.04.2015 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/7ce5a6b003c76176a4d247fcb764c769.nbdigital?lang=no#3>
- Læreplan (14.02.2009). *Store Norske Leksikon*. Hentet 15.01.2015 fra <https://snl.no/l%C3%A6replan>
- Læreplan i norsk*. (2013). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Matre, S. (2005). Dei yngste barna og nynorsken: Om språkutvikling, språkstimulering og tidlig skriving. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring:*

- Skrifter frå nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa* (s. 43-64). Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Høgskulen i Volda.
- Mordal, T. L. (2000). *Som man spør, får man svar: arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moslet, I. (2001). Norsk lærer. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk: Ei grunnbok* (2. utg., s. 19-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål*. (1974). Oslo: Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen: M87*. (1987). Oslo: Aschehoug.
- Mållova. (1980). *Lov om målbruk i offentlig teneste (mållova)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5>
- Nilsen, L. L. (2008). *Haugtussa som barnelitteratur*. Hentet 10.12.2014 fra <http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/Haugtussa.pdf>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Nygård, J. & Sture, V. (2013). *Kva skal vi med sidemål? Argument og fakta*. Oslo: Samlaget.
- Næss, Å. & Næss, A. (2007). Grammatikk - et skjellsord? . (12.03.2007). Hentet 02.12.2014 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Grammatikk---et-skjellsord-6451738.html>
- Olsen, A. T. (2012). *Sidemålsløftet - Holmlia skole*. Hentet 03.12.2014 fra http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forskning-og-utvikling/fou_rapportar-1/sidem%C3%A5ls%C3%B8ftet--holmlia-skole
- Olsen, H. (2005). *Fra spørsmål til svar: konstruksjon og kvalitetssikring af spørreskemadata*. København: Akademisk Forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6
- Regjeringen. (2002). *Tilnæringsparagrafen i lov om Norsk språkråd oppheva*. Hentet 25.11.2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/kkd/Nyheter-og-pressemeldinger/2002/tilnaermingsparagrafen_i_lov_om.html?id=248129
- Rønning, W. (2012). *"Fra karakterjag til læring - fra dommer til trener": Rapport fra et forsøk med én karakter i norsk ved to videregående skoler*. Hentet 02.04.2015 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/forsok%20en%20karakter.pdf?epslangauge=no>
- Raabe, M. (2003). *Hovedtall for utdanning*. Hentet 19.03.2015 fra <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-1.pdf>
- Simonsen, H. G., Kjøll, G. & Faarlund, J. T. (2014). Språk. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 19.11.2014 fra <https://snl.no/spr%C3%A5k>
- Sjøhelle, K. K. (2011). Ei digital tilnærming til nynorskundervisninga. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Samlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook : skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- Skjong, S. (2011a). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 49-76). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Skjong, S. (2011b). Norskspråkleg kompetanse etter LK06: toskriftskompetanse i alle fag. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 33-48). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skjong, S. & Vederhus, I. (2008). Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk: Utvikling av literacy på norsk, bokmål og nynorsk, for alle elevar på barne- og ungdomstrinnet. I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere: Mangfold av språk i undervisningen* (s. 145-157). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Språkrådet. (2012). *Språkstatus 2012*. Hentet 27.11.2014 fra <http://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kstatus/Spr%C3%A5kstatus%202012.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (19.02.2015). *Folkemengde, 1. januar 2015*. Hentet 18.04.2015 fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/aar/2015-02-19?fane=tabell&sort=nummer&tabell=218730>
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Kompetanseprofi l i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014*. Hentet 02.04.2015 fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30
- Saabye, M. (Red.). (2011). *Kunnskapsløftet: fag og læreplaner i grunnskolen* (4. utg.). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning: Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Hentet 19.10. 2015 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Tonne, I. & Sakshaug, L. (2007). Grammatikk og skriveutvikling - hva sier den britiske EPPI-oversiktsstudien? I S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 167-179). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tonne, I. & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling: Didaktiske eksempler. I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 129-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Torp, A. & Vikør, L. S. (2003). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. & Jansson, B. K. (u.å.). *Rapport frå prosjektet "Tidleg start med skrivning på begge målformer" for skoleåret 2010-2011* Hentet fra http://www.nynorsksenteret.no/neted/front/img/FoU_rapport/TraavikJansson_TIDLE_GSTARTRapport2011.pdf
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal.
- Tørjesen, T. W. (2005). Nye vegar til nynorsken. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring* (s. 37-42). Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: Høgskulen i Volda.
- Universitetet i Stavanger. (u.å.-a). *Norsk 1 - emne 1 (5. - 10. trinn)*. Hentet 08.04.2015 fra http://www.uis.no/course/?code=GLU2120_1&parentcat=8994
- Universitetet i Stavanger. (u.å.-b). *Språk og litteratur i tid og rom: Norsk 2 - emne 1 (5. - 10. trinn)*. Hentet 08.04.2015 fra http://www.uis.no/course/?code=GLU2122_1&parentcat=8994
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk*. Hentet 15.01.2015 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Eksamensoppgaver for grunnskolen*. Hentet 09.01.2015 fra <https://dok.udir.no/EksamensOppgaver.aspx?proveType=EG>

- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Forsøk med én eller to karakterer i norsk*. Hentet 02.04.15 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Forsoksordning-med-en-eller-to-karakterer-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). *Grunnskolen informasjonssystem*. Hentet 23.11.2014 fra <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). *Fire prinsipper for undervisvurdering*. Hentet 18.04.2015 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Læreplan i matematikk fellesfag: Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 19.01.2015 fra http://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Vagle, W. (2005). Studie 1: Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 15-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vagle, W. & Evensen, L.S. (2005). Studie 5: Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 161-204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vikør, L. S. (1988). *Språkplanlegging: prinsipp og praksis*. Oslo: Novus.
- Vikør, L. S. (2012). *Fakta om norsk språk*. Hentet 25.11.2014 fra <http://www.sprakradet.no/tema/fakta/>
- Vikør, L. S. (2013). Språk i Norge. *Store Norske Leksikon*. Hentet 19.11.2014 fra https://snl.no/spr%C3%A5k_i_Norge
- Vindegg, T. (2009). Å prøve kompetanse til eksamen: Utdanningsdirektoratet og ny eksamen i norsk. *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, 33(1), 32-36.
- Watt Boolsen, M. (2008). *Spørgekemaundersøgelser: fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring: utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Oplandske bokforl.

Vedlegg 1: Spørreskjema

Sidemål i ungdomsskolen

*Ma fylles ut

Bakgrunn

1. **Kjønn**

Markér bare én oval.

- Mann
 Kvinne

2. **Alder**

.....

3. **Hva er ditt eget hovedmål?**

Markér bare én oval.

- Nynorsk
 Bokmål
 Benytter meg av begge målfomene like mye

4. **Norskfaglig utdanning etter videregående**

Markér bare én oval.

- Ingen
 Et kvart år
 Et halvt år
 Ett år
 Bachelor/mellomfag
 Mastergrad/hovedfag
 Andre:

5. **Hvor mange år har du undervist i norsk?**

Inkludert inneværende skoleår.

.....

6. På hvilket trinn underviser du i norsk i inneværende skoleår?

Markér bare én oval.

- 8. trinn
- 9. trinn
- 10. trinn
- Kombinasjon
- Ingen i år
- Andre:

7. I hvor mange klasser er du norsklærer?

Markér bare én oval.

- Én klasse
- To klasser
- Tre klasser
- Ingen i år
- Andre:

8. På hvilket trinn startet norskklassen din med sidemålsundervisning?

Med sidemålsundervisning menes her undervisningsopplegg hvor læring av nynorsk som målform særlig blir fokusert på.

Markér bare én oval.

- Barneskolen
- 8. trinn
- 9. trinn
- 10. trinn
- Vet ikke
- Andre:

9. Avhengig av svaret ditt på forrige spørsmål, mener du at dette er et passende tidspunkt å starte med sidemålsundervisning på?

Markér bare én oval.

- Burde starte tidligere
- Passelig tid å starte på
- Burde starte senere
- Vet ikke
- Andre:

Organiseringen av sidemålsundervisningen

10. Hvordan er sidemålsundervisningen organisert?

Med sidemålsundervisning menes her undervisning hvor det leses eller skrives kun sidemål.

Markér bare én oval.

- Én eller flere faste timer i uka
- I perioder
- Uregelmessige timer
- Bruker deler av timer til sidemål
- Andre:

Undervisningsmetoder

11. Hvor ofte benytter du eller elevene seg av følgende undervisningsmetoder i sidemålsundervisningen?

Svaralternativet "alltid" må tolkes som "i hver sidemålstime".

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
Dramatisering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekstproduksjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stillelesing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tavleundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosjektarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgaveløsning individuelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Høytlesing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgaveløsning i grupper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Bruker du noen undervisningsmetoder som ikke er nevnt? Skriv dem gjerne inn her.

.....

.....

.....

.....

.....

Lesing og skrivning

13. Hvor ofte leser elevene minst én side tekst (for eksempel én side i læreboka) i løpet av en skoletime når de har sidemålsundervisning?

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. **Hvor ofte leser elevene disse sjangrene på sidemål? ***

Med "lesing" menes både høytlesing og stillelesing. Svaralternativet "alltid" må forstås som "hver gang elevene leser i sidemålsundervisningen".

