

# Norsklæreres perspektiver på nynorsk som sidemål

En kvalitativ studie av norsklæreres refleksjoner rundt nynorsk som sidemål, og rammene de bruker i nynorskundervisningen.

**Sigrun Eriksdotter Vasby**

Lektorprogram med master i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet



# **Norsklæreres perspektiver på nynorsk som sidemål.**

En kvalitativ studie av norsklæreres refleksjoner rundt nynorsk som sidemål, og rammene de bruker i nynorskundervisningen.

© Sigrun Eriksdotter Vasby

2023

Norsklæreres perspektiver på nynorsk som sidemål

Sigrun Eriksdotter Vasby

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Norskfaget skal ifølge læreplanen gjøre elevene til trygge språkbrukere på både nynorsk og bokmål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget har en sentral rolle i å styrke elevenes skriftlige kompetanse og gjøre dem til bevisste språkbrukere (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norsklæreren har med det et særlig ansvar for å legge til rette for en god undervisning ved hjelp av didaktisk og faglig kompetanse. Tidligere forskning og fagteori peker på sammenhenger mellom holdninger til nynorsk som sidemål, motivasjon og kompetanse (jf. Jansson, 2021; Karstad, 2015; Nordal, 2004; Nordeide, 2023; Rise, 2007; TNS Gallup, 2006). Nynorskundervisningen i norske klasserom er blant annet preget av grammatikk, skriving og lesing (jf. Aakre, 2020; Askeland & Falck-Ytter, 2009; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Fretland & Søyland, 2013; Sjøhelle, 2016).

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse norsklæreres refleksjoner over nynorsk som sidemål, og undervisningsrammene de bruker i nynorskundervisningen. Oppgavens problemstilling er *Hvordan reflekterer lærere rundt nynorsk som sidemål i videregående opplæring, og hvordan rammer de inn nynorskundervisningen i klasserommet?*

For å få innsikt i dette, har jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign, med triangulering av kvalitative enkeltintervjuer og strukturert klasseromsobservasjon. Lydfiler av intervjuene har blitt transkribert og har, sammen med observasjonsnotatene, dannet grunnlaget for analysearbeidet. I dette prosjektet har jeg brukt en kvalitativ innholdsanalyse, med en deduktiv tilnærming. Utvalget består av fire norsklærere på videregående skole, to steder i landet.

Et hovedfunn i denne masteroppgaven er at norsklærere opplever at de har god faglig kompetanse til å undervise i nynorsk, men at de ikke føler seg trygge på sin didaktiske nynorskkompetanse. De peker også på utfordringer knyttet til vurderingssystemet i norskfaget. Informantene har både positive og negative holdninger til nynorsk som sidemål. Et annet hovedfunn er at undervisningsrammene lærerne bruker samsvarer med tidligere forskning, og nynorskundervisningen er i hovedsak preget av grammatikk og skriving. De didaktiske implikasjoner i denne masteroppgaven avdekker et behov for mer kunnskap om nynorsk som sidemål i videregående opplæring etter innføringen av LK20.



# Forord

Plutselig var det min tur til å skrive masteroppgave. En oppgave som alltid har ligget der fremme og lurt. Etter åtte år som student, skulle man tro at jeg var forberedt. Det har vært et tøft semester og til tider utrolig krevende. Det å bare ha seg selv og lene seg på, og at alt avhenger av hvordan jeg presterer, har vært krevende. Jeg håper arbeidet med masteroppgaven gjør meg til en bedre lærer. En lærer som møter elevene med forståelse og sympati når de møter krevende faglige utfordringer. Jeg er veldig klar for en hverdag i klasserommet sammen med kollegaer og elever, og jeg håper jeg blir en god og trygg lærer, som gjør en forskjell for elevene. Etter arbeidet med masteroppgaven, har engasjementet mitt for nynorsken blitt styrket, og jeg går inn i lærergjerningen med et håp om å bli en god nynorsklærer, og en som fremmer nynorsken med iver og glede!

Takk til veileder Henriette som har sagt at det går bra og at jeg kommer meg i mål, selv om det flere ganger ikke har føltes sånn. Takk til Insh Allah-gjengen min, Henriette, Birgit og Arne. Tiden på Blindern hadde ikke vært den samme uten dere. Tusen takk for alle (litt for lange) kaffepauser og lunsjer, og ikke minst moralsk og faglig støtte, Vilde og Bård. Og til Brede; takk for colaen.

Mor og far. Dere er mine helter. Dere er best. Elias. Takk for at du har støttet meg, fått opp engasjementet mitt, aldri mistet troen på meg, vasket leiligheten og laget middag. Du har vært positiv hele veien, du har giret meg opp og motivert meg. Takk for at du har tørket tårene mine (som det har vært mange av) og bannet sammen med meg av frustrasjon. Jeg lover å gjøre det samme for deg når du skal skrive master. Til slutt vil jeg gi en high five til meg selv, for at jeg faktisk klarte dette. Det er søren meg bra jobba, Sigrun.

*Strengte Dagar maa koma paa,  
men etter koma dei milde.*

Ivar Aasen.

Blindern, mai 2023.

Sigrun Eriksdotter Vasby.



# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUKSJON .....</b>  | <b>11</b> |
| 1.1 BAKGRUNN OG VALG AV TEMA.....   | 11        |
| 1.2 PROBLEMSTILLING.....  | 12        |
| 1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....   | 13        |
| <b>2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING .....</b>  | <b>14</b> |
| 2.1 NYNORSK SOM SIDEMÅL I SAMFUNN OG SKOLE .....                                    | 14        |
| 2.1.1 Kort om den historiske bakgrunnen for de to målformene .....                  | 14        |
| 2.1.2 Norskfagets plass i skolen .....  | 15        |
| 2.1.3 Nynorsk som sidemål i skolen .....  | 16        |
| 2.2 LÆRERE OG ELEVERS NYNORSKKOMPETANSE, MOTIVASJON OG HOLDNINGER TIL NYNORSK ..... | 19        |
| 2.2.1 Begrepsavklaring .....  | 20        |
| 2.2.2 Læreres nynorskkompetanse, holdninger og motivasjon til nynorsk.....          | 21        |
| 2.2.3 Elevers nynorskkompetanse, holdninger og motivasjon til nynorsk.....          | 24        |
| 2.3 UNDERVISNING I NYNORSK.....   | 26        |
| 2.3.1 Hva kjennetegner god undervisning?.....                                       | 26        |
| 2.3.2 Hva vet vi om nynorskundervisningen i norske klasserom? .....                 | 27        |
| 2.4 OPPSUMMERING .....  | 30        |
| <b>3. METODE.....</b>   | <b>31</b> |
| 3.1 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN .....  | 31        |
| 3.2 TRIANGULERING .....   | 32        |
| 3.3 UTVALGSPROSEDYRER OG REKRUTTERING AV INFORMANTER .....                          | 33        |
| 3.3.1 Rekruttering.....   | 33        |
| 3.3.2 Utvalg.....   | 34        |
| 3.4 KVALITATIVE INTERVJU.....   | 34        |
| 3.4.1 Semistrukturert enkeltintervju og intervjurollen.....                         | 34        |
| 3.4.2 Intervjuguide .....   | 35        |
| 3.4.3 Prøveintervju.....  | 36        |
| 3.4.4 Gjennomføring .....   | 36        |
| 3.5 OBSERVASJON.....  | 37        |
| 3.5.1 Strukturert observasjon og observatørrollen.....                              | 37        |
| 3.5.2 Gjennomføring .....   | 38        |
| 3.6 HVORDAN DATAENE ER ANALYSERT.....   | 39        |
| 3.6.1 Transkripsjon .....   | 39        |
| 3.6.2 Analysearbeidet.....  | 40        |
| 3.7 VALIDITET OG RELIABILITET.....  | 43        |



|   |           |
|---|-----------|
| 3.8 FORSKNINGSETISKE HENSYN .....   | 44        |
| <b>4. ANALYSE OG FUNN .....</b>   | <b>46</b> |
| 4.1 REFLEKSJON RUNDT NYNORSK SOM SIDEMÅL .....  | 46        |
| 4.1.1 Lærernes refleksjoner knyttet til holdninger til nynorsk, i samfunnet og i norskfaget ..... | 47        |
| 4.1.2 Lærernes refleksjoner rundt egen faglig og didaktisk kompetanse i nynorsk .....             | 51        |
| 4.2 UNDERVISNINGSPRAKSISER .....  | 53        |
| 4.2.1 Undervisningskontekst .....   | 54        |
| 4.2.2 Organisering av undervisning i to målformer .....   | 55        |
| 4.2.3 Nynorsk og grammatikkundervisning .....   | 57        |
| 4.2.4 Skrivning og vurdering i nynorsk .....  | 62        |
| 4.2.5 Nynorsk og lesing .....   | 65        |
| 4.2.6 Motiverende grep i undervisningen .....   | 68        |
| <b>5. DISKUSJON OG DRØFTING .....</b>   | <b>71</b> |
| 5.1 REFLEKSJON RUNDT NYNORSK SOM SIDEMÅL .....  | 71        |
| 5.1.1 Refleksjoner og holdninger til nynorskens plass i samfunnet og i norskfaget .....           | 72        |
| 5.1.2 Refleksjoner rundt egen kompetanse .....  | 72        |
| 5.2 UNDERVISNINGSPRAKSIS .....  | 73        |
| 5.2.1 Organisering av undervisningen .....  | 74        |
| 5.2.2 Nynorsk og grammatikkundervisning .....   | 74        |
| 5.2.3 Skrivning og vurdering i nynorsk .....  | 75        |
| 5.2.4 Nynorsk og lesing .....   | 76        |
| 5.2.5 Motiverende grep i undervisningen .....   | 76        |
| <b>6. AVSLUTNING .....</b>  | <b>78</b> |
| 6.1 OPPSUMMERING OG STUDIENS HOVEDFUNN .....  | 78        |
| 6.2 OPPSUMERENDE KONKLUSJON .....   | 79        |
| 6.3 VIDERE FORSKNING OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER .....  | 80        |
| <b>LITTERATURLISTE .....</b>  | <b>81</b> |
| <b>VEDLEGG .....</b>  | <b>87</b> |
| VEDLEGG NUMMER 1 – INTERVJUGUIDE: .....   | 87        |
| VEDLEGG NUMMER 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA: .....                                     | 90        |
| VEDLEGG NUMMER 3 – PROSJEKTBEKRIVELSE .....   | 94        |



# 1. Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn og valg av tema

I følge læreplanen i norsk i *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020* (heretter LK20) skal faget “gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre sier læreplanen at “Skrijving i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bokmål og nynorsk har status som likestilte målformer (Språklova §1, 2022), og etter endt videregående opplæring skal elever kunne mestre språklige formkrav i begge målformer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig som elever skal bevisstgjøres egen språkidentitet og kompetanse i begge skriftformer av norsk, vet vi at flere elever, som har nynorsk som sidemål, opplever sidemålsopplæringen som krevende og lite motiverende (Meld. St.22 (2010-2011)). I tillegg har flere studier gjort lignende funn (Sjøhelle, 2016; TNS Gallup, 2006). Også flere masteroppgaver har pekt på elevs demotivasjon og negative holdninger til nynorsk som sidemål (Karstad, 2015; Rise, 2007).

Men hvordan opplever lærere å undervise i nynorsk som sidemål? Målet med denne masteroppgaven er å belyse norsklæreres undervisningspraksis i nynorsk som sidemål, og hvordan de reflekterer rundt og begrunner egen praksis. Lærerperspektiver på undervisning i nynorsk som sidemål er tidligere lite belyst i forskningslitteratur, særlig med fokus på lærere i videregående opplæring. Det finnes likevel noen studier på feltet. Når det gjelder undervisningspraksis, har blant annet Askeland og Falck-Ytter (2009) funnet at mange lærere særlig kobler nynorsk sidemål til grammatikundervisning, og Sjøhelle (2016) konkluderer med at “Sjølvsagt om det sjølvsagt finst heiderlege unntak, heng ofte arbeidet med nynorsundervisning att i ei svært tradisjonell tilnærming til språklæring, der grammatikken blir utgangspunktet for språklæringa” (Sjøhelle, 2016, s.52). Sjøhelle (2016) skriver også at det finnes lite dokumentasjon på at nynorsk fremstår som en integrert del av norskfaget som helhet. Lærernes holdninger, motivasjon og refleksjoner rundt sidemålsundervisning er imidlertid lite undersøkt. Det finnes imidlertid noen masteroppgaver som har undersøkt læreres holdninger til nynorsk, og undervisningspraksiser knyttet til nynorsk (Aakre, 2020;

Eide, 2020). I denne oppgaven vil jeg, på bakgrunn av den begrensede forskningen på denne tematikken, derfor se nærmere på nynorsk som sidemål fra et lærerperspektiv.

Norsklæreren har et uttalt ansvar for å utvikle elevenes skriftlige kompetanse, både i hovedmål og sidemål. Dette innebærer at norsklæreren selvsagt selv må ha god kompetanse i begge målformer, og at læreren også har god didaktisk kompetanse. Refleksjoner rundt egen undervisningspraksis og egne didaktiske valg er særlig relevant i fag der læreren kan møte særlig mange demotiverte elever. Spørsmål knyttet til lærernes egen holdning, organisering av undervisning i nynorsk som sidemål og didaktiske valg, er dermed sentrale. Flere av de tidligere studiene som er utført, er i tillegg utført før innføringen av LK20, og majoriteten av disse retter seg også inn mot ungdomstrinnet. Ifølge Nynorsksenteret er det de siste årene utført lite forskning på sidemål i videregående opplæring (Nynorsksenteret, u.å.). Denne studien vil bidra med ny kunnskap om denne tematikken ved å observere undervisning og intervjuere lærere i videregående opplæring.

## 1.2 Problemstilling

Særlig interessant i denne oppgaven er lærernes holdninger til, og opplevelser av, nynorskopplæringen i norskfaget. Hva tenker de om tomålform-ordningen, opplever de nynorskundervisningen som nyttig og viktig? Hvordan opplever de elevenes motivasjon for den delen av faget, og hvordan rammer de inn nynorskundervisningen? På bakgrunn av dette, har jeg formulert følgende problemstilling:

***Hvordan reflekterer lærere rundt nynorsk som sidemål i videregående opplæring, og hvordan rammer de inn nynorskundervisningen i klasserommet?***

Jeg ønsker å besvare denne problemstillingen gjennom et kvalitativt forskningsdesign der jeg triangulerer metodene intervju og observasjon. Den første delen av problemstillingen besvares gjennom intervjudata, og her vil jeg legge vekt på å undersøke både lærernes refleksjon over egne holdninger og kompetanse knyttet til sidemålsundervisning, samt deres refleksjoner rundt egen undervisningspraksis og didaktiske valg. Den andre delen av problemstillingen besvares gjennom både intervjudata og observasjonsdata, der jeg har gjennomført strukturert observasjon av en “nynorsktime” hos hver av de intervjuede lærerne. Utvalget består av fire lærere på to videregående skoler. Når jeg i det videre snakker om “nynorskundervisning” i forbindelse med min studie og analyse og funn, mener jeg nynorsk som sidemål, med mindre

annet er presisert eller går tydelig frem av konteksten. Intervjuene har status som primærdata i undersøkelsen, mens observasjonsdataene er sekundærdata. Det metodiske designet vil gjøres nærmere rede for i kapittel 3

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne masteravhandlingen består av seks kapitler. Etter introduksjonen gjør jeg rede for relevant teori og tidligere forskning. Jeg vil særlig sette søkelys på nynorskens plass i samfunnet og skolen, hva vi vet om lærere og elevers kompetanse, holdninger og motivasjon knyttet til nynorsk i opplæringen og undervisningspraksiser i nynorsk som sidemål. Jeg poengterer også hvorfor jeg mener nynorsk som sidemål er viktig å forske på, og presenterer relevante begreper for oppgaven og analysen. I oppgavens tredje kapittel gir jeg en oversikt over studiens forskningsdesign, og her argumenterer jeg for hvorfor kvalitativt forskningsintervju og strukturert klasseromsobservasjon er egnede metoder for å belyse min problemstilling. Jeg redegjør også for min intervju- og observatørrolle, samt studiens utvalg, rekruttering og analysekategorier. Til slutt i kapitlet diskuterer jeg oppgavens validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske hensyn. Kapittel fire inneholder resultatene fra analysene jeg gjorde av de fire lærerne, og intervjuene og observasjonene jeg gjorde av og med dem. I kapittel fem diskuterer og drøfter jeg funnene fra analysen. Det sjette og siste kapitlet er en oppsummering av hovedfunnene og en oppsummerende konklusjon på problemstillingen, samt didaktiske implikasjoner til videre forskning på feltet.

## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevant teori og tidligere forskning knyttet til norskfaget og sidemålsundervisning. Jeg vil blant annet komme inn på temaer som omhandler nynorsk som sidemål, nynorskundervisning, holdninger til nynorsk og læreres undervisningspraksis og motiverende undervisningsgrep. Dette er temaer jeg forstår som relevante for oppgaven, og som vil være vesentlige i forbindelse med analysering av datamaterialet. I kapitlet vil jeg også vie oppmerksomhet til hva vi vet om læreres nynorskkompetanse, hva som kjennetegner god undervisning, og hvordan motivasjon knyttes til undervisning og læring. Kapitlet er inndelt i fire underdeler, der jeg først gjør rede for relevant teori og relevante studier på feltet som omhandler nynorsk som sidemål i samfunn og skole (2.1). Deretter vil jeg presentere teori og tidligere forskning på læreres og elevers kompetanse og holdninger til nynorskopplæring (2.2). I delkapittel 2.3 vil jeg presentere teori og tidligere forskning omkring undervisning i nynorsk som sidemål. Til slutt i kapitlet følger en kort oppsummering (2.4). Jeg har valgt å presentere både teori og tidligere forskning i dette kapitlet. I denne oppgaven ser jeg på nynorsk som sidemål, og nynorsk som sidemål er det jeg mener når jeg skriver “nynorsk”, med mindre det er spesifisert.

### 2.1 Nynorsk som sidemål i samfunn og skole

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for norsk språkhistorie og det norske språksamfunnet (2.1.1), før jeg presenterer norskfaget og hvordan nynorskens plass i skolen har utviklet seg (2.1.2). Her vil jeg og peke på hvor mange elever som har nynorsk som sidemål, kontra bokmål som sidemål. Til slutt vil jeg redegjøre for hva som står i den nye læreplanen (LK20) om nynorsk, og sidemål (2.1.3).

#### 2.1.1 Kort om den historiske bakgrunnen for de to målformene

For å forstå dagens norske språksituasjon, er det vesentlig å forstå den språkhistoriske bakgrunnen. Dagens språksituasjon med to skriftformer, kan spores tilbake til tiden da Norge var i union med Danmark (Torp & Vikør, 2016). I denne perioden ble dansk innført som offisielt skriftspråk, mens talemålet var preget av norsk og norske dialekter (Torp & Vikør, 2016). Det var denne språksituasjonen som var utgangspunktet for en språkdebatt etter unionsoppløsningen med Danmark i 1814 (Torp & Vikør, 2016).

På den ene siden av denne språkdebatten var Ivar Aasen, og utformingen av nynorsk skal spores tilbake til hans arbeid på 1800-tallet (Torp & Vikør, 2016). Aasens prosjekt gikk ut på å samle inn særtegn ved norske dialekter for å lage et eget norsk skriftspråk basert på nordmenns talemål (Torp & Vikør, 2016). Aasen var særlig opptatt av grammatikk, og utviklingen av den nynorske grammatikken var sentralt i hans arbeid (Aamotsbakken & Otnes, 2017; Torp & Vikør, 2016).

På den andre siden av språkdebatten på 1800-tallet befant Knud Knudsen seg. I likhet med Aasen, mente også Knudsen at et selvstendig norsk språk var en viktig del av nasjonsbyggingen etter 1814 (Aamotsbakken & Otnes, 2017). Knudsen utviklet også en egen grammatikk, med utgangspunkt i det danske språket fremfor de norske dialektene, og dette var utgangspunktet for det vi i dag kjenner som bokmål (Aamotsbakken & Otnes, 2017; Torp & Vikør, 2016).

Med Aasens og Knudsens språkarbeid, ble det norske skriftspråket todelt, og i 1885 ble skriftspråkene likestilte i det som er blitt kjent som Jamstillingsvedtaket (Aamotsbakken & Otnes, 2017; Torp & Vikør, 2016). I 1907 ble nynorsk innført i norske gymnas (Torp & Vikør, 2016) og ble med det ikke kun noe som angikk ungdom på bygda, men også noe by-ungdommen måtte forholde seg til og lære (Torp & Vikør, 2016).

Språksituasjonen i Norge er i dag et mangfold av dialekter, språk og språkvarianter. Det er to offisielle og likeverdige språk i dagens Norge: norsk og samisk (Språklova, §5, 2021), i tillegg til en rekke ulike nasjonale minoritetsspråk (Språklova, §6, 2021). I denne studien fokuserer jeg kun på norsk. Skriftspråksituasjonen i Norge er i dag todelt, og både nynorsk og bokmål er to sidestilte skriftformer i Norge. I følge Språklova (2021) skal loven “fremje likestilling mellom bokmål og nynorsk og sikre vern og status for dei språka som staten har ansvar for” (Språklova, §1, 2022). I dagens Norge er skriftspråksituasjonen at et flertall av norske kommuner har bokmål som bruksspråk (SSB, 2013).

## **2.1.2 Norskfagets plass i skolen**

En av norskfagets sentrale verdier er å være et “fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). I tillegg skal faget “gi

elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Norskfaget har med det et særskilt ansvar for språkopplæring, så vel som elevenes demokratiske dannelsesprosess. Vi vet, via læreplanen, at norskfaget består av skrive- og leseopplæring, og at undervisningen derfor består av både lesing av litteratur i ulike former, og skriveopplæring i form av grammatikk og rettskrivingsøvelser (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg er norskfaget også preget av ulike historiske perspektiver, både språkhistorisk og litteraturhistorisk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget norsk er altså et viktig fag for kommunikasjon, identitet og kultur, og har et særlig ansvar for elevenes lese- og skriveopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette innebærer blant annet at elever skal kunne skrive og lese på både bokmål og nynorsk.

Pål Hamre (2017) skriver at “Gjennom norskfaget arbeider ein med å utvide det språklege og tekstlege registeret til elevane” (Hamre, 2017, s.21). Hamre tar videre til orde for at norskfaget er både et redskapsfag og et dannelsesfag, og at disse to sidene av norskfaget står i et gjensidig forhold til hverandre. Han skriver at “Grunnleggande ferdigheiter knytt til reiskapssida ved faget er ein føresetnad for å kunne arbeide med danningssida ved tekstresepsjon og tekstproduksjon. Samtidig er det slik at arbeidet med reiskapssida ved faget først gir mening når ein knyter det til ei overordna legitimering frå danningssida av faget” (Hamre, 2017, s.21) Hamre mener altså at norsk som dannelsesfag henger tett sammen med norsk som redskapsfag og at “vi gjennom innhald og arbeidsmåtar kan utvide horisontane til elevane - språkleg, historisk, tekstleg, etisk og estetisk” (Hamre, 2017, s.21).

### **2.1.3 Nynorsk som sidemål i skolen**

Nynorsk har vært en del av norsk skole i godt over 100 år, og stort sett alle elever i norsk skole skal lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). I grunnskolen er status at 87,3 % av elevene har bokmål som hovedmål og 11,6 % har nynorsk som hovedmål (Foss, 2022). Pr. januar 2022 er antall nynorskbrukere synkende (SSB, 2022). Det er altså et overveldende flertall av elever i norsk grunnskole som har bokmål som hovedmål, og dermed nynorsk som sidemål. Det finnes ingen klare tall på hvor mange av elevene i videregående opplæring som har hvilken målform, men tallene fra grunnskolen må



antas å være representative også for videregående opplæring. Sidemålsundervisningen skal ifølge Opplæringsloven (§2-5) være en del av elevenes undervisning “Dei to siste åra av grunnskolen” (Opplæringsloven, 1998, §2-5). Det er med andre ord kun én offentlig føring for når sidemålsundervisningen må være en del av elevenes undervisning.

Når det gjelder organiseringen av norskfaget, skal det på videregående (studieforberedende studieprogram) dekket av 393 timer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er imidlertid ingen føringer for hvor mange av disse timene som skal være undervisning i hovedmål eller sidemål. Det er altså opp til hver skole, og i praksis hver lærer, hvor mange timer undervisning elevene får i hovedmål og sidemål. Med andre ord, kan det variere stort fra klasse til klasse hvor mye undervisning elevene får i sidemål. Undersøkelsen TNS Gallup gjorde for Utdanningsdirektoratet i 2006 viser at sidemålsundervisningen for de fleste elever foregår i perioder, og ikke som en integrert del av norskundervisningen (TNS Gallup, 2006). I tillegg viser rapporten at 78% av elevene startet med sidemålsundervisning på 8. eller 9.trinn (TNS Gallup, 2006). Rapporten skiller dog ikke mellom hvor mange som startet med sidemålsundervisning i 8. eller 9.klasse.

