

Sidemålskarakteren din avhenger av om du kan din Gunnlaug Ormstunge

Læreres holdninger til, og undervisningspraksis i, nynorsk som sidemål på vgs. i Oslo

Øystein Ørbek Eide



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

15.06.2020

Sidemålskarakteren din avhenger av om du kan din Gunnlaug Ormstunge

Læreres holdninger til, og undervisningspraksis i, nynorsk
som sidemål på vgs. i Oslo

Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

15.06.2020

© Øystein Ørbek Eide

2020

Sidemålskarakteren din avhenger av om du kan din Gunnlaug Ormstunge. Læreres holdninger til, og undervisningspraksis i, nynorsk som sidemål på vgs. i Oslo.

Øystein Ørbek Eide

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien har til hensikt å undersøke undervisningspraksis i, og norsklæreres holdninger til, nynorsk som sidemål. Tidligere forskning har vist at nynorsk som sidemål kan ha et holdningsproblem både blant elever og lærere. Formålet med denne studien er å undersøke om dette fortsatt stemmer, og gi et empirisk grunnlag for å si hva som karakteriserer undervisningspraksis i nynorsk og lærerholdninger i Osloskolen etter nesten 15 år med læreplanen kunnskapsløftet. Ikke minst med tanke på at vi er i innspurten av innføringen av nye læreplaner høsten 2020: fagfornyelsen.

Utvalget består av norsklærere ansatt på offentlige og private videregående skoler i Oslo. Studien er av både kvantitativ og kvalitativ karakter og datagrunnlaget består av data fra et spørreskjema som har vært delt mellom å undersøke undervisningspraksis og måle holdninger til nynorsk som sidemål. Dette er gjort i tillegg til å gjennomføre dybdeintervjuer parallelt med innsamlingen og av spørreskjemadataene.

Denne oppgaven viser at norsklærere i Oslo har mer positive holdninger til nynorsk nå enn det som er funnet i tidligere studier, men at det fortsatt finnes negative holdninger til enkelte aspekter av nynorsk som sidemål. Disse utfordringene er spesielt knyttet til vurdering og nytteverdien av obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring. Det er usikkerhet rundt akkurat hva som skal vektes i vurdering av elevtekster, både blant elever og lærere. Det er også en viss ambivalens blant lærerne i utvalget, da det er stor forståelse for argumenter på begge sider av sidemålsdebatten. Dette selv om lærerne stort sett er positive til nynorsk som sidemål. Dette viser at til tross for et personlig faglig engasjement hos lærerne, deler ikke alle oppfatning av at skriftlig kompetanse i sidemål har nok nytteverdi til å prioriteres i undervisningen.

Videre viser studien at hovedtyngden av tekstene som blir brukt i nynorskundervisningen er av nyere art, og at det er relativt lav bruk av eldre og kanoniserte tekster, samt at lesing og skriving står helt sentralt i nynorskdidaktikken. Grammatikkundervisning har også en viktig posisjon, men det oppfattes som lite motiverende for elevene. Det er også en viss sammenheng mellom mindre positive holdninger til nynorsk som sidemål, og lite variasjon i arbeidsmåter.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har gått jevnt og trutt over en periode på et og et halvt år, og til tross for utbruddet av en pandemi, som har satt verdenssamfunnet i knestående, midt i den mest avgjørende perioden av skriving og analyser, er jeg endelig trygt i havn. Seks års studier er i ferd med å avsluttes.

Jeg har mange å takke for at jeg er ved veis ende. For det første vil jeg takke min fantastiske veileder Tove Stjern Frønes, som uten tvil har bidratt med uvurderlig erfaring og kompetanse. Hun har sørget for at denne oppgaven er noe jeg kan føle meg stolt over.

I tillegg vil jeg takke min samboer, Hanna, som med alle triks i boka har motivert meg, overtalt meg, og ikke minst lurt meg til prioritere arbeid med oppgaven fremfor prokrastinering. Jeg har også fått hjelp til å språkvaske oppgaven av mamma, pappa og to gode kollegaer, Benedicte og Kerstin. Uten de hadde oppgaven vært gjennomhullet av kommafeil og annet slurv.

Gjennom årene har jeg også krysset veier med flere fantastiske medstudenter, kollokviegrupper, og ikke minst undervisere, som har bidratt med viktige diskusjoner. Jeg vil spesielt takke Kari Anne for å ha tvunget frem noe sårt trengt selvdisiplin helt på tampen av studiene, gjennom seminarene i norsksdidaktikk.

Til slutt vil jeg takke alle lærerne som har tatt tid ut av sin travle hverdag for å besvare spørreundersøkelsen min, og ikke minst de som sa ja til, og deltok på dybdeintervjuene. Uten de hadde det ikke vært noen oppgave.

Oslo, juni 2020

Øystein Ørbek Eide

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Eget ståsted og emne for oppgaven.....	1
1.2	Problemstillinger og presiseringer	2
1.3	Disposisjon av oppgaven	3
2	Teori og tidligere forskning på undervisningspraksis og holdninger i skolen	5
2.1	Innledning	5
2.2	Holdninger	5
2.3	Språkholdninger	6
2.4	Tidligere forskning på læreres holdninger.....	7
2.5	Tidligere forskning på undervisningspraksis	9
2.6	Prøveprosjekt med valgfritt sidemål i Osloskolen	12
3	Metode	15
3.1	Innledning	15
3.2	Bakgrunn.....	15
3.3	Design og valg av metode.....	16
3.4	Spørreundersøkelsen.....	17
3.4.1	Utvalg	17
3.4.2	Utvikling av spørreundersøkelsen.....	17
3.4.3	Distribusjon og respons	23
3.4.4	Analyseverktøy	24
3.5	Intervjuundersøkelsen.....	24
3.5.1	Intervjuform og intervjuguide.....	24
3.5.2	Intervjuobjektene.....	26
3.5.3	Analysemetode.....	26
3.6	Drøfting av troverdighet og pålitelighet	27
4	Resultater for spørreundersøkelsen.....	31
4.1	Introduksjon	31
4.2	Strukturering og organisering av nynorskundervisning	31
4.3	Læremidler og læringsaktiviteter	32
4.4	Språkholdninger	37
4.4.1	Grunnholdning til nynorsk som sidemål	37

4.4.2	Holdninger til nynorsk som språk	40
4.4.3	Holdning til egen praksis	41
4.4.4	Egenvurdering av egen kompetanse	42
4.4.5	Argumenter mot nynorsk som sidemål	43
4.4.6	Argumenter for nynorsk som sidemål	44
4.4.7	Holdning til sidemålsordning	46
4.4.8	Nynorsk som bruksspråk	47
4.4.9	Sammenheng mellom holdninger og andre deler av undersøkelsen	48
4.5	Oppsummering av resultater for spørreundersøkelsen	51
5	Resultater for intervjuundersøkelsen	53
5.1	Introduksjon	53
5.2	Presentasjon av intervjuobjektene	54
5.3	Organisering av nynorskopplæring	54
5.3.1	Intensivperioder kontra jevnt læringstrykk	54
5.3.2	Andel av fritakselever	56
5.3.3	Hjemmearbeid	57
5.4	Arbeidsmåter, metoder og aktiviteter	57
5.4.1	Arbeid med skriving	57
5.4.2	Undervisning i grammatikk og det nynorske formverket	59
5.4.3	Nynorsk som bruksspråk	60
5.4.4	Læringsklima for nynorsk som sidemål	61
5.4.5	Eksplisitt undervisning	62
5.5	Læremidler	64
5.5.1	Lærernes valg av læremidler	64
5.5.2	Tilrettelagte læremidler	66
5.5.3	Vurdering	67
6	Drøfting	69
6.1	Innledning	69
6.2	Oppsummering og drøfting	69
6.2.1	Organisering	69
6.2.2	Implisitt undervisning	70
6.2.3	Læreres oppfattelse av elevmotivasjon	70
6.2.4	Metoder og undervisningsformer	71

6.2.5	Tekstutvalg og læremidler	72
6.2.6	Læreres holdninger til nynorsk som sidemål	73
6.3	Konklusjoner	74
7	Avslutning	77
7.1	Didaktiske implikasjoner og videre forskning	77
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	83

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Utdrag fra spørreskjemaets spørsmål 10: Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er hentet fra disse kildene?.....	19
Figur 2: Spørsmål 6: Hvilke påstander beskriver best organiseringen av din nynorskundervisning?.....	31
Figur 3: Prosentvis fordeling av holdningsindeks, rundet av til nærmeste hele tall.	39
Figur 4: Prosentvis fordeling av holdningsindeks fra Slettemark.....	39
Tabell 1: Påstander som måler holdninger til nynorsk som sidemål.....	22
Tabell 2: Spørsmål 7: Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisning er hentet fra disse ulike tidsperiodene?.....	33
Tabell 3: Oversikt over hvor mange ulike tidsperioder lærerne oppgir å hente tekster fra i sin nynorskundervisning.	33
Tabell 4: Spørsmål 10: Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er hentet fra disse kildene?.....	34
Tabell 5: Spørsmål 9: Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er autentiske tekster?	35
Tabell 6: Spørsmål 11: Hvor stor andel av nynorskundervisningen din blir brukt til	36
Tabell 7: Gjennomsnittlig grunnholdning fordelt på spørsmål.....	38
Tabell 8: Spørsmål 13: Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk.	41
Tabell 9: Spørsmål 16: Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.....	41
Tabell 10: Spørsmål 17: Jeg liker å undervise i nynorsk.....	42
Tabell 11: Spørsmål 24: Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.	42
Tabell 12: Spørsmål 23: Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråknormer ...	43
Tabell 13: Spørsmål 25: Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på vgs.	43
Tabell 14: Spørsmål 18: Jeg synes det er unødvendig at elevene mine skal lære å skrive på nynorsk.	44
Tabell 15: Spørsmål 22: Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.....	44
Tabell 16: Spørsmål 19: Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet. ...	45
Tabell 17: Spørsmål 27: Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.	45
Tabell 18: Krysstabulering av spørsmål 18, 19 og 22.....	45
Tabell 19: Krysstabulering av spørsmål 18, 22 og 27.....	46
Tabell 20: Spørsmål 15: Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i vgs. i det hele tatt. .	46
Tabell 21: Spørsmål 21: Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i vgs. bør videreføres.....	46
Tabell 22: Spørsmål 20: Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk.....	47

Tabell 23: Spørsmål 26: Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.	47
Tabell 24: Krysstabulering av spørsmål 31: «I hvilken del av Oslo ligger skolen din?» og gjennomsnittlig holdningsindeks.....	48
Tabell 25: Krysstabulering av spørsmål 33: «Hvor lang erfaring har du som norsklærer?» og gjennomsnittlig holdningsindeks.....	49
Tabell 26: Krysstabulering av spørsmål 35: «Hva slags formell kompetanse har du i norsk?» og gjennomsnittlig holdningsindeks.....	49
Tabell 27: Krysstabulering av spørsmål 36: «Hvilken målform bruker du mest?», spørsmål 37: «Hvilken målform ligger nærmest den dialekten du bruker?» og gjennomsnittlig holdningsindeks.....	49
Tabell 28: Krysstabulering av spørsmål 29: «Hvilken del av landet vokste du opp i?» og gjennomsnittlig holdningsindeks.....	50
Tabell 29: Krysstabulering av spørsmål 10: «Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er hentet fra disse kildene?» og gjennomsnittlig holdningsindeks....	50
Tabell 30: Krysstabulering av spørsmål 11: «Hvor stor andel av nynorskundervisningen din blir brukt til ...» og gjennomsnittlig holdningsindeks.	51

1 Innledning

1.1 Eget ståsted og emne for oppgaven

Valget om å skrive en oppgave om nynorsk som sidemål er en frukt av frø sådd for mange år siden. Da jeg vokste opp, var jeg aldri en stor tilhenger av nynorskundervisning. Som mange andre elever syntes jeg det virket unødvendig og kjedelig å lære, dette til tross for en norsk-lærer med et glødende engasjement. Da jeg startet på lærerstudiene mine som fersk student, var jeg fortsatt ikke overbevist om at obligatorisk sidemål hørte hjemme i norskfaget, men jeg innså at det var en usunn holdning å ha om jeg skulle være en god lærer i fremtiden. Derfor bestemte jeg meg tidlig for å gripe tyren ved hornene og sette meg godt inn i både det nynorske språket og nynorskens rolle. Dette førte til at da vi på studieprogrammet skulle skrive det som tilsvarer en bacheloroppgave, valgte jeg motivasjon for nynorsk som sidemål som tema. Jeg ble da videre interessert i nynorskens rolle som norskfaglig emne, noe som resulterte i denne oppgaven. Selv om jeg fortsatt ikke vil beskrive meg som en nynorsk-fanatiker, har motstanden myknet opp. Jeg er nå av en klar oppfatning av at skriftlig sidemål har en plass i norskfaget, og at alle elever bør kjenne til og nyte godt av nynorsk språk og litteratur.

Samtidig som at jeg gjennom årene har hatt en diskusjon med meg selv om nynorsk og sidemål, har det vært en tilbakevendende debatt i norsk offentlighet. Dette er en annen grunn til at jeg har valgt dette emnet til oppgaven. En politisk debatt om skole og utdanning bør ha solid forskning som grunnlag, og jeg vil bidra til å skape denne basen. Timingen for undersøkelsen er også unik da vi står rett overfor en stor reform av læreplanene: fagfornyelsen. Fagfornyelsen bringer med seg en stor endring i karaktersetting av nynorsk som sidemål. Elever i norsk skole skal ikke lenger få separat standpunkt karakterer i skriftlig sidemål og hovedmål med unntak av avsluttende karakter i 10. klasse og vg3. Gjennom studieløpet har jeg kommet over studien til Slettemark (2006) som undersøkte det samme som meg, like i forkant av innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet. Ved å gjennomføre denne studien vil jeg, med andre ord, trekke en linje fra opptakten til Kunnskapsløftet frem til det siste året før fagfornyelsen trer i kraft høsten 2020.

Videre er det gjort svært lite forskning på nynorsk i videregående skole. De unntakene som finnes dreier seg om intervensjonsstudier som f.eks. Sjøhelle (2016), eller en rapport fra et

prøveprosjekt med valgfritt sidemål i Osloskolen (Vibe & Borgen, 2007). Dette vil jeg kommentere nærmere senere i oppgaven. All forskning gjort for å kartlegge holdninger og undervisningspraksis i et kvantitativt perspektiv, har vært gjort på ungdomstrinnet, eller ved lærerutdanningen. Med andre ord finnes det et vakuum i forskningen. Det vakuemet ønsker jeg å fylle ved å undersøke læreres holdninger til, og undervisningspraksis i, nynorsk som sidemål på vgs. i Oslo.

1.2 Problemstillinger og presiseringer

I denne oppgaven vil jeg forsøke å belyse to problemstillinger:

- Hva karakteriserer undervisningen i nynorsk som sidemål på videregående skoler i Oslo?
- Hvilke holdninger har norsklærere på videregående skoler i Oslo til nynorsk som sidemål?

For å besvare disse benytter jeg meg av flere metoder. For det første har jeg gjennomført en spørreundersøkelse blant norsklærere på vgs. i Oslo, og for det andre har jeg gjennomført fire dybdeintervjuer, også med lærere på vgs. i Oslo. Disse to datasettene omhandler begge samme tematikk, og brukes til gjensidig nyansering parallelt i analysene.

Nynorsk og bokmål er sidestilte målformer i Norge, og de aller fleste har obligatorisk opplæring i det ene eller det andre som sidemål på skolen. Denne oppgaven er først og fremst en studie av nynorsk som sidemål. Det vil si at til tross for at mange i Norge også har bokmål som sidemål, vil dette i liten grad bli tatt stilling til i denne oppgaven, da elever i Oslo i svært liten grad har nynorsk som hovedmål. Gjennom oppgaven kommer jeg derfor ofte til å bruke begrepet *nynorsk* når jeg egentlig omtaler *nynorsk som sidemål*. Dette gjelder også når det er snakk om holdninger. Derfor kommer jeg til å presisere de gangene jeg omtaler språket nynorsk, eller sidemålsordningen i stedet for nynorsk som sidemål.

Når jeg undersøker hva som kjennetegner undervisningspraksis i nynorsk som sidemål, er jeg interessert i å måle disse variablene: Organisering, struktur, fagdidaktiske metoder, omfang og læremidler.

I oppgaven vil jeg til tider snakke om arbeidsmåter, metoder og aktiviteter. Det finnes argumenter for å skille disse begrepene. For eksempel kan metode oppfattes som en teoretisk innfallsvinkel, mens en aktivitet vil være den praktiske implementeringen: Det finnes flere forskjellige aktiviteter man kan bruke i klasserommet for å implementere metoden induktiv opplæring. I denne oppgaven vil disse brukes stort sett synonymt med betydningen *aktiviteter som gjøres av læreren eller elever for å tilegne seg, eller lære bort, fagstoff eller faglig kompetanse*.

Når jeg undersøker holdninger, vil jeg bruke Bunkholdt (1989) sin definisjon av holdninger: «En holdning er en relativt varig organisering av tanker, følelser og atferdstilbøyeligheter omkring et fenomen, en institusjon i samfunnet, en etnisk gruppe eller lignende» (s. 104).

Studien var opprinnelig tiltenkt å være en replikastudie av Slettemark (2006). Det vil si at intensjonen var å gjennomføre studien med samme målsetning, de samme metodene og deler av de samme ressursene som han opprinnelig brukte. Dette er bare delvis hvordan studien har blitt gjennomført. For det første er utvalget for studien lærere på videregående skole, mens han undersøkte ungdomstrinnet. I tillegg er spørreundersøkelsens del om undervisningspraksis og struktur utviklet delvis separat fra hans studie. Holdningsdelen er derimot nærmest identisk, med noen tilpasninger. Dette er gjort for å ha et godt sammenligningsgrunnlag basert på samme teori og samme metode for måling av holdninger. Intervjuundersøkelsen er også utarbeidet og gjennomført med utgangspunkt i ressurser etter Slettemark (2006). Selv om enkelte deler skiller seg stort fra hans, vil det fortsatt finnes spor av hans studie gjennom hele oppgaven.

1.3 Disposisjon av oppgaven

I kapittel 1 har jeg introdusert oppgavens tema, problemstilling og eget ståsted i relasjon til nynorsk som sidemål. Jeg har også presisert hensikt med oppgaven og enkelte begreper, samt bakgrunn.

I kapittel 2 vil jeg gå gjennom tidligere forskning på feltet nynorsk som sidemål, samt gjøre rede for relevant teori jeg benytter meg av i løpet av oppgaven.

I kapittel 3 presenterer jeg metodisk teori og valg som er gjort gjennom studien. Jeg vil beskrive prosessen med å utarbeide spørreskjema og intervjuguide, samt gjøre rede for

hvordan analysene av datamaterialet har foregått. Jeg kommer også til å drøfte oppgavens troverdighet og pålitelighet i lys av begrepene validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra spørreundersøkelsen. Her vil jeg først presentere funnene relatert til undervisningspraksis og organisering, før jeg går inn på resultatene fra holdningsundersøkelsen.

I kapittel 5 presenterer jeg resultatene fra intervjuundersøkelsen. Kapittelet er tematisk delt opp og bidrar til å nyansere funnene fra spørreundersøkelsen.

I kapittel 6 vil jeg oppsummere de viktigste funnene i studien og drøfte de opp mot tidligere forskning på feltet. Jeg vil også komme med noen avsluttende betraktninger og gjøre rede for enkelte didaktiske implikasjoner ved studien.