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid	Vet ikke
Dagbokinnlegg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anmeldelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eventyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roman/utdrag fra roman	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reportasje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fantasy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leserinnlegg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artikkel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuespill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lyrikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortelling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kåseri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Essay	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. **Hvor ofte gir du disse sjangrene i skriveoppgaver til elevene i sidemål? ***

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Vet ikke
Skrijving av sammendrag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artikkel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Friskriving/tankeskriving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Essay	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anmeldelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kåseri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eventyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Referat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lyrikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leserinnlegg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dagbokinnlegg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortelling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reportasje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **Hvor ofte gir du skriveoppgaver til elevene i sidemål hvor du benytter deg av følgende formuleringer i oppgaveteksten?**

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
"Skriv en argumenterende tekst"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Skriv en informerende tekst"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Skriv en fagtekst"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Skriv en reflekterende tekst"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Skriv en kreativ tekst"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. **La oss samle alle de ovennevnte sjangrene og kalle den samlede gruppa for tekstproduksjon. Hvor ofte får elevene i oppgave å produsere slik tekst i sidemålsundervisningen?**

For å gi et eksempel: Hvis elevene skriver en fritekst hver gang de har sidemålsundervisning, bortsett fra når de har andre skriveoppgaver, vil det si at de alltid skriver i sidemålsundervisningen. Skriver de derimot én eller flere av de nevnte sjangrene i to av tre timer i løpet av en uke, vil svaret bli "ofte".

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet innhold i undervisningen

18. **Hvor ofte benytter du deg av sidemålsundervisning som er relatert til eleven sin egen dialekt?**

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. **Med mindre du svarte "aldri" på forrige spørsmål, hvordan jobber du og/eller elevene med en slik form for undervisning?**

.....

.....

.....

.....

20. **Hvor ofte benytter du deg av undervisning basert på sammenligning av nynorsk og bokmål?**

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. **Med mindre du svarte "aldri" på forrige spørsmål, hvordan foregår undervisningen basert på sammenligning av nynorsk og bokmål?**

Merk av for alt som passer

- Oversetting bokmål til nynorsk
 Oversetting nynorsk til bokmål
 Andre:

22. **Gir du elevene øvingsoppgaver i bruk av ordliste?**

Markér bare én oval.

- Nei
 Ja
 Andre:

23. **Opplever du at elevene blir avhengige av nynorsk ordliste?**

Markér bare én oval.

- Nei
 Ja
 Delvis
 Andre:

24. **Vurderer elevene egne og/eller medelevers tekster på nynorsk?**

Det er mulig å velge flere svaralternativ.

Merk av for alt som passer

- Ja, egne
 Ja, hverandres
 Nei
 Andre:

25. **Hva legger du mest vekt på når du vurderer en tekst på nynorsk?**

Markér bare én oval.

- Innholdet
 Formverket
 Begge er like viktige
 Andre:

26. **Hvor ofte vil du si at du bruker eksplisitt grammatikkundervisning i sidemålsundervisningen?**

Med grammatikkundervisning menes alt som i disse timene handler om å analysere eller kategorisere språklige enheter. "Alltid" må tolkes som i hver time med sidemålsundervisning.

Markér bare én oval per rad

Aldri Sjelden Av og til Ofte Alltid Vet ikke

27. I hvilke andre undervisningsområder enn sidemål benytter du deg av eksplisitt grammatikkundervisning?

Merk av for alt som passer

- Norsk hovedmål
- Fremmedspråk
- Benytter meg ikke av det
- Andre:

28. I hvilken grad vil du si du har økt omfanget av grammatikkundervisning etter revisjonen av norskfaget i 2013?

Markér bare én oval per rad

	Ikke økt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
I sidemål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hovedmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Læreverk og andre hjelpemidler

29. Hvilket læreverk bruker dere?

Merk av for alt som passer

- Saga/Fra saga til CD (Fagbokforlaget)
- Fabel (Aschehoug)
- Kontekst (Gyldendal)
- På norsk (Cappelen Damm)
- Neon (Fagbokforlaget)
- Andre:

30. I hvilken grad er du fornøyd med læreverket når det gjelder materiale som du eller elevene kan bruke i sidemålsundervisningen?

Markér bare én oval per rad

	Ikke fornøyd	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Bruker læreboka lite eller ingenting i sidemålsundervisningen	Vet ikke
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Hvor ofte benytter elevene seg av digitale hjelpemidler i sidemålsundervisningen?

Markér bare én oval per rad

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nynorsk som målform

32. **Hvor ofte bruker du nynorsk som skriftlig målform utenom den eksplisitte sidemålsundervisningen?**

Her menes i andre fag og i skolerelaterte skriv.