For å få innblikk og forståelse i hva som skal være en del av undervisningen i norsk skole, kan vi gå til læreplanverket. Læreplanen legger føringer for undervisning i norsk skole, og kompetansemålene rettleider både lærere og elever i hva målet med opplæringen er. Av alle kompetansemålene for videregående opplæring, studieforberedende retning, er det kun tre kompetansemål som nevner nynorsk og bokmål, hovedmål og sidemål, eksplisitt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er altså ofte ikke skilt mellom bokmål og nynorsk i kompetansemålene, og målformene blir med det likestilt i læreplanen.

Ett av stedene nynorsk og bokmål er koblet sammen i læreplanen, er i kompetansemål knyttet til grammatikk (Kunnskapsdepartementet, 2019). I følge LK20 skal elever etter endt VG1 SF (Studieforberedende retning) kunne “skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.12). For at elever skal kunne lære seg grammatiske regler, må de kjenne til ulike grammatiske kategorier. Det innebærer for det første at elever må ha et metaspråk om grammatikk. I den forbindelse er Hognestad (2019) og Haugen (2019) opptatt av viktigheten av å utvikle dette grammatiske metaspråket. Om dette skriver Hognestad at “Ikke bare trenger

vi kunnskap om ulike språk, men også om nye varieteter av norsk som den globaliserte virkeligheten skaper” (Hognestad, 2019, s.84). Videre tar Hognestad til orde for at grammatikkens plass som et metaspråk i LK20 kan være problematisk: “Imidlertid skal man være klar over at det å klare å bruke metaspråklig refleksjon til å forbedre sine egne tekster er en intellektuell relativt krevende øvelse” (Hognestad, 2019, s.87). Haugen skriver at “I den metaspråkfokuserte tilnærminga til grammatikk blir det lagt stor vekt på at grammatikkundervisninga skal gje betre språkkompetanse og bidra til arbeidet med tekstar” (Haugen, 2019, s.7). Metaspåkperspektivet på grammatikk skal altså både ha et tekstperspektiv og et språkperspektiv. For det andre må elever i tillegg til å utvikle metaspråk, også faktisk utvikle kunnskap om for eksempel bøyningssystemer. Haugen tar til orde for at ved å arbeide med språksystemet gir en kunnskap i å ikke bare skrive tekster, men også om tekstbindinger og språklige systemer og helheter (Haugen, 2019). Furevikstrand (2019) skriver at behovet for grammatikkundervisning kanskje er størst i nynorsk (Furevikstrand, 2019). Men han påpeker også at “grammatikken skal vere ein reiskap for å utvikle eigne og andre sine tekstar” (Furevikstrand, 2019, s.159). Furevikstrand viser også til at nynorskopplæringen i LK20 bør kobles til skriving (Furevikstrand, 2019, s.159).

Et annet aspekt ved grammatikk og grammatikkundervisning er knyttet til forskjellen mellom formell og funksjonell grammatikk og grammatikkundervisning. På dette punktet skriver Haugen (2019) at en ved funksjonell grammatikkundervisning “legg vekt på at grammatiske termar skal brukast i beskriving av og i arbeid med språk” (Haugen, 2019, s.7), og at funksjonell grammatikkundervisning blant annet bør skape en forståelse for språklige kategorier og hvordan meningsskapning i tekster henger sammen med valg fra språksystemet (Haugen, 2019). På den andre siden betegner Haugen (2019) formell grammatikkundervisning som at “ein ser språkbruk som grunnleggande for kategoriane i det grammatiske systemet” (Haugen, 2019, s.8). Videre tar Haugen til orde for at en ved formell grammatikk vil “vere motivert å arbeide med språksystemet isolert” (Haugen, 2019, s.8). En kan altså si at funksjonell grammatikkundervisning tar sikte på å arbeide med grammatikk i et tekst- og skriveperspektiv, mens formell grammatikkundervisning handler om å arbeide med språket og språksystemet i seg selv.

Med få kompetansemål eksplisitt knyttet til nynorsk, bokmål og grammatikk, blir det altså hver enkelt norsklærers ansvar å lære elevene grammatikk på en overkommelig måte.

Med den nye læreplanen fra 2020 (LK20) skal alle elever på ungdomstrinnet og videregående studieforberevende få én karakter i norsk muntlig og én karakter i norsk skriftlig ved halvårsvurderinger de to første årene på den gjeldende skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kun ved siste skoleår på ungdomsskolen og videregående skal det settes egen karakter i hovedmål skriftlig og sidemål skriftlig, og alle avgangselever skal få tre standpunkt karakterer i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved vurdering i norsk sier læreplanen sine retningslinjer at “Læreren skal sette karakter i norsk skriftlig hovedmål og norsk skriftlig sidemål basert på kompetansen eleven har vist i et utvalg tekster i ulike sjangre og for ulike formål. I vurderingen av norsk skriftlig sidemål skal læreren ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmål enn i sidemål” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15). Hognestad (2019) stiller spørsmål ved den nye vurderingsordningen i sidemål, og mener at ved å kun sette egen karakter i skriftlig sidemål i 10.klasse og VG3, “vil ha konsekvenser for nivået i norsk sidemål” (Hognestad, 2019, s.95). I likhet med Hognestad (2019) stiller også Furevikstrand (2019) spørsmål ved det nye vurderingssystemet i LK20, og tar til orde for at det betyr at “sensorar ikkje kan forvente at elevane er like gode i hovudmål som i sidemål” (Furevikstrand, 2019, s.156). Furevikstrand (2019) påpeker at det åpner seg et tolkningsrom i møte med sidemålsvurderinger, fordi det vil være opp til hver lærer og sensor å tolke hva som er “like gode”? (Furevikstrand, 2019, s.156). I tillegg stiller han spørsmål ved om sensorene ved eksamen i nynorsk som sidemål bruker de samme kriteriene som sensorene ved eksamen i bokmål som sidemål (Furevikstrand, 2019), “ein kan få karakteren 6 i sidemål til eksamen etter VG3 sjølv om ein har en del formelle nynorskfeil (...) Ville eit sidemålssvar skrive på bokmål fått karakteren 6 med like mange feil?” (Furevikstrand, 2019, s.156).

## **2.2 Lærere og elevers nynorskkompetanse, motivasjon og holdninger til nynorsk**

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for begrepene “holdning” og da særlig “språkholdning”, “kompetanse” og “motivasjon” (2.2.1) Deretter vil jeg gjøre rede for studier knyttet til læreres nynorskkompetanse, holdninger og motivasjon knyttet til nynorsk som sidemål (2.2.2). Etter dette følger et delkapittel om elevers nynorskkompetanse, holdninger og motivasjon til nynorsk (2.2.3).

## 2.2.1 Begrepsavklaring

Fire begreper som står sentralt i dette delkapitlet er “holdning”, “kompetanse”, “didaktikk” og “motivasjon”. Disse begrepene er sentrale i min studie, fordi læreres og elevers holdninger og motivasjon til nynorsk kan påvirke undervisningen, og det er derfor viktig å ramme inn begrepene i forbindelse med analysen av hvordan lærere reflekterer rundt nynorsk som sidemål og egen undervisningspraksis knyttet til dette.

Lars Anders Kulbrandstad (2016) skriver at holdninger er “en indre, psykologisk tilbøyelighet hos mennesket, og denne tilbøyeligheten kommer til uttrykk ved at individet vurderer ett eller annet i den ytre verden mer eller mindre fordelaktig eller ufordelaktig” (Kulbrandstad, 2016, s.248). Når det gjelder holdninger til språk peker Kulbrandstad på at det er innstillinger til “språk, språkvarieteter, måter som språk og språkvarieteter blir brukt på” (Kulbrandstad, 2016, s.249) som er “mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige” (Kulbrandstad, 2016, s.249). Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021) skiller mellom bevisste og underbevisste språkholdninger. De beskriver bevisste språkholdninger som holdninger som “vi er oss bevisste og kan uttale oss om” (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021, s.44).

Underbevisste språkholdninger er på den andre siden vanskelige å observere (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021). Både Kulbrandstad (2016) og Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021) poengterer at det er forskjell på språkholdninger som er rettet mot selve språket og holdninger knyttet til personer som bruker språket. Denne forståelsen av holdninger gjelder altså en positiv eller negativ tilbøyelighet til ett eller annet i verden. I denne oppgaven er holdninger særlig relevant i forbindelse med nynorsk og sidemål.

Begrepet kompetanse er relevant fordi lærere og elevers nynorskkompetanse også vil påvirke nynorskundervisningen. For denne oppgaven er det særlig relevant å se på krav til kompetanse i nynorsk, både for lærere og elever, da det sier noe om forventet kunnskap i nynorsk. Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn (2016), slår fast at studentene skal “beherske norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng” (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, 2016, §2). Det er altså et krav at alle som tar lærerutdanning på grunnskolenivå skal beherske begge målformene. Dette gjelder imidlertid ikke studenter på lektorprogrammer, eller PPU-studenter, hvor nynorsk/sidemål ikke er nevnt i forskrift for rammeplan på noen av studieprogrammene (Forskrift om rammeplan for

lektorutdanning, 2013; Forskrift om rammeplan for PPU, 2015). Gjennom disse forskriftene for rammeplan kan vi se hva kravet til kompetanse hos nyutdannede lærere er.

Kompetansemålene i læreplanen er førende for forventningene til elevenes kompetanse, og elevene skal etter endt VG3 blant annet kunne “mestre språklige formkrav på hovedmål og sidemål og skrive tekster med etterrettelig kildebruk og et presist og nyansert språk” (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Motivasjon er en sentral del av både lærere og elevers skolehverdag. Det er også en faktor som gjør seg gjeldende for denne studien, da formålet for oppgaven er å svare på hvordan norsklærere reflekterer rundt nynorsk som sidemål, noe som kan påvirkes av særlig elevenes motivasjon for den delen av faget. Undervisningsrammene lærerne bruker må sies å kunne være en faktor for motivasjon. Særlig gjelder det lærernes bruk av motiverende grep i undervisningen. Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2014) peker på at “elevenes miljø og tilretteleggingen av læringssituasjonen har av den grunn stor betydning for elevenes motivasjon” (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.136). Med andre ord, er læreren en sentral faktor for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Skaalvik og Skaalvik (2014) peker på viktigheten av tilpassede oppgaver, og at det er vesentlig at elevene får kjenne på mestring for å oppleve motivasjon. Det er derimot ikke kun lærerens ansvar å motivere elevene, elevene må også finne en indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ut fra dette kan motivasjon altså forstås som en faktor for å oppnå mestring og læring, som kan komme av både ytre og indre faktorer, hos både lærere og elever.

## **2.2.2 Læreres nynorskkompetanse, holdninger og motivasjon til nynorsk**

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for lærernes nynorskkompetanse, holdninger og motivasjon til nynorsk. En eldre, men relevant, undersøkelse ble i den forbindelse utført av TNS Gallup (2006), der målet blant annet var å kartlegge sidemålsundervisningen i norsk skole, på vegne av Udir. 587 lærere var med på spørreundersøkelsen og 3981 elever (TNS Gallup, 2006). Kartleggingen hadde som mål å kartlegge undervisning, læreres motivasjon og kompetanse og elevers karakter og egenvurdering (TNS Gallup, 2006, s.9). Norsklærerne fikk blant annet spørsmål om å vurdere egen sidemålskompetanse (TNS Gallup, 2006, s.27). 81 % av de spurte lærerne mente de har/hadde “tilstrekkelig sidemålskunnskap til å gi elevene en god nok sidemålsundervisning” (TNS Gallup, 2006, s.27). Det er derimot verdt å merke seg at det her er stor forskjell på lærerne på nynorsk- og bokmålsskoler: “Andelen som synes de har

tilstrekkelig sidemålskunnskap er imidlertid høyere blant norsklærerne på nynorskskolene (92 prosent) enn den er blant lærerne på bokmålsskolene (78 prosent)” (TNS Gallup, 2006, s.11). Ut fra undersøkelsen kan vi også se at andelen lærere som mener de ikke har tilstrekkelig sidemålskunnskap, er høyere (11 prosent) på bokmålsskoler enn på nynorskskoler (TNS Gallup, 2006).

En annen sentral studie ble utarbeidet av Anne Seinsvik Nordal i 2004. Formålet med undersøkelsen var “å gjere ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål mellom ungdomsskulelærarane i Bærum kommune” (Nordal, 2004, s.7). Studien er en arbeidsrapport i forbindelse med forskningsprosjektet “Nynorsk som sidemål” ved Høgskulen i Volda. Arbeidsrapporten tar utgangspunkt i en undersøkelse gjort i Bærum i 2003. Av de 88 norsklærerne svarte 73 % at de selv mente de hadde “nok fagleg kunnskap i nynorsk til å gje fullgod nynorskundervisning” (Nordal, 2004, s.13). De samme lærerne ble også spurt om i hvilken grad de synes de hadde fått god nynorskundervisning i sitt utdanningsløp (på høyere utdanningsnivå). I kontrast til de 73 % som mener de har god nynorskkompetanse, er det kun 22 % av de spurte lærerne som er fornøyde med nynorskopplæringen i løpet av utdanningsløpet (Nordal, 2004). Nordal (2004) stiller da det retoriske spørsmålet om hvor lærerne da har fått nynorskkunnskapen sin fra (Nordal, 2004).

En nyere studie er utført av Britt Iren Nordeide (2023). Formålet var å kartlegge lærernes selvrapporterte kompetanse og holdning til nynorskbruk i undervisningen (Nordeide, 2023). Nordeide (2023) har gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere under videreutdanning. Ett av hovedfunnene i Nordeides studie er at blant de spurte lærerne kjenner de på ulik grad av kompetanse og mestring i nynorsk og bokmål (Nordeide, 2023). Her trekker Nordeide en linje mellom kompetanse og opplevelse av mestring, og tar til orde for at når lærerne har mer kompetanse, opplever de også større grad av mestring. Nordeide peker også på manglende nynorskopplæring på lærerutdanningene som problematisk og skriver blant annet at “Når vi veit at mange lærarstudentar ikkje møter nynorsk i si utdanning, er det grunn til å tru at sidemålsopplæringa i grunnskulen ikkje er kvalitativt god nok etter måla som er sette i forskrifta om plan for grunnskulelærerutdanningane” (Nordeide, 2023, s.72).

Videre viser Nordeides (2023) undersøkelse en sammenheng mellom kunnskaper og holdninger: “Lærarar med god teoretisk og praktisk kunnskap i nynorsk har truleg meir

positive haldningar til det å undervise om og på nynorsk enn lærarar som ikkje har denne kompetansen” (Nordeide, 2023, s.54). Dette støttes opp ved at de som var mest positive til at forelesninger og forelesningsmateriell (under videreutdanningen) var på nynorsk, var de som hadde studiepoeng i norsk fra før (Nordeide, 2023). Videre peker Nordeide på at lærerne i undersøkelsen har både implisitte og eksplisitte språkholdninger til nynorsk og at “dette speglar verdien dei legg til nynorsk” (Nordeide, 2023, s.70).

Når det kommer til læreres holdninger til nynorsk, gjør Nordal (2004) sin undersøkelse seg gjeldende også her. Ett av funnene i Nordal sin undersøkelse (2004) er at 61 % av lærerinformantene “meiner det ikkje er ein fordel for elevane å lære å skrive både nynorsk og bokmål” (Nordal, 2004, s.23). Hun tar til orde for at dette er et alvorlig tall og at hvis denne holdningen blir uttrykt til elevene, er ikke det “noko godt utgangspunkt for opplæringa i nynorsk som sidemål” (Nordal, 2004, s.23). Lærerne i denne undersøkelsen ble også spurt om hvilke faktorer de mente påvirket elevenes nynorskholdninger (Nordal, 2004). Kun 9 % av de spurte lærerne mente at det er lærere som har størst påvirkningsgrad på elevenes holdninger til nynorsk og bokmål (Nordal, 2004). Nordal (2004) påpeker at “ein veit at haldningar vert påverka av kunnskap, og ein må tru at skulen og lærarane er den viktigaste kunnskapskjelda når det gjeld både nynorsk- og bokmålsopplæring” (Nordal, 2004, s.25).

Undersøkelsen som TNS Gallup utførte i 2006 viser at “De fleste lærere (82 prosent) engasjerer seg i ganske eller svært stor grad i sidemålsundervisningen” (TNS Gallup, 2006, s.27). Kartleggingen viser også at 61 % av elevene mener norsklæreren deres har “en positiv holdning til sidemål” (TNS Gallup, 2006, s.28). Her viser imidlertid resultatet at det er stor forskjell på bokmålsskoler og nynorskskoler: “Mens 65 prosent av bokmålelevne mener deres norsklærer har en positiv holdning til nynorsk mener kun 44 prosent av nynorskelevne at deres norsklærer har en tilsvarende positiv holdning til bokmål” (TNS Gallup, 2006, s.28).

En annen studie er masteroppgaven til Karstad fra 2015. Ett av funnene til Karstad (2015) viser at omtrent halvparten av lærerinformantene (41 lærere i ungdomsskolen) “mener det er unødvendig at elevene lærer å skrive nynorsk, så lenge de kan lese det” (Karstad, 2015, s.56). Videre viser funnene i studien at “15% av lærerne er helt enige i at det er unødvendig med nynorsk fordi alle forstår bokmål” (Karstad, 2015, s.99). Karstad peker imidlertid på at utvalget hennes er lite, og med det ikke generaliserbart, og at “lærerne er imidlertid nokså

enige om at det viktig at elevene utvikler gode holdninger til nynorsk” (Karstad, 2015, s.99), og hun konkluderer med at det er rimelig å anta at “norsklærere i Tromsø er mer positive enn negative til nynorsk som sidemål” (Karstad, 2015, s.99).

Rise sin masteroppgave fra 2007 viser at læreren i den best presterende klassen virket motivert for å undervise i nynorsk, mens læreren i den svakeste virket mindre motivert (Rise, 2007). Elevene i studien påpekte også viktigheten av lærerens og skolens påvirkningskraft på både kompetanse, motivasjon og holdninger (Rise, 2007).

En annen masteroppgave som har undersøkt læreres holdninger til nynorsk, samt undervisningspraksiser, er Eides oppgave fra 2020. Ett av hovedfunnene i denne oppgaven er at lærerne i den studien stiller seg mer positive til nynorsken enn det som tidligere er avdekket på forskningsfeltet (Eide, 2020). Lærerne i studien peker derimot på noen utfordringer med nynorsken og undervisningspraksiser knyttet til den delen av faget (Eide, 2020). Blant annet peker informantene på en ambivalens i møte med nynorsken, da de forstår hvorfor det er en del av faget, men samtidig synes det er en utfordrende del av norskfaget (Eide, 2020).

### **2.2.3 Elevers nynorskkompetanse, holdninger og motivasjon til nynorsk**

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for elevers nynorskkompetanse, holdninger og motivasjon til nynorsk. En av kildene til elevenes kompetanse i nynorsk er statistikk over standpunktkarakterer. Det er derimot vanskelig å generalisere noe ut fra karaktersnittet, siden statistikken ikke skiller mellom nynorsk som sidemål og bokmål som sidemål. Jeg anser det likevel som relevant, da vi vet at de fleste av norske elever har nynorsk som sidemål. I Udirs karakteroversikt ser vi at snittkarakteren i norsk skriftlig hovedmål har ligget stabilt på 4,2 i tre år (2020, 2021, 2022) (Udir, u.å.). For sidemålskarakteren har gjennomsnittet alle disse årene ligget på 4,0 (Udir, u.å.). På grunn av koronapandemien, ble det i disse årene ikke gjennomført eksamen. Ser en på karakterstatistikken for årene før pandemien, er det en forskjell: standpunktkarakteren for skriftlig hovedmål var i 2019 på 4,0 (Udir, u.å.) og for sidemål 3,8 (Udir, u.å.). Gjennomsnittet for eksamenskarakteren var dette året 3,6 på skriftlig eksamen i hovedmål (Udir, u.å.) og 3,4 for skriftlig eksamen i sidemål (Udir, u.å.). Her er det verdt å merke seg at skriftlig eksamen i hovedmål er obligatorisk for elevene (på VG3 SF), mens sidemåls eksamen er trekkfag.



I TNS Gallup sin kartlegging fra 2006 får de 3981 elevene spørsmål om de selv opplever at de kan skrive sidemål. Her er det stor forskjell i svarene mellom elever med bokmål som hovedmål og elever med nynorsk som hovedmål. “Andelen bokmålelever som synes de kan skrive sidemål er på 49 prosent, mens den er på 86 prosent blant nynorskelevene” (TNS Gallup, 2006, s.40). Det skal dog sies at dette er elevenes egne tanker om sin egen nynorskkompetanse (selvrapportering). Lærerne som deltok i spørreundersøkelsen fikk også spørsmål om elevenes sidemålskunnskap (TNS Gallup, 2006, s.39): “De fleste lærere mener det er stor variasjon mellom elevenes kunnskaper i sidemål. Denne oppfatningen er imidlertid sterkere ved bokmålsskolene (85 prosent) enn ved nynorskskolene (53 prosent)” (TNS Gallup, 2006, s.40). Kartleggingen viser også at elevene i undersøkelsen er mye mer glad i å lese bokmål (73%) enn nynorsk (19%) (TNS Gallup, 2006). Når det gjelder skriving er det “Kun 18 prosent (som) oppgir at de liker å skrive nynorsk (i ganske eller svært stor grad). Det betyr at andelen som ikke liker å skrive nynorsk er på 82 prosent” (TNS Gallup, 2006, s.44). I tillegg peker resultatene fra kartleggingen på en sammenheng mellom positive holdninger til nynorsk og karakter i skriftlig sidemål: “Det er en positiv sammenheng mellom det å like sidemål og det å få gode karakterer i faget” (TNS Gallup, 2006, s.49). Kartleggingen viser også at elevene som “elever med nære som skriver mest på nynorsk har større sannsynlighet for å like nynorsk (40 prosent) enn de som ikke har dette (23 prosent)” (TNS Gallup, 2006, s.50).

I Nordals undersøkelse fra 2004 mener 90 % av lærerne at de har et inntrykk av at elevene ikke synes de har noe utbytte av å lære nynorsk (Nordal, 2004). Videre peker hun på viktigheten av videre forskning, for å finne ut om det er noe i undervisningen i nynorsk som sidemål som skaper denne oppfatningen (Nordal, 2004).

Roger Lockertsen (2005) er også innom elevenes holdninger til nynorsk. Han tar til orde for det han kaller et velkjent fenomen, at “elever kan møte til nynorskundervisning (sidemål) med negative haldningar” (Lockertsen, 2005, s.117). Lockertsen påpeker derimot at det er en viktig forskjell på de fordommene den enkelte eleven har, og de fordommene eleven vet at de andre har (Lockertsen, 2005). Videre peker han på at mange elever “ikkje klarer å skilje mellom omgrepet *sidemål* og omgrepet *nynorsk*” (Lockertsen, 2005, s.119).

I Ann Kristin Karstad sin masteroppgave fra 2015 undersøkte hun holdninger blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet i Tromsø. 104 elever og 41 lærere deltok og metodene var både spørreundersøkelse (som alle informantene deltok på) og intervjuer med et mindre utvalg (Karstad, 2015). Ett av hovedfunnene hennes er at flertallet av de 104 elevene som deltok i studien, ville karakterisere egne nynorskferdigheter som “brukbare” (Karstad, 2015, s.44). Det er derimot over 40% av elevene som “mener de skriver nynorsk *dårlig* eller *svært dårlig*” (Karstad, 2015).

I Kristin Kibsgaard Sjøhelles doktorgradsavhandling fra 2016 kan vi trekke frem to elevers holdninger til nynorsk. Den ene eleven er Sara, hun sier blant annet at hun “er veldig glad i språk og “elskar å skrive”, men presiserer at dette først og fremst gjeld bokmål, då ho “ikkje følar at (ho) meistrar nynorsk”” (Sjøhelle, 2016, s.198). Den andre eleven Sjøhelle (2016) har intervjuet, Tiril, sier flere ganger at hun “hatar nynorsk” (Sjøhelle, 2016, s.193). Begge disse holdningene kommer frem i intervjuer i forbindelse med introduksjonen av Sjøhelles (2016) intervensjonsstudie, for å kartlegge elevenes holdninger til nynorsk og til prosjektet.

## **2.3 Undervisning i nynorsk**

I dette kapitlet vil jeg først si noe overordnet om hva som kjennetegner god undervisning generelt (2.3.1), og deretter vil jeg gå inn på studier av nynorskundervisning (2.3.2).