2 Teori og tidligere forskning på undervisningspraksis og holdninger i skolen

2.1 Innledning

Et av målene for studien er å undersøke Oslo skolens lærere sine holdninger til nynorsk som sidemål. For å kunne svare tilstrekkelig på dette, er det viktig å definere hva holdninger er. Jeg vil i dette kapitlet derfor beskrive teorien jeg har brukt for å definere holdninger og hva som er unikt med holdninger til språk. Dette vil jeg gjøre med hensyn til at den norske språksituasjonen er relativt unik og nynorskens rolle i samfunnet har vært omdiskutert i over hundre år. Nynorsken står i en kompleks posisjon mellom politiske debatter, bruksspråk og hovedmål for mange, og sidemål for enda flere. Det betyr at også holdningene til nynorsk er mangefasetterte. I tillegg går jeg gjennom sentral forskning som er gjort på feltet.

2.2 Holdninger

Holdninger er et omdiskutert begrep i fagfeltet, både fordi det er utfordringer knyttet til å måle holdninger presist, men også fordi det er uenighet om hvordan holdninger bør defineres. Ulike forskere har lagt ulike definisjoner til grunn avhengig av hva de ønsker å finne ut. Til tross for forskjeller er det mulig å peke på enkelte fellestrekk ved de ulike definisjonene og kategorisere de ut ifra bestandelene deres. Rebecca Agheyisi og Joshua Fishman (1972) trekker frem de to vanligste teoretiske tilnærmingene til holdninger: behavioristiske og mentalistiske.

Når man definerer holdninger behavioristisk, mener man at holdninger er direkte knyttet til handlinger og adferd. Den eneste måten en holdning vil gi seg til kjenne er gjennom handlinger eller reaksjoner, og det vil derfor ikke være mulig å si noe om en holdning utover hvordan den får noen til å handle (Agheyisi & Fishman, 1972, s. 78).

Den mentalistiske tilnærmingen fremholder derimot at en holdning ikke nødvendigvis er direkte knyttet til handlinger, men at det heller er en predisposisjon til å handle eller reagere på en bestemt måte (Agheyisi & Fishman, 1972, s. 78). Handling er med andre ord en viktig

komponent også i en mentalistisk forståelse av holdninger, men det blir vektlagt at man ikke kan få en helhetlig forståelse av en persons holdninger ved å bare observere dens handlinger. Derfor er det vanlig å benytte seg av et konstrukt for å måle holdninger. Et konstrukt har til hensikt å samle flere ulike deler av et fenomen til ett målbart begrep (Lie, 2010). Det er bred enighet om at det innenfor den mentalistiske tradisjonen er vanlig å snakke om holdninger som et konstrukt av minst tre ulike komponenter, hvor en handlingskomponent er én av dem (Agheyisi & Fishman, 1972; Bunkholdt, 1989; Venås, 1991):

1. En tankekomponent (kognitiv)
2. En følelseskomponent (affektiv)
3. En handlingskomponent (konativ)

Altså består holdninger av hva man tenker og føler, og hvordan man er tilbøyelig til å handle rundt et gitt fenomen. Disse komponentene danner til sammen en holdning som fungerer som en pådriver for et handlingsmønster sammen med andre pådrivere som ønsker og situasjonelle forhold. Dette innebærer at det heller ikke bare er holdninger som avgjør hvordan man handler, men at holdninger fungerer som en tendens eller tilbøyelighet til å handle eller reagere på en spesifikk måte. Agheyisi og Fishman kaller dette et «handlingsprogram» eller «agenda to action» (Agheyisi & Fishman, 1972, s. 81). Andre aspekter ved holdninger det er bred enighet om, er at de er relativt konsekvente over lengre tid. I tillegg er man ikke er født med dem, men de læres (Venås, 1991).

I tråd med gjennomgangen av holdninger over legger denne studien Vigdis Bunkholdts definisjon av begrepet *holdning* til grunn: «En holdning er en relativt varig organisering av *tanker, følelser* og *atferdstilbøyeligheter* omkring et fenomen, en institusjon i samfunnet, en etnisk gruppe e.l.» (Bunkholdt, 1989, s. 104). Denne definisjonen faller inn under den mentalistiske tradisjonen.

2.3 Språkholdninger

Språkholdninger kan dreie seg om holdninger til både nasjonalspråk, dialekter, sosiolekter og ikke minst ulike skriftspråk (Venås, 1991). På samme måte som for holdninger generelt vil språkholdninger bestå av de tre komponentene: tanker, følelser og adferdstilbøyeligheter. Disse komponentene kan være både positivt og negativt ladet. For eksempel kan en lærer ha kunnskap om at elevene hans/hennes har vansker med å lære nynorsk, noe som kan spille inn

i tankekomponenten av lærerens holdninger. Læreren kan også synes nynorsk er estetisk vakkert, noe som inngår i følelseskomponenten. Begge disse komponentene, sammen med lærerens handlinger i kontekst av nynorsk, virker inn på lærerens generelle holdning til nynorsk. En innvending mot bruken av begrepet *holdninger til nynorsk* kan være at det er vanskelig å skille mellom for eksempel en persons holdninger til det nynorske språk og deres holdninger til nynorsk som skolefag. Dette er likevel ikke et stort problem da det sjelden er fenomenet holdningene er rettet mot, som alene danner holdningene. Holdningene er påvirket av ulike faktorer som på en eller annen måte er relatert til fenomenet det gjelder. Med andre ord vil en persons holdninger til nynorsk, og personens holdninger til nynorsk som språk, gjensidig påvirke hverandre. Venås (1991, s. 247) påpeker at språkholdninger stort sett påvirkes av sosiale forhold, ikke rent språklige. Dette underbygges av Bunkholdt (1989, ss. 106-107) som bemerker at holdninger, både til språk og andre fenomener, ofte dannes ved et ønske om gruppetilhørighet eller et press, enten reelt eller oppfattet. Holdninger står med andre ord i samspill med standpunkter både når det gjelder politikk, kultur og sosiale forhold. Dermed vil det ikke nødvendigvis være relevant å skille ut holdninger til språket nynorsk fra holdninger til andre beslektede emner, da de spiller inn på og påvirker hverandre.

2.4 Tidligere forskning på læreres holdninger

Denne studien er en studie av holdninger og undervisningspraksis i videregående utdanning. Det finnes en del forskning på feltet allerede, men det er i overveldende grad konsentrert rundt ungdomstrinnet og ikke videregående. All tidligere forskning som kommer frem i dette kapittelet vil være fra studier gjort på ungdomstrinnet. Det vil likevel finnes relevante funn i disse studiene, selv om dette er et viktig forbehold å ta når det senere skal settes opp mot, og sammenlignes med, resultatene fra denne studiens funn.

I 2006 ble det gjennomført en undersøkelse av læreres holdninger til nynorsk. Bjørn Slettemark (2006) gjorde en kvantitativ analyse av holdningene til norsklærere på ungdomstrinne i Oslo, og det er til dels hans studie som er replisert i arbeidet med denne studien. Spørreskjemaet ble sendt ut til alle ungdomsskoler i Oslo, og han fikk totalt 73 svar. Studien ble gjort gjennom både kvalitative og kvantitative metoder og spørreskjemaet besto av én del der lærerne svarte på spørsmål om opplæringspraksis og én del der de måtte forholde seg til 14 ulike påstander om nynorsk og svarte ved bruk av en såkalt Likert-skala. En Likert-skala er en veldig vanlig måte å måle holdninger på, hvor svaralternativene på hvert

enkelt spørsmål graderes (Grønmo, 2004). I Slettemarks (2006) studie var svaralternativene *helt enig, ganske enig, ganske uenig og helt uenig*. Studien viste at 55% av respondentene uttrykte negative holdninger til nynorsk (Slettemark, 2006, s. 70). Det Slettemark (2006) kaller grunnholdningen til nynorsk, er likevel svakt positiv. Dette vises gjennom at de positive holdningene er jevnt spredt utover kategoriene *svært positiv, markert positiv og svakt positiv*, mens de negative holdningene stort sett er konsentrert i kategorien *svakt negativ* (Slettemark, 2006, s. 70). Når vi går de enkelte spørsmål nærmere etter i sømmene, kan vi se tydeligere hvor de negative og positive holdningene kommer til uttrykk. Av de positive er det definitivt kategorien knyttet til lærerens selvtillit til egen kompetanse som kommer sterkest ut. Hele 91,8% av respondentene var enige i at de hadde god oversikt over nynorske skriftspråk-normer, og 84,7% mente de hadde god nok kompetanse i å undervise i nynorsk (Slettemark, 2006, s. 63). Dette viser at uavhengig av holdninger til språket for øvrig, så har lærerne en tro på at de evner å gi god undervisning. Dette viser derimot ikke om det er en forskjell mellom lærernes rapporterte ferdigheter og lærernes reelle evner, men det er heller ikke relevant for å måle selve holdningene. En annen kategori som markerte seg positivt var selve språkholdningene til nynorsk. Over 70% var enige i både at de likte å lese nynorsk, og at det er bra at skriftspråkene er offisielt sidestilt i Norge (Slettemark, 2006, s. 61). De kategoriene som markerte seg mest tydelig som negative var holdninger til sidemålsordninga i skolen og om nynorsk er et bruksspråk i lærerhverdagen. I førstnevnte kategori kom det frem at hele 61,6% av respondentene mente at dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemål ikke burde videreføres, men dette kan bety at noen i denne kategorien vil fjerne kravet om obligatorisk skriftlig sidemål, mens andre potensielt bare vil endre ordningen. Dette blir noe klarere av at 50,7% svarte at de ikke vil ha noe skriftlig sidemålsundervisning på grunnskolen (Slettemark, 2006, s. 66). Et interessant skille oppstår når vi ser på kategoriene: argumenter for nynorsk og argumenter mot nynorsk. Studien viser at det er relativt stor enighet om at nynorsk både styrker elevenes språkbevissthet, og at nynorsk bidrar til språkmangfoldet i Norge med respektive 71,2% og 75% enighet (Slettemark, 2006, s. 65). Studien viser derimot også at det er en forholdsvis stor enighet om at det er unødvendig for elevene å lære å skrive nynorsk, og at tiden som blir brukt på skriftlig nynorskopplæring burde blitt brukt på andre norskfaglige emner. Dette ga utslag i 63% og 59,7% enighet (Slettemark, 2006, s. 64). Med andre ord viser respondentene en forståelse for noen av de vanligste argumentene både for og mot skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen, og dette tydeliggjør potensielt deler av utfordringen med sidemålsordningen da det er en mangefasettert problemstilling.

I 2015 gjennomførte Ann Kristin Karstad som sin masteroppgave (2015) en studie av elever og læreres holdninger til nynorsk som sidemål på ungdomsstrinnet i Tromsø og Indre Østfold. Hun ba lærere svare på et spørreskjema hvor de skulle gradere hvor enige de var i ulike påstander om nynorsk, igjen en såkalt Likert-skala. Noen av funnene som utmerket seg er som følger: Ca. 60% av lærerne mente det var unødvendig å lære å skrive nynorsk, så lenge man kan lese det. 30% sa seg enig i påstanden «Alle forstår bokmål, det er helt unødvendig med nynorsk» (Karstad, 2015, s. 55). Noe overraskende var det at ca. 40% var negative til at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk. Til tross for disse relativt høye tallene mente ca. 80% at skolen burde bidra til positive holdninger hos elevene. Jevnt over fant hun at ca. 38% av lærerne hadde en negativ holdning til nynorsk (Karstad, 2015, s. 58). Det var en tydelig sammenheng mellom lengde på utdanning hos lærere og positive holdninger til nynorsk. Jo lengre utdanning lærerne hadde, jo bedre holdninger hadde de til nynorsk som sidemål.

En lignende undersøkelse ble gjennomført blant ungdomsskolelærere i Bærum i 2004. Denne viste at 90% av lærerne trodde at elevene ikke syntes de fikk utbytte av å lære nynorsk (Nordal, 2004, s. 22). Dette er ikke et uttrykk for faktisk utbytte, men læreres inntrykk av elevenes læringsutbytte. Å måle utbytte var heller ikke denne undersøkelsens mål, så det er ikke målt. Det gir oss likevel en pekepinn på hvor lav lærerne forventet at elevens motivasjon var. Videre viser rapporten at 40% av lærerne ikke føler nok faglig engasjement for å lære bort nynorsk, og at 61% av lærerne mente at elevene ikke hadde noen fordel av å lære både bokmål og nynorsk skriftspråk i skolen. Sistnevnte tall viste også, i likhet med Karstads studie, en tydelig sammenheng mellom holdninger til nynorsk og lengde på utdanning.

2.5 Tidligere forskning på undervisningspraksis

Slettemark (2006) gjennomførte en kombinert holdnings- og undervisningsstudie. Hans konsentrerte seg om ungdomsskolelærere i Oslo. Når det gjaldt oppstart av nynorskundervisning, samsvarte hans funn godt med Nordals. 52,1% av respondentene svarte at de hadde oppstart av nynorskundervisning på niende trinn (Slettemark, 2006, s. 71). Det vil si at det var under halvparten som hadde oppstart i tråd med L97s intensjoner. Hvis man ser nærmere på hvordan undervisningen var organisert, ser man et tydelig skille mellom 8. og 9. trinn. Lærere på 8. trinn svarer at de i stor grad deler undervisningen opp i perioder med nynorsk i løpet av året, mens lærere på 9. trinn har en klar overvekt av lærere som setter av

faste timer hver uke til å jobbe med nynorsk (Slettemark, 2006, ss. 71, 73). Videre kommer det frem at undervisningstiden hovedsakelig er delt mellom tre fagdidaktiske metoder eller aktiviteter. Innføring i det nynorske formverket og lesing av nynorsk litteratur for så å besvare spørsmål, er begge aktiviteter som blir vektlagt. Basert på dette konkluderer Slettemark (2006) med at det ikke er belegg for å si at grammatikkundervisning går på bekostning av litteraturlæsning (Slettemark, 2006, s. 76). Også arbeid med egne tekster blir det lagt ned mye tid i (Slettemark, 2006, s. 76). Det blir også brukt noe tid på å oversette tekster fra bokmål til nynorsk, men ikke i særlig stor grad. Av svaralternativene til spørsmålet om fagdidaktiske metoder og aktiviteter er det produksjon og fremføring av dialoger og rollespill som tar desidert minst plass i klasserommet (Slettemark, 2006, s. 76). Når det gjelder læremidler, er det først og fremst lærebøker som blir brukt som ressurskilder. Det som er interessant er at det er en klar overvekt av bruken av andre lærebøker enn de som skolen eller gruppen har valgt. Slettemark (2006) brukte en skala fra 1-5, hvor 1 er aldri og 5 er alltid. På spørsmålet «I din nynorskundervisning, hvor ofte bruker du tekster og oppgaver i andre samlinger eller andre lærebøker enn den gruppen(e) benytter?» var gjennomsnittsverdien på svarene 3,3. Dette var den høyeste verdien, med skolens valgte lærebok på andreplass med 2,9 (Slettemark, 2006, s. 77). De andre alternativene dreide seg rundt selvlagd materiale, material laget av kollegaer og ressurser på internet. Her markerte også selvlagd materiale seg som en relativt velbrukt ressurs med gjennomsnitt på 2,7 (Slettemark, 2006, s. 77). Det er et viktig forbehold som må tas når man benytter seg av gjennomsnitt ved bruk av disse tallene da avstanden mellom enhetene i svaralternativene hverken er tydelig gitt eller selvsagte. Tallene befinner seg med andre ord ikke på intervallnivå eller høyere. Dette vil jeg gå nærmere inn på i metodekapittelet.

Også Nordal (2004) gjennomførte en kombinert holdnings- og undervisningsstudie på skoler i Bærum. I denne studien ble det også sett på nynorskundervisning. Et av spørsmålene som ble undersøkt var til hvilken tid man begynte å undervise i nynorsk på ungdomsskolen, og der var det hele 57,5% som svarte at de startet på 9. trinn (Nordal, 2004, s. 16). Dette er en relativt stor andel da L97 gjorde det klart at sidemål skal introduseres som et arbeidsspråk allerede på 8. trinn (Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996). Dette blir også fremhevet av Nordal (2004) selv. Jeg tar forbehold om at dette er funn tilknyttet ungdomstrinnet, men det vil likevel være av verdi videre i denne studien. Nordal (2004) viser videre at det er et utbredt samarbeid mellom lærere når det gjelder nynorskundervisning. 76% svarer at de samarbeider med andre lærere om undervisning i nynorsk (Nordal, 2004, s. 19).

Akkurat hvordan dette samarbeidet kommer til uttrykk, om det er faggrupper, ressursdeling osv., er ikke klart. Studien viser også at nynorsk i liten grad blir brukt som undervisningsspråk. 67% svarer at de bare bruker nynorsk i 10% av undervisningen, mens 31% bruker det i 25% av undervisningen (Nordal, 2004, s. 17). Det er ikke et entydig svar på hvor mye bruk av nynorsk som egentlig er mye eller passe, så dette er fullt og helt deskriptiv statistikk. Ikke overraskende kommer det også frem at nynorsk i liten grad blir brukt i andre fag enn norsk. 70% svarer at elevene ikke bruker nynorsk i andre fag (Nordal, 2004, s. 19). Dette stemmer til en viss grad overens med Slettemarks (2006) funn i sin holdningsstudie der 26% av lærerne svarte at de bruker nynorsk i andre fag enn norsk (Slettemark, 2006, s. 67). Nordal (2004) trekker frem at det ikke finnes noen tydelig sammenheng mellom lærerens hovedmål og bruken av nynorsk i andre fag (Nordal, 2004, s. 20). Det er med forbehold om at det er en svært liten andel av respondentene som har nynorsk som hovedmål, og det er dermed ikke et stort nok utvalg til å si noe sikkert om dette.

Studien «Linking Instruction and Student Achievement (LISA)» er en omfattende videostudie av norske klasserom. Marte Blikstad-Balas og Astrid Røe baserer sin bok «Hva foregår i norsktimene» (2020) på funn fra observasjoner av norskundervisningen, hvor totalt 200 timer norskundervisning ble filmet i 47 forskjellige klasserom. I 15 av disse klasserommene ble det undervist i nynorsk som sidemål. Analyse av videomaterialet viste at i 14 av 15 klasser ble deler av eller hele økten i nynorsk brukt på opplæring i formverk og vokabular (Blikstad-Balas & Røe, 2020, s. 129). Denne undervisningen var karakterisert ved både bruk av tavleundervisning og øvingsoppgaver som elevene gjorde individuelt. I tillegg fikk elevene opplæring i å bruke og orientere seg i ordboka. I enkelte av klasserommene ble også feil ved elevenes tidligere tekster brukt som utgangspunkt for videre opplæring. Blikstad-Balas & Røe (2020) fant det påfallende at det ble viet svært lite oppmerksomhet til innholdet i tekstene i disse situasjonene (s. 133). Det var bare språket og formverket som var gjenstand for omtale, ikke meningsinnholdet i tekstene. Det var bare i 3 av de 15 klasserommene at nynorskundervisningen var konsentrert rundt skriving av tekster. Dette ble gjort ved at elevene leste en tekst og skulle produsere en tegneserie basert på den, eller motsatt: De skulle lese en tegneserie og produsere en tekst. I tillegg var det et klasserom der arbeidet med formverket ble intergrert i lesing og tekstproduksjon, hvor elevene først skulle lese en tekst og finne forskjeller på bokmål og nynorsk, før de skulle produsere en tekst selv (Blikstad-Balas & Røe, 2020, s. 140). Forskerne fant også eksempler på undervisning der det at undervisningsformen var underholdende virket å være et poeng i seg selv. Dette ga seg for eksempel til kjenne

gjennom visning av ulike klipp fra Youtube. Ved noen av disse eksemplene ble videoene koblet sammen med øvrig undervisning, mens andre ganger kunne det virke som underholdningsverdien alene var formålet med å vise klippene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 142). Utover dette var det også flere klasserom hvor elevene leste nynorske tekster uten at nynorskopplæring var et uttalt mål for timen.