Markér bare én oval per rad

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid	Har ikke eksplisitt sidemålsundervisning
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. **Hvis du benytter deg av nynorsk i andre fag enn i norsk, hvilke fag er det snakk om?**

.....

Dine meninger

Dersom du føler at svaralternativene ikke passer, eller du vil utdype eller kommentere noen av spørsmålene eller svarene, gjør det gjerne i den nederste tekstboksen.

34. **I hvor stor grad opplever du at elevene sin innstilling til faget påvirker sidemålsundervisningen?**

Markér bare én oval per rad

Påvirker ikke	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. **I hvor stor grad vil du si at utdanningen din gav deg tilstrekkelig faglig grunnlag til å undervise i sidemål?**

Markér bare én oval per rad

I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **Bør elevene fortsette å få egen karakter i sidemål?**

Markér bare én oval.

- Nei
- Ja
- Vet ikke
- Andre:

37. **Hvor finner du hovedsakelig materiale til sidemålsundervisningen?**

Med materiale menes oppgaver til elevene, tekster, regelark, bakgrunnsinformasjon til deg selv og lignende.

.....

.....

.....

.....

.....

38. Hva mener du er de viktigste formålene til sidemålsundervisningen i dag?

39. Har du tilleggsopplysninger til svarene eller kommentarer til undersøkelsen, skriv dem gjerne inn her:

Drevet av
 Google Forms

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse – informasjonsskriv

Kjære norsklærer på ungdomstrinnet!

Mitt navn er Hanne Kittelstad, og jeg er masterstudent i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Dette året skriver jeg masteroppgave om innholdet i sidemålsundervisningen på ungdomstrinnet. Undersøkelsen som skal ligge til grunn for oppgaven, skal gjøres med informanter fra Stavanger og Eigersund kommune, og det er i denne forbindelsen jeg håper du har mulighet til å besvare en spørreundersøkelse.

Undersøkelsen inneholder 39 spørsmål der de fleste er avkryssingsoppgaver, tar 10 til 15 minutter og er helt anonym. Det vil ikke være mulig å oppspore enkeltpersoner, verken for meg eller de som leser den ferdige oppgaven. Undersøkelsen begynner med noen bakgrunnsopplysninger, for så å gå videre til spørsmål om blant annet hvilke undervisningsmetoder du benytter deg av i sidemålstimene, hvilke typer skriveoppgaver du gir elevene og hvilken plass sidemålet har i din norskundervisning. Alle opplysninger og svar er det kun jeg som har tilgang til, og disse vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal avsluttes innen 31.12.2015, og datamaterialet vil da bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Når du skal besvare undersøkelsen, forsøk å basere svarene på den klassen/de klassene du har i norsk i inneværende skoleår. Hvis spørsmålene vanskelig kan besvares med dette utgangspunktet, bruk den forrige norskklassen din som utgangspunkt. Jeg har konsekvent benyttet meg av termen *sidemålsundervisning* i undersøkelsen, men jeg kunne like godt brukt *nynorskundervisning* som synonym, siden nynorsk er sidemål i begge de aktuelle kommunene. Det er kun spørsmålene som er merket med rød stjerne som krever at du besvarer dem, men det er selvsagt ønskelig at du svarer på alle. Skulle du komme til et spørsmål hvor du ikke finner et svaralternativ som passer for deg, kan du la svaret stå blankt. Vennligst svar innen onsdag 21. januar 2015.

Her er link til undersøkelsen: <http://goo.gl/forms/T8nd5lfWdB>

Har du spørsmål om undersøkelsen eller prosjektet, ta gjerne kontakt, enten med meg eller min veileder, Jan Kristian Hognestad (e-post: jan.k.hognestad@uis.no eller telefonnummer 518 31 015).

På forhånd takk for hjelpen!

Vennlig hilsen Hanne Kittelstad
E-post: hanne.kittelstad@gmail.com
Tlf.: 975 99 387

Vedlegg 3: Godkjenningsbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jan K. Hognestad
Institutt for kultur- og språkvitenskap Universitetet i Stavanger
Postboks 2557 Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 18.12.2014

Vår ref: 40808 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40808	<i>Sidemålsundervisning i ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan K. Hognestad</i>
<i>Student</i>	<i>Hanne Kittelstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hanne Kittelstad hanne.kittelstad@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men veileders navn og kontaktinformasjon må tilføyes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Google Forms er databehandler for prosjektet. Universitetet i Stavanger skal inngå skriftlig avtale med Google Forms om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>. Personvernombudet ber om kopi av avtalen for arkivering (sendes: personvernombudet@nsd.uib.no).

Forventet prosjektslutt er 31.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Google Forms) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.