### **2.3.1 Hva kjennetegner god undervisning?**

Det finnes mye forskning på hva som kjennetegner læreres undervisning og hva elever opplever som god undervisning. Jeg vil i dette delkapitlet trekke frem noen punkter som er særlig relevante for diskusjonen av funnene mine i kapittel 5 (Diskusjon og drøfting). Trine Gustafson og Grete Sevje (2013) skriver i heftet “Ti kjennetegn på god undervisning” at “God undervisning skal ha som mål å gi alle ungdommer i videregående opplæring den kompetansen de trenger for å klare seg best mulig i samfunnet nå og senere i arbeidslivet” (Gustafson & Sevje 2013, s.7) Videre peker de på tre kompetanseområder de mener er vesentlige for at lærere skal lykkes med god undervisningspraksis: relasjonskompetanse, didaktisk kompetanse og ledelseskompetanse (Gustafson & Sevje, 2013). Et aspekt som ofte trekkes frem i forbindelse med god undervisning, er relasjoner og et godt klassemiljø. Flere studier har pekt på viktigheten av at dette er sentralt for at undervisningen skal oppleves god

og relevant. For eksempel skriver Klette (2013) på dette punktet at god læring skjer ved bruk av varierte undervisningsmetoder, og at norske klasserom er preget av ensidighet, og en overbruk og underbruk av noen enkelte undervisningsmetoder (Klette, 2013). For at læreren skal kunne tilby elevene den gode undervisningen de har krav på, skriver Klette at det krever at læreren også har støtte og kompetanse på ulike områder (Klette, 2013). Et annet viktig aspekt er lærerens didaktiske kompetanse, som også Gustafson og Sevje (2013) påpeker. Om dette skriver Klette at for at læreren skal kunne tilby elevene den gode undervisningen de har krav på, krever det at læreren også har støtte og kompetanse på ulike områder (Klette, 2013). Et tredje moment kan være fokus på fag og faglig aktivitet. Her peker Klette på at de lærerne som har de mest motiverte og selvstendige elevene, er de lærerne som har et klart fokus på faglige aktiviteter og innhold i undervisningen (Klette, 2013). Det er altså flere faktorer som spiller inn på gode undervisningspraksiser. Særlig det å variere undervisningen, fokusere på faglige aktiviteter, og lærerens faglige og didaktiske kompetanse er viktige punkter, som også gjør seg gjeldende for denne oppgaven.

### **2.3.2 Hva vet vi om nynorskundervisningen i norske klasserom?**

I dette delkapittelet vil jeg vise til forskning om hvordan nynorskundervisningen i norske klasserom er organisert og praktisert og når i utdanningsløpet elevene møter nynorsk som sidemål. Deretter vil jeg se på hva vi vet om det som skjer i nynorskundervisningen, hvilke undervisningsgrep som blir benyttet og hvordan motiverende grep benyttes i nynorskundervisningen.

Flere studier viser hvordan nynorskundervisningen blir praktisert og organisert i norske klasserom. Undersøkelsen TNS Gallup gjorde i 2006 viser til hvordan nynorskundervisningen for de fleste elever foregår i perioder (TNS Gallup, 2006), og at de fleste elever starter med sidemålsundervisningen i 8. eller 9.klasse (TNS Gallup, 2006).

I masteroppgaven sin fra 2020, viser Stian Langvatn Aakre at hans to lærer-informanter på ungdomstrinnet ytrer ønske om at nynorsken skal være en integrert del av norskfaget (Aakre, 2020). I tillegg forsøker begge lærerne å ha en tekstbasert arbeidsmetode i nynorskundervisningen, istedenfor den tradisjonelle grammatikkundervisningen (Aakre, 2020). Et aspekt flere peker på ved nynorskundervisning, er viktigheten av å starte tidlig i utdanningsløpet. Dette for å eksponere elevene for nynorsk i tidlig alder, men også for å

forebygge negative holdninger. Blant annet skriver Furevikstrand (2019) at “vi må slutte å snakke om nynorsk som eit diktarspråk som handlar om å sjonglere arkaiske nynorskord. Nynorsk er eit levande kvardagsspråk - og det beste av alt; Det er fullt mogleg å lære seg” (Furevikstrand, 2019, s.164). Han mener at for å få til dette, må elevene “setje seg ned ved skrivebordet tidleg nok, få god nok rettleiing og arbeide lenge nok med språket” (Furevikstrand, 2019, s.164). I likhet med Furevikstrand, peker også Norunn Askeland og Cecilie Falck-Ytter (2009) på viktigheten av å begynne med nynorskopplæring tidlig (Askeland & Falck-Ytter, 2009).

Askeland og Falck-Ytter (2009) påpeker også viktigheten av skrivning: “gjennom skrivning viser elevane kva dei verkeleg kan av nynorsk” (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s.105). De kommer også med en oppfordring, eller det de kaller for et motto for god nynorskundervisning: “skriv ofte og skriv kort” (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s.106). Men de tar også til orde for at den nynorske skrivningen bør ha en progresjon (Askeland & Falck-Ytter, 2009). Videre viser de til at talemålet til elevene er et godt utgangspunkt for god nynorskundervisning (Askeland & Falck-Ytter, 2009), og at en bør vente med den systematiske grammatikkopplæringen (Askeland & Falck-Ytter, 2019).

Grammatikk og grammatikkundervisning er et tema som ofte går igjen når det er snakk om nynorskundervisning og i forbindelse med nynorsk som sidemål. Det til tross for at grammatikk eller rettskriving ikke er eksplisitt nevnt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ett av argumentene til Askeland og Falck-Ytter (2009) for at den systematiske grammatikkopplæringen bør vente, er at det ikke nødvendigvis gjør elevene til bedre skrivere (Askeland & Falck-Ytter, 2009). Askeland og Falck-Ytter (2009) peker også på at norsklærere må ty til grammatikk som undervisningsmiddel for å kunne undervise i praktisk språkbruk (Askeland & Falck-Ytter, 2009). Videre skriver de at nynorsk som sidemål tidligere kun har handlet om grammatikk, og at dette kan være uheldig (Askeland & Falck-Ytter, 2009). Likevel tar de til orde for at grammatikkundervisningen kan ha en funksjon, men at grammatikkundervisningen ikke må være selve målet med nynorskundervisningen (Askeland & Falck-Ytter, 2009).

Sjøhelle (2020) peker i sin artikkel om grammatikk på at det er en felles opplevelse at nynorsk og grammatikk henger sammen (Sjøhelle, 2020). Sjøhelle (2020) peker på en utvikling i synet på grammatikk og grammatikkundervisning og viser til den funksjonelle grammatikken (Sjøhelle, 2020). Med det mener hun grammatikk som er koblet til fagspråk, språklig bevisstgjøring og metaspråksperspektiv, og hun tar til orde for at en heller bruker grammatikkunnskap til å finne meningen i en ytring (Sjøhelle, 2020).

Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) peker også på grammatikkens plass i nynorskundervisningen, men også på andre momenter i sidemålsundervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Som en del av LISA-studien, som har samlet inn klasseromsdata fra norske klasserom, har de undersøkt hva som preger sidemålsundervisningen (i nynorsk) (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Selv om LISA-studien handler om undervisning på ungdomstrinnet ser jeg på den som relevant også for denne oppgaven, da den kan peke på tendenser ved norskundervisningen som også kan gjøre seg gjeldende for høyere klassetrinn. Det er særlig fire hovedtendenser som utmerker seg i sidemålsundervisningen i LISA-studien. Nesten alle klassene, utenom en, har sidemålsundervisning knyttet til formverk og vokabular (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Utenom denne tendensen, er det omtrent 3-5 av 15 klasser som er innom: lesing og tekstproduksjon, språkhistorie og dialekter (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Som Blikstad-Balas og Roe (2020) peker på, er det en overvekt av fokus på formverk og vokabular i sidemålsundervisningen. De peker imidlertid på at “selv om elevene ble drillet grundig nok i nynorsk formverk og vokabular, og de de fikk mye støtte i grammatiske regler, ble dette i altfor liten grad integrert i elevenes arbeid med lesing og tekstskaping” (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.147).

Siden det er en tydelig tendens til at elever oppleves som negative og lite motiverte for nynorsk (jf. 2.2.3), er det også relevant å se på motiverende grep i nynorskundervisningen. Blikstad-Balas og Roe (2020) peker på motivasjonsinnslag som en del av den observerte nynorskundervisningen i LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020). De peker blant annet på bruk av gøy YouTube-videoer, men særlig læreres fokus på karakter og vurdering som et motiverende grep i undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Fretland og Søyland (2013) er også opptatt av motivasjon i forbindelse med nynorskundervisning, og skriver blant annet om argumenter til hvorfor en skal ha

nynorskundervisning i skolen. Her peker de blant annet på demokratisering og språkhistoriske argumenter (Fretland & Søyland, 2013). I tillegg tar de til orde for viktigheten av å motivere elevene til nynorsk, og at dette henger sammen med at elevene opplever nynorsk som et levende språk og de viser til at motivasjon og kunnskap henger tett sammen (Fretland & Søyland, 2013). Et av hovedargumentene deres for å bli bedre og gladere i nynorsk er å møte språket (Fretland & Søyland, 2013). De peker også på viktigheten av skriving og lesing og at “å begynna med å pugga sterke verb er dårleg metodikk!” (Fretland & Søyland, 2013, s.18).

For å kunne ha en god og vellykket nynorskundervisning må læreren være bevisste på sine egne holdninger (Jansson, 2021). Jansson (2021) peker på at læreren er en viktig faktor for å fremme positive holdninger og motivasjon, som igjen vil føre til en god tilrettelegging for læring (Jansson, 2021).

## **2.4 Oppsummering**

Det er tidligere gjort studier på læreres holdninger til nynorsk som sidemål, og gjort rede for undervisningspraksiser knyttet til nynorsk som sidemål. Flere av disse studiene er gjort på ungdomstrinnet, og før innføringen av LK20. Denne studien er relevant fordi den bidrar med nye perspektiver på læreres undervisningspraksiser og refleksjoner knyttet til nynorsk som sidemål, i videregående opplæring. I tillegg er denne studien utført etter innføringen av LK20, og vil med det bidra med relevant og ny kunnskap, blant annet om knyttet til læreres refleksjoner rundt den nye læreplanen og endringene det har medført for norskfaget.

## 3. Metode

I dette prosjektet vil jeg belyse hvordan lærere reflekterer over nynorsk som sidemål og egen undervisningspraksis gjennom intervju, samt observere hvordan dette praktiseres i klasserom gjennom observasjonsdata. For å undersøke dette, har jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign, med strukturert klasseromsobservasjon og kvalitative intervjuer av fire lærere i videregående skole. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for, begrunne og diskutere de metodiske valgene jeg har tatt. Kapitlet starter med en presentasjon av mitt kvalitative forskningsdesign og en introduksjon av mine primær- og sekundærdata (3.1), før jeg gjør rede for metodetriangulering (3.2) og utvalgsprosedyre for rekruttering av informanter (3.3). Videre skriver jeg om datainnsamlingsprosessen i kvalitative forskningsintervjuer (3.4) og i strukturert klasseromsobservasjon (3.5). Etter dette, vil jeg presentere hvordan jeg har analysert dataene (3.6). Til slutt drøfter jeg validitet og reliabilitet i prosjektet (3.7), og forskningsetiske implikasjoner (3.8), før det avslutningsvis følger en oppsummering (3.9).

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Forskningsdesign har som hensikt å knytte data sammen med studiens problemstilling (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Det er altså viktig å se problemstillingen i sammenheng med metodevalg (Larsen, 2017). Fordi jeg ønsker å undersøke læreres refleksjoner rundt nynorsk som sidemål, vil det være hensiktsmessig med et kvalitativt forskningsdesign. Dette fordi en av fordelene med kvalitative data er muligheten det gir for en bredere og dypere innsikt i deltakernes tanker (Larsen, 2017). Dette samsvarer med problemstillingen og ønske om å undersøke lærernes refleksjoner. Et kvalitativt forskningsdesign gir også frihet til å gå i dybden uten forhåndsbestemte analysekategorier, og det egner seg også godt når en ønsker å utforske informantenes holdninger og tanker (Patton, 2014). Kvalitative data er ofte verbale beskrivelser, og i kontrast til kvantitative data, ikke tellbare (Kleven, 2018). Fordi jeg med dette prosjektet ønsker å få en innsikt i informantenes refleksjoner og holdninger gjennom intervju og observasjon, var et kvalitativt forskningsdesign et naturlig valg. Larsen (2017) peker også på dette, at valg av intervju og observasjon som metoder henger godt sammen med det kvalitative forskningsdesignet, siden man møter informantene ansikt til ansikt (Larsen, 2017) og dermed kan få et tydeligere innblikk i informantenes kunnskap. I den følgende tabellen (1) presenterer jeg forskningsdesignet mitt.

Tabell 1:

|                    |   |
|--------------------|---|
| Forskningsdesign:  |   |
| Fokus              | Læreres refleksjoner rundt og holdninger til nynorsk som sidemål, og hvordan dette preger undervisningspraksisen deres. Læreres rammer for undervisning i nynorsk som sidemål.    |
| Type studie        | Kvalitativ forskningsstudie.  |
| Metode             | Kvalitative, semistrukturerte intervju og strukturert observasjon.  |
| Datamateriale      | Notater etter observasjon av fire norsktimer i fire ulike klasser på to videregående skoler (sekundærdata). Transkripsjoner av intervjuer med de respektive lærerne (primærdata). |
| Utvalg             | Fire norsklærere på to videregående skoler, to steder i landet.   |
| Analysetype        | Innholdsanalyse av observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner.  |
| Analyse kategorier | Refleksjoner rundt nynorsk som sidemål.<br>Undervisningspraksiser.  |

Som det kommer frem av tabell 1, består datamaterialet mitt av både observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner. I denne studien har intervjudataene status som primærdata, og observasjonsdataen fungerer som sekundærdata.

### 3.2 Triangulering

Ved å benytte både intervju og observasjon, har jeg kombinert to innsamlingsmetoder innenfor samme tilnærming (kvalitativt). Med det har jeg foretatt en metodetriangulering (Gleiss & Sæther, 2021) hvor jeg har triangulert flere kvalitative data: intervju og observasjon. Metodetriangulering kan gi ulike innfallsvinkler for å belyse problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021). Gleiss og Sæther (2021) tar også til orde for at metodetriangulering kan bidra til å kontrollere “om funn er konsistente” (Gleiss & Sæther, 2021, s.203).

Triangulering kan bidra med å sikre at mest mulig korrekt informasjon kommer frem (Gleiss & Sæther, 2021) og “øke funnenes troverdighet” (Brevik & Mathé, 2021, s.57-58). I min studie kan metodetriangulering bidra med at det informantene snakker om i intervjuet, blir utfyllt og støttet opp i observasjonen. Eventuelt det motsatte; å vise at lærerne rapporterer om én ting, for så å gjøre en annen ting i undervisningssituasjonen. Altså å se “om data fra én metode støttes av data fra en annen” (Brevik og Mathé, 2021, s.50). Intervjuene er selvrapportering og observasjonen viser hva lærerne faktisk gjør i praksis. I intervjuene gir



informantene kunnskap om det de selv tenker, mens det er i observasjon en kan se hva de faktisk gjør, for så å kunne vurdere hvorfor de gjør det de gjør (Svenkerud, 2021). Ved å triangulere disse to metodene, vil funnene få en større bredde, da de kan sammenliknes med hverandre. Jeg vil komme tilbake til dette under kapittel 3.7 om validitet og reliabilitet.

## **3.3 Utvalgsprosedyrer og rekruttering av informanter**

### **3.3.1 Rekruttering**

Rekrutteringen foregikk i tre ulike steg. Steg 1 var å finne ut hvor mange informanter det var hensiktsmessig å ha for å få grundige svar på problemstillingen. Etersom jeg hadde valgt et kvalitativt forskningsdesign, var det ikke hensiktsmessig å ha et representativt utvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021), og jeg konkluderte med at fire informanter ville gi et bredt og godt datagrunnlag for å svare på problemstillingen. Fordi jeg ønsket dybdekunnskap om hvordan enkelte lærere reflekterer rundt ulike aspekter ved nynorsk som sidemål og kompetansen deres, og hvordan de rammer inn undervisningen sin, ville dette antallet informanter gi meg grundig kunnskap om temaet, og flere informanter ville ikke nødvendigvis gitt ny kunnskap, og jeg kunne oppnådd teoretisk metning (Svenkerud, 2021). Ved å ha to informanter på hver skole, i hver landsdel, ville jeg muligens også få litt forskjellig data, noe som kunne bidra til en større breddekunnskap og et interessant perspektiv for sammenligning.

Neste steg (steg 2) var å rekruttere informanter, og jeg tok i bruk nettverksrekruttering. Via nettverket kom jeg i kontakt med norsklærere i to deler av landet. Ett av stedene ligger på det sentrale Østlandet, der den store majoriteten av elevene har bokmål som sitt hovedmål. Denne skolen er geografisk plassert slik at den ligger nokså langt fra typiske “nynorskområder”, der nynorsk har status som bruksspråk, og elevene har nynorsk som hovedmål. Dette vil jeg omtale som “Elgen vgs.” eller “den sentrale Østlandsskolen”. Den andre skolen ligger også i et typisk “bokmålsområde”, der mange elever har bokmål som sitt hovedmål, men denne skolen ligger langt nærmere typisk “nynorskområde”, der mange elever har nynorsk som sitt hovedmål, i tillegg har flere av lærerne og elevene der en dialekt som er delvis nynorskner. Dette vil jeg omtale som “Hummeren vgs.” eller “randskolen”.

Utvalget mitt er altså et bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Bekvemmelighetsutvalg blir beskrevet som et utvalg som er bekvemt for forskeren (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Ved å benytte et bekvemmelighetsutvalg, var det flere faktorer jeg måtte være bevisst underveis i forskningsprosjektet. Blant annet kan et bekvemmelighetsutvalg føre til en rekke potensielle bias, blant annet at informantene er rekruttert via nettverk og med det være mer positive til prosjektet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Blikstad-Balas og Dalland (2021) peker også på utfordringen ved at utvalget ikke er valgt ut av noen annen grunn enn at det er bekvemt for forskeren. Dette er alle faktorer jeg måtte være bevisst på under datainnsamlingen. Jeg kommer nærmere inn på dette under delkapittel 3.8 om forskningsetikk.

Steg 3 i rekrutteringsprosessen var å snakke med de aktuelle lærerne jeg var blitt satt i kontakt med. Det innebar å sende dem prosjektbeskrivelsen (vedlegg 3) og samtykkeskjemaet fra NSD-søknaden (vedlegg 2).

### 3.3.2 Utvalg

Alle informantene er anonymisert og har fått fiktive navn, det samme har skolene de jobber på. I denne oppgaven omtales lærerne som Ingrid, Roald, Berit og Nils som arbeider på skolene Hummeren vgs. og Elgen vgs.. I følgende tabell (2) presenterer jeg informantene:

Tabell 2:

|   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| Utvalg med anonymisering:                               |                                     |
| Hummeren videregående skole<br>Randskolen               | Lærer 1 - Ingrid<br>Lærer 2 - Roald |
| Elgen videregående skole<br>Den sentrale Østlandsskolen | Lærer 3 - Berit<br>Lærer 4 - Nils   |

## 3.4 Kvalitative intervju

### 3.4.1 Semistrukturert enkeltintervju og intervjurollen

Innenfor pedagogisk forskning er det en klassisk metode å *se* og å *spørre* (Kleven, 2018), og ved å benytte intervju, kan jeg få svar ved hjelp av nettopp det å spørre. Ved å velge

kvalitativt forskningsintervju må en som forsker først velge intervjuatype (Gleiss & Sæther, 2021). For dette prosjektet valgte jeg å gjennomføre individuelle intervjuer med hver informant (Gleiss & Sæther, 2021). Enkeltintervjuer egner seg godt når en ønsker å finne ut av informasjon og kunnskap “som finnes i intervjupersonene” (Svenkerud, 2021, s.94). Dette samsvarer godt med min problemstilling og forskningsdesign, siden jeg er ute etter informantenes refleksjoner rundt holdninger, kompetanse og motiverende grep.

Intervjuformen min kan dermed karakteriseres som tradisjonell faktaorientert enkeltintervju (Svenkerud, 2021). Ved valg av kvalitativt forskningsintervju må en som forsker også velge strukturen på intervjuet; skal en benytte strukturert, ustrukturert eller semistrukturert intervjuform? Jeg valgte å benytte meg av en semistrukturert intervjuform, fordi jeg så på det som mest hensiktsmessig for mitt forskningsdesign. Ved å benytte et semistrukturert intervju, vil jeg som forsker ha en klar mening om hva intervjuet skulle handle om, men også være åpen for at intervjuet kan ta en annen vending, alt ettersom hva informanten vil gi av kunnskap og informasjon (Kleven, 2018). Semistrukturerte intervjuer egner seg godt til å stille oppfølgingsspørsmål og til å komme dypere inn i uttrykk og tanker som informantene sitter på (Kleven, 2018). Å intervjuer er en kunst som krever erfaring for å få med seg all informasjon (Gleiss & Sæther, 2021). Det er vesentlig at en som forsker er dette bevisst, men også reflekterer over “hvordan hen etablerer en relasjon til informanten” (Gleiss & Sæther, 2021, s.87).

### **3.4.2 Intervjuguide**

Det å ha en klar tanke om hva intervjuet skal handle om, handler også om å forberede seg, og utarbeide spørsmål på forhånd. For å være godt forberedt og få svar på det jeg ønsket i intervjuet, laget jeg en intervjuguide i forkant av intervjuene (vedlegg 1). Svenkerud (2021) skriver at “en intervjuguide skal ivareta både den teoretiske dimensjonen (...), og den menneskelige dimensjonen” (Svenkerud, 2021, s.95) i intervjuet. Siden jeg hadde bestemt meg for et semistrukturert intervju, hadde jeg klare tanker om noen av spørsmålene, men jeg var også åpen for oppfølgingsspørsmål, og å strukturere intervjuet mer som en samtale enn et fast oppsatt spørsmål-svar-intervju (Svenkerud, 2021). Jeg valgte å formulere både åpne og lukkede spørsmål i intervjuguiden. Hensikten med dette var å få informasjon både om konkrete valg med tanke på undervisningsopplegg osv., men også få innsikt i informantenes tanker og holdninger (Svenkerud, 2021). I utarbeidelsen av intervjuguiden passet jeg også på å legge inn muligheter for oppfølgingsspørsmål, særlig knyttet til ting jeg hadde bitt meg

merke i, i observasjonen på forhånd. På den måten kunne jeg trekke linjer mellom det jeg hadde sett i klasserommet, og samtalen jeg hadde med læreren etterpå (Svenkerud, 2021).

### **3.4.3 Prøveintervju**

For å være best mulig forberedt til intervjuene, gjennomførte jeg to prøveintervjuer i forkant av datainnsamlingen. Prøveintervjuer er intervjuer forskeren utfører før selve forskningsintervjuet, både for å teste seg selv som intervjuer og for å teste intervjuguiden (Dalen, 2004). Det første prøveintervjuet gjorde jeg med to medstudenter, noe som var både trygt, da det var noen personer jeg var trygg på, og fordi det var to personer som hadde innblikk i mitt forskningsfelt (Dalen, 2004). Jeg fant imidlertid fort ut at noen av spørsmålene var litt uklare og dårlig formulert. I tillegg gikk intervjuene veldig fort. Det kan også ha sammenheng med at testpersonene ikke har så lang undervisningserfaring, og dermed ikke hadde gjort seg så mange refleksjoner rundt alle spørsmålene på grunn av sin begrensede erfaring som norsklærere. Jeg fikk også testet ut lydopptak-appen (UiO sin diktafon-app) og hørte hvordan jeg selv var som intervjuer. Etter dette prøveintervjuet, reviderte jeg intervjuguiden (Dalen, 2004) og ble mer bevisst på tempoet i spørsmålsstillingen min. Ved det andre prøveintervjuet, med en bekjent som har jobbet 30 år som norsklærer, tok intervjuet mye lengre tid (omtrent 20 minutter), og de spørsmålene jeg hadde endret etter første pilotering, fungerte mye bedre. Ved å pilotere intervjuet to ganger unngikk jeg dermed kanskje at noen av spørsmålene ikke ble besvart, og jeg fikk optimalisert intervjuguiden til å samsvare bedre med problemstillingen. I tillegg var jeg mer bevisst på min egen rolle som intervjuer (Dalen, 2004), og jeg opplevde selv at jeg var mer rolig og komfortabel enn ved det første prøveintervjuet.

### **3.4.4 Gjennomføring**

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på skolene til informantene i etterkant av observasjonen. Alle intervjuene ble gjennomført like etter undervisningen som ble observert. Dette var hensiktsmessig fordi både informantene og jeg da hadde observasjonstimen friskt i minne (gjennomføring av observasjon beskrives i kapittel 3.5.2) . I tillegg hadde jeg allerede småsnakket litt med informanten, så stemningen var relativt avslappet før intervjuet startet (Tjora, 2017). Det kan imidlertid ha ført til at jeg har gått glipp av noen av mine egne tanker og implikasjoner rundt observasjonen, blant annet fordi jeg ikke fikk god nok tid til å reflektere rundt observasjonen. Intervjuene startet med at jeg introduserte meg selv og

prosjektet (Svenkerud, 2021) og forklarte at jeg kom til å ta lydopptak på UiO sin diktafon-app, for så å fortelle kort om forskningsfokuset. Jeg hadde på forhånd opprettet et Nettskjema som jeg koblet opp til diktafon-appen. Deretter fulgte jeg intervjuguiden ganske nøye, med noen unntak med oppfølgingsspørsmål dersom noen av svarene var uklare. Jeg tok ingen notater underveis. På forhånd hadde jeg tenkt at intervjuet mitt skulle være semistrukturert, men i etterkant ser jeg at de var relativt strukturerte, og at jeg hverken stilte så mange oppfølgingsspørsmål, eller at intervjuene var særlig samtalepreget. Det var stort sett jeg som stilte spørsmål, og informantene som svarte på dem. Det varierte imidlertid veldig hvor mye hver informant ga av informasjon og refleksjon på hvert spørsmål. Som det kommer frem av tabell 3, skiller Roald seg ut ved at intervjuet med ham varte dobbelt så lenge som de tre andres.