2.6 Prøveprosjekt med valgfritt sidemål i Osloskolen

I perioden 2004-2007 ble det gjennomført et prøveprosjekt i Osloskolen på initiativ fra det daværende byrådet i Oslo. Elevene på skolene som deltok i forsøket kunne velge bort opplæring og karakter i skriftlig sidemål. Dette betydde i praksis for de aller fleste at de kunne velge bort nynorsk. Prosjektet skulle gjennomføres på ni videregående skoler i Oslo med åtte sammenligningsskoler. Kort oppsummert var målet for prosjektet som følger:

Bedre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmålet

2. Bedre elevenes leseferdigheter og muntlige fremstillingsevne
3. Bedre elevenes holdninger til norskfaget generelt og sidemålet spesielt

(Vibe & Borgen, 2007, s. 17)

Det ble også introdusert en rekke virkemidler som skulle innføres sammen med tilbudet om valgfritt sidemål. Disse skulle fungere som hjelpemidler for å nå målene. Av disse var innføringen av mappevurdering i norsk et av de mest synlige.

I utgangspunktet skulle forsøket evalueres og gjennomføres av en institusjon med fagmiljø innen norsk og/eller lese- og skriveforskning, men samtlige universiteter og høyskoler som ble spurt takket nei til å evaluere prosjektet (Vibe & Borgen, 2007, s. 18). Avslaget fra de forespurte institusjonene ble blant annet begrunnet med at prosjektets målsetninger i praksis ville være umulig å måle, og dermed ville forskningen være hensiktsløs (Berge, 2005, s. 26). Til slutt var det NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (da: NIFU STEP) som tok på seg jobben med å gjennomføre og evaluere prosjektet. I sin rapport tar de forbehold om at de ikke har den nødvendige kompetansen i lese- og skriveforskning, og de anerkjenner at det av sin natur er vanskelig å måle årsak til, og effekt av, læring av så komplekse kompetanser som lesing og skriving (Vibe & Borgen, 2007). Dette er viktige forbehold å ta, men vi kan likevel se på resultatene fra prosjektet gjennom disse brillene.

Forsøket viste at elevene i Oslo hadde gjennomgående negative holdninger til nynorsk, og svakt negative holdninger til norskfaget generelt før forsøket startet (Vibe & Borgen, 2007, ss. 230-231). Forsøket i seg selv hadde derimot bred støtte blant elevene, hvor så mange som 85% av elevene ved forsøksskolene var positive til forsøket (Vibe & Borgen, 2007, s. 228). I løpet av forsøket kunne man spore en svak endring av holdninger til det positive. Dette gjelder både holdningene til nynorsk og norskfaget for øvrig (Vibe & Borgen, 2007, ss. 230-231). Vibe og Borgen (2007, s. 231) tar i sin rapport forbehold om de virkemidlene som ble brukt gjennom forsøket. De bemerker at det er stor sannsynlighet for at holdningene ble påvirket positivt av at didaktiske metoder ble viet ekstra oppmerksomhet på forsøksskolene, samt at mappevurdering, som en del av forsøket, ble innført samtidig med valgfritt sidemål. Altså at de didaktiske grepene påvirket holdningene i stedet for valgfriheten av sidemål. Et problem som er gjennomgående i studien, er at de fleste positive endringene forsøket skapte, kan være en effekt av innføringen av mappevurdering. Dette gjelder også den positive effekten forsøket hadde hatt på elevenes skrivekompetanse (Vibe & Borgen, 2007, s. 236)

I forkant av forsøket var mange av lærerne noe negativt innstilt til forsøkets gjennomførelse. Dette ble blant annet begrunnet med at de, i likhet med Språkrådet, oppfattet forsøket som i strid med «(...) norsk språkpolitikk når det gjelder språklig likestilling mellom nynorsk og bokmål» (Vibe & Borgen, 2007, s. 231). To av tre lærere sa seg enig i dette. Likevel var det også to av tre som sa seg enig i påstanden «Hvis språkferdighetene i norsk skal styrkes, er det en betingelse at elevenes hovedmål tillegges mer vekt – selv om det må bety mindre vekt på sidemålet» (Vibe & Borgen, 2007, s. 231). Dette kan vise at til tross for motstand mot et forsøk med valgfritt sidemål, var det en viss konsensus om at hovedmålet kan, og kanskje bør, styrkes på bekostning av sidemålet. Da forsøket først ble satt i gang var det enda flere lærere som ble negativt innstilt. De følte fokuset på mappevurdering tok for mye plass sammenlignet med det valgfrie sidemålet (Vibe & Borgen, 2007, s. 231). I tillegg var lærerne bekymret for at sidemålsundervisningen for de elevene som likevel valgte å beholde sidemålsundervisning ville lide som konsekvens av forsøket. Dette fikk de noe rett i da det viste seg at denne elevgruppen fikk lavere resultater i sidemål enn forventet ved forsøkets slutt (Vibe & Borgen, 2007, s. 236). Mot slutten av forsøket ble det gjennom gruppeintervjuer med lærere og skoleledere likevel observert tendenser til at noen av disse negative holdningene hadde mildnet. Det virket som om mappevurdering hadde funnet sin plass og blitt bedre innarbeidet i lærernes rutiner. Det samme hadde sidemålsundervisningen. Lærerne var positivt innstilt til undervisningssituasjonen og uttrykte at «fravær av skriftlig opplæring i sidemålet, systematisk

arbeid med skrevne tekster i kombinasjon med mappevurdering og arbeid med norsk litteratur, har ført til gode arbeidsbetingelser og en bedre stemning i norsktimene» (Vibe & Borgen, 2007, s. 232). Dette er likevel igjen et uttrykk for at det ikke nødvendigvis var fraværet av sidemål, men nettopp andre virkemidler, som var årsaken til de positive endringene.

Dette prosjektet bidrar til å gi en historisk ramme rundt nynorskens plass i Osloskolen. I tillegg er det et av de få forskningsprosjektene som er gjort i tilknytning til nyorsk som sidemål på videregående skole. Spesielt lærernes holdninger er av interesse for min studie.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg gå redegjøre for studiens design, og gå gjennom prosessen med å utarbeide både spørreskjema og intervjuguide, samt beskrive metodene for analyse av datamaterialet. I tillegg vil jeg gjøre rede for studiens rammer knyttet til populasjon og utvalg, og peke på utfordringer ved gjennomføringen av studien. Avslutningsvis drøfter jeg studiens pålitelighet og troverdighet.

3.2 Bakgrunn

Tradisjonelt kan man dele opp ulike datainnsamlingsmetoder i to kategorier: Kvantitative og kvalitative metoder. Det som kjennetegner dataene samlet inn gjennom kvantitative metoder er at de uttrykkes gjennom tall eller andre målbare verdier. Slike data kan kalles harddata (Larsen, 2017, s. 25). Kvalitative data er derimot vanskelige eller umulige å tallfeste. De kan si noe om egenskapene til undersøkelsespersonene, og kalles gjerne mykdata (Larsen, 2017, s. 25). Ulike metoder vil dermed være nyttig avhengig av formålet med studien. Hvis man ønsker muligheten til å generalisere funnene opp mot en større populasjon, vil kvantitative data være naturlig å bruke, da man vil få relativt små mengder data hentet fra mange ulike respondenter. Dersom man vil undersøke et fenomen i dybden og samle store mengder data fra hver undersøkelsesperson, kan det være naturlig å velge kvalitative metoder, da det vil kreve enorme ressurser å samle så mye data fra mange personer. Ikke minst vil det være vanskelig å tallfeste mange av de kvalitative dataene.

Disse ulike datainnsamlingsmetodene er ikke gjensidig utelukkende, og det er fullt mulig å bruke begge deler i én studie. Dette kalles ofte mixed methods research eller metodetriangulering (Larsen, 2017, s. 30). Ved å bruke både kvalitative og kvantitative metoder kan man veie opp for svakhetene i å bruke de enkeltvis. Larsen (2017) trekker frem tre vanlige måter å gjøre dette på: Enten kan kvalitative undersøkelser brukes som forberedelse til de kvantitative. Den kvalitative undersøkelsen vil kunne brukes til hypoteseutvikling og presisering av en eventuell problemstilling. En kvalitativ undersøkelse kan også gjøres i etterkant av kvantitative. Man kan for eksempel gjennomføre intervjuer med

utgangspunkt i funnene gjort gjennom analysen av de kvantitative dataene. Eventuelt kan metodene brukes parallelt, og de ulike datasamlingene vil da pågå samtidig (Larsen, 2017, s. 30). Det er dette jeg har gjort i denne studien.

3.3 Design og valg av metode

Denne studien er designet med en kombinasjon av kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder, altså: Mixed methods research eller metodetriangulering. De kvantitative dataene er innehentet gjennom en spørreskjemastudie, mens de kvalitative dataene er hentet gjennom dybdeintervjuer. Formålet med studien er å kartlegge undervisningspraksis i nynorsk som sidemål på vgs. i Oslo, i tillegg til å kartlegge lærerholdninger til nynorsk. Ved at jeg velger en spørreskjemastudie, vil jeg samle inn kvantitative data. Disse vil øke overførbarheten av funnene ved at et større utvalg av populasjonen har blitt undersøkt. De kvalitative dataene vil bidra til å nyansere funnene som blir gjort gjennom spørreundersøkelsen, i tillegg til å gi potensielle svar på, eller argumenter for, funnene fra spørreundersøkelsen. I tillegg vil de potensielt utdype svarene på samme type spørsmål som stilles i den kvantitative delen.

Innsamlingen og analysen av de kvantitative og de kvalitative dataene har blitt gjennomført parallelt. Dette betyr at begge delene av studien vil kunne påvirke hverandre og nyansere hverandre gjensidig. Den brede oversikten spørreundersøkelsen gir, vil gi en ramme til å forstå og systematisere intervjudataene, mens intervjudataene vil bidra til å nyansere og konkretisere funnene som blir gjort gjennom spørreundersøkelsen. Analysen av dataen fra spørreskjemaene ble gjort etter at intervjuene ble gjennomført. Dette betyr at det ikke var mulig å strukturere intervjuene etter hva som kom frem i spørreskjemaundersøkelsen. Dette kan være en svakhet da intervjuene potensielt kunne vært mer spisset, og man kunne visst bedre hva man skulle spurt etter for å nyansere spørreskjemadataene. Det er derimot også mulighet for at det bringer med seg enkelte styrker da det kan bidra til at intervjueren er mindre forutinntatt og mer åpen for nye inntrykk i intervjuene som man ellers kunne oversett.

3.4 Spørreundersøkelsen

3.4.1 Utvalg

Da spørreundersøkelsen er anonym og tatt over internett er det ikke mulig å si hvor mange forskjellige skoler som har besvart spørreundersøkelsen, men basert på spørsmålene i undersøkelsen underviser 19,5% av respondentene på Oslo vest, 41,5% i Oslo sentrum, og 39% på Oslo øst. Videre er 70% av respondentene kvinner og 27,5% menn. 80,5% er oppvokst på østlandet og 78% tok utdanningen sin der. Med andre ord er det en klar overvekt av respondenter med bakgrunn fra østlandet. 27,5% av respondentene er relativt ferske lærere, med tre eller færre års erfaring som norsklærer. 35% har fire til ti års erfaring, mens 27,5% har mer enn ti års erfaring. Det betyr at det er relativt god spredning i erfaringsnivå blant respondentene. Hele 87,5% har utdanning fra universitet eller høyskole som varte i minst fem år. Dette er ikke spesielt overraskende, da lektorer tradisjonelt har vært foretrukket som lærere i vgs. Det vil derfor være vanskelig å si om det er noen sammenheng mellom utdanningsnivå og holdninger, noe som har vært et viktig punkt i tidligere forskning på feltet. Det er også en klar overvekt av personer med bokmål som hovedmål i utvalget, hele 92,7%. Det er derimot en noe lavere andel (87,8%) med bokmålsnær målform.

3.4.2 Utvikling av spørreundersøkelsen

Selve spørreundersøkelsen ble gjennomført med tjenesten Nettskjema.no, som er en tjeneste spesielt utviklet for å kunne samle inn sensitive personopplysninger. Kjernen i undersøkelsen er en rekke ferdigformulerte lukkede spørsmål. Dette gjør det både lettere for respondentene å svare, og mindre ressurskrevende å behandle dataene i ettertid (Grønmo, 2004). En utfordring ved å ha formulert alle svaralternativene i forkant er at det er en mulighet for at de ikke er utfyllende. Altå at det i realiteten finnes flere svaralternativer enn det som er gitt i spørreundersøkelsen. Dette er én av grunnene til at de fleste av de lukkede spørsmålene også er etterfulgt av en tekstboks der respondentene har muligheten til å legge igjen eventuelle kommentarer til spørsmålet som er stilt over. Dette gjør at hvis det skulle vise seg at svaralternativene ikke er utfyllende, så har respondentene fortsatt muligheten til å svare det som passer best for dem. Det gir også muligheten for respondentene til å kommunisere direkte til meg om de har annen informasjon å gi. En annen grunn er at kommentarene kan bidra til å nyansere svarene fra de lukkede spørsmålene hvis respondentene føler det er noe som ikke

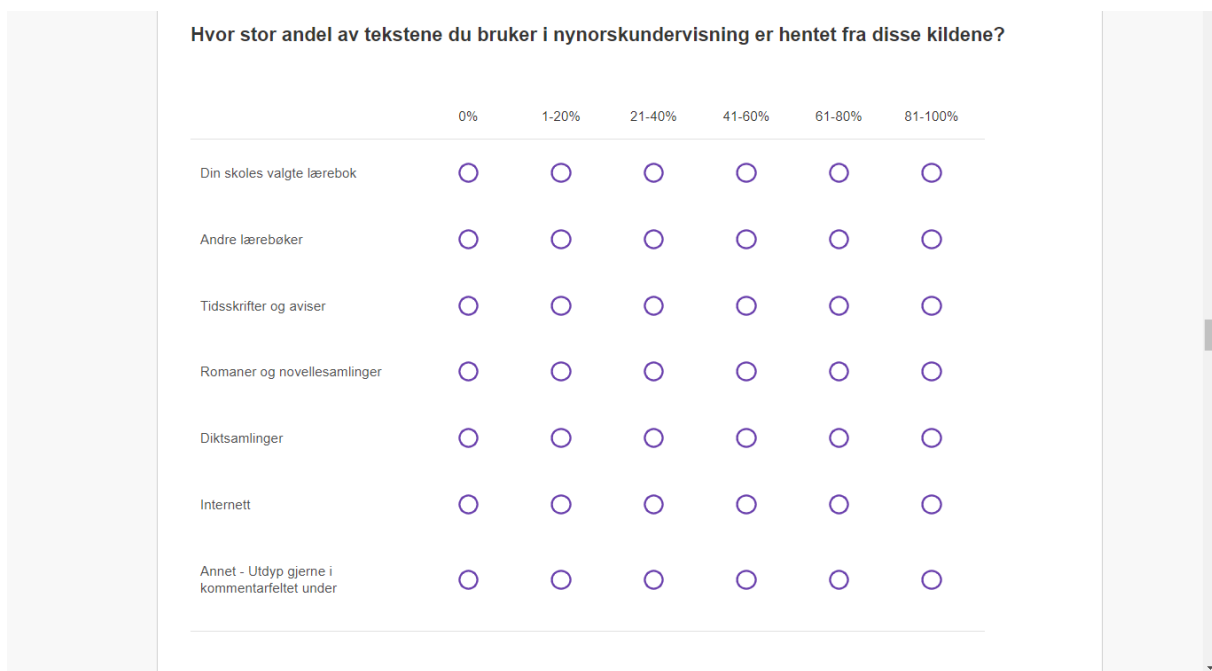
kommer tydelig nok frem ellers. Ingen av spørsmålene er obligatoriske å besvare for å kunne gå videre i spørreskjemaet. Dette kan føre til at enkelte spørsmål får en lavere svarprosent enn andre, men gjennom piloteringen viste det seg at det ofte oppstod frustrasjon på grunn av hvordan noen av spørsmålene og svaralternativene var formulert. Flere av disse ble omformulert, men jeg valgte likevel å gi respondentene denne valgfriheten for å videre minske denne frustrasjonen, noe som forhåpentligvis førte til at færre avbrøt besvarelsen underveis. Etter å ha gjennomgått besvarelsene ser det ikke ut til at noen av besvarelsene er mangelfullt utfylt.

Jeg vil nå gjennomgå spørreskjemaets oppbygging. Spørreskjemaet er i sin helhet lagt ved som vedlegg. Totalt bestod spørreskjemaet av 38 spørsmål med varierende grad av kompleksitet, og det tok vanligvis mellom 10 og 20 minutter å gjennomføre den. Første side av undersøkelsen er viet til informasjon om studien som helhet og samtykkeerklæring. Andre side forklarer kort formålet med spørreundersøkelsen, hvor lang tid den tar og hvordan den er delt opp. Spørreundersøkelsen er delt i fire deler med spørsmål som skal belyse ulike temaer, og temaene er: *Klassen du underviser i, organisering av nynorskundervisning og undervisningspraksis, dine holdninger til nynorsk og bakgrunn og utdanning*. Hvert tema har sin egen side i spørreskjemaet.

Del 1, *klassen du underviser i*, inneholder spørsmål der respondenten svarer på spørsmål som skal gi et bilde av hvilken undervisningssituasjon respondenten er i.

Del 2, *organisering av nynorskundervisning og undervisningspraksis*, inneholder spørsmål som har til hensikt å få respondenten til å beskrive undervisningen sin, for eksempel hvilke aktiviteter som blir brukt, og hvor de henter tekster de bruker i undervisningen fra. Første spørsmål i denne delen er: «Hvilke påstander beskriver best organiseringen av din nynorskundervisning?» Til dette spørsmålet er det seks svaralternativer. Til tross for at enkelte av svaralternativene kan virke gjensidig utelukkende, er ikke dette tilfellet. Derfor har respondentene her muligheten til å velge alle de alternativene som passer. Dette er et atypisk eksempel på spørsmålene i denne delen, da resten av spørsmålene i denne delen skal besvares i prosent. Et eksempel på dette vises i figur 1.

Figur 1: Utdrag fra spørreskjemaets spørsmål 10: Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er hentet fra disse kildene?