Tabell 3:

| Data:                                | Lengde:        |
|--------------------------------------|----------------|
| Intervju med Ingrid på Hummeren vgs. | 16:18 minutter |
| Intervju med Roald på Hummeren vgs.  | 39:30 minutter |
| Intervju med Berit på Elgen vgs.     | 17:05 minutter |
| Intervju med Nils på Elgen vgs.      | 22:17 minutter |

Årsakene til dette kan være mange. En av dem kan være at jeg ikke hadde noe særlig erfaring med forskningsintervju som form fra før. Noe som kan ha resultert i at jeg ikke alltid kom gjennom alle spørsmålene i intervjuguiden, at jeg ikke stilte like mange oppfølgingsspørsmål til hver informant, og at informantene ikke alltid forstod spørsmålet og kanskje heller svarte på noe annet enn det som var min hensikt med spørsmålet.

## 3.5 Observasjon

### 3.5.1 Strukturert observasjon og observatørrollen

Ved å benytte intervju kan jeg altså få svar ved hjelp av det å *spørre*. Ved å i tillegg benytte observasjon som metode, kan jeg også få svar ved hjelp av å *se* (Kleven, 2018). Observasjon er særlig godt egnet til kvalitative studier (Silverman, 2020), og når en er ute etter å beskrive hva informantene gjør (Andersson-Bakken, Bjørnestad & Dalland, 2021). I tillegg kan det

bidra til en økt forståelse for hva som blir gjort (Gleiss & Sæther, 2021). Observasjon i kombinasjon med intervju kan også “gjøre det lettere å plassere det som sies i en intervjusituasjon, inn i en kontekst” (Gleiss & Sæther, 2021, s.102). Ved å velge observasjon som forskningsmetode må en som forsker ta stilling til om observasjonen skal være strukturert eller ustrukturert (Kleven, 2018). I mitt prosjekt så jeg det som mest hensiktsmessig å benytte en strukturert observasjonsform. Ved strukturell observasjon har forskeren på forhånd bestemt hva som skal observeres, og hvordan det skal noteres i et skjema (Kleven, 2018). I og med at jeg var ute etter å finne ut hvordan lærerne rammer inn sin nynorskundervisning, egnet det seg godt å bestemme på forhånd at det var alt som omhandlet nynorsk, og sidemål, jeg skulle fokusere på. Gleiss og Sæther (2021) peker på at en av fordelene med strukturert observasjon er at koding og analysearbeidet blir lettere i etterkant (Gleiss & Sæther, 2021).

Observatørrollen kan ha ulike former. Ved å velge en deltakende observasjon vil man som observatør interagere i aktiviteter og samtaler og være en aktiv del av det som observeres (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg valgte å benytte en ikke-deltakende observatørrolle, noe som innebærer å være “flue på veggen” og ikke interagere eller delta i observasjonssituasjonen (Andersson-Bakken, Bjørnstad & Dalland, 2021). Ved å være observatør i et klasserom får en direkte tilgang til naturlige settinger, og idealet er “å være mest mulig objektiv” (Andersson-Bakken, Bjørnstad & Dalland, 2021, s.129). Det kan imidlertid være vanskelig, siden observasjon alltid vil være preget av forskerens erfaring og forståelse (Andersson-Bakken, Bjørnstad & Dalland, 2021). I observatørrollen er det noe en hele tiden bør være bevisst. I tillegg kan tilstedeværelsen til observatøren spille inn på situasjonen som observeres (Andersson-Bakken, Bjørnstad & Dalland, 2021). “Også ved observasjoner der folk vet at de blir observert, kan det at forskeren er til stede, påvirke atferden til undersøkelsespersonen i en bestemt retning” (Larsen, 2017, s.30). Det er med andre ord viktig å gjøre seg klare tanker om hvordan en som observatør kan minske sin påvirkning på observasjonspersonene.

### **3.5.2 Gjennomføring**

Jeg gjennomførte observasjonene med påfølgende intervju på Hummeren vgs., i løpet av to dager, høsten 2022. Observasjonene og intervjuene på Elgen vgs., ble ikke gjennomført før på nyåret i 2023. De ble gjort på samme dag. Tjora (2017) poengterer vanskeligheten med å få timeplaner og kalendere til å gå opp, når en skal avtale observasjoner (Tjora, 2017). Dette var

noe jeg erfarte. Fordelene og ulempene med tidspunktene for observasjonene vil jeg diskutere under delkapittelet om forskningsetikk (3.8). Jeg møtte informantene litt i forkant av timens start og fikk signaturer på samtykkeskjemaet (vedlegg 2). Samtykkeskjemaet ble sendt ut til informantene på forhånd, og det var ingen som hadde spørsmål om det, så de ble signert og levert til meg. Jeg presiserte muligheten til å trekke seg når som helst i prosessen. I alle klassene ble jeg introdusert for elevene av læreren, og jeg fortalte kort om meg selv og hva prosjektet mitt handler om (Andersson-Bakken, Bjørnstad & Dalland, 2021). Det var viktig for meg å presisere overfor elevene at jeg kun skulle observere læreren, og ikke dem. Dette henger sammen med NSD-søknaden og fokuset for forskningen min. Deretter satte jeg meg bakerst i klasserommet og satt stille der under hele undervisningen. Jeg valgte å plassere meg bakerst i lokalet for å unngå mest mulig interaksjon i rommet (Andersson-Bakken, Bjørnstad & Dalland, 2021), og for å være minst mulig forstyrrende for undervisningen. Underveis i timene noterte jeg på PC, direkte på min UiO-bruker, på sikkert område. På forhånd utviklet jeg et tentativt observasjonsskjema, med kategorier, som var styrende for observasjonen, og lagde en retning for hva jeg skulle fokusere på i observasjonen. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for kun å fokusere på lærerens uttalelser og praksiser (Gleiss & Sæther, 2021). Etter første observasjon, ble det tydeligere for meg at det var hensiktsmessig å notere alt læreren gjorde, og ikke kun det som omhandlet nynorsk og sidemål. Dette fordi at selv om læreren ikke eksplisitt snakket om nynorsk, kunne det være perspektiver ved undervisningen som kunne gi et interessant sammenlikningsperspektiv i ettertid.

## **3.6 Hvordan dataene er analysert**

### **3.6.1 Transkripsjon**

Etter datainnsamlingen av både intervjuene og observasjonene, startet arbeidet med å gjøre lydfilet etter intervjuene om til tekstformat. Transkripsjon kan være nyttig, fordi det kan gi en bedre oversikt over datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg kan det å høre gjennom lydfilet og gjøre det om til tekst gjøre forskeren bedre kjent med materialet, fordi det å ha intervjuet i tekstformat kan gjøre det lettere å legge merke til detaljer og perspektiver en kanskje ikke hadde tenkt over. Transkripsjonen bør være tro mot det som blir sagt, men man kan vurdere forenklinger i språket (Dalland & Hølland, 2021; Gleiss & Sæther, 2021),

for eksempel ved å unnlate lyder og bekreftende uttrykk fra intervjuer (Dalland & Hølland, 2021; Gleiss & Sæther, 2021).

I transkripsjonen prioriterte jeg rettskriving fremfor en lydrett/dialektnær transkripsjon. Jeg valgte dette fordi jeg så det som mest hensiktsmessig og som den beste måten å få tydeliggjort *hva* som blir sagt, fremfor *hvordan* det blir sagt. Jeg unnlot å transkribere bakgrunnsstøy, hosting og kremting, og mine egne bekreftende uttrykk (“mhm”, “ja”). Jeg har derimot tatt med latter (“hehe”, “latter”), og tenkepauser (..., “ehh...”). Det viktigste er innholdet og ikke hvordan innholdet fremføres, derfor la jeg vekt på å få frem det på en god måte. Alle informantene har fått sine anonymiserte navn allerede i transkripsjonen, for å unngå identifisering (se tabell 2 for presentasjon av informantene).

### **3.6.2 Analysearbeidet**

I dette prosjektet har jeg brukt en kvalitativ innholdsanalyse. “Innholdsanalyse er en velegnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale” (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s.305). Siden jeg ønsker å undersøke læreres refleksjoner knyttet til kompetanse, holdninger og motivasjon til nynorsk og undervisningsgrepene de gjør i sin nynorskundervisning, virket en innholdsanalyse som et godt utgangspunkt for å få et bredt analyse- og drøftingsgrunnlag. Innholdsanalyse av kvalitativ forskning tar for seg innholdet i for eksempel en tekst (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). I mitt prosjekt vil det si transkripsjonene av intervjuene og observasjonsnotatene fra observasjonene. Ved å se på innholdet i intervjuene, vil jeg kunne si noe om hvilke refleksjoner lærerne gjør seg rundt egen kompetanse, holdning og motivasjon knyttet til nynorsk som sidemål. Ved videre å koble det de sier i intervjuene mot det de gjør i klasserommet, vil jeg få innblikk i deres refleksjoner rundt egen undervisningspraksis og hvordan undervisningspraksisen utspiller seg i klasserommet. Det at jeg benytter en kvalitativ innholdsanalyse betyr at det ligger et stort ansvar på meg som forsker, siden det ligger i analysemetoden at jeg skal fortolke innholdet i datamaterialet (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). Det er et ansvar det er viktig å være seg bevisst.

Selve analyseprosessen startet mens jeg transkriberte og leste gjennom transkripsjonene og observasjonsnotatene. Tankeprosessen startet lenge før jeg aktivt begynte å kode tekstene, både transkripsjonene og observasjonsnotatene. Første koding gikk ut på at jeg fargekodet



transkripsjonene i to deler; det som omhandlet refleksjoner og det som omhandlet undervisningsprosesser. Det var disse temaene som hadde vært fokuset mitt fra utarbeidelsen av både problemstilling og intervjuguide, og var derfor et naturlig valg. Dette var også to hovedtendenser i intervjuene mine, og jeg valgte allerede på dette stadiet å ha dem som analysekategorier. Etter dette, utarbeidet jeg underkategoriene i hver analysekategori, på bakgrunn av hovedtendensene i kodingen. Siden jeg tenkte dette på forhånd, er tilnærmingen til utarbeidelsen av analysekategoriene deduktiv. Det vil si at jeg utvikler kategorier på forhånd av kodingen, basert på tidligere forskning og teori (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). Følgende tabell (tabell 4) viser en oversikt over analysekategoriene.

Tabell 4:

| Analysekategori                         | Underkategorier   | Beskrivelse  | Empiri  | Eksempel. Utdrag fra transkripsjon   |
|---|---|--|---|--|
| Refleksjoner rundt nynorsk som sidemål. | Lærernes refleksjoner knyttet til holdninger til nynorsk, i samfunnet og i norskfaget.<br><br>Lærernes refleksjoner rundt egen faglig og didaktisk kompetanse i nynorsk | Lærernes motivasjon og holdninger til nynorsk.<br><br>Lærernes refleksjoner rundt egen kompetanse.   | Intervju med fire lærere.   | Berit: “Jeg er veldig positiv til nynorsken. Jeg synes det er veldig viktig og det er og grunnen til at jeg og, i periodevis, skriver på nynorsk til elevene og har det som bruksspråk, så terskelen ikke skal være så høy.”                 |
| Undervisningspraksiser                  | Organisering av undervisning i to målformer.<br><br>Nynorsk og grammatikkundervisning.<br><br>Skriving og vurdering i nynorsk.<br><br>Nynorsk og lesing.                | Lærernes refleksjon rundt egen undervisningspraksis i forhold til organisering, innhold og didaktiske valg.<br><br>Observasjon av lærernes | Intervju med fire lærere og observasjon av en undervisningstime med hver lærer. | Roald: “Det vi har i første klasse nå er at vi har tenkt at vi skal ha det mer integrert der, at vi ikke har de to ukene med grammatikk. Men at vi tar opp og leser nynorsk og at vi kanskje holder på en halvtime, hvor nå skal vi ha fokus |

|  |                                   |                        |  |   |
|--|-----------------------------------|------------------------|--|---|
|  | Motiverende grep i undervisningen | undervisningspraksiser |  | på det, og tar noen oppgaver på det og noen eksempler på det. |
|--|-----------------------------------|------------------------|--|---|

Den første hovedkategorien handler altså om læreres refleksjon over egen kompetanse og holdninger. Her har jeg to underkategorier som er generert fra kodingen av intervjudata. Den første underkategorien er *Lærernes refleksjoner knyttet til holdninger og refleksjoner rundt nynorskens plass i samfunnet og i norskfaget*. Den andre underkategorien er *Lærernes refleksjoner rundt egen faglig og didaktisk kompetanse i nynorsk*. Med “holdninger” (se kapittel 2.2.1) mener jeg hva slags holdninger lærerne gir uttrykk for om todelingen av målformer, vurdering i norskfaget, samt egne holdninger til det å undervise i nynorsk. Med “kompetanse” (se kapittel 2.2.1) mener jeg hvordan de selv vurderer sin egen sidemålskompetanse, og hvordan de, på et generelt grunnlag, opplever elevenes kompetanse i nynorsk.

Den andre analysekategorien er generert fra koding av intervjudata og observasjonsnotater, og her har jeg kommet frem til fem underkategorier. Den første handler om *organisering*. Her ser jeg på hvordan læreren har organisert undervisningen i nynorsk,- i perioder, faste timer eller blandingsmodell der deler av en norsktimer er nynorskrelatert og andre deler er bokmålsrelatert. Den neste kategorien omhandler *nynorsk og grammatikkundervisning*. Videre følger en underkategori om *skrivning og vurdering*. Den fjerde underkategorien handler om *lesing*, og den siste underkategorien fokuserer på *motiverende grep i undervisningen*. Med “motiverende grep i undervisningen” mener jeg i hvilken grad lærerne er opptatt av å skape motivasjon i timene, og hva slags grep læreren eventuelt gjør for å skape et positivt klima og syn på nynorsk som sidemål i klasserommet (se kapittel 2.3).

All koding ble gjort digitalt, i Word. Jeg fargekodet direkte inn i transkripsjonene. Alt som omhandlet refleksjoner, uavhengig om det var knyttet til kompetanse, holdninger eller motivasjon, fikk rød farge, og alt som omhandlet undervisningspraksiser, om det var organisering, grammatikk, lesing, skrivning eller vurdering, fikk grønn farge. Parallelt med dette, kommenterte jeg i marginen hvilke undervisningsgrep informantene snakket om, der det var relevant. I og med at jeg ønsker å få en forståelse av lærernes refleksjoner rundt nynorsk som sidemål, ble en viktig del av analysearbeidet å fortolke utsagn som omhandlet holdninger

til og tanker rundt nynorsk som sidemål, egen nynorskkompetanse og motivasjon. Etter å ha gjennomført den første fargekodingen, etablerte jeg et skjema for å plassere utsagnene i underkategoriene. Deretter fordelte jeg hvert sitat som var markert med rødt i skjemaet der det hørte hjemme; kompetanse, holdning, motivasjon. Det samme gjorde jeg med alle sitatene som var markert med grønt; organisering av undervisning, grammatikk, skriving og vurdering og lesing.

### **3.7 Validitet og reliabilitet**

For å kunne si noe om kvalitet i forskning, må en først se på forskningens troverdighet. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er begreper som er vanlige å ta utgangspunkt i for å vurdere forskningskvalitet. Gleiss og Sæther (2021) beskriver validitet som gyldighet (Gleiss & Sæther, 2021). Det er en sammenheng mellom metodevalg og fremgangsmåte, forskningsprosess og behandling av data, og refleksjonene en som forsker gjør seg rundt dette. Videre beskriver Gleiss og Sæther (2021) reliabilitet som pålitelighet (Gleiss & Sæther, 2021). Reliabilitet handler også om transparenthet, og i hvor stor grad planlegging og gjennomføring av forskningen virker tillitvekkende (Gleiss & Sæther, 2021). I kvalitativ forskning er det særlig viktig å være disse begrepene bevisst, da en som forsker kan ha stor innvirkning på hvordan datamaterialet behandles og funnene tolkes. Dette er et stort ansvar som en som forsker skal ta på alvor.

I denne masteroppgaven bruker jeg kvalitative metoder. Jeg har triangulert ved å bruke to ulike innsamlingsmetoder, og har på den måten sørget for å få flere perspektiver og innfallsvinkler for å svare på problemstillingen min. Metodene jeg har benyttet er enkeltintervjuer og klasseromsobservasjon. Gleiss og Sæther (2021) peker på at triangulering kan være et grep for å styrke forskningens kvalitet, da det kan “sikre at informasjonen som kommer fram, er mest mulig korrekt” (Gleiss & Sæther, 2021, s.205). Underveis i forskningsprosessen har jeg arbeidet med åpenhet overfor informantene. I god tid før datainnsamlingen sendte jeg informantene et informasjonsskriv (vedlegg 2), hvor all relevant informasjon om prosjektet stod. I tillegg sendte jeg samtykkeskjemaet (vedlegg 2). Jeg prioriterte også å bruke tid på å gå gjennom samtykkeskjemaet med informantene i forkant av datainnsamlingen, da jeg også fikk signaturen deres.

Datamaterialet kan påvirkes av forskernes tilstedeværelse i observasjon, og relasjonen mellom forsker og informant i intervjusituasjon (Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg kan kodingen av materialet påvirkes av “forskerens subjektive tilnærming” (Gleiss & Sæther, 2021). I diskusjonsdelen av oppgaven (kapittel 5) sammenligner jeg mine egne funn med tidligere forskning, noe som også kan bidra til å styrke studiens validitet (Gleiss & Sæther, 2021). Ved å være åpen om hvordan jeg har kodet datamaterialet (kapittel 3.6), og hele tiden underbygge alle mine slutninger ved å vise til sitater og observasjonsnotater (kapittel 4 og kapittel 5), vil slutningene mine bli mer troverdige. Ettersom dette prosjektet er et kvalitativt forskningsprosjekt med få informanter, kan slutningene i dette prosjektet ikke generaliseres, men kun peke på tendenser av funnene.

### **3.8 Forskningsetiske hensyn**

Denne masteroppgaven er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og følger norsk lov om personvern. NSD-godkjenningen var på plass i god tid før datainnsamlingen startet. I alle forskningsprosjekter er man forpliktet til å følge forskningsetiske standarder (Haugen & Skilbrei, 2021).

Et aspekt som gjør seg gjeldende her, er informert samtykke. Haugen og Skilbrei (2021) omtaler informert samtykke som “en hjørnestein i forskningsetikken” (Haugen & Skilbrei, 2021, s.53). Informert samtykke handler om at informantene til forskningsprosjektet skal få informasjon om hva forskningsprosjektet går ut på, hva de skal bidra med, og at de står fritt til å trekke seg når som helst i forskningsprosessen (Haugen & Skilbrei, 2021). Samtykket skal være frivillig og dokumenterbart (Haugen & Skilbrei, 2021). At samtykket er dokumenterbart betyr for eksempel at informantene fyller ut et skjema (Haugen & Skilbrei, 2021). I dette prosjektet fikk alle informantene tilsendt samtykkeskjemaet på forhånd (vedlegg 2), og det ble signert og levert til meg i forkant av datainnsamlingen. Alle samtykkeskjemaene ble oppbevart på et sikkert sted, adskilt fra annen data, i tråd med opplysningene gitt i søknaden til NSD. Samtykkeskjemaene vil bli makulert ved innlevert oppgave. I tillegg til samtykkeskjemaet, fikk alle informantene tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet i forkant av datainnsamlingen (vedlegg 2). Dette er viktig fordi det gir informantene informasjon om hva prosjektet handler om og hva deres deltakelse betyr for dem (Haugen & Skilbrei, 2021).

Et annet viktig forskningsetisk hensyn er anonymisering. Haugen og Skilbrei (2021) peker på at ved å anonymisere informanter og andre identitetsskapende faktorer (som arbeidssted, bosted o.l.), ivaretar man informantenes anonymitet og sørger for at informasjonen som kommer frem i forskningen ikke kan spores tilbake til informantene (Haugen & Skilbrei, 2021). I dette prosjektet er alle informanter og arbeidsstedene deres anonymisert i både observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner og i masteroppgaven som helhet.

I dette prosjektet er intervjuene tatt opp på godkjent lydopptaksutstyr, på UiO sin diktafon-app, og lagret på sikkert sted. Identitetsavslørende detaljer fra intervjuene er utelatt fra transkripsjonene. Transkripsjonene er, som nevnt, anonymiserte og lagret og oppbevart på sikkert område. Det samme gjelder observasjonsnotatene. Opptakene av intervjuene, intervjutranskripsjonene og observasjonsnotatene vil bli slettet etter innlevert prosjekt.

## 4. Analyse og funn

I dette kapitlet vil jeg legge frem, analysere og reflektere over funn i datamaterialet fra intervjuene og observasjonene. Dataene er, som nevnt i metodekapittelet (kapittel 3), analysert tematisk med utgangspunkt i det som uttrykkes eksplisitt av informantene. Intervjuene og observasjonene er også sett i sammenheng med hverandre. Først vil jeg ta for meg den første analysekategorien: refleksjon rundt nynorsk som sidemål (4.1). Denne kategorien er, som presentert i tabell 4, delt i to underkategorier. Den første underkategorien er “Lærernes refleksjoner knyttet til holdninger til nynorsk, i samfunnet og i norskfaget” (4.1.1). Her vil jeg også kommentere funn knyttet til lærernes refleksjoner rundt motivasjon for nynorsk. Den andre underkategorien er “Lærernes refleksjoner rundt egen faglig og didaktisk kompetanse i nynorsk” (4.1.2). Videre vil jeg ta for meg den andre analysekategorien: undervisningspraksiser (4.2). Dette delkapitlet starter med en presentasjon av undervisningskonteksten til hver observasjonstime (4.2.1). Deretter vil jeg presentere funn knyttet til hver underkategori, som her er “Organisering av undervisning i to målformer” (4.2.2), “Nynorsk og grammatikkundervisning” (4.2.3), “Skriving og vurdering i nynorsk” (4.2.4), “Nynorsk og lesing” (4.2.5) og “Motiverende grep i undervisningen” (4.2.6). Her vil jeg trekke inn både intervjudata og observasjonsnotater for å belyse hvordan lærerne underviser i nynorsk som sidemål. Jeg vil i begge analysekategoriene presentere funn i alle underkategorier, i rekkefølgen presentert over. Jeg vil i hver analysekategori presentere Hummeren vgs. først og deretter Elgen vgs.

### 4.1 Refleksjon rundt nynorsk som sidemål

I dette delkapittelet vil jeg først ta for meg lærernes holdninger til likestillingen av de to skriftspråkene i samfunnet generelt og opplæring i begge målformer i skolen spesielt. Jeg vil også kommentere funn knyttet til lærernes motivasjon og lærernes opplevelse av elevenes motivasjon, på et generelt grunnlag. Deretter belyser jeg hvordan lærerne reflekterer over sin egen faglige og didaktiske kompetanse som sidemållærer.

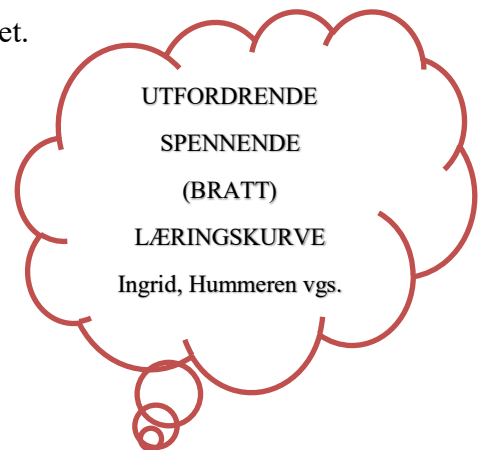
### 4.1.1 Lærernes refleksjoner knyttet til holdninger til nynorsk, i samfunnet og i norskfaget

Hovedtendensen under denne kategorien er at flertallet av lærerne synes den unike norske språksituasjonen er viktig, og at det er en selvfølge at nynorsk er en del av samfunnet. Flere av lærerne påpeker dog at det er utfordrende at nynorsken blir fjernere og fjernere for store deler av befolkningen, og at nynorsken blir sett på som et minoritetsspråk av mange, noe som også er i tråd med fordelingen av bokmåls- og nynorskbrukere i samfunnet. Når det gjelder norsklærernes holdninger til opplæring i nynorsk som sidemål i norskfaget, er hovedfunnet at lærerne knytter både positive og negative assosiasjoner til begrepet “nynorsk som sidemål”, men at de er delvis enige i at nynorsken bør være en naturlig del av norskopplæringen i skolen.

På randskolen Hummeren vgs. er både Ingrid og Roald bevisste på den norske språksituasjonen, og at begge målformer har sin plass i samfunnet.