Som figur 1 viser er spørsmålet fremstilt i en matrise. Dette gjør at respondentene i praksis svarer på 7 ulike spørsmål der de kan velge ett svaralternativ hver gang. Spørsmålene er formulert med den hensikt at prosenttotalen ikke skal overstige 100 etter at en hel matrise er besvart. Hvis man for eksempel svarer at 41-60% av tekstene hentes fra tidsskrifter og aviser, er det umulig at 61-80% av tekstene er hentet fra diktsamlinger. Respondentene har fått en instruks om dette tidligere i spørreskjemaet, og analysen viser at dette i stor grad er etterfulgt, med noen unntak. Spørsmålene og svaralternativene er formulert på denne måten av hensyn til presisjon i svarene. En alternativ måte å formulere svaralternativene på kunne for eksempel vært at respondentene skulle svare på en skala som gikk fra «alltid/ofte», til «av og til», til «sjelden/aldri». Da hadde det derimot vært opp til hver enkelt respondent hva de legger i de ulike svaralternativene, og analysen hadde i større grad blitt påvirket av forskerens skjønn. Denne måten å formulere svaralternativene på ville, etter en operasjonalisering, gitt talldata som kunne måles på et ordinalnivå. Det vil si at kategoriene ville vært like store, og at man kan si noe om hvilke svaralternativ som er størst eller best, men man kan ikke si noe om størrelsen på forskjellene (Kleven, 2014, s. 31). Ved å bruke prosenter vil man derimot nærme seg tallverdier på forholdstallsnivå. Dette betyr at det er en meningsfull sammenheng mellom intervallene i svaralternativene, og at man har et absolutt nullpunkt (Kleven, 2014, s. 31).

Med andre ord sørger en prosentinnndeling for en klarere forståelse for hva hvert svaralternativ betyr, noe som styrker validiteten til studien.

Ved analysen av besvarelsene ble det klart at enkelte respondenter hadde utelatt å besvare enkelte kategorier. Jeg regnet det som mest sannsynlig at dette var gjort av effektiviseringsgrunner og kodet disse til å bety 0%. Ved å kode manglende svar til å bety 0% vil alle svaralternativene ha samme antall respondenter. Jeg har gitt hver av svaralternativene en tallverdi på mellom 1 og 6, der 1 betyr 0% og 6 betyr 80-100%. Siden alle svaralternativene har samme antall respondenter, vil det være mulig å sammenligne et gjennomsnitt av disse tallverdiene for å lettere se hvilke svaralternativer som har høyest prosentgjennomsnitt. Både gjennom pilotering og kommentarfunksjonen i studien kom det frem at flere respondenter syntes det var utfordrende å svare på disse spørsmålene i prosent, da dette var en måte å tenke på de sjelden gjorde ellers. Dette kan ha bidratt til at noen respondenter valgte å ikke fullføre sin besvarelse av undersøkelsen og dermed senket det totale antallet respondenter på studien. Jeg tror likevel fordelene ved presisjonen i svarene veier opp for ulempene.

En annen mulig utfordring knyttet til dette spørsmålet er at det kan være en usikkerhet rundt akkurat hva respondentene svarer på. Det kan tenkes at ordet «andel» enten kan bety antall tekster eller tekstomfang. For eksempel kan en klasse ha lest to romaner og to dikt i løpet av et år. Hvis man svarer på spørsmålene utfra antall vil dette gi samme utslag i analysen, men hvis man svarer utfra tekstomfang vil to romaner gi et radikalt større utslag enn to dikt. Dette bidrar til å svekke validiteten til studien da det ikke er sikkert at alle har den samme forståelsen av hva de blir spurt om. Jeg diskuterer studiens validitet nærmere i delkapittelet om drøfting av studiens troverdighet og pålitelighet.

Et annet problem kom frem gjennom kommentarfunksjonen. Det var noe utydelig om spørsmålet var knyttet til hvor tekstene originalt var publisert eller om det var knyttet til hvilke kilder respondentene brukte. For eksempel kan man lese romaner på nasjonalbibliotektets hjemmesider. Det er tenkelig at dette kan telle som en internettkilde for noen, men en romankilde for andre. Gjennom blant annet intervjuene ble jeg i ettertid oppmerksom på at det burde vært ett spørsmål til med i denne delen av studien. Respondentene burde også fått spørsmål om hvor de henter øvrige læremidler fra, altså læremidler som ikke er lesetekster. Som jeg nevner i kapittel 5 kommer det frem gjennom

intervjuene at enkelte lagde mange av læremidlene selv, og at de fant noe på internett. I retrospekt ville det vært interessant å få empiri på det gjennom spørreundersøkelsen.

Del 3, *dine holdninger til nynorsk*, inneholder en rekke påstander respondentene skal ta stilling til ved å velge hvor enig de er i påstandene. Svaralternativene er: helt uenig, litt uenig, litt enig og helt enig. Dette kalles en likert-skala og er en av de vanligste måtene å måle holdninger gjennom en spørreundersøkelse (Grønmo, 2004, s. 205). Utformingen av denne delen er nærmest direkte kopiert fra studien Slettemark (2006) publiserte i 2006, med unntak av at enkelte spørsmål har blitt omformulert til å handle om vgs. i stedet for grunnskolen. Dette er for å sikre et godt sammenligningsgrunnlag. Dette innebærer valget om å ha fire svaralternativer, uten et nøytralt alternativ i midten. Det er ikke en selvfølge at dette er det riktige valget, da det kan føre til irritasjon blant respondentene hvis de ikke føler at noen av kategoriene passer. Dette kan i ytterste konsekvens føre til at de avbryter besvarelsen. Med fem kategorier vil det derimot være en mulighet for at respondenter velger å svare nøytralt heller enn å tenke grundig gjennom spørsmålene. Dermed er fordelen med å ikke ha et nøytralt alternativ at man tvinger respondentene til å ta et standpunkt.

Påstandene i undersøkelsen fungerer som en operasjonalisering av respondentenes holdning til nynorsk som sidemål (Slettemark, 2006, s. 49). Hver påstand er med på å måle en del av respondentenes holdninger, og hvert svaralternativ har blitt tilordnet en tallverdi. Graden av enighet til påstandene er kodet med tall fra 1 til 4: 1 står for *helt uenig*, 2 for *ganske uenig*, 3 for *ganske enig* og 4 for *helt enig*. Ut fra dette kan vi se at det nøytrale midtpunktet vil være en skår på 2,5. Ved noen av påstandene vil *helt enig* indikere en negativ holdning, mens ved andre påstander vil det indikere en positiv holdning. Dette er tatt høyde for i analysen da kodene er snudd der det er relevant. Ved å bruke disse tallverdiene vil besvarelsene deres muliggjøre en summeringsindeks som gir deres grunnholdning til nynorsk som sidemål. En slik summeringsindeks kan være upresis da den gir uttrykk for en gjennomsnittsverdi, noe som egentlig er problematisk når tallene ikke er på intervallnivå eller høyere. Med andre ord kan vi ikke si noe håndfast om hvor mye mer positiv en holdningsindeks på 2,9 er i forhold til en skår på 2,8. Vi kan si at 2,9 er bedre, men ikke hvor mye. I tillegg sier ikke gjennomsnittet noe om hvilke spesifikke aspekter som påvirker indeksen positivt eller negativt. Derfor kan holdningene til to respondenter med samme holdningsindeks manifestere seg helt forskjellig avhengig av hvilke svar de gir. Denne utfordringen motvirkes noe av at jeg har analysert

besvarelsene på hvert enkelt spørsmål i holdningsdelen individuelt i tillegg til å se på de samlede holdningsindeksene.

Slettemark (2006) trekker også frem at påstandene er kategorisert etter hvilke aspekter ved holdning til nynorsk som sidemål de er et uttrykk for, og hvilken av de tre holdningskomponentene de kan sies å sortere under:

Tabell 1: Påstander som måler holdninger til nynorsk som sidemål. (Slettemark, 2006, s. 50)

Aspekt	Påstand	Holdningskomponent
Språkholdning til nynorsk	13. Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk. 16. Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.	Følelseskomponent
Holdning til egen praksis	17. Jeg liker å undervise i nynorsk. 24. Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.	
Egenvurdering av egen kompetanse	23. Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråksnormer. 25. Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på vgs.	
Argumenter mot nynorsk som sidemål	18. Jeg synes det er unødvendig for elevene mine å lære å skrive på nynorsk. 22. Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre norskfaglige emner enn norskfaget.	Tankekomponent
Argumenter for nynorsk som sidemål	19. Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet. 27. Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.	
Holdning til sidemålsordning	15. Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i vgs. i det hele tatt. 21. Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i vgs. bør videreføres.	
Nynorsk som bruksspråk	20. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk i andre norskfaglige emner enn nynorsk. 26. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.	Handlingskomponent

Ved å bruke tallverdiene som er gitt ovenfor, vil alle påstandene ha samme utslag på holdningsindeksen. Dette kan være en utfordring dersom enkelte av påstandene er overlappende med hverandre. Hvis dette er tilfellet, er dette noe som svekker validiteten til studien, da det ikke er sikkert man måler det man har til hensikt å måle. Det ligger også i holdningens natur at det ikke er like tydelige skiller mellom de ulike holdningskomponentene som det kan synes fra denne inndelingen. De ulike komponentene har en gjensidig innvirkning på hverandre, men det er likevel en viss sammenheng med hvilken komponent de ulike påstandene er kategorisert under. Enkelte av påstandene er også mer uklare enn andre. Slettemark (2006) påpeker at spesielt påstand 10, 11 og 19, som tilsvarer spørsmål 18, 19 og 27 i min studie, i særlig grad åpner for å legge noe annet i formuleringene enn det han gjør i sin gjennomgang (s. 51):

På påstand 10 (18) kan man tenke seg at noen respondenter mener det er nødvendig for elevene å lære å skrive på nynorsk for å få den karakteren som sikrer plass på ønsket videregående skole, mens andre respondenter legger vekt på hvorvidt elevene får bruk for de skriftlige ferdighetene senere i livet. (...) Påstand 19 (27) er kanskje den som åpner for flest ulike tolkninger: Slik jeg ser det, består språkmangfoldet i Norge både av to offisielle skriftspråk og en mengde mer eller mindre ulike talespråk.

(Slettemark, 2006, s. 51)

Da det er et logisk forhold mellom de ulike svarkategoriene, men ikke mulig å si at avstanden mellom svarkategoriene er like store, vil vi kunne si at variablenes målenivå ligger på ordinalnivå. Dette gjør at utregningen av en gjennomsnittlig indeks ikke vil gi et helhetlig uttrykk for graden av positive eller negative holdninger. Det vil likevel gi et sammenligningsgrunnlag, om noe upresist.

Del 4, *bakgrunn og utdanning*, inneholder spørsmål knyttet til hvor respondenten har vokst opp, tatt utdanning, samt utdanningsnivå og erfaringslengde. Det er også enkelte spørsmål som gjelder respondentenes tale- og skriftspråk.

3.4.3 Distribusjon og respons

5. november 2019 sendte jeg ut e-post til alle rektorer ved offentlig videregående skoler i Oslo. I e-posten stod det informasjon om studien, og den inneholdt en lenke til å ta undersøkelsen via internett. Rektorene ble bedt om å videresende, eller på andre måter informere om, studien til sine ansatte norsklærere. 12. november 2019 ble også en kopi av e-posten sendt til rektorer ved private videregående skoler i Oslo. Privatskoler ble ved første utsendelse oversett da de ikke sto oppført på Oslo kommunes liste over videregående skoler i Oslo (Oslo kommune, u.d.). Dette var en glipp, og det er mulig det ga utslag i mengden besvarelser, men basert på svar dato på de fleste av besvarelsene er det usannsynlig. 19. november 2019 ble det på nytt sendt ut en e-post til samtlige rektorer for å minne om spørreundersøkelsen.

Det var flere av rektorene som svarte og sa at skolen på generelt grunnlag ikke deltok i slike undersøkelser da de er utsatt for en enorm belastning fra slike studier allerede. Dette gjelder nok for flere skoler i Oslo, og det er sannsynlig at dette har hatt stor innvirkning på antall respondenter. Enten fordi rektorene ikke har distribuert spørreundersøkelsen videre, eller fordi lærerne selv ikke har hatt mulighet til å avsette tid til undersøkelsen.

26. november 2019 hadde 42 respondenter levert en besvarelse av spørreskjemaet, hvor én av besvarelsene var helt blank. Dette gir oss 41 reelle besvarelser. Jeg forsøkte å finne ut det totale antallet norsklærere på vgs. i Oslo. Via en e-postutveksling med Oslo kommune kom det frem at det ikke er presist kartlagt, men alle lærere i Oslo skal kartlegge fagkompetansen sin i deres felles HR-system. 21. januar 2020 hadde 1418 lærere gjort dette, og av disse hadde 324 personer norsk i sin fagkrets, men dette gjelder bare for offentlig skoler. Ved å regne med lærere på privatskoler, og trekke fra eventuelle lærere med norsk i fagkretsen, men som ikke underviser, kan vi gjøre et grovt overslag, og si at det finnes litt over 400 norsklærere på videregående i Oslo. Med andre ord er dette relativt upresise tall, men det gir oss en pekepinn på den totale populasjonen av mulige respondenter. Dette tallet gir oss et utgangspunkt for å vurdere overførbarheten av funnene fra resultatene for de 41 respondentene.

3.4.4 Analyseverktøy

Etter at spørreundersøkelsen var avsluttet ble rådataene konvertert til en Excel-fil. Etter å ha operasjonalisert alle besvarelsene til tallkoder ble enkelte av analysene gjort manuelt i Excel. Videre ble dypere analyser gjort gjennom statistikkprogrammet SPSS. I resultatdelen i denne oppgaven framstiller jeg resultatene på to måter - som frekvenser og som konstruktverdier. Frekvensrapporteringen viser både antall respondenter og prosentandelen av utvalget. Enkelte spørsmål bruker jeg som bakgrunnsvariabler, feks erfaring som norsklærer og gjennomsnittlig holdningsindeks, der det gir mulighet til å sammenligne svarmønstre på tvers av spørsmål og å gruppere svarene. Når det gjelder holdningsspørsmålene behandles disse som et konstrukt, der hver respondent er gitt en gjennomsnittsverdi. Reliabiliteten for denne delen av undersøkelsen er høy, med en Cronbachs alfa på 0,92.

3.5 Intervjuundersøkelsen

3.5.1 Intervjuform og intervjuguide

I min studie skulle jeg gjennomføre intervjuer for å nyansere og utdype funnene fra spørreundersøkelsen. Derfor måtte jeg ta noen valg i hvordan jeg skulle strukturere og planlegge intervjuene. Her vil jeg gjøre rede for valgene som ble tatt i denne prosessen.

Et vanlig skille i intervjuform går mellom strukturerte og åpne intervjuer (Dalen, 2013). Der strukturerte intervjuer stiller en rekke spørsmål etter fast mønster og formulering. De mest strukturerte intervjuene er i praksis spørreskjema som blir besvart gjennom intervju. I åpne intervjuer er målet at intervjuobjektet i størst mulig grad skal dele sine livserfaringer uten påvirkning av intervjuer. Mellom disse to ytterpunktene befinner det halvstrukturerte intervjuet seg. I et halvstrukturert intervju får intervjuobjektet snakke ganske fritt rundt noen temaer intervjueren har valgt på forhånd, og intervjueren løser intervjuobjektet i ulike retninger avhengig av hva intervjueren trenger. Det er også mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål for å belyse enkelte emner bedre.

Det halvstrukturerte intervjuet var et naturlig valg i kontekst av denne oppgaven. Intensjonen med intervjuene var at de skulle hjelpe til å belyse funnene gjort gjennom spørreundersøkelsen og vice versa. Da studien var tiltenkt å være en replikastudie av Slettemark (2006) er store deler av intervjuguiden hentet fra hans studie. Spørsmålene i intervjuguiden ble laget med tanke på å få intervjuobjektet til å snakke relativt fritt om ulike temaer, med oppfølgingsspørsmål som intervjueren kan bruke hvis det trengs ytterligere utdyping. Intervjuguiden er delt i to deler, hvor den første delen omhandler temaene undervisningspraksis, organisering av undervisning og bruk av læremidler. Gjennom disse temaene var intensjonen at intervjuobjektene skulle belyse de samme temaene som ble tatt opp i spørreundersøkelsen. Del to av intervjuguiden handler først og fremst om intervjuobjektene holdninger til nynorsk. Gjennom dette kommer det også frem syn på nåværende og fremtidige læreplaner. Grunnen til at delene kommer i denne rekkefølgen er av hensyn til det som Larsen (2017) kaller *konteksteffekten*. Konteksteffekten er en vanlig kilde til feilslutninger i intervju og betyr at blant annet rekkefølgen på spørsmålene kan ha en effekt på hvordan spørsmålene blir besvart. Dette er spesielt en fare når man skal diskutere følsomme spørsmål. Det er mulig at det er en oppfatning om at det finnes en «riktig» mening om nynorsk blant norsklærere. Det kan derfor være vanskelig for intervjuobjektene å svare ærlig på spørsmål knyttet til deres holdninger til nynorsk. Ved å stille spørsmålene knyttet til holdninger sist, får intervjueren mer tid til å bygge opp en relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt, noe som potensielt kan påvirke intervjuobjektene til å svare ærligere.

3.5.2 Intervjuobjektene

Til slutt i spørreundersøkelsen kunne respondentene legge igjen e-postadressen sin dersom de ønsket å stille opp som intervjuobjekt i intervjustudien. Av 41 totale respondenter på spørreundersøkelsen la 10 igjen e-postadressen sin. Av disse ti ble fire tilfeldige respondenter valgt til å delta som intervjuobjekter. Grunnen til at valget falt på fire var av hensyn til studiens omfang, da både transkripsjon og analyse av intervju er svært tidkrevende oppgaver. Siden spørreundersøkelsen var anonymisert og e-postene ble skilt fra resten av besvarelsen, var det ikke mulig å bruke besvarelsene som utvalgsriterier, selv om dette kunne sikret en bredde i utvalget. Det er med andre ord helt tilfeldig hvem som ble valgt og ikke. Ved å gjøre dette valget tilfeldig motvirker det en eventuell bias jeg som forsker skulle hatt overfor intervjuobjektene. Når det er sagt, er det høyst sannsynlig at de som velger å involvere seg videre i en slik studie er mer positive til nynorskundervisning eller har sterkere meninger om temaet enn den gjennomsnittlige læreren. Dette kan ha vært en av grunnene til at alle intervjuobjektene ga uttrykk for positive holdninger til nynorsk. Til tross for at de ble valgt tilfeldig, er spredningen i alder og undervisningserfaring stor blant intervjuobjektene. Den med minst erfaring har 4 måneder, og den med mest har 30 år. Det bør også nevnes at ved å velge intervjuobjekter tilfeldig ble en tidligere kollega valgt som intervjuobjekt. Jeg vurderte om jeg skulle velge et annet intervjuobjekt, men det ville motvirket styrken til en tilfeldig utvelgelse.

3.5.3 Analysemetode

Jeg valgte å transkribere intervjuene med en middels grad av nøyaktighet. Med det mener jeg at jeg valgte å ikke transkribere ikkeleksikalske ord som «eh» og «hmm». Jeg tok derimot med gjentakelser og fyllord som «og de bare: (...)». Mye av dette ble senere rensket ut når sitatene skulle overføres til selve oppgaven. Ellers har målet vært å bevare så mye som mulig av meningsinnholdet uten å bruke unødig mye tid på transkripsjon.

Videre genererte jeg først ett sett med koder basert på temaene fra spørreundersøkelsen. Disse kodene ble brukt ved gjennomlesing av intervjuene for å fange opp utsagn som var relevante for resten av oppgaven. Gjennom arbeidet med å analysere intervjuene kom det likevel opp enkelte emner som var relevante, men som ikke ble fanget opp av kodene jeg hadde generert. Jeg valgte derfor å lage flere koder basert på det jeg fant i datagrunnlaget. Det vil si at jeg hadde både en induktiv og en deduktiv innfallsvinkel til kodingen. Kodene jeg endte opp med

å bruke var: tidsbruk, eksplisitt undervisning, organisering og struktur, arbeidsmåter og aktiviteter, læremidler, ønsker og utfordringer. Dette gjenspeiles i kapittel 5, gjennom resultatene fra intervjuundersøkelsen.