For eksempel peker Ingrid på at nynorsk for eksempel har en viktig og naturlig plass innenfor norsk litteratur:

*Ingrid: Selv så synes jeg, jeg synes det er veldig kult at vi har den språksituasjonen som vi har i Norge. Og du har jo bøker, og du har jo litteratur som er helt sentral synes jeg.*



På et samfunnsnivå synes altså Ingrid at nynorsken har en sentral plass, både språkhistorisk og litterært. Når Ingrid blir bedt om å beskrive forholdet sitt til nynorsk, fra et lærerperspektiv, med tre ord, velger hun ordene: utfordrende, spennende og (bratt) læringskurve. Dette kan tyde på at hun ser på nynorsk som en spennende del av norskfaget, men at det kan være utfordrende å undervise i og lære bort. Med “læringskurve” presiserer Ingrid at det gjelder hennes didaktiske nynorskkompetanse:

*Ingrid: Ja, det er i hvert fall en potensiell bratt læringskurve på det didaktiske plan, hehe.*

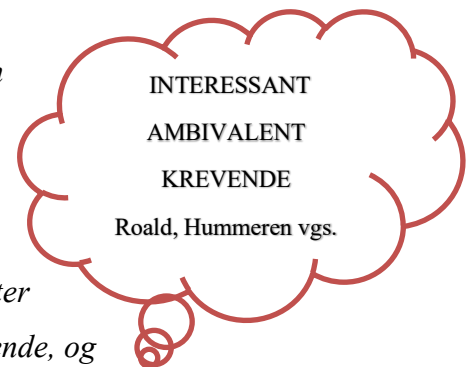
Jeg vil komme nærmere inn på Ingrids tanker om sin didaktiske nynorskkompetanse under delkapittel 4.1.2.

Ingrids syn på språksituasjonen, der nynorsk har en selvsagt plass i det norske samfunnet på lik linje med bokmål, er også noe som går igjen hos Roald, som påpeker:

*Roald: Jeg må si det, at jeg opplever det som en selvfølge, at man skal lære om nynorsk og lære nynorsk når man bor i et land der det er to skriftspråk.*

Samtidig som Roald mener det er en selvfølge at elever skal lære både bokmål og nynorsk, peker han på utfordringer knyttet til nynorskens status i samfunnet, der dette er den målformen av norsk med minst utbredelse. Han forteller at han opplever at nynorsken blir fjernere og fjernere for flere, og at mange ikke forstår hvorfor nynorsken er viktig. Han peker blant annet på at han forstår at det ligger et minoritetsvern i å fortsette med nynorsk i skolen, men at han ofte får reaksjoner fra elever som spør hva de skal med det (nynorsk), og hva som er nytten. Roald velger ordene krevende, ambivalent og interessant, for å beskrive sitt forhold til nynorsk med tre ord. Han forklarer også valget av ordene sine grundig:

*Roald: Ja, hvis jeg skal si som det er nå, så er det kanskje en sånn ambivalens, på sett og vis. Fordi at eh.., hos meg selv tenker jeg liksom at det er viktig, vi har to språk i dette landet, vi har et stort mangfold av dialekter, og det å lære begge skriftspråkene, det har en verdi, tenker jeg. Og så møter man i praksis at veldig mange elever opplever det som krevende, og meningsløst da. Det er mange som synes det er krevende. Men så synes jeg også det er interessant, kanskje interessant kan være det andre ordet da. For jeg synes at det er sånn, det med de to skriftspråkene er en veldig interessant innfallsvinkel til å studere språk da, og det språkmangfoldet som finnes i Norge. Nå har jeg sagt ambivalent og krevende, eller jeg sa ikke krevende, jeg sier krevende som det tredje. For jeg synes det er vanskelig å finne en god form på det.*



Roalds holdninger til nynorsk i norskfaget kommer her til syne ved at han synes nynorsken har en språklig verdi og er en interessant innfallsvinkel til studering av språk. Samtidig



påpeker han at det kan oppleves som et krevende undervisningsemne, fordi flere elever opplever nynorsk som krevende og meningsløst. I tillegg kommenterer han at det kan ha sammenheng med at han selv sliter med å finne en god form på undervisningen. Dette vil jeg komme tilbake til i den andre underkategorien som omhandler lærernes refleksjoner rundt egen faglig og didaktisk kompetanse (4.1.2).

Ser vi til Elgen vgs, er Nils opptatt av de generelle holdningene til nynorsk i samfunnet, og han forteller at han opplever at *“det er en sånn etablert sannhet i at...., en vil hate nynorsk”*. Her er han inne på hvordan han opplever elevenes holdning til nynorsk. Når han selv skal fortelle hva han synes om nynorsk, påpeker han at han liker å *oppleve* nynorsk, og viser blant annet til hva han synes om nynorskbruk på teater:

*Nils: Det å lese og det å oppleve nynorsk. Jeg var på et stykke på Det Norske Teatret i høst. Og det er jo en nydelig opplevelse og nynorsken gjør seg så godt på scenen.*

Nils synes altså at nynorsk er et språk som gjør seg godt som kulturell og litterær uttrykksform, men når han blir bedt om å velge tre ord som beskriver forholdet hans til nynorsk, fra et lærerperspektiv, sier han at han synes det er vanskelig. Han velger til slutt to ord; nyttig og unyttig. Nils forklarer dette med å si at:

*Nils: Jeg synes det er nyttig på noen områder og ellers unyttig. Det å på en måte oppleve nynorsken, og sanse det, det synes jeg er helt topp. Men det å skrive det og det å produsere det, det er vanskelig og tidkrevende for elevene.*

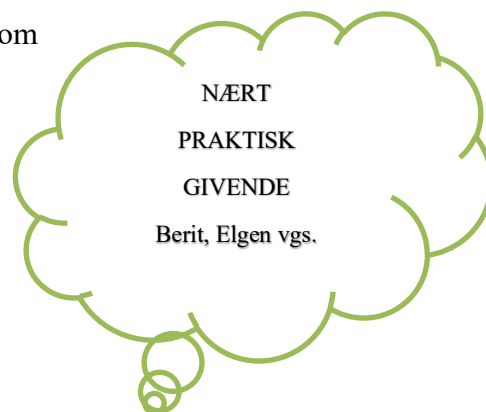


Igjen er Nils inne på at han synes det er flott å oppleve nynorsken, men han synes det både er vanskelig og tidkrevende for elevene å skrive og selv å produsere tekster på nynorsk. Dette vil jeg komme tilbake til i underkategorien *“Skriving og vurdering i nynorsk”* (4.2.4).

Nils sin kollega Berit har en tydelig og uttalt positiv holdning til nynorsk, den målformen med færrest brukere, både i samfunnet og i skolen. I tillegg er hun også den eneste av informantene som tydeligst snakker om nynorsken som en overordnet del av demokratiet:

Berit: *Jeg er veldig positiv til nynorsken. Og det er jo så mye ideologi, og så tenker jeg at det er en viktig del av demokratiseringsprosessen. Og demokratiet i dag. At vi har de to skriftspråkene.*

Her trekker Berit en direkte linje mellom den norske skriftspråksituasjonen og nynorskens plass i samfunnet. Hun er også den eneste av de fire lærerne som uttalt er positiv til nynorsk og nynorskens plass i norskfaget. For å beskrive forholdet sitt til nynorsk, bruker hun ordene nært, praktisk og givende. Hun forteller at fordi dialekten hennes er nynorskner, har hun begynt å skrive mer radikalt bokmål, fordi det føles mer naturlig. Berit opplever ikke nynorsk som en krevende del av norskfaget, og hun utdyper:



Berit: *Jeg synes ikke det med to skriftformer er den største utfordringen egentlig. Noen sliter jo med nynorsken. Men samtidig er....., jeg synes det er påfallende lite klaging. Jeg håper ikke det har noe med resignasjon å gjøre, men at de forstår at sånn er det.*

Her kommer Berit inn på elevenes motstand, eller manglende motstand til sidemålet, og videre i intervjuet forteller hun:

Berit: *Jeg synes ikke at elevenes motivasjon har endret seg noe særlig. Eh..., det er kanskje, når jeg tenker tilbake at, nei. Tenker at det var faktisk litt mer motstand før. Men nå, jeg synes ikke det er noen stor motstand, i hvert fall ikke uttalt motstand mot det.*

Berit sier her at hun opplever at elevenes motivasjon for nynorsk har økt de senere årene, og at hun opplevde mer motstand mot nynorsk før enn hun gjør nå.

Som "tankeboblene" viser, peker både Ingrid og Roald på at nynorsk for dem både er utfordrende og krevende. Dette kan tolkes både positivt og negativt, selv om utfordringer ofte kan være vanskelige, behøver det jo ikke nødvendigvis å være negativt, samme med ting som er krevende. Begge peker samtidig på at de synes nynorsk både er spennende og interessant,

noe som kan tolkes i en positiv retning. Det er store forskjeller på Berits og Nils sine “nynorsk-ord”. Der Berit er utelukkende positiv i sine ordvalg, bærer Nils sine ord preg av både positivitet og negativitet.

Det er en generell tendens hos informantene at alle legitimerer nynorskens plass i samfunnet og norskfaget, men det varierer hvordan de begrunner det. Flertallet begrunner ut fra den språkhistoriske bakgrunnen, mens andre finner argumenter i demokratiet og demokratisering. Norsk lærernes holdninger til nynorsk i skolen kan oppsummeres som både positive og negative. Flertallet av lærerne er både positive og negative og peker på både utfordrende og interessante sider ved den delen av norskfaget.

#### **4.1.2 Lærernes refleksjoner rundt egen faglig og didaktisk kompetanse i nynorsk**

En av hovedtendensene her er at de fleste lærerne er trygge på egen faglige nynorskkompetanse, men flere er usikre på sin didaktiske nynorskkompetanse. Flere av dem peker på endringer i rettskrivingsregler som utfordrende, fordi det krever at en hele tiden holder seg oppdatert på gjeldende praksis. De sliter også med å finne en god måte å undervise i nynorsk på.

På Hummeren vgs. velger, som nevnt under 4.1.1, Ingrid å beskrive forholdet sitt til nynorsk som en *bratt læringskurve*. I intervjuet forteller hun blant annet at hun er trygg på den faglige kompetansen i nynorsk, men at hun ikke er særlig trygg på sin didaktiske nynorskkompetanse, noe følgende dialogutdrag viser:

Intervjuer: *Føler du selv at du er kompetent til å undervise i nynorsk?*

Ingrid: *Eh, ja!*

Intervjuer: *Du er trygg på egen nynorskkompetanse?*

Ingrid: *Ja. Men ikke på den didaktiske nynorskkompetansen. Den er jeg ikke trygg på. Eller den er nesten totalt fraværende egentlig, hehe. Men, men, nynorskkompetansen som egen ferdighet er jeg trygg på.*

Her er Ingrid tydelig i sine tanker omkring egen kompetanse, både den faglige og den didaktiske. Ingrid er også den eneste læreren som uttalt peker på nynorsk som den mest

krevende delen av norskfaget. Det samsvarer godt med at hun har valgt ordet “utfordrende” som ett av sine tre ord (jf. 4.1.1). På spørsmål om hva hun synes er det mest krevende med norskfaget, svarer hun med en gang “nynorsk”. Hun utdyper:

*Ingrid: Jeg synes det er veldig krevende å, altså jeg skriver jo nynorsk bra selv, og jeg har ikke noen problemer med det. Og det er jo sikkert litt min egen feil, jeg... Hmm..., jeg, for meg har alltid, alt med nynorsk har kommet ganske naturlig. Så jeg har alltid strevd sånn med å forklare regler og sånn på en veldig enkel måte da, for de som strever med det. Så ja, litt krevende synes jeg nynorsk er. Eller jeg synes nynorsk er krevende.*

Ingrid forklarer også her at hun sliter med det didaktiske, når hun forteller at hun strever med å forklare regler osv. for elever som strever med nynorsken. Roald, Ingrids kollega, sier også at han føler seg trygg på den faglige kompetansen, men at han ønsker å oppdatere seg på det didaktiske, og han setter dette i sammenheng med elevenes nye hjelpemidler:

*Roald: Jeg føler jeg kan nynorsk. Men jeg føler at jeg kanskje burde oppdatere meg didaktisk. På å... eh..., tenke ordentlig gjennom hva som er en god nynorskundervisning, når de har så mye hjelpemidler.*

Det Roald er inne på her, kan henge sammen med de stadig nye reglene for hva som er lovlige hjelpemidler under eksamen, for eksempel. Det er stadig nye retningslinjer for hjelpemidler under eksamen, også for rettskriving i norsk.

Dette er noe Nils på den sentrale østlandsskolen, er inne på. Han er også den eneste av de fire informantene som selv synes at nynorsk kan være krevende, noe følgende dialogutdrag illustrerer:

*Intervjuer: Føler du deg kompetent til å undervise i nynorsk?*

*Nils: Jeg må forberede meg. Og jeg må jo, jeg bruker jo lenger tid når jeg skal gi tilbakemeldinger på sidemål, enn på hovedmålet mitt.*

*Intervjuer: Må du slå opp?*

Nils: *Jaja, masse. Men tiden har forandret seg og. At den nynorsken jeg lærte på 90-tallet, den er jo ikke... For jeg kan ikke bare sånn, i klasserommet, ta en penn å skrive nynorsk på tavla. Det tør jeg ikke. Så jeg må bruke Power-Pointer.*

Her påpeker Nils at rettskrivningsreglene endrer seg, noe som kan vise at blant annet valgfriheten rundt rettskrivningsformer på nynorsk også setter store krav til lærernes faglige nynorskkompetanse.

Berit og jeg snakker ikke veldig mye om hennes kompetanse, hverken den faglige eller den didaktiske. På spørsmål om hun føler seg kompetent til å undervise i nynorsk svarer hun med en gang ja. Hun påpeker derimot at hun er litt overrasket over hvor vanskelig det er å lære elevene nynorsk:

Berit: *Eh... litt overraskende utfordrende at det er så vanskelig. Noen er veldig flinke! Men... men, andre har litt sånn, selv om det er en ordbok, så skjønner de ikke helt hvordan den virker. Om det er preteritum eller perfektum.*

Berit viser her til at det kan være utfordrende å lære elevene og bruke ordbok. Uttalelsen hennes kan peke i retning av at nynorsk som sidemål kan være en didaktisk utfordring for norsklærere, som krever at de har god faglig og didaktisk nynorskkompetanse.

Hovedtendensen i denne underkategorien er at flertallet av lærerne føler seg trygge på den faglige nynorskkompetansen, men flere av dem kommenterer også at de ønsker seg flere didaktiske verktøy og en bedre didaktisk nynorskkompetanse for å få til en god nynorskundervisning.

## **4.2 Undervisningspraksiser**

Denne analysekategorien er delt inn i fem underkategorier som jeg i det følgende presenterer hovedfunn i. Først i kapitlet vil jeg presentere undervisningskonteksten til hver klasseromsobservasjon (4.2.1).

## 4.2.1 Undervisningskontekst

For å få en bedre forståelse av undervisningskonteksten i klasseromsobservasjonene, som også blir snakket om i intervjuene, vil jeg i den følgende tabellen (tabell 5) presentere undervisningsopplegget for hver time, samt generelle detaljer om klassen:

Tabell 5:

| Lærer og skole        | Klassen                                       | Undervisningsopplegg   |
|-----------------------|---|--|
| Ingrid, Hummeren vgs. | VG2, Idrettsfag.                              | Starter timen med å snakke om forrige gang klassen hadde nynorsk. Snakker litt løst og fast om nynorskeksponering og anbefaler klassen å skrive meldinger på nynorsk. Gjennomgang av ordboka. Elevene får utdelt en tekst som skal justeres; ord som skal bøyes og feil som skal rettes. Deretter følger en kort gjennomgang av oppgaven. Elevene fortsetter med individuelt arbeid og skal skrive en tekst på nynorsk, om hva de gjorde i høstferien.   |
| Roald, Hummeren vgs.  | VG1, Studieforbereende.                       | Starter timen med å introdusere nynorsk for klassen, det er første nynorskøkt med denne klassen. Helklassesamtale om elevenes dialekt, og om den er mest nynorsk- eller bokmålsnær. Elevene får spørsmål om dette som de diskuterer i makkerpar. Introduksjon av oppgave på It's Learning; elevene skal rette feil. Felles gjennomgang av oppgaven, med detaljert retting på tavla. Ny oppgave; elevene blir delt i grupper og får utdelt konvolutter med lapper med f.eks. "Finn et ord på nynorsk som svarer til ordet <i>vanskelighet</i> ". Felles gjennomgang med de lappene flere av gruppene slet med. Ny oppgave; utfyllingsoppgaver med substantiv. Avslutning med felles gjennomgang av oppgavene. |
| Berit, Elgen vgs.     | VG2, Studieforbereende med kunst og håndverk. | Starter med oppsummering av forrige ukes norskundervisning, hvor elevene jobbet med retorikkbegreper. Elevene blir bedt om å repetere de tre appellformene, gruppevis. Berit holder en kort presentasjon om "Den retoriske situasjonen", med PowerPoint. Introduserer en oppgave; elevene skal finne den retoriske situasjonen i en tekst, sammen i grupper. Felles oppsummering av oppgaven. Ny oppgave; elevene skal gjøre oppgaver om retorisk kontekst, situasjon og retoriske begreper. Berit oppfordrer elevene til å skrive sammenhengende, som om de skulle skrevet en retorisk analyse. Avslutter med å fortelle hva de skal gjøre neste uke.   |

|                  |                          |  |
|------------------|--------------------------|--|
| Nils, Elgen vgs. | VG2, Studieforberedende. | <p>Starter med at elevene skal spille Ordstrom (nærmere beskrivelse av dette finnes under 4.3.2). Deretter helklassesamtale om elevenes forrige vurdering. Nils spør elevene om hvilke strategier de kan bruke når de skal skrive nynorsk. Introduksjon av oppgave; elevene skal velge noen feil fra teksten de skrev i den forrige vurderingssituasjonen, og lage seg en regelbok. Felles gjennomgang av feil som går igjen. Ny oppgave; temposkriving. Elevene skal skrive en tekst om hva romanen klassen hadde lest i desember, handlet om. Ti minutter skrivning uten stopp. Hvis elevene ikke vet hva de skal skrive, skal de skrive "roman" om igjen og om igjen. Ny oppgave; elevene skal jobbe med arbeidsoppgaver i læreboka. Avslutter med å takke for i dag.</p> |
|------------------|--------------------------|--|

#### 4.2.2 Organisering av undervisning i to målformer

Et hovedfunn i mitt datamateriale i denne underkategorien er at lærerne organiserer nynorskundervisningen ulikt, også internt på samme skole. Alle lærerne uttrykker også usikkerhet om hva slags organiseringsmåte som er best.

Ser vi først til Hummeren skole, forteller Ingrid at hun har prøvd ut ulike organiseringsmåter der hun både har forsøkt en fast nynorskøkt i uka, og samlet før fagdager:

*Ingrid: Eh, jeg har liksom slitt med å finne en måte som jeg synes engasjerer. Eller hvert fall gjør det, hva skal jeg si, gjør det veldig naturlig og, og følge en slags progresjon med nynorsk. Og jeg har prøvd sånn der forskjellige varianter der du skal sette av ei økt i uka til nynorsk. Eller ha det veldig intensivt før en fagdag eller noe sånt. Og jeg har liksom aldri landa på hva jeg synes fungerer best.*

Dette utdyper hun videre ved å fortelle om timefordeling knyttet til nynorskundervisning:

*Ingrid: Nei, det er jo ikke nok tid da. Til å ha god nynorskopplæring synes jeg ikke det er det. Ja, nei, jeg vet ikke jeg. Hvis jeg hadde gjort det på en annen måte. Hvis noen hadde fortalt meg hvordan jeg kunne gjøre det bedre, så hadde det sikkert vært noe annet. Men jeg har ikke fått det til, jeg har prøvd da føler jeg.*

Her peker Ingrid på at hun ikke synes det er nok timer til å drive god nynorskopplæring. Videre forteller hun at hun ofte har nynorskundervisning i forbindelse med vurderingssituasjoner.

Kollega Roald har klare tanker og ønsker om å ha nynorskundervisningen som en integrert del av norskfaget og sier at:

*Roald: Jeg tenker jo kanskje at det beste er at man ikke er så veldig opptatt av at nå har vi nynorsk, og nå har vi sidemålsundervisning. Men at man heller, altså, de har jo nynorske tekster uten at de tenker at de har nynorskundervisning. Og det er jo i og for seg nynorskundervisning det også.*

Roald forteller her at han ønsker at elevene ikke skal tenke noe særlig over når de har sidemålsundervisning og når de har hovedmålsundervisning. Videre forteller han om hvordan han vil organisere nynorskundervisningen med den klassen han nå har, og han presiserer ønsket om å ha nynorsk oftere og mer integrert, både i form av lesing og oppgaveløsning. Han argumenterer med at han da ikke “begynner på nytt, men at en har kanskje, har litt hele tiden”.

Roald har, i likhet med Ingrid, ikke en “nynorskperiode” når jeg foretar intervju og observerer i klasserommet, og Roald sine tanker om å ha nynorskundervisningen som en integrert del av norskfaget, stemmer ikke helt overens med mine observasjoner. Dette er noe han også påpeker selv, da han blant annet i intervjuet etterpå sier at “Ja, vi hadde jo ganske tydelig nynorskundervisning i hele timen nå ja.” Dette begrunner han med at det er første nynorsktime med denne klassen (som er en VG1-klasse), og at han trenger å vite hva elevene kan.

Ser vi til Elgen skole, på det sentrale Østlandet, synes lærerne her å være samstemte i måten de organiserer nynorskundervisningen på. Her forteller både Berit og Nils at de legger nynorskundervisningen til bestemte perioder, ofte opp mot vurderingssituasjoner i sidemål. Berit forteller at:

*Berit: Hvis de skal ha nynorsk på neste vurdering, så jobber vi med nynorsk i god tid.*



Berits kollega, Nils, organiserer også nynorskundervisningen sin i perioder opp mot sidemålsvurderinger og forteller:

*Nils: Hvis vurderingen er på sidemål, da er det temaet da. Da blir det mye sidemål i det temaet. Eh..., og så er det veldig varierende om det er fem minutter, i dag var det 45 min. Det er sjeldent jeg bruker så mye tid.*

Dette underbygges i observasjonen, hvor jeg var vitne til at han brukte halve timen (45 min) på repetisjon og eksplisitt nynorskundervisning. Videre forteller Nils at når læreboka har kapitler på nynorsk, da har også han presentasjonene sine på nynorsk.

*Nils: Når temaet er.... læreboka er jo kjempefin, den har 50/50, så når læreboka er på nynorsk, så bruker jeg og å ha Power-Pointer og sånt på nynorsk.*

Vi ser dermed at synet på og gjennomføringen av nynorskundervisningen varierer en del mellom naturlig integrasjon av begge målformer i undervisningen, slik Roald forteller om, og periodeorganisering der det jobbes intensivt med nynorsk opp mot sidemålsvurderinger, slik Ingrid, Berit og Nils forteller om.

### **4.2.3 Nynorsk og grammatikkundervisning**

Et viktig hovedfunn knyttet til lærernes undervisningspraksis, er at nynorskundervisningen stort sett knyttes til grammatikk. Alle lærerne kommer flere ganger i løpet av intervjuene inn på grammatikk og grammatikkundervisning i forbindelse med nynorskundervisningen. Dette blir også forsterket i observasjonen, da tre av fire praktiserer funksjonell grammatikkundervisning i timen jeg observerte.

På randskolen er Ingrid særlig opptatt av funksjonell grammatikkundervisning. Hun forteller at hun, i samråd med elevene, har kommet frem til at den beste undervisningsformen i nynorsk, er å la elevene jobbe med rettskriving, og at de selv skal finne grammatiske feil i tekster:

Ingrid: *Og så har jeg prøvd med sånn, med denne klassen her da, så har jeg prøvd veldig mange ulike måter. Vi har diskutert veldig mye frem og tilbake. Så det vi gjorde nå er jo ikke bare noe som jeg tar ut av luften. Det er jo noe som de landa på at var greit å gjøre i fjor. Rette tekster og sånn.*

Her viser Ingrid hvordan hun vektlegger funksjonelt grammatikkarbeid, der elevene jobber med grammatikk samtidig som de jobber med tekst og skriving i nynorskundervisningen. I observasjonen av Ingrids time ble dette tydelig når elevene blant annet skulle justere språk og rette feil i en utdelt tekst. I observasjonen blir det også tydelig at Ingrid bruker ordboka som en læringsressurs i møte med det funksjonelle grammatikkarbeidet i klasserommet. Ordboka ble hyppig nevnt og vist i observasjonstimen, og Ingrid går gjennom hvordan ordboka fungerer og hvordan det er best å gå frem for å få de resultatene man er ute etter. Videre i intervjuet forteller Ingrid at hun bruker mye tid på rettskriving, og at hun opplever at elevene ikke kan nynorsk:

Intervjuer: *Hva med grammatikkundervisning? Nå viste du jo elevene ordboka.*

Ingrid: *Ja. Jeg har vært gjennom all grammatikk, altså substantiv, verb, adjektiv og pronomen. I første klasse. Så det har jeg ikke noe, jeg har ikke sett noe verdi for å repetere det. Jeg burde sikkert gjort det.*

Intervjuer: *Vil du si at du praktiserer grammatikkundervisning i sidemål i like stor grad som i hovedmål?*

Ingrid: *Nei, mye mer på i sidemål.*

Intervjuer: *Hvorfor det, tror du?*

Ingrid: *Fordi de ikke kan nynorsk.*

Selv om Ingrid i intervjuet her er opptatt av å bruke ordbøker i grammatikkarbeidet, viser imidlertid observasjonsdataene at hun også legger opp til en del funksjonelt grammatikkarbeid uten ordbok. For eksempel ved at hun markerer ord fra teksten som elevene har fått utdelt felles på tavlen og spør klassen hvordan de skal bøye det ordet. Dette tyder på at Ingrid kombinerer ulike praksiser når de jobber med å skrive grammatisk riktig nynorsk, og det kan henge sammen med at det av og til er upraktisk og tidkrevende alltid å slå opp alle ord. Dette kan også være med på å ruste elevene til å skrive effektiv nynorsk ellers også, fordi man ikke alltid har tid til å slå opp alt - noen grunnregler bør man kunne.