Da intervjuene var ferdig kodet, ble alt det kodede materiale sortert basert på disse kodene. Det ga meg et datamateriale der jeg kunne se hvilke momenter som ofte ble nevnt og på hvilken måte de ble snakket om. På den måten kunne jeg lettere se sammenhenger med resten av oppgaven.

3.6 Drøfting av troverdighet og pålitelighet

En vurdering av en studies troverdighet og pålitelighet er sentral for kvaliteten på studien som en helhet. Hvis studien hverken er troverdig eller pålitelig vil den neppe være nyttig for noen. Jeg vil i dette delkapittelet drøfte studiens troverdighet og pålitelighet gjennom begrepene reliabilitet og validitet.

Et spørsmål om validitet er et spørsmål om studien faktisk måler det den har som intensjon å måle. I tillegg er det et spørsmål om i hvilken grad resultatene fra studien kan overføres til andre utvalg og situasjoner. I denne studien har jeg, som kjent, hatt mål om å kartlegge undervisningspraksis i nynorsk som sidemål og språkholdninger til nynorsk. Spørsmålet blir da om midlene jeg har brukt for å oppnå dette vil gi et realistisk svar, og om min forskning vil kunne brukes til å si noe om andre individer og grupper enn de som spesifikt tok del i min studie. Reliabilitet handler derimot om målesikkerhet. Altså om svaret blir det samme hvis man måler samme fenomen flere ganger. Med andre ord er forskning reliabel hvis andre forskere ville gjort de samme funnene som meg dersom de brukte samme teori på samme datagrunnlag. I tillegg handler det om i hvilken grad andre forskere ville gjort lignende funn, og eventuelt lagd de samme begrepene, om de forsket på liknende situasjoner. Jeg vil nå gå gjennom mulige utfordringer ved studien, og hva jeg eventuelt har gjort for å styrke validiteten og reliabiliteten.

Ved utforming av spørsmålene til spørreskjemaet er det flere steder validiteten kan være utfordret. For det første er det selve utformingen av spørsmålene. Det er ingen selvsaghet at alle respondentene har forstått alle spørsmålene på samme måte, og hvis de ikke gjør det, vil det åpenbart påvirke målingene. Sammen med formulering av spørsmål hører også formulering av svaralternativer. For å være gode svaralternativer må de være uttømmende og,

i enkelte tilfeller, gjensidig utelukkende (Tuft, 2011, s. 80). Det betyr at det ikke bør være overlapp mellom ulike svaralternativer dersom man bare kan velge ett, og det bør ikke være mulig å svare noe annet enn det som er oppgitt i spørreskjemaet. For å motvirke dette har jeg benyttet meg av flere midler. Jeg har gjennomført en pilotering av spørreundersøkelsen før den offisielt ble publisert. Dette gjorde jeg blant både medstudenter, kolleger og ansatte ved Universitetet i Oslo. Ved hjelp av tilbakemeldingene fra piloteringen ble flere spørsmål omformulert for å tydeligere kommunisere intensjonen. For det andre har jeg inkludert svarkategorien *annet* i flere av spørsmålene. Dette gjør at svaralternativene alltid vil være uttømmende, om enn potensielt upresise. Gjennom analyse av besvarelsene kommer det frem at det er svært få som har valgt denne svarkategoriene når det er mulig. Vi kan derfor anse svaralternativene som mer eller mindre uttømmende. Det er også inkludert et kommentarfelt under de fleste av spørsmålene som respondentene kunne bruke hvis de hadde tilleggsopplysninger som ikke ville kommet frem gjennom de forhåndsformulerte svaralternativene. Det var heller ikke stor aktivitet her, noe som kan tyde på at svaralternativene var tilstrekkelige. Jeg har også unngått å bruke upresise svarkategorier som *lite*, *noe*, *mye*, *ofte* og *sjelden*. I stedet har jeg formulert svarkategorier i prosentmengde, noe jeg går nærmere inn på i metodekapittelet. Dette gjør at svaralternativene er mer presise, men det kom også frem at mange synes dette var en uvant måte å tenke på undervisning på.

Et annet problemområde er utvalget. Det kan tenkes at lærere med en større interesse for nynorsk og/eller nynorskdebatten har større sannsynlighet for å ville svare på undersøkelsen enn andre. Hvis dette er tilfellet, vil det i så fall gi et noe urealistisk bilde av populasjonen som helhet. Det kom også frem gjennom privat e-post at enkelte valgte å ikke svare på studien fordi de ikke ville at studien skulle brukes til å svekke nynorskens posisjon i samfunnet. En annen utfordring med utvalget er at spørreskjemaet først og fremst ble sendt ut til rektorer med beskjed om å videreformidle forespørselen til sine ansatte. Dette gjør at også rektorene har hatt en innvirkning på hvem som har besvart spørreundersøkelsen. Det var flere rektorer som svarte at de som hovedregel ikke ba lærerne sine svare på spørreundersøkelser på grunn av at de får svært mange henvendelser av samme type. Alt dette har påvirket det totale antallet respondenter til å bli 41. Når jeg tidligere har antydnet at den totale populasjonen av norsklærere på vgs. i Oslo er på 400 eller flere vil det si at utvalget består av ca. 10% av populasjonen. Utvalget er ikke stort nok, eller valgt på en slik måte at funnene vil være strengt generaliserbare, men det er likevel mange nok til at de har noe overførbarhet til den øvrige populasjonen.

Når det gjelder intervjuundersøkelsen er det også enkelte utfordringer, og noen av de vanligste kildene til feilslutninger finnes i selve intervjusituasjonen. Det er flere ting som kan ha en effekt på svarene intervjubjektene gir. For det første er det det Larsen (2017) kaller intervju-effekten. Intervjubjektet kan bli påvirket av intervjueren på grunn av for eksempel intervjuerens reaksjoner på svar som blir gitt. I tillegg kan intervjubjektene svare annerledes basert på et ønske om å imponere intervjueren. Hvis intervjuet foregår på intervjubjektets arbeidsplass, må man også ta hensyn til at andre kan overhøre intervjuet. I kontekst av denne studien kan det være naturlig å tenke at det i mange norsklærermiljøer ikke er sosialt akseptert å mislike nynorsk og å vise negative holdninger til nynorsk. Derfor ble alle intervjuene med unntak av ett gjennomført på egne grupperom uten andre lærere til stede. Dette for å minske påvirkningen fra miljøet rundt. I tillegg gjennomførte jeg et pilotintervju for å bli mer komfortabel i rollen som intervjuer og for å bli oppmerksom på eventuelle reaksjoner jeg hadde som ville påvirke intervjubjektene. Konteksteffekten er også en vanlig kilde til feilslutninger (Larsen, 2017, s. 91). Med konteksteffekt menes at svarene kan bli påvirket av rekkefølgen spørsmålene blir stilt. Jeg valgte derfor å stille spørsmål om mer sensitive emner mot slutten av intervjuet for å ha størst mulighet til å etablere tillit til intervjubjektet før disse spørsmålene ble stilt.

Intervjubjektene ble valgt gjennom frivillig påmelding gjennom spørreundersøkelsen. Det vil si at det kan være naturlig å tro at de som meldte seg allerede har en større enn gjennomsnittlig interesse for nynorsk. Dette er likevel ikke et stort problem, da intervjustudien ikke er beregnet på å danne et statistisk grunnlag for generalisering, men heller for å nyansere funnene fra spørreundersøkelsen og å tilføre interessante betraktninger tilknyttet studiens tematikk.

Til slutt vil jeg drøfte utfordringer knyttet til analyse av intervjuene. Jeg valgte å gjøre en kombinert induktiv og deduktiv koding. Det vil si at jeg lagde mine egne koder basert på hva jeg synes er interessant i datagrunnlaget, men at jeg likevel for flere av kodene tok som utgangspunkt temaene fra spørreundersøkelsen. Ved at jeg genererte mine egne koder, kan man for det første stille spørsmål ved om andre forskere ville valgt å generere de samme kodene dersom de hadde det samme datamaterialet. For det andre er det usikkert om de ville kodet intervjuene likt eller gjort de samme funnene. Denne svakheten kunne vært mitigert ved å la en tredjeperson lese gjennom de ferdigkodete intervjuene eller ved at de kodet det samme intervjuet som meg, for deretter å sammeligne. Dette ble ikke gjort på bakgrunn av manglende

ressurser. Ved all analyse av kvalitative data vil det inkludere et visst aspekt av tolking basert på forskerens skjønn. Dette medfører en fare for at forskeren tolker en ytring annerledes enn intervjuobjektet har intendert den. For å motvirke dette sendte jeg det ferdigskrevne kapitlet om resultater fra intervjuundersøkelsen på e-post til alle som deltok som intervjuobjekt. Ved å gjøre dette fikk de mulighet til å lese gjennom og si ifra om mine tolkninger lå langt fra sannheten, eller om det var noen fremstillinger de reagerte på. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger på at noe burde endres, noe som styrker validiteten.

4 Resultater for spørreundersøkelsen

4.1 Introduksjon

Gjennom de to neste kapitlene vil jeg gjøre rede for funnene gjort gjennom spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen. Jeg vil først gå gjennom spørreundersøkelsen, før jeg tar for meg intervjuundersøkelsen. Ved å dele det opp på denne måten vil det være lett å følge begge studiene og forstå hvor funnene hovedsakelig er gjort. Jeg vil likevel trekke inn begge undersøkelsene der det bidrar til å nyansere funnene, eller andre steder der det er relevant. Dette kapitlet vil være delt i fire deler, hvorav jeg i del 1 tar for meg resultater knyttet til strukturering og organisering av nynorskundervisning. I del 2 diskuteres bruken av læremidler og læringsaktiviteter. I del 3 presenterer jeg holdningsundersøkelsen, og i del 4 ser jeg på sammenhengen mellom lærernes holdninger og andre deler av undersøkelsen.

4.2 Strukturering og organisering av nynorskundervisning

Figur 2, under, viser hvordan svarene fordeler seg på spørsmål om hvordan respondentene organiserer sidemålsundervisningen i løpet av året.

Figur 2: Spørsmål 6: Hvilke påstander beskriver best organiseringen av din nynorskundervisning?



I dette spørsmålet fikk respondentene i oppgave å markere alle beskrivelser som passet til organiseringen av sin egen undervisning. Her er det få svar som er gjensidig utelukkende og det var derfor mulig for respondentene å markere flere svaralternativer. Det var totalt 41 respondenter.

Av figur 2 kommer det tydelig frem at den vanligste måten å organisere undervisningen på, er å sette av én eller flere perioder i løpet av året hvor man vier spesielt mye tid til nynorsk. 20 respondenter svarer at de organiserer undervisningen slik, noe som er så vidt under halvparten. Ca. en fjerdedel svarer at de setter av faste timer gjennom hele året, enten hver uke eller hver måned. Ved nærmere analyse kommer det også frem at det er svært sjelden å kombinere både periodebasert undervisning og å sette av faste timer. Bare to av respondentene svarer at de gjør dette. Det er derimot seks som svarer at de underviser jevnt i nynorsk gjennom hele året i tillegg til at de organiserer det i perioder. Bare fire, som er ca. 10% av utvalget, svarer at de ikke underviser eksplisitt i nynorsk. Dette betyr ikke nødvendigvis at de ikke underviser i nynorsk, men det kan bety at de ikke aktivt gjør elevene klar over at de skal lære nynorsk. Det kommer likevel frem at det bare er to som svarer både at de ikke underviser eksplisitt i nynorsk og at de underviser jevnt hele året, mens det er tre som ikke underviser eksplisitt, men som organiserer undervisningen i perioder. Dette kommer også til uttrykk i kommentarene til spørsmålene. F.eks.: «Vi leser tekster på nynorsk gjennom hele året, og skriver jevnlig på nynorsk (ikke alltid med eksplisitt undervisning)». Det er et fåtall som har svart «annet». Fra kommentarene de kunne legge ved spørsmålet kan det være et uttrykk for en mangel på presisjon i svaralternativene da de fleste kommentarene presiserer nyanser i hvordan undervisningen organiseres. F.eks.: «innføringskurs om høsten (ca 10-12 timer) – mer sporadisk om våren.».

4.3 Læremidler og læringsaktiviteter

I dette delkapittelet går jeg inn på en rekke spørsmål der respondentene skulle svare på hvor stor andel av nynorskundervisningen som bestod av ulike læremidler og aktiviteter.

Spørsmålene skulle besvares i prosent.

Tabell 2: Spørsmål 7: Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisning er hentet fra disse ulike tidsperiodene?, N= 41.

	Prosent					
	Norrøne tekster	1500-1900	1900-1940	1940-1980	1980-2010	2010-2019
0 %	41	51	34	24	10	7
1-20%	39	32	37	34	20	5
21-40%	7	10	20	24	41	37
41-60%	7	7	10	15	17	27
61-80%	2	0	0	2	7	12
81-100%	2	0	0	0	5	12

På spørsmål om hvor lærerne henter tekster fra i arbeid med nynorsk, er det en tydelig overvekt av tekster produsert mellom 2010 og 2019. 52% av respondentene bruker de mer enn 40% av tiden, og 12% bruker nesten utelukkende disse tekstene. Dette er tekster som kan sies å ha blitt publisert i elevenes samtid. Det kan også være verdt å nevne at dette inkluderer mange lærebøker. Også 1980-2010 er en populær kategori med 29% som bruker de mer enn 40% av tiden. Det er derimot 30% som svarer at de bruker disse tekstene 20% eller mindre. I denne kategorien er den største konsentrasjonen av svar på 21-40%. Denne tidsperioden inneholder tekster som etter min skjønsmessige vurdering kan sies å være utgitt i mange læreres samtid. Vi kan også se antydninger til en trend der færre tekster blir hentet fra en tidsperiode desto eldre den er. Det er likevel en del bruk av norrøne tekster. 59% oppgir at de av og til bruker disse tekstene. Tekster utgitt mellom 1500-1900 er de klart minst populære tekstene, hvor 51% har svart at de aldri bruker dem i nynorskundervisningen. Tabell 3 under viser en oppsummering av hvor mange ulike perioder lærerne oppgir å hente tekster fra.

Tabell 3: Oversikt over hvor mange ulike tidsperioder lærerne oppgir å hente tekster fra i sin nynorskundervisning, N= 41.

	Antall	Prosent
2 eller færre	6	15
3 eller flere	35	85

Som tabell 3 viser, er det om lag 15% av respondentene som kun henter tekster fra to ulike perioder. Dette er en forholdsvis liten gruppe, da det er en klar overvekt av lærere som bruker tekster fra tre eller flere ulike tidsperioder.

Tabell 4: Spørsmål 10: Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er hentet fra disse kildene?, N=41

	Prosent						
	Din skoles valgte lærebok	Andre lærebøker	Tidsskrifter og aviser	Romaner og novellesamlinger	Diktsamlinger	Internett	Annet
0 %	12	41	10	7	20	24	78
1-20%	44	39	39	15	37	34	17
21-40%	32	15	32	41	22	22	2
41-60%	10	5	15	20	15	12	2
61-80%	0	0	0	12	5	5	0
81-100%	2	0	5	5	2	2	0

På spørsmål om hvor respondentene henter tekstene sine fra har svaralternativet *romaner og novellesamlinger* en klar overvekt. Det er bare 7% av respondentene som har svart at de aldri bruker tekster fra romaner og novellesamlinger, mens 78% har svart at 21% eller flere av tekstene er det. Med unntak av kategorien *annet* er det *andre lærebøker* som er det alternativet færrest velger, hele 80% av lærerne oppgir å bruke andre lærebøker så lite som 0-20% av tekstmengden. 41% av respondentene svarte at de ikke brukte andre lærebøker i det hele tatt. Dette står i sterk kontrast til funnene i Slettemarks (2006) studie, der spørsmålet «I din nynorskundervisning, hvor ofte bruker du tekster og oppgaver i andre samlinger eller andre lærebøker enn den gruppen(e) benytter?» ga høyest uttelling (Slettemark, 2006, s. 77). I min undersøkelse er heller ikke «Din skoles valgte lærebok» spesielt mye brukt. Dette spørsmålet har derimot den største konsentrasjonen av svar på 1-40%, noe 76% av respondentene har markert. Dette kan tyde på at læreboka er noe de aller fleste bruker til en viss grad i undervisningen, men at den ikke tar særlig stor plass. Kategorien *tidsskrifter og aviser* utmerket seg også med 52% av respondentene som bruker dem mer enn 20% av tiden, sammen med kategorien *diktsamlinger*, som 44% bruker mer enn 20% av tiden.

Det at *tidsskrifter og aviser* og *romaner og novellesamlinger* er de to mest populære kategoriene, gjenspeiles i besvarelsen av spørsmålet om autentiske tekster. En autentisk tekst er en tekst som ikke er skrevet med intensjon om å brukes i undervisning. Med andre ord er for eksempel diktsamlinger, tidsskrifter, aviser, romaner og novellesamlinger autentiske tekster, mens lærebøker og artikler på ndla.no ikke er det. Som vi ser i tabell 5 svarer 30 av respondentene at 61% eller mer av tekstutvalget er autentiske tekster.

Tabell 5: Spørsmål 9: Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er autentiske tekster? N=41

	Antall	Prosent	Kummulativ prosent
0 %	0	0	0
1-20%	4	10	10
21-40%	4	10	20
41-60%	3	7	27
61-80%	18	44	71
81-100%	12	29	100

Det kan være verdt å bite seg merke i at over halvparten (57%) har svart at de henter tekster fra internett under 21% av tiden. Dette kan tyde på at respondentene har svart med et relativt snevert tekstbegrep, hvor f.eks. videoer ikke regnes inn. Denne antagelsen styrkes ytterligere av at ingen har kommentert at de bruker video gjennom kommentarfunksjonen. Det var heller ikke intensjonen å fange opp film da spørreskjemaet ble designet, men jeg har i ettertid innsett at det kunne vært interessant å se på likevel. Dette kunne lett latt seg gjøre ved å presisere hva jeg legger i tekstbegrepet i løpet av spørreskjemaet. Gjennom kommentarfunksjonen kom det derimot frem enkelte andre kilder som også er brukt. Disse er sangtekster og eksamensbesvarelser.

En utfordring med statistikken for dette spørsmålet er at det kan være en usikkerhet rundt akkurat hva respondentene svarer på. Det kan tenkes at ordet «andel» kan enten bety antall tekster eller tekstmfang. For eksempel kan en klasse ha lest to romaner og to dikt i løpet av et år. Hvis man svarer på spørsmålene utfra antall vil dette gi samme utslag i statistikk, men hvis man svarer utfra tekstmfang vil to romaner gi et radikalt større utslag enn to dikt. Dette er et problem ved validiteten til studien da det ikke er sikkert at alle har den samme forståelsen av hva det blir spurt om. Spørsmål om validitet diskuteres nærmere i delkapittelet *drøfting av troverdighet og pålitelighet*. Et annet problem kom frem gjennom kommentarfunksjonen. Det var noe utydelig om spørsmålet var knyttet til hvor tekstene originalt var publisert eller om det var knyttet til hvilke kilder respondentene brukte. For eksempel kan man lese romaner på nasjonalbibliotekets hjemmesider. Det er tenkelig at dette kan telle som en internettkilde for noen, men en romankilde for andre.