Ingrids kollega, Roald, fokuserer særlig på tre deler i møte med nynorsk grammatikkundervisning. For det første driver han med den samme funksjonelle grammatikkundervisningen som Ingrid, ved at elevene ofte får utdelte tekster med innlagte feil de skal finne og rette. Elevene til Roald jobber med grammatikk i et tekstperspektiv, i likhet med Ingrids elever:

*Roald: Det jeg ofte gjør da, er at jeg bruker litt sånne autentiske tekster da, gjerne noe om det vi allerede holder på med, gjerne en novelle eller en læreboktekst på nynorsk, og så leser vi og så legger vi inn feil. Det og så, for det får de til, de får til å finne feil. Og så tar vi det opp, og så har vi selvfølgelig lagt inn noen strategiske feil da, så vi kan fortelle og forklare noe om det. Hvorfor er det sånn og hvorfor er det sånn. Sånn at det blir en sånn aktivitet som også har, er noe annet enn å bare drive med nynorsk da.*

Roald viser her at ved å få elevene til å rette feil i en autentisk tekst, opplever elevene mestring. En annen ting Roald er opptatt av, er forholdet mellom talespråk og skriftspråk, og hvordan dialekten til elevene kan være til hjelp når de skal skrive på nynorsk som sidemål. Han sier blant annet dette om elevenes dialekt:

*Roald: Den er hverken nynorsk eller bokmål, den har egentlig veldig mange elementer fra nynorsk i seg. [...] Jeg opplever det at særlig hokjønnsord og fortid av verb, at det da har de god hjelp av dialekten sin. Så det er nok noen ting som jeg sier mye til dem. Litt sånn som diftonger, og liksom se sammenhengen med dialekten, det tror jeg er ganske viktig.*

Dialektbruk i undervisning var også svært tydelig i timen jeg observerte, da han gjentatte ganger ba elevene snakke sammen om dialekten deres ligner mer på nynorsk eller bokmål, og spør dem også om eksplisitte ord, som hvordan de sier “ikke”, “jeg”, “hun hoppet” osv. Roald bedrev her formell grammatikkundervisning, med elevenes talemål som ressurs. Til tross for at Roald sier at han helst ikke vil drive med formell grammatikkundervisning, argumenterer han for, at det med den nye læreplanen, legges opp til mer grammatikkundervisning enn tidligere og viser blant annet til kompetansemål som omhandler språk i system, og at han

forstår det som at han skal drive med mer grammatikkundervisning. Han poengterer ikke om han mener formell eller funksjonell grammatikkundervisning. Det tredje Roald er opptatt av, er at elevene skal utvikle et metaspråk, og han kommer her inn på metaspråkperspektivet i læreplanen. Han peker blant annet på at det er viktig at elevene lærer å fortelle og forklare hvorfor noe er riktig eller galt, når de jobber med å rette feil i tekster. Videre reflekterer han over viktigheten av grammatikkunnskap, og hvorfor han mener det er viktig at elevene har en forståelse for grammatikk, men også hvordan han mener grammatikkundervisningen bør utvikle seg videre. Han sier blant annet at man, med den digitale utviklingen, kanskje heller burde lære elevene å bruke digitale ordbøker og andre hjelpemidler og *“lese og øke ordforrådet og ikke ha så mye grammatikkundervisning”*.

På Elgen skole har både Berit og Nils gjort seg tanker om grammatikkunnskapen til gjennomsnittseleven, og hvordan grammatikk bør brukes, eller kanskje først og fremst, ikke brukes i undervisningen. Berit peker særlig på at hun synes det er utfordrende at elevene mangler grunnleggende grammatikkunnskap på VG3:

*Berit: Hos noen er det litt manglende grunnleggende kunnskap da. Eh, og at grunnleggende grammatikk ikke sitter på VG3 for eksempel. Det synes jeg er utfordrende. Men det jo sånn, jeg bruker ikke tid på det i undervisningen på å gå gjennom grunnleggende substantivbøying for eksempel. Det er noe jeg forventer at elevene kan og må øve på på egen hånd.*

Berit forteller her at hun har en klar forventning om at elevene skal kunne den grunnleggende grammatikken, og at hun ikke bruker noe tid på å repetere dette i undervisningen sin. Det gjenspeiles også i undervisningen til Berit. Hun har ikke noe fokus på grammatikk eller rettskriving på nynorsk. Elevene skal jobbe med oppgaver om retorikk, og Berit sier kun to, tre ganger at elevene skal skrive på nynorsk.

Nils er opptatt av å arbeide med grammatikk både i et formelt og funksjonelt perspektiv. Når det gjelder det formelle, er han opptatt av at grammatikk er grunnleggende, og han nevner også til elevene at *“Dette (grammatikken) må være på plass nå på VG2!”*. I undervisningen bruker han også en del tid på å gå gjennom det han sier er *“vanlige feil”* og forklarer blant annet personlig pronomeren på nynorsk. I tillegg skal elevene spille Ordstorm på

Fagbokforlagetets nettisder. Ordstorm er et spill hvor spilleren får opp bokmålsord, for så å skrive ordet riktig på nynorsk, innen to minutter. Det kommer ord i en “storm” og det går fort! Men om dette sier han at han ikke opplever at det har noen stor overføringsverdi:

*Nils: Det som er mest effektivt, hvor alle jobber, det er grammatikkøvelser på det nynorsk-øvingsrommet, hvor de sitter og får rett og feil i fleisen. Da jobber alle.*

*Intervjuer: Opplever du da at feilene deres blir retta, holdt jeg på å si, når de da skal skrive?*

*Nils: Nei, det har ikke noe overføringsverdi. Men de synes det er gøy! Det er konkret, sånn som det Ordstorm-spillet og. De synes det er kjempegøy. Men jeg er veldig usikker på læringseffekten av det.*

I tillegg til de formelle grammatikkøvelsene, der elevene for eksempel jobber med Ordstorm, eller hvor de i plenum går gjennom vanlige grammatikkfeil på tavla, er Nils også opptatt av et funksjonelt perspektiv, der elevene jobber med grammatikk knyttet til egne tekster. I undervisningen bruker han tid på å snakke med elevene om hvordan de best mulig kan skrive god nynorsk, hvilke strategier de bruker, og hvilke strategier de bør bruke. Videre skal elevene rette feil fra egne vurderinger og lage en regelbok for nynorsk-grammatikk. I likhet med Roald, har altså Nils klare tanker om at det er en forventning til at grammatikken må sitte, men han bruker likevel tid på det i egen undervisning. Her er det altså ikke helt samsvar med lærerens refleksjoner og praksis. En av årsakene til dette kan være at det er frustrerende å oppleve at elevene ikke tar til seg de grunnleggende grammatiske reglene. At en som lærer gang på gang må repetere det en tenker at elevene skal kunne, kan helt sikkert oppleves krevende, og det kan kanskje føles som at en ikke har et annet valg enn å repetere det likevel, for å hjelpe elevene til læring.

Grammatikk er noe alle lærerne er innom i intervjuene. Men det varierer hvilke tanker de gjør seg om grammatikk som et undervisningsgrep. Flertallet av lærerne som benytter seg av grammatikk som et undervisningsgrep, benytter seg av funksjonell grammatikkundervisning. Det vil si, at de jobber mest med grammatikk koblet til elevenes skriving, og ikke som løsrevne grammatikkoppgaver.

#### 4.2.4 Skrivning og vurdering i nynorsk

I forlengelsen av lærernes tanker og undervisningsrammer knyttet til grammatikk, er et hovedfunn i underkategorien skrivning og vurdering, at lærerne er opptatt av koblinger mellom nynorsk og skrivning. Tekstperspektivet kom særlig til uttrykk i forbindelse med grammatikkfokuset, men flere av lærerne snakker også om skrivning på nynorsk isolert fra grammatikk. Særlig snakker de om skrivning i forbindelse med vurdering, siden elevene skal ha en egen karakter i skriftlig sidemål.

Roald på Hummeren vgs. kommer med flere refleksjoner og betraktninger om skrivning og vurdering av nynorsk. For det første, er han opptatt av hvordan elevenes skrivekompetanse i nynorsk skiller seg fra deres kompetanse i bokmål, og at dette påvirker skriveundervisningen hans. Han er flere ganger innom koblingen mellom nynorsk og skrivning, og det er tydelig at han er opptatt av elevenes skrivekompetanse i sidemålet. Roald forteller at han opplever at elevene ofte skriver mer feil når de skriver på nynorsk. I tillegg opplever han at rettskriving er mer i fokus i vurdering av sidemål, og at det er mer aksept for grammatiske feil på sidemål enn på hovedmål (hvert fall for elever med nynorsk som sidemål, som jo gjelder hans elever):

*Roald: Ja, hvis du vurderer en nynorskttekst og en bokmålstekst så er det jo, kriteriene er jo de samme, bare at du har det språkelementet som ofte vil slå sterkere ut i nynorsk. Fordi at..., fordi at de rett og slett skriver veldig mye mer feil. Og så er det jo aksept for mye mer feil på sidemålet, men det er ofte ganske mye mer feil enn litt feil. Så... eh... så det skal jo være sånn at du kan få en helt grei karakter med ganske mange skrivefeil i nynorsk, men ofte så blir jo rettinga når de har skrevet på sidemålet sitt eh..., litt sånn opphengt i det med skrivefeil. Og det er ikke alltid så heldig da.*

For det andre, er han opptatt av forholdet mellom separate og felles skriftlige karakterer på norsk. På dette punktet er han skeptisk til at elevene skal ha to karakterer i norsk skriftlig, en egen i hovedmål (som for hans elever er bokmål) og en i sidemål (nynorsk). Han ønsker heller at elevene får en felles karakter for elevenes skriftlige kompetanse. Om dette sier han:

*Roald: Hvis jeg hadde fått det som jeg hadde ønsket, hadde det vært en skriftlig og en muntlig karakter. Og thats it.*

Han argumenterer med at det fort blir et “*veldig vurderingspress i faget*”. Videre forteller han at han opplever at et fag med tre karakterer ofte blir et rart fag, og at han håpte at den nye læreplanen (LK20) skulle gi tydeligere føringer for hva man skal holde på med i sidemål, og hva man skal holde på med i hovedmål. Med andre ord, gir han uttrykk for at han synes den nye vurderingsordningen for VG1 og VG2 er optimal. Han begrunner blant annet dette med at elevene ofte gjør det dårligere (karaktermessig) i sidemålet på grunn av grammatikk- og språkfeil. Roald knytter her elevenes karakter i skriftlig sidemål særlig til rettskrivingen elevene praktiserer.

Roalds kollega, Ingrid, er opptatt av flere aspekter ved skriving på nynorsk. Hun opplever at elevene blir dårligere til å skrive på et generelt nivå:

*Ingrid: Ja, jeg synes det er problematisk at elevene må lære å skrive godt på begge målformer. Og fordi at kanskje flere og flere, har jeg inntrykk av, synes det er vanskelig nok, sånn som samfunnet har blitt, at det er vanskelig nok å skrive lange tekster på den ene målformen. Og de teksten der de må skrive på nynorsk, ser du jo bare der, de som prøver, den der øvelsen vi hadde til slutt, de som prøver å skrive godt nynorsk skriver så mye (viser med fingrene, et lite mellomrom). Mens de som skriver i vei og skriver det de kan og så retter de etterpå, eller oversetter etterpå, de skriver tre, fire ganger så mye.*

Ingrid peker her på utfordringer knyttet til både vurdering i sidemål og elevenes nynorsk- og skrivekompetanse. Når det gjelder vurdering, forteller hun at hun synes det er vanskelig å forklare og forsvare overfor elevene, at de skal ha karakter i begge målformer. Utover dette, snakker ikke Ingrid noe mer om skriveundervisning og vurdering i nynorsk.

Viktigheten av god skriveopplæring i norskfaget, er noe Berit på Elgen skole snakker mye om. Berit sier at hun, for det første, er veldig opptatt av at elevene skal skrive selv og selv produsere tekster. Hun forteller at hun på VG1 fokuserer mest på at elevene skal skrive korte, enkle tekster, men at det på VG2 og VG3 blir mer reelle skrivesituasjoner, hvor hun i større grad forbereder elevene mot formelle vurderingssituasjoner og eksamen. Berit ser også skriveundervisning i sammenheng med “en typisk nynorsktime” og sier at “*Hvis det er på VG2 eller VG3 så er en typisk nynorsktime at elevene skriver. At de jobber med*

*tekstproduksjon.*” Det Berit forteller, samsvarer godt både med det hun tidligere har fortalt om synet sitt på grammatikkundervisning, og det jeg observerte i undervisningen. Hun fokuserer ikke på hverken funksjonell eller formell grammatikk og presiserer heller ikke vanlige nynorsk-feil for elevene. Elevene skal skrive oppgaver om retorikk på nynorsk, og det er egentlig det eneste som blir nevnt for dem om målformen i observasjonstimen. Når det gjelder vurdering i nynorsk, opplever Berit at hun har et godt vurderingsgrunnlag, og at hun er fornøyd med det nye karaktersystemet, fordi hun opplever at elevene trenger mer skrivetrening, og at det da ikke er så viktig om det foregår på bokmål eller på nynorsk:

*Berit: På VG1 og VG2 er det greit. Både for elevene og meg, men så blir jo overgangen da på VG3. Men jeg tror nok at det er greit, for sånn som ting har vært, med at vi må bruke mer og mer tid på skrivetrening. Om du da skriver på bokmål eller nynorsk, så er ikke det så viktig.*

Berit trekker her linjer mellom språkopplæring og skrivekompetanse, og sier at hun opplever den felles skriftlige karakteren på VG1 og VG2 som nyttig, siden elevene trenger mer generell skrivetrening. Hun presiserer her at det er en overgang fra en skriftlig karakter på VG1 og VG2, til to skriftlige karakterer på VG3, både for henne og for elevene.

Berits kollega Nils bruker mye tid i observasjonstimen på å gi elevene skrivestrategier for å skrive mer effektivt nynorsk. Han er også inne på det samme som Berit nevner, nemlig opplevelsen av at elevenes skriftlige kompetanse blir dårligere:

*Nils: Jeg synes, personlig, at språket blir dårligere, de formulerer seg dårligere, strukturen på tekstene er dårligere, at for meg er det viktigere at de har gode tekster, med god struktur og et godt ordforråd, fremfor at det er halvveis på to målformer.*

Her peker Nils på at for han er det viktigere at elevene blir bedre til å skrive generelt, enn at de blir bedre i nynorsk spesielt. Videre forteller han at han også opplever at elevene er mer negative til å skrive tekster og produsere nynorsktekster selv, enn de er til å lese det, eller til å sammenlikne grammatikken til nynorsk og bokmål:



Nils: *Det å lese dikt, å lese romaner på nynorsk, opplever jeg ikke at de er negative til. Men de er negative til å produsere selv. Med en gang de må sette seg ned og produsere tekster og bruke det. Da... går det en sånn sperre.*

Nils sier her at han opplever at elevene er negative til selv å skrive nynorsktekster, men at de i mindre grad er negative til lesing på nynorsk. Videre bruker Nils mye tid på å snakke om vurdering og opplevelsen av å sette tre karakterer i ett fag. Han sier blant annet at det “*Hadde vært mye deiligere med bare en karakter*”. Han begrunner det med at han opplever at det ikke blir noe kontinuitet i undervisningen, og at undervisningen ofte blir preget av læring for vurderingen som kommer.

Alle lærerne ser en klar sammenheng mellom nynorskopplæring og skrivekompetanse. Noe som jo er naturlig, ettersom nynorsk er et skriftspråk. Informantene peker også på utfordringer med to skriftlige karakterer i ett fag, men det varierer i hvor stor grad skriving for skrivingens skyld er en del av undervisningen.

Selv om lærerne er nokså enige i at nynorsken bør ha en naturlig plass i opplæringen i norskfaget, uttrykker de også skepsis til særlig to sider ved dette. For det første er de skeptiske til vurderingssystemet for faget. Flere av lærerne påpeker utfordringer med å sette tre karakterer i ett fag, og flere av dem uttrykker et ønske om å ha én skriftlig karakter. For det andre uttrykker noen av dem en skepsis til det å drive skriveopplæring på to målformer, i stedet for å fokusere på en. Det som utpeker seg, er at alle fire lærerne har tanker om at det å sette en skriftlig karakter på VG1 og VG2 er en god ting, og flere av lærerne uttrykker tydelig at de ønsker seg et annet karaktersystem i norskfaget.

#### **4.2.5 Nynorsk og lesing**

Et hovedfunn i denne underkategorien er at alle lærerne er opptatt av at elevene må lese nynorsktekster som en del av nynorskopplæringen. Det er derimot forskjell på hva slags tekster de leser og hvor mye de leser.

Ingrid på Hummeren vgs. er opptatt av lesing av nynorsktekster som en del av nynorskundervisningen, og i den sammenhengen forteller hun at hun ofte bruker “Ein midtsommarnatts draum” av Ragnar Hovland. Denne teksten beskriver hun som “lang” og

“fin”, men hun begrunner ikke hvorfor hun stadig vender tilbake til denne teksten. Hun gir heller ikke uttrykk for noen andre tekster hun ofte leser. I timen jeg observerte, stod heller ikke lesing i fokus. Den eneste formen for lesing som foregikk der, var da elevene måtte lese tekst som en del av en rettskrivingsoppgave.

Roald er også opptatt av lesing og setter det i en tydelig sammenheng med å eksponere elevene mer for nynorsk. Han har ambisjoner om å styrke dette perspektivet fremover:

*Roald: Jeg tror kanskje at vi skal ha, vi skal ha et leseprosjekt nå. Men etter det, skal vi ha en felles nynorsk roman. For det er jo..., det er nok sånn at de i liten grad møter nynorsken. Og det er nokså mye vanskeligere for de å lese nynorske tekster enn jeg kanskje hadde tenkt i forkant da.*

Roald påpeker her at han er bevisst på at elevene ikke møter nynorsk noe særlig utenfor klasserommet, og at han ville sette i gang med et leseprosjekt, for å eksponere elevene mer for nynorsk. I norsktimen jeg observerte, kom det tydelig frem, da Roald anbefalte elevene å lese mer nynorsk, blant annet avisa “Framtida”. Han sa til klassen at “Vi støter jo ikke så ofte på nynorsk”. Videre i intervjuet kommer Roald med et ønske for utviklingen av nynorskens funksjon i norskfaget:

*Roald: Skal man bli god til å skrive nynorsk, må man liksom høre og lese nynorsk da. Jeg tror nok man kan tenke litt igjennom hvordan man kunne modernisere nynorskopplæringen. Min modernisering er kanskje at jeg har mindre grammatikk og mer lesing.*

Her setter Roald lesing og skriving i sammenheng, og poengterer at han mener elevene vil bli bedre til å skrive hvis de leser mer. Til tross for at han sier dette, viser han ikke flere eksempler på hvor elevene kan “støte på nynorsken”, ved å gi boktips eller liknende.

Berit og jeg snakker lite om lesing. Hun forteller at de leser spesifikke nynorsktekster, men hun snakker ikke så mye mer om det, og begrunner heller ikke hvorfor elevene leser nynorsktekster:

Berit: *Eh..., vi leser jo nynorsk. Prøver å lese.... eh.... en nynorsk-roman hvert år.*

Hun forteller at de leser flere tekster, uten å spesifisere mer om det, og hun forteller ikke noe om hvor mye eller lite elevene leser på nynorsk, utover dette. I undervisningen har hun, som nevnt, heller ingen eksplisitt fokus på nynorsk, hverken tekstlig eller språklig. Det samsvarer med at hun gjerne vil ha nynorsken som en integrert del av norskundervisningen.

Nils poengterer, etter flere ulike spørsmål, hvor frustrerende det er at elevenes nynorskkompetanse ikke er på plass. Men han sier også at han opplever at elevene liker godt å lese på nynorsk. Blant annet forteller han:

Nils: *Jeg synes det er utfordrende at de kan jo ikke nynorsk. Du hører jo, de lærer strategier for å skrive effektivt nynorsk, eh..., og vi går gjennom grammatikk. Og det vi snakka om i dag har vi snakka om tusen ganger før. Og de har vært gjennom det på ungdomsskolen, ja... Det jeg har mest suksess med da, det er å lese romaner, og lese tekster. Vi leste Agnes Ravatn i fjor, og klassen var helt hekta. Det synes jeg er gøy. At de glemmer etter hvert at...*

Intervjuer: *Ja, for merker de at det er på nynorsk?*

Nils: *Nei, de glemte det.*

Her peker Nils på en undervisningsmetode han har merket fungerer, og det gjentar han også for elevene i timen jeg observerte, hvor han sier til dem at *“Det er kjempelurt å lese! Hvorfor er det så lurt å lese romaner eller andre tekster på nynorsk? Blir dere gode på å bøye substantiv da? Dere lærer mange nye ord! Man får et større ordforråd, og man får en større forståelse av flyten i språket.”*

Nils har likevel ikke noen leseoppgaver til elevene i timen jeg observerte, noe som jo ikke samsvarer helt med Nils' refleksjoner rundt viktigheten av lesing på nynorsk. En av grunnene kan være at det kan være vanskelig å lage undervisningsopplegg som favner alle deler av et fag. Selv om en har klare tanker om hva som er gode undervisningsgrep, kan det være vanskelig å få til undervisningstimer hvor alle grepene blir brukt.

Selv om alle lærerne er innom lesing som en del av nynorskundervisningen, i større eller mindre grad, er det kun Roald som har et uttalt mål om å lese mer nynorsk og fokusere mer på det i nynorskundervisningen fremover. I likhet med Roald, oppfordrer også Nils elevene til å lese mer nynorsk, for at de skal bli mer eksponert og lære seg nye ord. Det er derimot ingen av lærerne som snakker i intervjuene om hvorfor de mener det er viktig med nynorsk-lesing.

#### 4.2.6 Motiverende grep i undervisningen

Ett av hovedfunnene i denne underkategorien er at flere av lærerne rapporterer i intervjuene at de i liten grad gjør bestemte grep for å motivere elevene når de arbeider med nynorsk. Det varierer derimot, hvordan dette kommer frem i intervju og i praksis. Tre av fire gir inntrykk av at elevene synes å være litt lite motivert for nynorsk, og en av lærerne opplever også en uttalt motstand hos elevene for den delen av faget. En av lærerne opplever hverken motstand eller demotivasjon hos elevene.

Roald på Hummeren vgs. er opptatt av flere ting for å motivere elevene til nynorsk. For det første er han opptatt av å gjøre motiverende grep i undervisningen, og forteller at han vil drive med litt lek i nynorskundervisningen og vise elevene at nynorsk ikke er så vanskelig. Han forteller:

*Intervjuer: Ja, hva gjør du da for å motivere dem til nynorsk? Gjør du noe spesielt?*

*Roald: Sukk..., eh..., hehe. Eh... jeg prøver ofte å..., prøver å ikke gjøre det for vanskelig da. Prøver å tenke at de kan bruke mye av det de kan fra før, og at de..., driver litt med, litt sånn lek rundt det.*

Roald trekker her linjer mellom mestring og motivasjon, når han prøver å ikke gjøre undervisningen for vanskelig for elevene. Dette blir tydeliggjort når han i undervisningen har tatt det kreative grepet med å legge ordene elevene skal bøye i en konvolutt, hvor de fysisk skal trekke ut ett og ett ord, istedenfor at han bare har skrevet dem på et dokument eller på tavla. Han er med andre ord bevisst på å gjøre noen kreative grep for å få elevene engasjerte i undervisningen. Som nevnt i kategorien lesing (4.2.5), er Roald også opptatt av å eksponere elevene for nynorsk, og han snakker mye om viktigheten av å vise elevene at nynorsk er et levende språk. Dette gjenspeiles likevel ikke noe særlig i observasjonen min. En annen ting Roald gjør av motiverende grep i undervisningen, er å knytte nynorskundervisningen til

elevenes talemål. Nærheten til elevenes dialekt, og Roalds egen, er derimot noe han snakker mye om, både i intervjuet og i observasjonen. Blant annet sier han til elevene at *“I vår dialekt, som mange tenker er likt bokmål, er det mange nynorsktegn. Ikke langt herfra er det flere med nynorsk som hovedmål. Sier dere “å vere” eller “å være”? Hører dere? Så dere kan ha god hjelp i dialekta deres.”*

Dette kan tyde på at Roald er opptatt av å gi elevene ressurser som igjen kan føre til at de opplever større mestring.

Ingrid, Roalds kollega, sier at hun i liten grad gjør bestemte motivasjonsgrep i nynorskundervisningen, annet enn å være seg selv:

*Ingrid: Jeg gjør ikke noe spesifikt for å motivere dem. Jeg er meg selv og lager litt god stemning i klasserommet (humring), får det være motivasjon nok.*

Her sier Ingrid at hun ikke har noen tanker om hva hun gjør for å motivere elevene i undervisningen, men at hun prøver å lage god stemning. Dette er synlig i norsktimen jeg observerte. Ingrid oppleves som engasjert og motivert, og lager definitivt “god stemning” i klasserommet. Timen er mye preget av latter og godt humør. Videre i intervjuet snakker Ingrid om at hun opplever det som vanskelig å finne engasjerende undervisningsformer for elevene i nynorsk, noe som også samsvarer med det hun forteller om sin opplevelse av sin didaktiske nynorskkompetanse (4.1.2). I likhet med Roald, er også Ingrid opptatt av å eksponere elevene for nynorsk. Hun forteller i intervjuet at hun har all kommunikasjon med elevene (fra sin side) på It’s Learning, på nynorsk. I timen jeg observerte, avtaler hun også med klassen at alle elevene skal sende alle meldinger til henne på nynorsk. Dette viser at Ingrid gjør grep i undervisningen sin for å eksponere elevene mer for nynorsk, også når de ikke har (ny)norskundervisning.