Tabell 6: Spørsmål 11: Hvor stor andel av nynorskundervisningen din blir brukt til ..., N=41

	det nynorske formverket og grammatikk?	at elevene jobber med oversettelser fra bokmål til nynorsk?	at elevene leser nynorske tekster i ulike sjangere og svarer på spørsmål om språk og/eller innhold?	at elevene lager og fremfører dialoger, rollespill eller dramatieringer på nynorsk?	at elevene arbeider med egne nynorske tekster?	Annet
0 %	0	29	10	73	0	95
1-20%	46	51	17	15	10	2
21-40%	44	15	27	7	22	2
41-60%	0	2	32	2	37	0
61-80%	10	2	10	2	24	0
81-100%	0	0	5	0	7	0

Den hyppigst brukte arbeidsformen ser ut til å være at elevene arbeider med egne nynorsktekster. 68% bruker denne arbeidsformen over 40% av tiden. Det er faktisk ingen som svarer at elevene aldri skriver på nynorsk. Dette samsvarer med funn gjort gjennom intervjuundersøkelsen, der flere av lærerne poengterer viktigheten av å jobbe mye med prosessorientert skriving. Det er heller ingen som svarer at de aldri jobber med det nynorske formverket og grammatikk. Dette til tross for at hele 90% svarer at de bruker 40% eller mindre andel av undervisningstiden på det. Dette kan være en indikasjon på at man mener det er en viktig del av nynorskopplæringen, men at man prøver å begrense tidsbruken, da det er lite motiverende for elevene. Dette kommer også frem gjennom intervjuundersøkelsen, der samtlige av lærerne sier at det er nødvendig med noe eksplisitt grammatikkundervisning, men at de prøver å holde det til et minimum. Arbeid med formverk og grammatikk er likevel en mye brukt arbeidsform, og kan dermed virke å være en sentral del av nynorskopplæringen. Lesing og arbeid med tekst er også en vanlig arbeidsform hvor litt under halvparten av respondentene har svart 41% eller mer av undervisningen. Vi ser med andre ord at arbeid med egne tekster, lesing og grammatikkundervisning utgjør kjernen av undervisning i nynorsk. Det er derimot svært få som lar elevene jobbe med muntlige produksjoner av nynorsk. Dette er selvfølgelig naturlig da nynorsk først og fremst er et skriftspråk. Dette kommer også frem gjennom kommentarfeltet i studien: «Nynorsk er et skriftspråk, og ikke noe man snakker i en dramatisering. Det får det norske teatret ta seg av.» Det er likevel 26% av respondentene, altså ca. en fjerdedel, som svarer at slike aktiviteter har noe plass i undervisningen. Det kommer ikke frem hva respondentene som har svart *annet* gjør annerledes.

4.4 Språkholdninger

4.4.1 Grunnholdning til nynorsk som sidemål

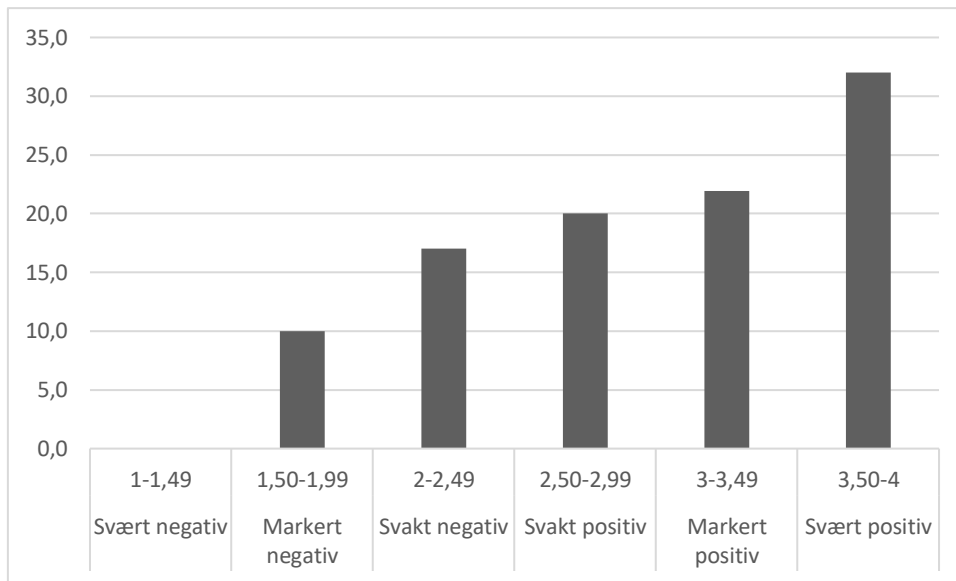
Som nevnt i metodekapittelet er svarene på holdningsundersøkelsen operasjonalisert på en skala fra én (helt uenig) til fire (helt enig). I spørreundersøkelsen er det enkelte spørsmål som vil gi et negativt utslag om man sier seg enig, mens andre vil gi positivt utslag. I analysen er det derfor viktig å snu verdiene av disse spørsmålene. Når grunnholdningen da skal regnes ut går fortsatt skalaen fra én til fire, men nå vil én stå for en negativ holdning og fire for en positiv holdning. Det betyr at 2,5 vil være det nøytrale midtpunktet. Ved å summere svarene på spørreundersøkelsen vil vi få en holdningsindeks som viser responnenenes grunnholdning til nynorsk som sidemål. Dette vil for det første gi oss informasjon om grunnholdningen til hver enkelt respondent, men det vil også gi oss en indeks for grunnholdningen til hele utvalget sammen. Holdningsindeksen er delt i seks kategorier basert på poeng: svært negativ (1-1,49), markert negativ (1,5-1,99), svakt negativ (2-2,49), svakt positiv (2,5-2,99), markert positiv (3-3,49) og svært positiv (3,5-4). Disse kategoriene er hentet fra Slettemark (2006), noe som vil gi et godt sammenligningsgrunnlag.

Tabell 7: Gjennomsnittlig grunnholdning fordelt på spørsmål

Spørsmål	Grunnholdning
13. Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk	3,54
15. Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring på vgs. i det hele tatt.	3,07
16. Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.	3,73
17. Jeg liker å undervise i nynorsk.	2,88
18. Jeg synes det er unødvendig at elevene mine skal lære å skrive på nynorsk.	2,63
19. Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet	3,12
20. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk.	3,18
21. Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i vgs. bør videreføres.	2,54
22. Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.	2,59
23. Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråknormer	3,39
24. Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.	2,29
25. Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på vgs.	3,35
26. Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.	2,38
27. Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes	3,32
Gjennomsnitt	2,98

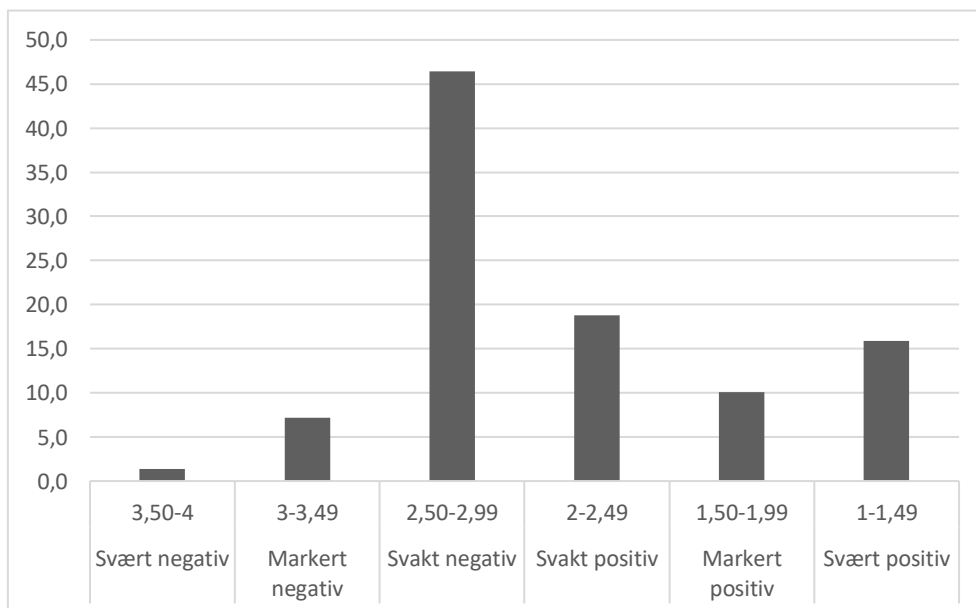
Som vist i tabell 7, kan vi se at alle spørsmålene med unntak av spørsmål 24 og 26 får et resultat som er positivt i holdningsindeksen, noe som fører til at den gjennomsnittlige holdningsindeksen havner på 2,98. Dette er helt i øverste sjiktet av kategorien *svakt positiv* og viser at lærerne i utvalget generelt har positive holdninger til nynorsk. Dette nyanseres nærmere i figur 3, der vi ser en prosentvis inndeling av hver enkelt respondents holdningsindeks.

Figur 3: Prosentvis fordeling av holdningsindeks, rundet av til nærmeste hele tall.



31,7% av respondentene har en svært positiv holdning til nynorsk som sidemål. Dette er en klar overvekt, hvor markert positivt kommer på andreplass med 22%. Videre følger svakt positiv med 19,5%. Totalt er det bare 26,8% med negative holdninger til nynorsk, og av de har 17,1% svakt negative holdninger. Det er ingen med svært negative holdninger til nynorsk som sidemål. Med andre ord har de aller fleste respondentene i utvalget positive holdninger til nynorsk. Det er likevel verdt å merke seg at litt over en fjerdedel av utvalget har mer eller mindre negative holdninger til nynorsk.

Figur 4: Prosentvis fordeling av holdningsindeks (Slettemark, 2006, s. 70).



Figur 4 viser fordeling av holdningsindeks fra Slettemarks (2006) studie. Han opererte med samme skala og nøytrale midtpunkt, men verdiene var snudd sammenlignet med verdiene som er brukt i denne studien. Den gjennomsnittlige holdningsindeksen i Slettemark (2006) var på 2,31, noe som tilsvarer svakt positiv. Det er samme kategori som gjennomsnittet i denne studien, men noe nærmere det nøytrale midtpunktet. Til tross for at gjennomsnittsholdningen er svakt positiv, har hele 46,4% av utvalget svakt negative holdninger. Totalt har faktisk flere av Slettemark (2006) sitt utvalg negative holdninger (55%) enn positive (45%). Siden det er relativt mange av respondentene som har markert positive holdninger eller bedre (26%), er likevel gjennomsnittsholdningen svakt positiv.

Hvis vi sammenligner dette med resultatene fra denne studien er forskjellene klare. Det er helt tydelig mer positive holdninger blant lærerne i utvalget fra denne undersøkelsen. Selv om begge studiene viser en gjennomsnittlig holdningsindeks i kategorien *svakt positiv*, er det nå en mye større overvekt av respondenter med positive holdninger, hele 73,2%, mot 45% i Slettemark (2006) sin studie. Ikke minst er den klart største kategorien *svært positiv* med 31,7% i motsetning til i 2006 da *svakt negativ* var den største med 46,4%. I denne studien er det en noe større gruppe som har *markert negativ* (9,8%), men siden det er ingen med svært negative holdninger er det fortsatt en positiv forskjell. Det er med andre ord en mye større overvekt av respondenter med positive holdninger i utvalget til denne undersøkelsen. Det er likevel viktig å ta forbehold om at årsakene til holdningsforskjellene kan være mange. Det er to ganske forskjellige utvalg både når det gjelder skoletrinn, utdanningsgrad og ikke minst tidspunkt. Det er derfor ikke mulig å konkludere med at det har vært en positiv vekst i holdninger blant lærere i Oslo siden 2006, men det gir likevel en pekepinn på hvordan tilstanden er i Osloskolen for øyeblikket.

4.4.2 Holdninger til nynorsk som språk

To av spørsmålene i spørreskjemaet kan sies å måle holdninger til nynorsk som språk, hvorav ett av de er relatert til nynorskens posisjon i samfunnet som helhet, mens det andre gjelder mer på et individuelt nivå.

Tabell 8: Spørsmål 13: Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	1	5	6	29	41	3,54
Prosent	2	12	15	71	100	
Kumulativ prosent	2	15	29	100		

Tabell 9: Spørsmål 16: Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	2	1	3	35	41	3,73
Prosent	5	2	7	85	100	
Kumulativ prosent	5	7	15	100		

Vi ser at 86% av respondentene er litt eller helt enig i at det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk. Bare 14% har sagt seg litt eller helt uenig i påstanden. Dette gjør at sentraltendensen befinner seg tydelig på den positive siden av holdningsskalaen med 3,54.

På spørsmål om de like gjerne leser litteratur på nynorsk som på bokmål er svarfordelingen enda skjevere. Hele 92% er litt eller helt enige, hvorav 85% av de er helt enige. Dette gir en sentraltendens på 3,73, noe som er den høyeste sentraltendensen av alle spørsmålene.

Med andre ord er det svært uvanlig for lærerne i studien å ha en preferanse på hvilket språk de leser. I tillegg er de generelt veldig fornøyde med at vi har to sidestilte offisielle skriftspråk.

4.4.3 Holdning til egen praksis

Videre ba enkelte av spørsmålene om at lærerne gjorde noen vurderinger av sin egen praksis som lærer i nynorsk.

Tabell 10: Spørsmål 17: Jeg liker å undervise i nynorsk.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	6	5	18	12	41	2,88
Prosent	15	12	44	29	100	
Kumulativ prosent	15	27	71	100		

Tabell 11: Spørsmål 24: Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	8	9	11	13	41	2,29
Prosent	20	22	27	32	100	
Kumulativ prosent	32	59	80	100		

På spørsmål om de liker å undervise i nynorsk er 73% litt eller helt enige. 27% er litt eller helt uenig. Dette gir svakt positivt utslag på 2,88 i sentraltendensen. Selv om sentraltendensen er positiv, betyr dette at litt over en fjerdedel av lærerne i denne undersøkelsen av en eller annen grunn ikke liker å undervise i nynorsk.

59% svarer at de er litt eller helt enige i at de liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk, mens 42% svarte det motsatte. På dette spørsmålet er svarene fordelt relativt jevnt utover alle svaralternativene, noe som gir en sentraltendens på 2,29. Dette er svakt negativt, og viser at lærere opplever noe friksjon når det kommer til vurderingsarbeid med nynorsktekster. Det kommer frem noen mulige grunner til dette gjennom intervjuundersøkelsen. Der påpeker enkelte av lærerne at det kan være en del usikkerhet knyttet til vurdering av nynorsktekster, både fra elevene og lærernes side. Elevene er for eksempel usikre på hva som teller mest av språk og innhold, mens lærerne ønsker seg tydeligere instruksjoner på hva som skal vurderes i teksten. Dette drøftes nærmere i kapittelet om intervjuundersøkelsen.

4.4.4 Egenvurdering av egen kompetanse

Lærerne er delvis splittet i sine holdninger til enkelte deler av undervisningspraksisen sin, da kan det også være interessant å se hva de synes om egen kompetanse i nynorsk.

Tabell 12: Spørsmål 23: Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråknormer

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	1	6	10	24	41	3,39
Prosent	2	15	24	59	100	
Kummulativ prosent	2	17	41	100		

Tabell 13: Spørsmål 25: Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på vgs.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	25	8	3	4	40	3,35
Prosent	63	20	8	10	100	
Kummulativ prosent	63	83	90	100		

Når lærerne blir bedt om å vurdere sin egen kompetanse i nynorsk, kommer det frem at de har relativt god selvtillit. 83% er litt eller helt enige i at de har god oversikt over nynorske skriftspråknormer, mens 17% er litt eller helt uenige, hvor bare 2% av disse er helt uenig. Dette gir en sentraltendens på 3,39.

Vi ser mye av den samme fordelingen på spørsmålet om lærerne føler de har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på vgs. På dette spørsmålet har 83% svart at de er helt eller delvis uenige. Det er derimot 10% her som har svart helt enig. Derfor er det en noe lavere sentraltendens på 3,35. Det er likevel betydelig inn på den positive siden av skalaen.

4.4.5 Argumenter mot nynorsk som sidemål

Det er flere argumenter som brukes mot obligatorisk skriveopplæring i nynorsk som sidemål. Når vi nå har sett at holdningene til egen kompetanse er markant høyere enn holdningene til egen praksis, kan vi videre se hvor stor grad av støtte argumentene som er tatt med i spørreskjemaet har fått.

Tabell 14: Spørsmål 18: Jeg synes det er unødvendig at elevene mine skal lære å skrive på nynorsk.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	16	4	11	10	41	2,63
Prosent	39	10	27	24	100	
Kumulativ prosent	39	49	76	100		

Tabell 15: Spørsmål 22: Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	12	8	13	8	41	2,59
Prosent	29	20	32	20	100	
Kumulativ prosent	29	49	80	100		

Når vi ser på argumenter mot nynorsk som sidemål, ser vi at det er en viss forståelse for argumentene. Her er det faktisk flest som er litt eller helt enige i at det er unødvendig at deres elever skal lære å skrive på nynorsk, med til sammen med 51%. Disse svarene er fordelt ca. likt mellom litt og helt enig, med respektive 27% og 24%. Av de 49% som er litt eller helt uenige, er 39% helt uenig, som da likevel blir den individuelt største svarkategorien. Dette gjør at sentraltendensen blir svakt positiv til tross for at flest respondenter er negativt innstilt.

På spørsmål om tiden de bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget, svarer hele 52% at de er litt eller helt enige. Med andre ord mener ca. halvparten av respondentene at de burde brukt mindre tid på skriftlig nynorsk på vgs. Dette gjenspeiles også i deler av intervjuene hvor det påpekes at mange elever som allerede har utfordringer med hovedmålet sitt kunne hatt nytte av å bruke tid på det i stedet for nynorsk.

Dypere analyser viser at det ikke er noen sammenheng mellom andel fritakselever man har i klassen og om man er enig eller uenig i disse argumentene.

4.4.6 Argumenter for nynorsk som sidemål

Argumenter mot nynorsk som sidemål har altså en viss aksept, til tross for en svak helning mot positive holdninger. Det er derimot en markert større oppslutning om argumentene for nynorsk som sidemål:

Tabell 16: Spørsmål 19: Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	3	8	11	19	41	3,12
Prosent	7	20	27	46	100	
Kumulativ prosent	7	27	54	100		

Tabell 17: Spørsmål 27: Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	1	4	17	19	41	3,32
Prosent	2	10	41	46	100	
Kumulativ prosent	2	12	54	100		

73% er litt eller helt enige i at opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet. 23% er derimot litt eller helt uenige. Dette gir en sentraltendens på 3,12.

Hele 87% er litt eller helt enige i at opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes. Dette gir en sentraltendens på 3,32.

Vi ser at det er relativt bred enighet i at opplæring i nynorsk vil styrke elevenes språkbevissthet, og at det bidrar til at språkmangfoldet opprettholdes, men dette er samtidig som det er en viss forståelse for argumentene mot nynorsk som sidemål som er nevnt under forrige overskrift. Ved å gjøre en dypere analyse kan vi se hvor overlappende svarene om argumenter for og mot faktisk er:

Tabell 18: Krysstabulering av spørsmål 18, 19 og 22, N=41.

		Spørsmål 18: Det er unødvendig å lære å skrive nynorsk.		Spørsmål 22: Tiden burde brukes på andre deler av norskfaget.	
		Negativ	Positiv	Negativ	Positiv
Spørsmål 19: Nynorsk øker språkbevissthet	Negativ	8	3	8	3
	Positiv	13	17	13	17

Tabell 19: Krysstabulering av spørsmål 18, 22 og 27, N=41.

		Spørsmål 18: Det er unødvendig å lære å skrive nynorsk.		Spørsmål 22: Tiden burde brukes på andre deler av norskfaget.	
Spørsmål 27: Nynorsk opprettholder språkmangfoldet		Negativ	Positiv	Negativ	Positiv
	Negativ	5	0	4	1
	Positiv	16	20	17	19

I tabell 18 ser vi at 13 av respondentene viser negative holdninger i både spørsmål 18 og 22 samtidig som de viser positive holdninger i spørsmål 19. Det betyr at de er enige i at det er unødvendig for elevene deres å lære å skrive nynorsk, men at de også er enige i at opplæring i nynorsk øker elevenes språkbevissthet. På den andre siden er det langt færre, bare tre, som viser positive holdninger til spørsmål 18 og 22, men som også viser negative holdninger til spørsmål 19. Tabell 19 viser at 16 respondenter mener at undervisning i nynorsk er med på å opprettholde språkmangfoldet i Norge, samtidig som de synes at det er unødvendig for elevene deres å lære å skrive nynorsk. Med andre ord er det ca. en tredjedel av respondentene som er enige i både argumentene som er for og mot nynorsk, mens det er svært få som ikke er enige med noen av argumentene.

4.4.7 Holdning til sidemålsordning

Selve sidemålsordningen er et hyppig diskutert emne, og to av spørsmålene i undersøkelsen omhandler nettopp den:

Tabell 20: Spørsmål 15: Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i vgs. i det hele tatt.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	20	10	5	6	41	3,07
Prosent	49	24	12	15	100	
Kummulativ prosent	49	73	85	100		

Tabell 21: Spørsmål 21: Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i vgs. bør videreføres.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	10	10	10	11	41	2,54
Prosent	24	24	24	27	100	
Kummulativ prosent	24	49	73	100		

73% sier seg litt eller helt uenig i at det ikke bør være skriftlig sidemål på vgs. i det hele tatt. Det betyr at det er en klar overvekt av lærere som mener at det fortsatt bør være undervisning i skriftlig sidemål på vgs. Sentraltendensen her blir på 3,07.

Vi kan se at spørsmålet om dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i vgs. bør videreføres, er svært splittende. Svarene er delt mellom de ulike svarkategoriene så jevnt som det er mulig. 24% er svarandelen i kategoriene helt uenig, litt uenig og litt enig, mens 27% har svart helt enig. Dette gjør at sentraltendensen ender opp på 2,54, noe som er svært nært den nøytrale midtverdien, men fortsatt er svakt positiv.

Det er en utfordring ved spørsmål 21 at det kan være sprik i hvordan respondentene tolker spørsmålet. Man kan for eksempel tenke seg at noen er uenige i at det bør være obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring. Andre kan synes at dagens ordning er mangelfull, og at man bør lage en ny ordning som gir mer plass til nynorsk. Andre igjen kan være uenig i at dagens ordning bør videreføres, fordi de er fornøyde med endringene som skjer i fagfornyelsen. Det er med andre ord potensielt svak validitet knyttet til dette spørsmålet.

4.4.8 Nynorsk som bruksspråk

Gjennom intervjuundersøkelsen kommer det frem at flere lærere ikke oppfatter nynorsk som et bruksspråk for elever i Oslo. Her presenterer jeg resultatene fra hvordan lærerne selv bruker nynorsk i andre situasjoner enn den eksplisitte nynorskundervisningen:

Tabell 22: Spørsmål 20: Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	2	6	15	17	40	3,18
Prosent	5	15	38	43	100	
Kumulativ prosent	5	20	58	100		

Tabell 23: Spørsmål 26: Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Totalt (N)	Gjennomsnitt
Antall	12	8	13	7	40	2,38
Prosent	30	20	33	18	100	
Kumulativ prosent	30	50	83	100		

Det er en klar overvekt av lærere som også velger tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk, med 81% som har sagt seg litt eller helt enig. Dette gir en sentraltendens på 3,18.

Det er derimot færre som velger tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk, med 51% som sier seg litt eller helt enig. Dette er det eneste spørsmålet i spørreundersøkelsen med en negativ sentraltendens, om enn bare svakt. Selv om det så vidt er flere som stiller seg positive til påstanden, er sentraltendensen 2,38. Dette er fordi de negative besvarelsene fordeler seg utover helt uenig og litt uenig med respektive 30% og 20%, mens litt enig har 33% og helt enig har 18%. Siden helt enig og uenig veier tyngre enn litt enig og uenig gir dette det negative utslaget i sentraltendensen.

En mulig grunn til at det er såpass mange som velger tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk, belyses gjennom intervjuundersøkelsen. En rød tråd der er at flere av lærerne har en eksplisitt intensjon om først og fremst å undervise i et tema, for eksempel barokken, men at de gjerne gjør det på nynorsk. Dette utdypes nærmere i kapitlet om intervjuundersøkelsen.

4.4.9 Sammenheng mellom holdninger og andre deler av undersøkelsen

Gjennom dypere analyser kan vi se hvilken sammenheng det er mellom lærernes gjennomsnittlige holdninger og andre spørsmål som er besvart i spørreskjemaet.

Tabell 24: Krysstabulering av spørsmål 31: «I hvilken del av Oslo ligger skolen din?» og gjennomsnittlig holdningsindeks, N=41.

	Gjennomsnittlig holdningsindeks	N
Vestkanten	3,00	8
Sentrum	3,01	17
Østkanten	2,95	16

Som vi kan se av tabell 24 er det svært liten forskjell i holdninger avhengig av hvor i Oslo skolen respondentene underviser på ligger. Det er marginalt mer positive holdninger på skoler i sentrum og på vestkanten, men marginene er såpass små at forskjellen blir ubetydelig.

Tabell 25: Krysstabulering av spørsmål 33: «Hvor lang erfaring har du som norsklærer?» og gjennomsnittlig holdningsindeks, N=41.

	Gjennomsnittlig holdningsindeks	N
0-3 år	2,96	11
3-10 år	3,04	14
11 år eller flere	2,96	15

Av tabell 25 kan vi se at det heller ikke er noen sammenheng mellom erfaringslengde som norsklærer og holdninger til nynorsk.

Tabell 26: Krysstabulering av spørsmål 35: «Hva slags formell kompetanse har du i norsk?» og gjennomsnittlig holdningsindeks, N=40.

	Gjennomsnittlig holdningsindeks	N
Allmennlærerutdanning (2-4 år), evt. med videreutdanning	2,75	2
Cand. Mag, Bachelor el.l. som varte i minst 3 år, men kortere enn 5 år	3,00	3
Utdanning på univ./høysk. Som varte i minst 5 år (f.eks. hovedfag med PPU)	2,98	35

Det er heller ikke store forskjeller når vi ser på gjennomsnittsholdningene fordelt utover lengde på utdanning. Det eneste er at de som har svart *allmennlærerutdanning (2-4 år), evt. med videreutdanning* har noe mer negative holdninger enn resten.

Tabell 27: Krysstabulering av spørsmål 36: «Hvilken målform bruker du mest?», spørsmål 37: «Hvilken målform ligger nærmest den dialekten du bruker?» og gjennomsnittlig holdningsindeks, N=41.

	Spørsmål 36: Hvilken målform bruker du mest?		Spørsmål 37: Hvilken målform ligger nærmest den dialekten du bruker?	
	Gjennomsnittlig holdningsindeks	N	Gjennomsnittlig holdningsindeks	N
Bokmål	2,92	38	2,91	36
Nynorsk	3,84	3	3,54	5

Kanskje ikke så overraskende kan vi lese av tabell 27 at det er en klar sammenheng mellom holdninger til nynorsk og hvilken målform du har og hvilket talemål du har. Respondentene med nynorsk som hovedmål har en gjennomsnittlig holdningsindeks på 3,84, mens respondentene med et nynorsknært talemål har en gjennomsnittlig holdningsindeks på 3,54.

Tabell 28: Krysstabulering av spørsmål 29: «Hvilken del av landet vokste du opp i?» og gjennomsnittlig holdningsindeks, N=41.

	Gjennomsnittlig holdningsindeks	N
Trøndelag	3,21	1
Vestlandet	3,52	4
Sørlandet	2,69	3
Østlandet	2,94	33

Av tabell 28 kan vi se at det er noe mer spredning i holdninger basert på hvor respondentene har vokst opp. Ikke overraskende, da vestlandet har den største konsentrasjonen av nynorskbrukere, har personer derfra gjennomsnittlig bedre holdninger til nynorsk enn resten av landet. Personer fra sørlandet har de mest negative holdningene med et gjennomsnitt på 2,69. Det må nevnes at det er et relativt svakt datagrunnlag med bare åtte personer fra andre steder enn østlandet.

Tabell 29: Krysstabulering av spørsmål 10: «Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er hentet fra disse kildene?» og gjennomsnittlig holdningsindeks.

Andel tekster	Gjennomsnittlig holdningsindeks					
	Skolens lærebok	Andre lærebøker	Tidsskrifter og aviser	Romaner og noveller	Dikt	Internett
0 %	2,67	2,74	2,84	3,31	3,15	2,83
1-40%	3,01	3,24	2,97	3,14	2,92	3,15
41-100%	2,72	2,47	3,02	2,65	2,52	2,41

Av tabell 29 kan vi se at det er en tydelig trend at lærere som henter om lag halvparten eller mer av tekstomfanget sitt fra bare én kilde har gjennomgående mer negative holdninger enn resten. Et unntak til dette er alternativet *tidsskrifter og aviser*. Gjennomsnittlig holdningsindeks for denne kategorien er 3,02 hvis man henter over 40% av tekstomfanget sitt derfra.

Tabell 30: Krysstabulering av spørsmål 11: «Hvor stor andel av nynorskundervisningen din blir brukt til ...» og gjennomsnittlig holdningsindeks.

Tidsbruk	Gjennomsnittlig holdningsindeks				
	Grammatikk og formverk	Øversetting	Arbeid med lesing	Dramatisering	Skriving
0 %	N/A	3,14	3,11	3,05	N/A
1-40%	3,05	2,81	2,98	3,00	2,95
41-100%	2,38	2,47	2,92	1,89	2,95

Av tabell 30 kan vi se at lærere som bruker om lag halvparten eller mer av undervisningstiden på én arbeidsform, har gjennomgående mer negative holdninger til nynorsk. Dette gjelder enten det er grammatikkundervisning, at elevene oversetter tekster eller dramatisering og annet muntlig arbeid. Arbeid med lesing og skriving har derimot liten spredning i holdninger. Det er en noe mer negativ gjennomsnittsholdning om man jobber mye med lesing, men sammenlignet med de andre kategoriene er marginene såpass små at de blir ubetydelige. Noe som kan være interessant å påpeke her er at enkelte lærere aldri lar elevene lese tekster på nynorsk, men likevel har veldig positive holdninger til nynorsk som sidemål.

4.5 Oppsummering av resultater for spørreundersøkelsen

Når det kommer til struktureringen av undervisningen i nynorsk som sidemål, er det vanligst å ha enkelte perioder i løpet av året hvor man jobber intensivt med nynorsk. Det er likevel ikke uvanlig å ha et jevnt læringstrykk i løpet av året. Enkelte lærere underviser ikke eksplisitt i nynorsk i det hele tatt, men det er, kanskje heldigvis, et mindretall.

I selve undervisningen blir det brukt mye tid på arbeid med tekst. Enten det er lesing eller produksjon av elevtekster. De aller fleste lærerne i undersøkelsen bruker en del tid på dette. Samtlige lærere bruker også noe tid på arbeid med det nynorske formverket og grammatikk, men omfanget av denne undervisningen er sjelden stor.

Av tekstene som blir brukt i undervisningen er de fleste utgitt i elevenes samtid, selv om lærernes samtid også er en vanlig periode å hente tekster fra. Med unntak av norrøne tekster er det minst vanlig å bruke tekster fra før 1900-tallet. Generelt ser vi en trend i at jo eldre tekstene er, jo mindre brukes de i nynorskundervisning. Vanligvis er tekstene elevene leser

enten romaner eller noveller, men også aviser og tidsskrifter er en vanlig tekstkilde. Lærebøkene er derimot svært lite brukt som kilde til lesetekster. Dette gjelder både skolens valgte læreverk, og eventuelt andre den enkelte lærer har tilgang til. Dette resulterer i at de aller fleste tekstene elevene leser vil kunne betegnes som autentiske tekster.

Lærerne som har deltatt i studien har jevnt over svakt positive, på grensen til markert positive, holdninger til nynorsk som sidemål. De er blant annet svært positive til at det nynorske språket er sidestilt med bokmål. De er også svært selvsikre når det gjelder egen kompetanse og liker å undervise i nynorsk. Vurdering ser derimot ut til å være et problemområde for mange. Et flertall var enige i at de likte bedre å vurdere tekster på bokmål enn nynorsk. Videre ser vi at mange lærere bruker nynorske tekster i andre norskfaglige emner, men få bruker det i andre fag enn norsk.

De er også veldig splittet i synet på skriveopplæring i nynorsk som sidemål. Ca. halvparten mener at det mer eller mindre er unødvendig for elevene deres å lære å skrive det, mens også halvparten syntes at tiden de bruker på skriftlig nynorskopplæring burde blitt brukt på noe annet. Til tross for dette er de fleste enige i at det bør være obligatorisk skriftlig opplæring i sidemålet. Om dette bør videreføres gjennom dagens sidemålsordning eller ikke, er de derimot splittet ca. langs midten på.

Flertallet mener at opplæring i nynorsk øker elevenes språkbevissthet og bidrar til å opprettholde språkmangfoldet i Norge. Vi ser også at flere av lærerne i utvalget har forståelse for argumenter både for og mot opplæring i nynorsk som sidemål.

Det er liten sammenheng mellom lærernes holdninger og hvor i Oslo arbeidsplassen ligger eller hvor lang erfaring læreren har som norsklærer. Det er heller ikke store forskjeller basert på utdanningslengde, med forbehold om generelt lite variasjon. Vi kan derimot se tendenser til at det er en sammenheng mellom lite variasjon, både i tekstkilder og valg av arbeidsform i undervisningen, og negative holdninger. Ikke overraskende er det de med et nynorskknært talemål, og de med nynorsk som hovedmål, som er den gruppen med mest positive holdninger til nynorsk.

5 Resultater for intervjuundersøkelsen

5.1 Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg gå gjennom resultatene fra intervjuundersøkelsen. Jeg vil først gi en kort presentasjon av de ulike intervjuobjektene før funnene blir presentert tematisk gjennom noen hovedkategorier: *organisering av nynorskundervisning; arbeidsmåter, metoder og aktiviteter; og læremidler*. Under hver av disse overskriftene vil det være flere undertemaer som blir tatt opp og satt i sammenheng av hverandre. Hovedkategoriene svarer mer eller mindre til kodene som ble brukt til å analysere intervjuene. Dette er med unntak av kodene *eksplisitt undervisning, ønsker og utfordringer* som enten har fått egne undertemaer viet til seg, eller er spredd utover andre relevante undertemaer.

Kategorien *organisering av nynorskundervisning* dekker først og fremst hvordan lærerne velger å strukturere undervisningen i nynorsk. I dette delkapittelet vil det komme frem når og hvor lærerne driver opplæring i nynorsk, og hva som påvirker valgene som blir gjort.

Kategorien *arbeidsmåter, metoder og aktiviteter* dreier seg om hvordan lærerne underviser i nynorsk. Her vil det komme frem både hvilke aktiviteter lærerne velger å benytte seg av, og hvilke temaer de velger å konsentrere seg om. Jeg ser også på konteksten undervisningen skjer i, og noen argumenter for hvorfor enkelte aktiviteter velges eller blir valgt bort.

Kategorien *læremidler* dekker både tekster som lærerne ber elevene om å lese, og eventuelle oppgavehefter eller lignende som elevene får utdelt. I delkapittelet kommer det frem hvor lærerne henter læremidlene fra, utfordringer knyttet til læremidler og argumenter for hvorfor de gjør som de gjør.

Det er ikke alltid helt tydelige grenser mellom disse kategoriene. Dette er spesielt tydelig i tilfellene der for eksempel organiseringen av årshjulet påvirker hvordan man underviser i, og arbeider med noe. Enkelte valg av læremidler vil også være nært knyttet til hvilke arbeidsmåter man benytter seg av. Disse kategoriene vil likevel bidra til en tydeligere innramming av temaene som blir trukket frem.

5.2 Presentasjon av intervjuobjektene

Lærerne som fungerer som intervjuobjekter i denne studien er, som nevnt i metodekapittelet, plukket tilfeldig ut gjennom spørreundersøkelsen. Der fikk alle mulighet til å dele kontaktinformasjonen sin dersom man også ville delta i et dybdeintervju. Jeg vil her kort presentere bakgrunn og undervisningssted før jeg presenterer resultatene fra intervjuundersøkelsen. Jeg har valgt å anonymisere navnene, men beholde kjønnet på lærerne som ble intervjuet.

Marius er oppvokst på Sørlandet og har bakgrunn som litteraturviter, med ca. fire års erfaring som norsklærer. Han underviser på en østkantskole.

Herman er oppvokst på Østlandet og har jobbet som lærer i flere tiår. Han underviser for øyeblikket på en vestkantskole.

Amalie er oppvokst i Trøndelag og har rundt fem års erfaring som lærer. Hun underviser på en østkantskole.

Randi er oppvokst på Østlandet og har bakgrunn i voksenopplæring, men ved intervjuets tidspunkt har hun bare jobbet i vgs. i fire måneder. Hun underviser på en vestkantskole.

5.3 Organisering av nynorskopplæring

I denne delen kommer jeg til å presentere resultatene fra intervjuundersøkelsen som omhandler undervisningens organisering og struktur. Med andre ord vil jeg i dette kapittelet fortelle når og hvor opplæringen skjer, og hva som eventuelt påvirker dette. Jeg har delt disse funnene inn i tre kategorier: *intensivperioder kontra jevnt læringstrykk*, *andel fritakselever* og *hjemmearbeid*.

5.3.1 Intensivperioder kontra jevnt læringstrykk

Tre av intervjuobjektene uttrykker at de prøver å holde et jevnt læringstrykk i nynorsk gjennom hele skoleåret. Dette kommer likevel til uttrykk på forskjellige måter i undervisningen, men et fellestrekk er at de ønsker å eksponere elevene for nynorsk selv om det å lære nynorsk ikke er førsteprioritet i alle timene. Marius velger for eksempel å ha powerpointene sine på nynorsk annenhver undervisningsøkt i sin påbyggklasse:

Marius: Jeg prøver å kjøre annen hver. Jeg har dem to timer i norsk hver dag, så jeg prøver å kjøre annen hver dag med powerpointene mine på nynorsk

Herman har derimot ingen planfestet tid til nynorskundervisning. Han er likevel opptatt av at elevene skal møte nynorsk, sammen med svensk og dansk, hele tiden gjennom undervisningsåret.

Herman: Jeg har ikke satt av noen egen time i uka til nynorsk, så det går hulter til bulter som regel med bokmål og nynorsk, muntlig, svensk og dansk.

Herman: Det er en grunn til at jeg har valgt å ikke vektlegge nynorsk, bokmål, svensk, dansk. Det er at jeg på en måte ikke bryr meg om målformen da. Så de skal møte alt hele tiden.