Ser vi til Elgen vgs., sier Nils i intervjuet at han ikke gjør noe særlig for å motivere elevene i nynorsk, og at han heller velger å fokusere på å gjøre nynorskskrivingen effektiv for dem.

*Nils: Eh..., jeg prøver å ikke være sånn... Jeg prøver å gjøre det effektivt for dem. Å gi dem strategier, slik at når de skal skrive så har de noen verktøy som gjør at de unngår*

*å få svake karakterer da. For å finne den indre motivasjonen og den indre gleden for å skrive sidemålet sitt, jeg har ikke begitt meg ut på det prosjektet.*

Nils forteller her at han vil hjelpe elevene til å unngå å få svake karakterer, og at elevene selv må finne den indre motivasjonen for nynorsk. Det at Nils er opptatt av skrivestrategier, er noe som gjenspeiles tydelig i undervisningen jeg observerte, hvor han gir elevene flere strategier for å skrive nynorsk. Nils sier altså at han ikke er særlig bevisst på, eller opptatt av å gjøre didaktiske grep for å øke elevenes nynorskmotivasjon. Jeg opplevde derimot, at grepet han tok i undervisningen, med å la elevene spille Ordstorm, var et didaktisk grep han kanskje ikke ville gjort i en undervisningssituasjon "om" bokmål, og derfor var det et didaktisk grep i nynorskundervisningen.

Berit og jeg snakker ikke noe særlig om motiverende grep i undervisningen, og hun opplever heller ikke at elevene stiller spørsmål om hvorfor de skal lære nynorsk, eller at de er særlig demotiverte til den delen av faget. Dette kan henge sammen med at hun ikke opplever noe særlig motstand eller demotivasjon, - da trenger hun heller ikke å gjøre motiverende grep i undervisningen. Hun opplever at elevene forstår at nynorsk er noe de må gjennom og noe de må lære, og hun møter ikke noen uttalt motstand mot nynorsk i klasserommet. Dette samsvarer godt med observasjonen min, hvor ingen av elevene stiller spørsmål ved nynorskundervisningen.

Hovedtendensen i denne underkategorien er altså at de fleste lærerne gjør aktive, motiverende grep i nynorskundervisningen sin. Det varierer derimot, hvor bevisste lærerne er på dette selv, og hvilke grep de gjør. Noen av grepene lærerne benytter, er spill/lek og eksponering. Lærerne som benytter seg av motiverende grep, argumenterer med at de kan hjelpe elevene til mestring.

## **5. Diskusjon og drøfting**

Problemstillingen min søker å finne svar på lærernes refleksjon rundt nynorsk som sidemål, og hvordan de rammer inn nynorskundervisningen sin. Lærerne er inne på flere aspekter i sine refleksjoner knyttet til nynorsk som sidemål. Jeg har analysert særlig to aspekter som kommer frem i mitt datamateriale, nemlig refleksjoner knyttet til holdninger til nynorsk, både i samfunnet og i norskfaget, samt refleksjoner rundt egen faglig og didaktisk nynorskkompetanse. Funnene i forrige kapittel (kapittel 4) er alle med på å si noe om refleksjonene lærerne i utvalget mitt gjør seg knyttet til de to temaene. I tillegg har jeg analysert datamaterialet både fra intervjuene og fra observasjonene knyttet til lærernes undervisningspraksiser. I hver underkategori var det flere funn som utmerket seg.

Ut fra det jeg har presentert i de foregående kapitlene, vil jeg i dette kapitlet trekke frem og diskutere sentrale hovedfunn i denne masteroppgaven, relatert til lærernes refleksjoner og undervisningsrammer knyttet til nynorsk som sidemål. Jeg vil drøfte hovedfunnene i hver kategori opp mot presentert teori og tidligere forskning (kapittel 2) og oppgavens problemstilling. Jeg vil presentere hver analysekategori og påfølgende underkategorier i samme rekkefølge som i analysekapitlet (kapittel 4).

Utvalget i denne studien er begrenset ved kun fire informanter, men sammenholdt med andre studier som peker i samme retning, vil denne studien kunne bidra med å styrke forskningsfeltet generelt, og peke på noen tendenser på feltet.

### **5.1 Refleksjon rundt nynorsk som sidemål**

Hovedfunnene i de følgende underkategoriene kan hovedsakelig knyttes til første del av problemstillingen, som gjelder hvordan norsklærere reflekterer rundt nynorsk som sidemål i videregående opplæring. Funnene knyttet til holdninger og nynorskens plass i samfunnet og i norskfaget, samt hvordan lærerne reflekterer rundt egen språklig og didaktiske kompetanse, kan alle knyttes til delen av problemstillingen som omhandler refleksjoner rundt nynorsk som sidemål. I de følgende delkapittelene diskuterer jeg underkategoriernes funn opp mot presentert teori og tidligere forskning.

### **5.1.1 Refleksjoner og holdninger til nynorskens plass i samfunnet og i norskfaget**

Norsklærerne reflekterer rundt nynorskens plass i samfunnet og i norskfaget med litt ulike perspektiver og argumenter. To av informantene argumenterer for nynorskens selvfølgelige plass både i samfunnet og i norskfaget med bakgrunn i den norske språkhistorien og språksituasjonen (jf. Fretland & Søyland, 2013). Den ene informanten finner argumenter for nynorskens plass i norskfaget i demokratiet og demokratiseringsprosessen (jf. Fretland & Søyland, 2013; Jansson, 2021). Den siste informanten reflekterer særlig rundt viktigheten av det å oppleve nynorsken, å sanse den. Dette siste perspektivet kan trekke linjer til viktigheten av å oppleve nynorsk som et levende bruksspråk (jf. Fretland & Søyland, 2013). Flere av informantene påpeker derimot utfordringer nynorsken møter i dagens norske språksituasjon, hvor nynorsken blir fjernere og fjernere for mange. Jansson (2021) peker på viktigheten av lærernes positive holdninger som en faktor for å skape god nynorskundervisning (Jansson, 2021). Refleksjonene som informantene gjør seg rundt holdninger, og da særlig hvilke ord de velger for å beskrive forholdet sitt til nynorsk, peker i både positive og negative retninger. Hvor den ene læreren kun velger positive ord, velger de tre andre ord som både kan tolkes positivt og negativt. Ordene de velger er blant annet utfordrende, krevende og interessant. Dette kan peke i retning av at nynorsk er et tema i norskfaget som kan være vanskelig, men at det også er en spennende del av faget. Nordeides studie fra 2023 peker blant annet på hvordan kompetanse og mestring kan henge sammen med holdninger. Dette vil jeg diskutere videre under 5.1.2. Selv om informantene i denne undersøkelsen ikke beskriver forholdet sitt til nynorsk med de samme ordene, er det rimelig å anta at de fleste av dem ser på nynorskens plass i norskfaget som en sentral del, men at det er flere utfordringer knyttet til den delen av faget. Årsakene til dette kan blant annet være at den norske språksituasjonen kontinuerlig er i endring, og stadig flere møter sjeldnere på nynorsk i hverdagslivet. I tillegg kan det være utfordrende å fordele timer mellom nynorsk- og bokmålsundervisningen, og det igjen kan skape utfordringer med vurderingen i faget. Dette vil jeg komme nærmere inn på i de neste underkategoriene.

### **5.1.2 Refleksjoner rundt egen kompetanse**

Hovedfunnet i denne kategorien er at flertallet av informantene er trygge på egen faglige nynorskkompetanse. Tre av fire føler seg kompetente til å undervise i nynorsk. Den siste informanten sier at hun må slå opp mye, og at hun bruker tid på å forberede seg. Hun



rapporterer også om at hun ikke føler seg trygg nok på egen kompetanse til å for eksempel skrive nynorsk spontant på tavla. Dette er læreren som uttalt er mest skeptisk til nynorskens plass i norskfaget, og som beskriver nynorsk som både *nyttig og unyttig* (jf. 4.1.1). Her er det klare paralleller til Nordeides studie fra 2023, som peker på sammenhengen mellom kunnskap og holdninger. Nordeide (2023) trekker her linjer mellom god teoretisk og praktisk nynorskkunnskap og positive holdninger til nynorsken. Det er også samsvar med hele utvalgets syn på egen nynorskkompetanse og kartleggingen til TNS Gallup (2006) og Nordal (2004) sin studie, som viser at et flertall av deres deltakere er trygg på egen kompetanse. Det er derimot interessant at flere av mine informanter som rapporterer om trygghet i egen nynorskkompetanse, forteller at de ikke føler seg trygge på sin didaktiske nynorskkompetanse. Klette (2013) og Gustafson og Sevje (2013) peker på viktigheten av lærerens didaktiske kompetanse for å oppnå god undervisning. Som Forskrift for rammeplan for lektorutdanningen (2013) viser, er ikke nynorsk/bokmål, eller hovedmål/sidemål nevnt. Dette påpeker også Nordal (2004) i sin studie, hvor flere av hennes informanter ikke er fornøyde med nynorskopplæringen i sitt studieløp (Nordeide, 2004). Det kan ses på som mangelfullt at nynorsk ikke er en del av forskriften for rammeplan for lektorutdanning. Samtidig har studentene hatt nynorsk i løpet av skolegangen, og det må kanskje forventes at den kompetansen er tilstrekkelig? Årsaken til at mine informanter tviler på egen didaktikkunnskap knyttet til nynorsk, kan kanskje være at de ikke har møtt på det i studiet? Nynorsk rettskriving er også i stadig forandring, og det kan være utfordrende hele tiden å holde seg oppdatert på regler og grammatikk, og i tillegg oppdatere seg didaktisk. En kan jo spørre seg om det er behov for mer fokus på nynorskdidaktikk i lærerutdanningen. Særlig når en vet at flere elever ikke ser noe utbytte av å lære nynorsk (jf. Nordal, 2004), og at flere elever er negative til nynorskundervisningen (jf. Lockertsen, 2005). Kanskje en norsklærer med oppdatert didaktisk nynorskkunnskap blir en bedre nynorsklærer, som igjen kan føre til at elevene opplever mer mestring og motivasjon til den delen av faget?

## 5.2 Undervisningspraksis

Hovedfunnene i denne analysekategoriens underkategorier kan alle knyttes til problemstillingens andre del, som handler om hvordan lærerne i undersøkelsen rammer inn nynorskundervisningen i klasserommet. Samtidig kommer de med refleksjoner som også kan gjøre seg gjeldende for problemstillingens første del. Grepene lærerne gjør med tanke på organisering, grammatikk, skrivekompetanse, lesing og motiverende grep i undervisningen, er

alle knyttet til undervisningsrammer. Betrachtingene de kommer med knyttet til vurdering og motiverende grep gjør seg også gjeldende i deres refleksjoner knyttet til nynorsk som sidemål. Delkapittelene som følger vil drøfte og diskutere underkategoriernes hovedfunn koblet opp til presentert teori og tidligere forskning.

### **5.2.1 Organisering av undervisningen**

Som læreplanen viser, er det ingen føringer på hvor mange timer av norskundervisningen som skal knyttes til sidemål og hovedmål (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). I likhet med informantene i Aakre (2020) sin masteroppgave, ønsker også flere av mine informanter å ha nynorsk som en integrert del av sin norskundervisning. Alle informantene i dette prosjektet rapporterer likevel at deres nynorskundervisning som regel foregår i perioder (jf. TNS Gallup, 2006), og da særlig i forbindelse med vurderinger i sidemål. Askeland og Falck-Ytter (2009) sitt motto om å skrive ofte og kort (Askeland & Falck-Ytter, 2009) blir kanskje vanskelig å gjennomføre, når nynorskundervisningen foregår i intensive perioder, heller enn “litt hele tiden”. Furevikstrand (2019) viser også at det er viktig å eksponere elevene for nynorsk, for på den måten å gjøre dem til tryggere nynorskbrukere, men også for å forebygge negative holdninger (Furevikstrand, 2019). Det er en stor kabal som skal gå opp i organisering av undervisning, og det er flere faktorer å ta hensyn til. Det kan imidlertid tyde på at det å ha nynorskundervisningen som en integrert del av undervisningen, både er et ønske fra mine informanter, og en suksessoppskrift som pekes på i fagteorien og tidligere forskning.

### **5.2.2 Nynorsk og grammatikkundervisning**

Alle norsklærerne er opptatt av grammatikk, og tre av fire praktiserer grammatikkundervisning i en eller annen form, i min observasjon. Det som går igjen, er at alle informantene er opptatt av å jobbe med grammatikk i et tekstperspektiv. Det at en majoritet av lærerne praktiserer grammatikkundervisning i timen jeg observerer, samsvarer med Blikstad-Balas og Roe (2020) sine funn i LISA-studien, hvor et flertall av de observerte klasserommene jobber med formverk og vokabular i sidemålsundervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Sjøhelle (2020) peker på utfordringer med å knytte nynorsk så tett opp til grammatikk og viser til at det er viktig å tenke på grammatikken som en funksjonell del av arbeidet med nynorsk (Sjøhelle, 2020). Det er også noe mine informanter er opptatt av, og flere av dem nevner at elevene opplever mestring av å rette grammatikkfeil i autentiske tekster (jf. 4.2.3). I tillegg kobler de også grammatikkoppgaver til skriving. Betrachtinger

omkring dette, vil jeg komme tilbake til under 5.2.3 *Skriving og vurdering*. Den ene av informantene mine peker også på viktigheten av å gi elevene et metaspråk (jf. Hognestad 2019; Haugen, 2019). Blant annet trekker hun linjer mellom det å jobbe med å rette feil i tekster, med viktigheten av å ha et språk til å forklare hvorfor det er feil. Her er det helt klart en kobling mellom lærerens syn på metaspråkperspektivet, fagteori og LK20 (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019; Sjøhelle, 2020). Den samme læreren bruker også dialekt aktivt i sin undervisning (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det å gjøre koblinger mellom nynorsk og elevenes egne talemål, er også noe Askeland og Falck-Ytter (2009) peker på som en god inngang til å lære nynorsk (Askeland & Falck-Ytter, 2009). Norsklærerne er alle opptatt av grammatikk, men det varierer i hvilken grad de mener det skal være en del av undervisningen og på hvilken måte det eventuelt skal være. Flertallet av lærerne benytter seg av grammatikkundervisning i en eller annen form, i undervisningen jeg observerer. Informantene i denne studien praktiserer grammatikk som en del av sin nynorskundervisning, på samme måte som tidligere forskning også har pekt på (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020; Sjøhelle, 2020).

### **5.2.3 Skrivning og vurdering i nynorsk**

Furevikstrand (2019) peker på viktigheten av å bruke nynorsk, begynne tidlig med nynorskopplæring, og å skrive nynorsk selv (Furevikstrand, 2019). Det samme peker Askeland og Falck-Ytter (2009) på når de oppfordrer til å skrive kort og ofte (Askeland & Falck-Ytter, 2009). Blikstad-Balas og Roe (2020) viser også at lærere i LISA-studien benytter seg av tekstproduksjon i nynorskundervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Norsklærerne jeg har snakket med, forteller også at de er opptatt av skriving, og den ene av lærerne forteller at en typisk nynorsktime for han er at elevene jobber med tekstproduksjon. Det er derimot litt vanskelig å skille det lærerne sier om skriving og produksjon av tekst, og det de forteller om grammatikk. I min studie henger dette tett sammen, da de fleste av lærerne jobber med grammatikk i et tekstperspektiv. Når det er sagt, ser alle lærerne en klar sammenheng mellom nynorskopplæring og skrivekompetanse. Lærerne er også inne på vurdering i sammenheng med skriving. Flere av lærerne peker på at det er utfordrende å sette tre karakterer i ett fag, særlig når de føler at elevenes generelle skrivekompetanse blir dårligere. Flere av informantene uttrykker også i klartekst at de ønsker seg et annet karaktersystem i norskfaget. Med LK20 ble også vurderingssystemet i sidemål endret (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er interessant at, selv om vurderingssystemet er endret, synes ikke mine informanter at det

fungerer optimalt. Hognestad (2019) tar til orde for at kun å ha skriftlig karakter i sidemål i 10.klasse og VG3 vil svekke nynorsknivået i sidemål (Hognestad, 2019). Her er det ikke samsvar med mine informanter som ønsker seg et annet vurderingssystem. De mener at det hadde vært bedre, både for dem og elevene, å ha samme system på alle tre årstrinn; en skriftlig og en muntlig karakter. Den ene av informantene mine er også inne på hvordan ulike lærere vektter ulike faktorer når de vurderer sidemål. Dette er også Furevikstrand (2019) inne på når han peker på utfordringer med tolkningsrommet som åpner seg i møte med vurdering i sidemål, og hvordan ulike lærere og sensorer vektlegger ulike ting i vurderingen (Furevikstrand, 2019). Elevers rett til en god og rettferdig vurdering gjør seg også gjeldende her. For i hvilken grad har elevene fått en rettferdig vurdering, hvis en sensor vektlegger noe i større eller mindre grad enn en annen sensor? Dette er faktorer som alle norsklærere må være bevisste på. Kanskje krever det et kollegialt samarbeid på tvers av skoler og regioner for å oppnå?

#### **5.2.4 Nynorsk og lesing**

Alle informantene er opptatt av lesing, og har ambisjoner om å lese mer, men det varierer hvor mye de snakker om det, og det er ingen av lærerne som aktivt bruker lesing som et undervisningsgrep i timen jeg observerer. Dette samsvarer delvis med funnene i LISA-studien, som viser at 3-5 av 15 klasser er innom lesing i sidemålsundervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Flere av lærerne i min studie snakker om viktigheten av lesing, både i intervju og i observasjon, og argumenterer blant annet med at man øker ordforrådet ved å lese (jf. Fretland & Søyland, 2013). TNS Gallup (2006) sin kartlegging for Utdanningsdirektoratet (Udir) viste at de fleste elevene i kartleggingen er mer glad i å lese bokmål enn nynorsk (TNS Gallup, 2006). Det kan jo være en motivasjon for norsklærere til å lese mer nynorsk med elevene, for å øke elevenes leseglede på nynorsk. I tillegg kan lesing være en eksponering for nynorsk for flere elever, det vil jeg diskutere videre under 5.2.5 *Motiverende grep i nynorskundervisningen*.

#### **5.2.5 Motiverende grep i undervisningen**

Ifølge kartleggingen for Udir utført av TNS Gallup i 2006, rapporterer omtrent 50 % av elevene som deltok, at de kan skrive sidemål (bokmålelever som har nynorsk som sidemål) (TNS Gallup, 2006). Karstads (2015) masteroppgave viser samme tendenser, hvor flertallet av informantene mener nynorskkunnskapen deres er brukbar. Nordals undersøkelse fra 2004

rapporterer om lærere som opplever at elevene ikke synes de har utbytte av å lære nynorsk. Doktoravhandlingen til Sjøhelle (2016) peker i tillegg på elevers negative holdninger til nynorsk. Disse betraktningene kan peke i retning av at det er nødvendig for norsklærere å ta grep i undervisningen, både for å øke elevenes motivasjon og kompetanse til nynorsk, men også for å forebygge negative holdninger (jf. Lockertsen, 2005; Nordeide, 2023). Som nevnt, peker Fretland og Søyland (2013) på en sammenheng mellom motivasjon og kunnskap. Opplever elevene at de har god kunnskap i nynorsk, vil motivasjonen for den delen av faget også øke. Det samme må kunne sies om lærerne og deres kunnskap og motivasjon. LISA-studien fokuserer også på motiverende grep i nynorskundervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Særlig peker resultatene fra LISA-studien på bruken av YouTube-videoer og koblingen av nynorsken og karakterer og vurdering (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette er også faktorer som kommer til syne i mitt datamateriale og funn. Ingen av lærerne bruker YouTube-videoer, men en av informantene snakker mye med elevene sine om karakterer og vurdering. Han gir elevene skrivestrategier for at de skal kunne skrive nynorsk på en effektiv måte. Denne læreren benytter også en fagresurs på nett, et spill, som han opplever at elevene liker og synes er gøy, men selv er han usikker på overføringsverdien spillet har. Han påpeker derimot at elevene selv må finne den indre motivasjonen for nynorsk. De andre informantene er i mer eller mindre grad bevisste på egne motiverende grep i undervisningen. Den ene læreren uttrykker at han er opptatt av lek, og gjør også grep i observasjonstimen som støtter dette. Flere av lærerne er opptatt av å eksponere elevene mer for nynorsk og å trekke linjer til elevenes dialekt, men ingen av dem peker på dette som et motiverende grep. Lærerne er i mindre grad bevisste på at ulike grep de gjør i undervisningen, kan ses på som motiverende grep, noe som kan tyde på at de velger disse grepene av andre grunner enn motivasjon. Jeg mener likevel disse grepene absolutt kan ses på som motiverende grep i undervisningen, da det er grep som tas for å gjøre undervisningen relevant for elevenes hverdag. Det å eksponere elevene mer for nynorsk kan igjen påvirke elevenes holdninger, i tillegg til kompetanse og mestring (jf. Fretland & Søyland, 2013; Furevikstrand, 2019; Nordal, 2004; Nordeide, 2023).

## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummering og studiens hovedfunn

Denne masteroppgaven har pekt på norsklæreres refleksjoner rundt nynorsk som sidemål og hvordan de rammer inn nynorskundervisningen i klasserommet. Målet med denne studien har vært å tilføre forskningsfeltet ny kunnskap om læreres perspektiver på nynorsk som sidemål i videregående skole, etter innføringen av LK20. Studien min av fire læreres refleksjoner og undervisningspraksiser kan ikke fremstille en generaliserbar konklusjon, men peke på tendenser på hvordan refleksjoner og undervisningsrammer rundt nynorsk som sidemål kan se ut. Konklusjonene i denne oppgaven er basert på analysene av datamaterialet, funnene og diskusjonen av disse i lys av presentert teori og tidligere forskning. I det følgende gis det en oppsummering av studiens hovedfunn.

Hovedfunnene knyttet til lærernes refleksjoner rundt nynorsk som sidemål (problemstillingens første del) peker i retning av at flertallet av lærerne ser på nynorsk som en selvfølgelig del av samfunnet og norskfaget, men de argumenterer for dette på ulike måter. De peker også på utfordringer knyttet til nynorsk som sidemål, blant annet utfordringer knyttet til vurdering. Lærernes holdninger til nynorsk peker i både positive og negative retninger. Flertallet av informantene føler seg trygge på egen nynorskkompetanse, men peker samtidig på at de selv føler de mangler didaktiske verktøy for å få til en god nynorskundervisning.

Problemstillingens andre del handler om hvilke rammer lærerne bruker i sin nynorskundervisning. Her er det fem funn som gjør seg gjeldende. Det første hovedfunnet er knyttet til organisering av nynorskundervisningen. Alle informantene jobber med nynorsk opp mot formelle vurderingssituasjoner i sidemål, men noen uttaler også et ønske om å ha nynorskundervisningen som en integrert del av norskundervisningen. Det andre funnet omhandler nynorsk og grammatikk. Tre av fire praktiserer grammatikkundervisning i timen som blir observert. Det er en funksjonell grammatikkundervisning som særlig gjør seg gjeldende, og de fleste av lærerne legger opp til arbeid med grammatikk i et tekstperspektiv. Det tredje funnet handler om skriving og vurdering. Lærerne er alle opptatt av nynorsk i sammenheng med skriving, og en av lærerne forteller også at en typisk nynorsktime for henne er at elevene jobber med tekstproduksjon. En annen av informantene er opptatt av å gi elevene

skrivestrategier for å skrive mest mulig effektiv nynorsk. Når det gjelder vurdering i sidemål, gjør alle lærerne seg tanker omkring dette, og flere av dem uttrykker tydelig et ønske om et annet vurderingssystem i faget, fordi de opplever det som krevende å sette tre karakterer i ett fag. Videre peker det fjerde hovedfunnet på nynorsk og lesing. Alle lærerne er opptatt av lesing, men det varierer hvor mye de snakker om det. Noen uttrykker et ønske om å lese mer og forteller om viktigheten av å lese nynorsk til elevene, og de argumenterer blant annet med at elevene vil få et større ordforråd av å lese mer. Det siste hovedfunnet er knyttet til motiverende grep i nynorskundervisningen. Her varierer det hva lærerne tenker på som motiverende grep. I observasjonen ble det derimot tydelig at flertallet av lærerne bruker ulike undervisningsgrep som kan oppfattes motiverende, som blant annet et ordspill på nett, lekpregede aktiviteter og eksponering.

Kort oppsummert, har funnene og diskusjonen vist at refleksjonene norsklærerne gjør seg rundt nynorsk som sidemål i hovedsak peker på at de både er positive og negative til nynorskens plass i samfunnet og i norskfaget (jf. Jansson, 2021; Karstad, 2015; Nordal, 2004; Nordeide, 2023; Rise, 2007). I tillegg er lærerne trygge på egen faglig nynorskkompetanse, men delvis utrygge på den didaktiske nynorskkompetansen (jf. Nordal, 2004; Nordeide, 2023; TNS Gallup, 2006). Undervisningsrammene som lærerne bruker i nynorskundervisningen, samsvarer godt med tidligere forskning (jf. Aakre, 2020; Askeland & Falck-Ytter, 2009; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Fretland & Søyland, 2013; Sjøhelle, 2016), og viser at grammatikkundervisning stadig har en plass i nynorskundervisningen til disse lærerne (jf. Askeland & Falck-Ytter, 2009; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Haugen, 2019; Hognestad, 2019; Sjøhelle, 2020). I tillegg viser funnene at alle lærerne gjør seg tanker omkring det nye vurderingssystemet i norskfaget, innført med LK20 (jf. Furevikstrand, 2019; Hognestad, 2019), og flere av informantene uttrykker et ønske om kun en skriftlig og en muntlig karakter, på alle årstrinn.

## 6.2 Oppsummerende konklusjon

Problemstillingen til denne masteroppgaven er *Hvordan reflekterer lærere rundt nynorsk som sidemål i videregående opplæring, og hvordan rammer de inn nynorskundervisningen i klasserommet?* Konklusjonen blir dermed at lærere reflekterer rundt nynorsk som sidemål ved å peke på positive og negative sider ved språkets plass i samfunnet og i norskfaget. Ved å reflektere rundt egen nynorskkompetanse peker flere av dem på manglende didaktiske verktøy

for å utføre en god nynorskundervisning. Lærerne rammer inn nynorskundervisningen i klasserommet ved i hovedsak å organisere undervisningen i perioder opp mot sidemålsvurderinger, benytte seg av grammatikkundervisning i et tekstperspektiv, gi elevene skrivestrategier og ved å lese nynorsk. I tillegg bruker de motiverende grep for å øke elevenes motivasjon.

### **6.3 Videre forskning og didaktiske implikasjoner**

I denne masteroppgaven mener jeg at man tydelig kan se at grammatikkundervisning fremdeles er en del av nynorskundervisningen, og at lærerne trenger oppdatert kunnskap om nynorskdidaktikk. Jeg mener derfor at nynorsk som sidemål og nynorskdidaktikk er et viktig område å fortsette å forske på. Basert på mine funn, mener jeg at norsklærere i større grad bør benytte seg av flere ulike undervisningsgrep og i større grad variere mellom de ulike undervisningsrammene. Særlig tenker jeg at eksponeringen for nynorsk kan bli større, også i andre fag enn norsk. Ekstra spennende synes jeg det er at flere av lærerne peker på vurderingssystemet i norskfaget, og at de ikke er uttalt fornøyd med å sette tre karakterer i ett fag. Det er ikke gjort så mye forskning på nynorsk som sidemål i videregående skole, særlig ikke etter innføringen av LK20. Denne studien viser tydelig at det er behov for mer forskning, både kvantitativ og kvalitativ, knyttet til dette.



# Litteraturliste

- Aakre, S. L. (2020). *Sidemålsundervisning = norskundervisning: En kvalitativ studie av to læreres undervisningspraksis i nynorsk som sidemål og hvordan dette påvirker holdningene til elevene* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2785142/no.ntnu%3Ainspera%3A76519029%3A15387443.pdf?sequence=1>
- Aamotsbakken, B. & Otnes, H. (2017). *Tekst i tid og rom. Norsk språkhistorie* (5.utgave). Samlaget.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.305-326). Universitetsforlaget.
- Andersson-Bakken, E., Bjørnestad, E. & Dalland, C. P. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.125-152). Universitetsforlaget.
- Askeland, N. & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt: ei idébok for studentar og lærarar*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.21-46). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

- Breivik, L. M. & N. E. H. Mathé (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.47-70). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson Bakken & C. P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.263-286). Universitetsforlaget.
- Eide, Ø. Ø. (2020). *Sidemålskarakterer din avhenger av om du kan din Gunnlaug Ormstunge: Læreres holdninger til, og undervisningspraksis, i nynorsk som sidemål på vgs. i Oslo* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79865/Masteroppgave---Ferdig--Med-vedlegg.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13* (FOR-2013-03-18-288). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>
- Forskrift om rammeplan for PPU (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* (FOR-2015-12-21-1771). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-21-1771>
- Foss, E. S. (2022, 13.januar). *1 av 9 har nynorsk som hovudmål i skolen*. SSB.  
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen/artikler/1-av-10-har-nynorsk-som-hovudmal-i-skolen>

- Fretland, J. O. & Søyland, A. (2013). *Rett og godt. Handbok i nynorskundervisning*. Samlaget.
- Furevikstrand, T. (2019). Den fornya nynorskopplæringa - om nynorsken sin posisjon i det nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.) *Det (nye) nye norskfaget* (s.153-164). Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gustafson, T. & Sevje G. (2013). *Ti kjennetegn på god undervisning: videregående opplæring*. Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fordnevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s.13-43). Det norske samlaget.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen - ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge, vol. 13., Nr. 1, Art. 9*.  
<https://journals.uio.no/adno/article/view/6240/5931>
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.) *Det (nye) nye norskfaget* (s. 83-96). Fagbokforlaget.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jansson, B. K. (2021). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: Korfor det, da? I B. K., Jansson & S. Skjong (Red.) *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s.162-202). Samlaget.

- Karstad, A. K. (2015). *Nynorsk som sidemål: En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. Munin, åpent vitenarkiv. <https://munin.uit.no/handle/10037/9164>
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.) *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (173-202). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2018). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg., s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA norsk som andrespråk, årgang 30, 1 2/2015*, s.247-283. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190/1180>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg., s. 17–31). Fagbokforlaget.
- Lockertsen, R. (2005). Nynorsk i vidaregåande skole og høgare utdanning. I Norda, A. S. (Red.) *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Nr.1*. Nynorsksenteret.
- Melding til Stortinget 22 (2010-2011). *Motivasjon - mestring - muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland. Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum* [Arbeidsrapport, Høgskulen i Volda]. Bravo. <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2558022>
- Nordeide, B. I. (2023). “Jeg har aldri brukt nynorsk før”. *Undervisningskompetanse i nynorsk og bokmål*. [Artikkel, Universitetet i Tromsø]. <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/6196>
- Nynorsksenteret (u.å.). *Artiklar, rapportar og avhandlingar*. Nynorsksenteret. <https://nynorsksenteret.no/hogare-utdanning/artiklar-rapportar-og-avhandlingar>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q (2014). Data Collection Decisions. I M. Q. Patton, *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed., s. 255–263). Sage Publications.
- Rise, S. (2007). *Motivasjon for nynorsk: en studie av klasseromsleideres, skoleleideres og elevers egen motivasjon for undervisning og læring i faget nynorsk* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32510>
- Silverman, D. (2020). Designing a Research Project. I D. Silverman (Red.), *Interpreting qualitative data* (6E utg., s. 31–46). SAGE.
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket: Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO, UiO <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59173/PhD-Sjohelle-2016.pdf?sequence=1>
- Sjøhelle, K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kobling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I: G. K. Juuhl, G., S. J. Helset,

- E. Brunstad (Red). *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235 – 258). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Språklova. (2022). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=spr%C3%A5klov>
- Statistisk sentralbyrå (2022). *Elevar i grunnskolen* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Statistisk sentralbyrå (2013). 282170 *Kommunar, etter målbruk* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/282170/kommunar-etter-malbruk.bokmal-nynorsk-sa-236>
- Svenkerud, W. S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.91-104). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utgave). Gyldendal akademisk.
- TNS Gallup (2006). *Sidemålsundervisningen - en kartlegging, 2006*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Sidemalsundervisningen---en-kartlegging-2006/>
- Torp, A. & Vikør, L. S. (2016). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4.utgave, 2.opplag). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. *Karakterstatistikk for videregående skole* [Statistikk]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/>

# Vedlegg

## Vedlegg nummer 1 – Intervjuguide:

### Foreløpig problemstilling:

Hva gjør norsklærere i videregående skole for å motivere elever i nynorsk som sidemål (gjør de noe i det hele tatt)? (Hva slags praksis har lærere i nynorsk og hva gjør de for å motivere?)

### Foreløpige forskningsspørsmål:

- Hvilke holdninger har norsklærere i videregående skole til nynorsk som sidemål?
- Føler norsklærere i videregående skole et særskilt ansvar for å motivere elevene i nynorsk som sidemål?
- Hvilke valg tar norsklærere i planleggingen av undervisningen i nynorsk som sidemål?
- *På hvilken måte ser norsklærere en sammenheng mellom nynorskundervisningen og skolens dannelsesmandat? (Usikker på dette forskningsspørsmålet og om det passer inn i prosjektet).*

### Intervjuguide:

#### *Velkommen*

Hei og velkommen til intervju. Tusen takk for at du stiller opp som informant. Intervjuet vil bli tatt opp via UiOs diktafon-app og lagret på et sikkert område. Hvis du vil trekke deg underveis i intervjuet går det helt fint, og det vil ikke få noen konsekvenser for deg. Intervjuet er delt inn i ulike bolker og jeg vil ta opp hver bolke for seg, pga. kapasitet på diktafon-appen. Har du noen spørsmål før vi setter i gang?

- Kan du fortelle litt om utdanningen din, og hvor lenge du har jobbet som lærer?
- Du er jo norsklærer. På en skole i bokmålsland. Kan du si litt om hva som er din egen hovedmålform?
  - o Har det alltid vært slik?
- Fra et lærerperspektiv; Hva er det du liker best med å undervise i norsk?
- Og hva er det du liker minst, eller synes er mest krevende, med å undervise i norsk?
  - o Ja, nå forstår jeg det slik som at du fra et lærerperspektiv synes **a** og **b** er mest utfordrende. Du nevnte ikke noe om dette med to skriftformer, betyr det at du ikke opplever det som utfordrende (fra et lærerperspektiv)?

### *Holdninger*

- Kan du beskrive forholdet ditt til nynorsk med tre ord? (Som lærer).
- Fra et lærerperspektiv; hvordan er dine egne holdninger til nynorsk?
- Hvilke tanker gjør du deg om to målformer i skolen?
  - o Er det noe du har tenkt mye over, eller er det kun noe «som bare er sånn»?
- Hvordan synes du to-målform systemet fungerer i praksis?
  - o Hvordan synes du det er å fordele timer mellom hovedmål og sidemål?

### *Motivasjon*

- Hvordan synes du det er å undervise nynorsk i «bokmålsland»?
- Basert på din erfaringstid som lærer i skolen;
  - o I hvilken grad opplever du nynorskmotivasjonen til en gjennomsnittselev?
  - o Hvordan begrunner du sidemålsundervisningen overfor elevene?
  - o Hvis en elev sier «Hvorfor MÅ vi har nynorsk?» hva svarer du da?
- Hvordan opplever du elevenes holdninger til nynorsk? På et generelt grunnlag.
- Hvordan legitimerer du nynorskens plass i norskfaget overfor elevene?
- Hva gjør du for å motivere elever til nynorsk?
- Er du selv motivert for å undervise i nynorsk?
- Hvilket ansvar mener du du selv, som lærer, har for å motivere elevene til nynorsk?
  - o Føler du at du har et særskilt ansvar for å motivere elevene til noen deler av faget mer enn noe annet?
- Hvordan synes du skolen bør legge til rette for å motivere elevene mer til nynorsk?

### *Undervisningspraksis*

- Kan du fortelle hvordan du organiserer sidemålsundervisningen?
  - o Er det egne timer, er det litt innimellom, i egne perioder...?
- Hva legger du i begrepet «en typisk nynorsktime»?
  - o Leser dere egne tekster? Hvilke?
  - o Praktiserer du grammatikkundervisning, på hvilken måte?



- o Språkhistoriske perspektiv?
- Hvordan skiller nynorskundervisningen din seg fra «en typisk bokmålstime»?
- Hva gjør du i planleggingen av nynorskundervisningen?
- Hvordan opplever du det å gi vurdering i sidemål?
  - o Skiller sidemålsvurderingen seg fra hovedmålsvurderingen?
  - o Føler du du har et godt vurderingsgrunnlag i sidemål...?
- Hvordan føler du det står til med norsklæreres nynorskkompetanse?
  - o Føler du selv at du kompetent til å undervise i nynorsk?
  - o Er du trygg på din egen nynorskkompetanse? Hvordan/hvorfor?
- I timen jeg observerte...så...
  - o Gjorde du sånn... kan du fortelle/forklare hvorfor du gjorde det?
  - o Kan du begrunne hvorfor du gjorde det...?

*Takk og farvel*

Tusen takk for at du stilte opp. Takk for en hyggelig og interessant samtale. Er det greit at jeg kan kontakte deg hvis det er noe jeg lurer på, i ettertid? Ta kontakt hvis du har noen spørsmål, eller hvis du ønsker å trekke deg fra prosjektet.

## Vedlegg nummer 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema:

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Norsklæreres opplevelse av motivasjonsansvar knyttet til nynorsk som sidemål»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om lærere gjør noe ekstra for å motivere elevene i nynorsk (som sidemål). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Hovedmålet for masterprosjektet er å finne ut om lærere gjør noe ekstra for å motivere elevene i nynorsk (som sidemål). Tidligere forskning viser at elever har negative holdninger og lav motivasjon for nynorsk. Når lærerne vet dette synes jeg det er interessant å se om de gjør noe med det. I tillegg vil jeg gjerne se dette i lys av skolens dannelsingsformål. Ser lærerne noen sammenheng mellom nynorsk og danning, og føler de et ekstra ansvar for å motivere elever i det de er klar over at elevene er demotiverte i? Jeg vil nå dette målet ved å intervjuere lærere og kanskje se svarene deres i sammenheng med undervisningsopplegg, tekstutvalg og lignende.

#### **Foreløpig problemstilling**

Hva gjør norsklærere i videregående skole for å motivere elever i nynorsk som sidemål (gjør de noe i det hele tatt)?

- Foreløpige forskningsspørsmål:
  - Hvilke holdninger har norsklærere i videregående skole til nynorsk som sidemål?
  - Føler norsklærere i videregående skole et særskilt ansvar for å motivere elevene i nynorsk som sidemål?
  - Hvilke valg tar norsklærere i planleggingen av undervisningen i nynorsk som sidemål?

- På hvilken måte ser norsklærere en sammenheng mellom nynorskundervisningen og skolens danningsmandat?

### **Type prosjekt**

Dette er et masterprosjekt i norskdidaktikk.

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

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg skal intervju og observere fire norsklærere ved to ulike videregående skoler. Jeg har gjennom eget nettverk fått tips om deg og via kontakter fått sendt ut informasjon på mine vegner.

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

Jeg vil i dette masterprosjektet observere en undervisningstime hvor jeg kun ser på deg som lærer og notere observasjonsnotater knyttet til din undervisning. I etterkant av observasjonstimen vil jeg foreta et intervju med deg. Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak, og jeg vil transkribere dette i etterkant. Her vil jeg ikke ta med eventuelle opplysninger om elever. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervjuet som vil ta deg ca. 30-40 minutter. Jeg vil også be deg om tilgang til undervisningsressurser som power-point, tekstutvalg og lignende brukt i den aktuelle undervisningstimen.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er jeg, Sigrun Eriksdotter Vasby, og min veileder, Henriette Hogga Siljan, som har tilgang til opplysningene. Det er Hogga Siljan som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig insitusjon.
- Under observasjonen vil jeg ta digitale notater direkte på hjemområdet på min UiO-bruker.
- Innsamlet undervisningsressurser vil også bli oppbevart på hjemområdet på min UiO-bruker.
- Lydopptaket fra intervjuet vil gjøres via UiO sin lydopptaksfunksjon og lagres på hjemområdet, sammen med transkripsjonen.
- Dataene vil bli behandlet som gule data og vil bli oppbevart som interne så lenge de inngår i prosjektet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagers på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
  - All data vil bli slettet når prosjektet er fullført.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, det er kun relevant data som anonymiseres som vil bli publisert.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023 (1.juni 2023). Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Oslo ved Henriette Hogga Siljan: [h.h.siljan@ils.uio.no](mailto:h.h.siljan@ils.uio.no).
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00. Med vennlig hilsen

Henriette Hogga Siljan (Forsker/veileder)    Sigrun Eriksdotter  
Vasby

---

## -----**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Norsklæreres opplevelse av motivasjonsansvar knyttet til nynorsk som sidemål*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon
- å delta i innsamling av undervisningsressurser

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

---

----- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg nummer 3 – Prosjektbeskrivelse

## Prosjektbeskrivelse for master

### Arbeidstittel

Norsklæreres opplevelse av motivasjonsansvar knyttet til nynorsk som sidemål.

### Hovedmål med prosjektet og kort sammendrag

Hovedmålet for prosjektet er å finne ut om lærere gjør noe ekstra for å motivere elevene i nynorsk (som sidemål). Tidligere forskning viser at elever har negative holdninger og lav motivasjon for nynorsk. Når lærerne vet dette synes jeg det er interessant å se om de gjør noe med det. I tillegg vil jeg gjerne se dette i lys av skolens dannelsingsformål. Ser lærerne noen sammenheng mellom nynorsk og danning, og føler de et ekstra ansvar for å motivere elever i det de er klar over at elevene er demotiverte i? Jeg vil nå dette målet ved å intervjuere lærere og kanskje se svarene deres i sammenheng med undervisningsopplegg, tekstutvalg og lignende. Dette forklarer jeg mer i detalj under beskrivelsen av forskningsdesignet mitt.

### Foreløpig problemstilling

Hva gjør norsklærere i videregående skole for å motivere elever i nynorsk som sidemål (gjør de noe i det hele tatt)?

- Foreløpige forskningsspørsmål:
  - Hvilke holdninger har norsklærere i videregående skole til nynorsk som sidemål?
  - Føler norsklærere i videregående skole et særskilt ansvar for å motivere elevene i nynorsk som sidemål?
  - Hvilke valg tar norsklærere i planleggingen av undervisningen i nynorsk som sidemål?
  - På hvilken måte ser norsklærere en sammenheng mellom nynorskundervisningen og skolens dannelsingsmandat?

### Bakgrunn for prosjektet.

Tidligere er det forsket en del på hvilke holdninger lærere og elever har til nynorsk som sidemål. Flere av disse prosjektene er flere år gamle, og er koblet til gamle læreplaner. Jeg mener det trengs ny forskning på dette feltet, da det i liten grad finnes forskning på hva

konkret lærere gjør i møte med de negative holdningene elevene har, og det trengs ny forskning som er tydelig koblet opp mot den nye læreplanen. I tillegg har det kommet en ny språklov som skal sikre det norske språket, både for nynorsk og bokmål. Det finnes for lite forskning på nynorsk som sidemål, og min masteridé vil være et supplement her. Sidemålsdebatten har stormet i Norge i flere år, i flere omganger, og jeg mener mitt prosjekt kan bidra til denne debatten. I tillegg vil jeg gjøre intervjuer av lærere to steder i landet, og jeg ønsker å se på eventuelle kulturelle forskjeller mellom disse to stedene. Dette er noe jeg ser på som et viktig supplement i forskningen og sidemålsdebatten, uavhengig av resultatene, særlig da tidligere forskning har sentrert seg rundt ett geografisk område. Bakgrunnen for at jeg vil skrive om dette er fordi jeg har et grunnleggende engasjement for «nynorsken». Jeg har nok kanskje litt sterke meninger om det, så kan en jo diskutere om det er en god eller en dårlig ting i møte med forskningen. Jeg velger å se på det som en styrke for motivasjonen min.

### **Teoretisk ramme**

Det teoretiske hovedgrunnlaget for prosjektet mitt er tidligere forskning og studier knyttet til holdninger og motivasjon rundt nynorsk som sidemål, både hos elever og lærere. Tidligere forskning viser negative holdninger og lav motivasjon til nynorsk som sidemål. Det er derimot lite forskning på hva lærerne gjør med dette, og om de gjør noe i det hele tatt. Læreplanen, språkloven og opplæringsloven vil være viktig for meg å bruke som en faglig støtte. Ellers blir det viktig for meg å bruke metodeteori, og teori om forskningsetikk.

### **Forskningsdesign (inkl. metode og materiale)**

Jeg har lyst til å foreta en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode (Gleiss og Sæther, 2021, s.29). Dette fordi jeg føler at problemstillingen(e) mine kan undersøkes på en spennende måte med denne metoden. Det å få kjennskap til læreres tanker rundt temaet, og ha mulighet til å gjøre et dypdykk i deres tanker og holdninger, omkring nynorsk som sidemål er noe jeg ser på som spennende. Jeg tenker å bruke semistrukturerte gruppeintervju fordi jeg ser på det som mest hensiktsmessig, da jeg kan stille oppfølgingsspørsmål, men og sammenlikne svarene jeg får av informantene, og hvor informantene kan diskutere seg i mellom (Gleiss og Sæther, 2021, s.80). Jeg tenker å foreta to gruppeintervjuer med 3-4 lærere per intervju, på ca.20/30 min, av norsklærere i videregående skole. Grunnen til at jeg ønsker å intervju lærere i videregående skole er at jeg fordi jeg føler at motivasjon ikke er i så stort fokus i den

videregående skolen, ei heller i skoleforskningen (uten at jeg kan dokumentere det, det er bare en følelse jeg har). Jeg har tenkt å intervjuere lærere to steder, dette fordi jeg føler det gir oppgaven en større bredde når informantene er geografisk spredt, og jeg synes det er spennende å se på eventuelle kulturelle forskjeller. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene og transkribere i etterkant (Gleiss, 2021, s.98-99).

I tillegg ønsker jeg (kanskje) å samle inn tekstutvalg, undervisningsopplegg og lignende, da det kan være spennende å få lærerne til og diskutere dette seg imellom. Jeg mener denne metoden er godt egnet til å svare på problemstillingen fordi den gir meg frihet til «å grave» i lærernes holdninger, og å kunne utdype både spørsmål og svar. I tillegg mener jeg det er hensiktsmessig å la lærerne snakke sammen (i gruppeintervju) da det vil gi nyanser til svarbildet jeg vil få.

### **Forskningsetiske hensyn**

Siden jeg vil benytte bekvemmelighetsutvalg er det viktig å være bevisst på forholdet itil informantene. Resultatene jeg får kan reflektere subjektive holdninger og meninger, og det blir kanskje viktig å være obs på hvordan og hvilke spørsmål jeg stiller. Anonymiteten blir viktig å opprettholde, da det ikke skal skinne gjennom hvem jeg har intervjuet. I tillegg har jeg, som nevnt, et sterkt engasjement for temaet, noe som kan påvirke min nøytralitet.

### **Forventede svar**

Jeg forventer at lærerne er klar over at elever er demotiverte og negative til nynorsk som sidemål, men at de i liten grad gjør noe særlig konkret for å motivere elevene. Dette tenker jeg både på grunn av det tidligere forskningsarbeidet som er gjort på feltet, men det gjenspeiler også erfaringene jeg selv har hatt, både som elev og praksisstudent. I tillegg tenker jeg at hvis det var slik at lærere la inn en ekstra innsats for å motivere elever til nynorsk, så hadde det (forhåpentligvis) vært en mediasak og noe som var i fokus i lærerutdanningen for eksempel.

### **Foreløpig litteraturliste**

Eide, Ø. Ø. (2020). *Sidemålskarateren din avhenger av om du kan din Gunnlaug Ormstunge: Læreres holdninger til, og undervisningspraksis i, nynorsk som sidemål på vgs. i Oslo.* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].

Gleiss. (2021). *Intervju: kunsten å lytte og stille spørsmål.* I Sæther (Red.),



Forskningsmetode for lærerstudenter å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis (1. utgave, s. 78–100). Cappelen Damm akademisk.

Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.

Hofset, K. A. (2020). «Gjer slutt på sidemålgalskapen» - Korleis opplev lærarar nynorsk som sidemål?/[Bacheloroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].

Karstad, A. K. (2015) *Nynorsk som sidemål i Tromsø: En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet.* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø].

Kvaløseter, C. O. (2014). *Haldningar til nynorsk på ungdomstrinnet: Forholdet mellom nynorskpraksis i skulen og gjennom haldningar til nynorsk hos elevane.*[Bacheloroppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag].

Nessimo, T. (2019). *Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: En analyse av et læreverk for bokmålslever med nynorsk som sidemål.* [Bacheloroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].

Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland: Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum.*/[Arbeidsrapport, Høgskulen i Volda].

Pedersen, K. (2016). *Rammene for opplæring i nynorsk som sidemål: En kvalitativ studie av læreres oppfatning av rammenes innvirkning på sidemål* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø].

Rise, S. E. (2007). *Motivasjon for nynorsk: En studie av klasseromslederens, skolelederens og elevens egen motivasjon for undervisning og læring i faget nynorsk.* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].

Slettemark, B. (2006). *Nynorsk som sidemål:*

*Lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo.* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].

Språkrådet. (2022, 14). *sprakradet.no*. Hentet fra: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2022/noreg-har-fatt-ny-spraklov/>

Tørring, E. (2019). *Nynorsk som sidemål i eit lærarperspektiv:*

*Ein kvalitativ studie av korleis tre norsklærarar oppfattar og arbeider med nynorsk som sidemål.* [Masteroppgave, OsloMet].

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