Begge disse sitatene er eksempler implisitt nynorskundervisning der elevenes nynorskkompetanse skal styrkes gjennom jevn eksponering heller enn rutinemessig opplæring i grammatikk og formverk. Det var ingen av intervjuobjektene som uttrykte at det var satt av egne timer til dette jevnt gjennom skoleåret. Dette er med forbehold om at de ikke ble spurt eksplisitt om dette under intervjuene og det er mulig at noen gjør det selv om det ikke kom opp. Temaet eksplisitt undervisning vil bli nærmere studert under delkapittelet *arbeidsmåter, metoder og aktiviteter*.

Til tross for at et jevnt læringstrykk var et fellestrekk, var det også flere av lærerne som hadde enkelte perioder i løpet av året med en mer intensiv nynorskopplæring. Hos Herman kommer dette til uttrykk i form av perioder der elevene kun skriver på nynorsk:

Herman: Jeg har en klasse i studiespesialisering på vg1 nå. Der hadde vi en nynorskperiode før og etter høstferien der vi bare skrev på nynorsk

Amalie trekker derimot frem at de i enkelte perioder i løpet av året arrangerer egne kurs i nynorsk for elevene. Dette gjelder gjerne i forkant av en eksamensperiode:

Amalie: Vi har hatt frivillige kurs for de som skal ha eksamen. I tillegg har vi jo av og til hatt kurs der man kan velge mellom ulike kurs, alle skal på et kurs, men du kan velge om du vil ha nynorsk eller om du vil ha ressonerende tekst.

Som det kommer frem her er ikke et jevnt undervisningstrykk og intensivperioder gjensidig utelukkende. Dette kommer også frem gjennom spørreundersøkelsen i kapittel 4, men den viser også at det ikke er vanlig å kombinere et jevnt undervisningstrykk med intensivperioder. Et poeng som blir lite belyst gjennom intervjuene er lærernes grad av selvstendighet og om de

har mulighet til å velge organisering av undervisningen uavhengig av kollegiet. Randi er den eneste som tydelig uttrykker at faggruppa har hatt en viss innvirkning på organiseringen av nynorskundervisningen:

Randi: Det har rett og slett vært fordi at faggruppa, som har jobba mye lengre enn meg, har pleid å gjøre det sånn, og fordi de har organisert disse modulene. Så jeg har på en måte bare forholdt meg til det. Men det er klart, jeg har jo ikke vært inne i klasserommene til de andre og sett nøyaktig hvordan de organiserer det. Så jeg har på en måte måttet forholde meg til det som er blitt bestemt på skolen, og så tilpasser jeg det til klassen underveis.

Her kommer det også frem at det er først og fremst organiseringen faggruppa har en innvirkning på, ikke undervisningsmetoder eller aktiviteter. Det kunne vært interessant å se nærmere på graden av selvstendighet, men da intervjuobjektene ikke ble spurt om dette under intervjuene, vil det være vanskelig å ta det videre.

5.3.2 Andel av fritakselever

Marius er i en unik posisjon sammenlignet med de andre intervjuobjektene. Det er svært få elever i klassen hans som ikke har fritak fra undervisning eller vurdering i nynorsk, så han har sett seg nødt til å ha egen undervisning ved siden av de vanlige timene for de få elevene som skal ha nynorsk og har behov for å fokusere ekstra på det. Her jobber Marius i praksis gratis:

Marius: Vi setter opp en økt i uka, hvor jeg jobber gratis og har nynorskundervisning utelukkende med disse elevene som skal ha nynorsk. Og hvis de møter til den, og møter igjen neste uke, så avspaserer de en økt hver tredje uke. Så det er jo egentlig veldig lite holdbart i lengden.

Han er den eneste av intervjuobjektene som uttrykker at undervisningen påvirkes i noen særlig grad av andelen elever med fritak, og han er også den eneste som har et overveldende flertall av elever med fritak i klassen sin. Amalie har også en del elever med fritak, men dette fikk hun vite svært sent og det har dermed ikke påvirket undervisningen i særlig grad. Tidligere år har hun hatt ca. en tredjedel med fritakselever, og heller ikke det har påvirket undervisningen:

Amalie: På grunn av sykdom på elevkontoret fikk vi i år veldig sent beskjed om hvor mange som hadde fritak, og da var det overraskende mange. Særlig overraskende mange som hadde fritak fra undervisning. [...] Så da har jeg bare gått ut ifra at det har vært omtrent som før og da har jeg hatt

omtrent en tredjedel med fritak fra vurdering. Og da har jeg i liten grad forholdt meg til det, så alle har fått opplæring, selv om noen egentlig har fritak.

De resterende intervjuobjektene har få elever med fritak og lar det i liten grad påvirke undervisningen.

5.3.3 Hjemmearbeid

Når det gjelder hjemmearbeid og lekser for elevene, uttrykker to av intervjuobjektene eksplisitt at de unngår det. Herman er tydelig på at de generelt følger råd fra skrivesenteret hva angår skriveopplæring:

Herman: Vi følger råd fra Skrivesenteret, holdt jeg på å si nå, om at skriveopplæringen skal skje på skolen.

Amalie nevnte også at det ble gitt svært lite hjemmearbeid, mens Randi og Marius nevnte ikke dette.

5.4 Arbeidsmåter, metoder og aktiviteter

Dette kapittelet inneholder funn knyttet til hvordan opplæringen er utformet, og hva læreren og elevene gjør i klasserommet. Emnene som blir drøftet i dette kapittelet er: *arbeid med skrivning, undervisning i grammatikk og det nynorske formverket, nynorsk som brukspråk, læringsklima for nynorsk som sidemål og eksplisitt undervisning.*

5.4.1 Arbeid med skrivning

Én av intervjuobjektene, Amalie, forteller at når intervjuet blir gjort, så har all den planlagte nynorskopplæringen vært knyttet til to skriveoppgaver elevene har fått:

Amalie: I år, og det har jeg og gjort tidligere, så har jeg knytta det [nynorskopplæringen] til skriveoppgaver. Elevene har skrevet to korte oppgaver på sidemålet sitt i år. Den første skrev de så vidt jeg husker uten å få noen eksplisitt opplæring i nynorsk først.

Hun kommenterer at det likevel ikke er den eneste nynorskopplæringen som blir gitt. I løpet av året leser de tekster på nynorsk og da stopper de gjerne opp for å snakke om ord elevene ikke forstår:

Amalie: Når vi leser lengre deler av den [læreboka] på nynorsk, så pleier vi å ha litt ekstra fokus på ord. De skriver ned ord de ikke forstår, og så går vi gjennom en del felles.

Mye oppmerksomhet rettet mot skriving er noe som går igjen blant alle intervjuobjektene. Randi forteller at elevene jobber med særemne på bokmål før høstferien, men at det er nynorsk som er viktigst etter det:

Randi: Frem til høstferien og litt etter høstferien så jobber elevene med fordypningsemne eller særemne, og når de er ferdige med det, så er det fokus på skriving på nynorsk. Da skal alle oppgaveark fra lærerne også være på nynorsk.

Et annet fellestrekk knyttet til skriving er arbeid med skriving som en prosess. Samtlige intervjuobjekter forteller om metoder de bruker der utkast, revisjon av tekster og at elevene retter sine egne tekster, har en sentral plass i undervisningen. Randi markerer ord og setninger i ulike farger som elevene selv må rette opp:

Randi: De har skrevet tekster, også har de fått de tilbake. Så har jeg bare markert gult, da er det liksom grammatisk bøying som de må rette selv. Oransje betyr at det er vokabular, at det er brukt feil i konteksten, så de har måttet sitte og rette tekstene sine selv.

Marius nevner eksplisitt at han jobber med prosessorientert skriving, og knytter det også til at han bruker mappevurdering i undervisningen. Dette er noe han har valgt selv, da han gir uttrykk for at mappevurdering er lite brukt ellers på skolen han jobber på.

Marius: Vi jobber prosessorientert med de tekstene, det vil si første- og andreutkast. Hvor de i begynnelsen av hver neste økt får muligheten til å rette opp, finne ut hva som var feil og bruke ordboka. Og sånn er det vi jobber med nynorsken og det har endt opp i en sånn stor mappevurdering.

Intervjuer: Ja, for dere bruker mappevurdering?

Marius: Jeg gjør veldig mye det. Det er sikkert ikke brukt av så mange andre her på huset. Man retter seg jo veldig fort i hjel.

Både Randi og Amalie er tydelige på at det er viktig å jobbe med skriving på denne måten. Uten en tydelig sammenheng blir grammatikken, og nynorsk generelt, isolert og vanskelig å huske for elevene. Hvis elevene ikke bruker det de lærer til noe, vil ikke kunnskapen sitte.

Amalie: De må bruke det de lærer til noe for at det skal ha noe effekt, så det å liksom ha timer om nynorsk grammatikk uten at man skal bruke det til noe, har liten effekt.

Randi: Nynorsk blir noe veldig isolert og hvis det ikke blir knytta opp mot noe, mot en tekst eller mot et skriveoppdrag de skal få eller et eller annet så blir det sånn: (imiterer elev) «Okei, nå var jeg kjempegod til å bøye substantiv i denne perioden her, også har jeg glemt alt etterpå.»

I tillegg uttrykker Amalie at deler av nynorskopplæringen kan bidra til å styrke elevenes generelle tekstkompetanse. Også for de elevene som har fritak fra både vurdering og undervisning.

Amalie: Det er såpass lite som er eksplisitt opplæring i nynorsk, at man også kan kanskje forsvare det som en generell opplæring i grammatikk, også få et metaspråk knyttet til egen skriving, at også det kan være en relevant opplæring for de som har fritak fra opplæring i nynorsk og da.

Vi ser at både Amalie og Randi sin tilnærming til grammatikkopplæring er helt i tråd med Myhill et al. (2012) sin forskning på eksplisitt grammatikkundervisning.

5.4.2 Undervisning i grammatikk og det nynorske formverket

Tre av intervjuobjektene gir tydelig uttrykk for at de har noe tradisjonell tavleundervisning i grammatikk og det nynorske formverket, men blant annet Randi anerkjenner at elevene kan være lite motiverte for grammatikkundervisning:

Randi: Hvis man åpner en periode med å si at: «Nå skal vi jobbe med nynorsk og nå er det bøyingsmønstre vi skal holde på med i fire uker», så tror jeg det kan være litt ødeleggende.

Intervjuobjektene er likevel påpasselige med hvordan elevene helst bør jobbe med grammatikk. Flere kommenterer at de så langt det er mulig styrer unna puggeoppgaver. I tillegg til å begrense tiden brukt på tavleundervisning om grammatikk, unngår Herman det han kaller drilloppgaver:

Intervjuer: Vil det si at dere bruker lite tid på å gå gjennom nynorsk formverk og grammatikk?

Herman: Hvertfall ikke drilloppgaver. Hvis de har skrevet noen tekster da og har grammatiske feil med plassering av eiendomsord for eksempel, eller lite typisk nynorsk. Da kan man jo gjennomgå det felles, men ikke i store porsjoner. Det er mer sånn femminuttersøkt, ikke sånn tre kvarter.

Det samsvarer med funnene fra spørreundersøkelsen der det kom frem at alle respondentene brukte noe tid på eksplisitt grammatikkundervisning, men at det jevnt over ble brukt lite tid på.

5.4.3 Nynorsk som bruksspråk

En av de største utfordringene intervjuobjektene peker på er knyttet til nynorsk som et bruksspråk. Tre av de uttrykker bekymring over at nynorsk i svært liten grad har en plass i språkbildet, spesielt i Osloområdet. Marius skildrer det at elevene oppfatter nynorsk som noe fremmed, og noe de i liten grad møter utenfor skolen:

Marius: De oppfatter det ikke som et bruksspråk for seg selv. Noe som de ønsker å ta i bruk. Hvis jeg sier ordet nynorsk, så vil første assosiasjon være vestlandet eller noe sånt, så jeg tror mange vil føle at nynorsk ikke er noe som angår dem. At det er noe de gjør der ute på bygda hvor de snakker dialekt og sånt. Det er sånn de forholder seg til nynorsk. Noe fremmed som ikke passer inn her.

Flere av intervjuobjektene mener at dette er en av de største grunnene til svak nynorsk-kompetanse og negative holdninger hos elevene, og de kunne gjerne ønske seg at nynorsk fikk en større plass i elevenes liv. Randi uttrykker at sånn det er nå, må elevene aktivt oppsøke nynorsk for å bli eksponert for det, og dette er noe de i liten grad gjør:

Randi: Problemet synes jeg er mangelen på eksponering for elevene. De må nesten aktivt oppsøke det selv.

Randi: Det var ingen i klassen som hadde sett serien [Lovleg] fra før, veldig få som i det hele tatt hadde hørt om den. Så jeg tror også at de velger tekster, både romaner, skjønnlitteratur, men også dokumentarer og tv-serier som kanskje har mindre innslag av dialekt og bruk av nynorsk.

Randi sporer en del av denne utfordringen til det hun omtaler som at bokmål og nynorsk ikke er likestilt i praksis i dagens samfunn. Hun etterspør grep for å gjøre nynorsk til en større del av skolen utover norskundervisningen. Alle lærebøker, inkludert på barnetrinnet og i andre fag enn norsk, bør være 50% på nynorsk. På denne måten mener hun at elevenes holdninger til nynorsk vil bedres, og at det i større grad vil oppfattes som et bruksspråk:

Intervjuer: Så bare for å sjekke om jeg har forstått deg riktig: Mener du at det burde være mer obligatorisk nynorsk, også lavere ned på barneskolenivå?

Randi: Altså obligatorisk nynorsk i form av at lærebøkene er skrevet på begge målformer. Sånn at vi får det inn litt mer implisitt.

Randi: Mattebøker bør ha kapitler på nynorsk, noe jeg vet de har, men kanskje ikke så stor grad som bokmålskapitlene. At de for eksempel må lese samfunnsfaglige tekster på nynorsk. Kanskje de må skrive nynorsk i andre fag.

Som vi ser ønsker Randi å eksponere elevene for nynorsk også i andre fag enn norsk.

5.4.4 Læringsklima for nynorsk som sidemål

Herman har tidligere kommentert at det i liten grad er noen forskjell mellom didaktikken han benytter i nynorskundervisning og norskundervisningen for øvrig. Likevel er det spesielt én ting han trekker frem som er annerledes:

Herman: Både på videregående, og enda mer på ungdomsskolen da jeg var der, har jeg tenkt at de kanskje kan skrive litt morsommere oppgaver i nynorsken. Mer premiering, mer humor, mer glede rett og slett da.

Også Marius gir uttrykk for noen av de samme tendensene:

Marius: Vi prøver å leke oss litt gjennom nynorskopplæringen. Det er alt ifra at jeg har kjørt en sånn bilderebus, hvor jeg har blitt sittende der og sende ut sms-er, og så må de løpe til senteret og ta noen bilder, eller avtalt med en eller annen miljøarbeider at han står klar i kantina med et eller annet verb som skal bøyes og tas bilde av og sendes tilbake. Sånne ting, så de synes det er litt moro da.

Dette er begge eksempler som viser at de har en bevisst intensjon om å ha en mer underholdende undervisningspraksis i nynorsk. Dette kan være et forsøk på å motarbeide utfordringene knyttet til elevenes motivasjon og holdninger som flere av intervjuobjektene påpeker:

Randi: Blant mine kollegaer som jeg har snakket med, så er ikke holdningen der et problem, så det føles veldig fælt å si, men kanskje først og fremst elevene har en negativ innstilling og en negativ holdning til å måtte lære nynorsk og skulle få en karakter i faget også. [...] mitt inntrykk er at det er få ting som får så sterk motstand og negativ oppmerksomhet som obligatorisk nynorskopplæring.

Marius: De hater nynorsk. Det er noe vanskelig og fremmed. Mange har nok med å konsentrere seg om forskjellen på sin egen dialekt og bokmål.

En potensielt interessant kontrast her er at Herman er den eneste som ikke uttrykker at elevenes holdninger og motivasjon er et nevneverdig problem, i hvert fall ikke på Oslo Vest:

Herman: Der man før har hevdet at man har møtt en del sånne negative holdninger, har jeg egentlig møtt veldig lite hos elevene. Kanskje litt mer hos foreldrene, eller sånn kjølig forhold.

Likevel er Herman en av de som tydelig uttrykker at han aktivt gjør nynorskundervisningen mer underholdende enn øvrig undervisning. En mulig grunn til dette kan være at måten han underviser på fører til mer motiverte elever, og dermed merker han ikke så mye til utfordringene. Til tross for at Amalie også finner elevenes motivasjon utfordrende, uttrykker hun også en viss optimisme:

Amalie: De har veldig lite indre motivasjon for å lære seg nynorsk. Men ikke veldig mye motstand heller. Altså, det er ikke sånn at det blir liksom opprørsstemning i klasserommet. [...] Da jeg begynte som lærer hadde jeg liksom hørt at Osloskolen, der hata alle nynorsk, og det kjenner jeg meg ikke helt igjen i. Det er ikke mer hat mot nynorsk enn mot matte på en måte.

Sammen med sitatet fra Herman over kan dette tyde på at det ikke bare er elevmotivasjon isolert som er et problem, men at nynorsk kan slite med et imageproblem i større deler av samfunnet. Det at det potensielt er generelt akseptert at alle hater nynorsk, kan føre til at flere får negative holdninger til det i fremtiden. Dette underbygges av teori jeg allerede har dekket i teorikapittelet under holdninger og språkholdninger.

5.4.5 Eksplisitt undervisning

En gjennomgående tematikk i intervjuene er eksplisitt undervisning. Med eksplisitt mener jeg her at elevene er klar over at det er nynorsk som er det viktigste temaet i timene. Tradisjonell tavleundervisning om grammatikk er kanskje det tydeligste eksempelet på eksplisitt undervisning, mens det at man leser en tekst i et emne, og den teksten tilfeldigvis er på nynorsk, er et eksempel på mindre eksplisitt undervisning. Dette er en noe vanskelig definisjon å bruke i praksis, men intervjuene tyder på at intervjuobjektene har omtrent den samme forståelsen av begrepet. Flere av intervjuobjektene uttrykker at det er et vanskelig skille, men at de likevel er bevisste på det:

Amalie: Jeg prøver bevisst å ikke skille så veldig i egen undervisning, så derfor blir det jo litt vanskelig å skille nå. Det mest eksplisitte er jo å gå gjennom grammatikk felles. Men å se på ord i en lærebok er jo like mye, egentlig å forstå innholdet, å forstå begreper da. Det er ikke alltid at det er et ord som man leser på nynorsk eller på bokmål, det kan fort være et ord som de ikke forstår uansett, så da blir det jo ikke å tydelig sånn: "nå skal vi lære nynorske ord"-fokus da, men samtidig så tenker jeg at både det å lese tekster på nynorsk, og ta opp ord på tavla gjør at de blir bedre til å skrive nynorsk også.

Randi: Så vi legger ikke opp til veldig eksplisitt at sånn: «Okei, nå starter vi på nytt, nå er det verbbøying, nå er det sterke verb»; og at man liksom går gjennom bøyingsmønstre på tavla. (...) Ja, så det er stort sett litt sånn implisitt jobbing med nynorsk da.

Det er i hovedsak to måter dette kommer til uttrykk på i intervjuobjektene undervisning. For det første er alle enige om at de unngår å skape et skille mellom undervisning på bokmål og nynorsk. De velger heller å konsentrere seg om et norskfaglig emne, men at språket er på nynorsk:

Marius: Det er ikke norskopplæring i tema på linje med barokken eller middelalderen og norrøn litteratur. Nei, det er liksom en integrert del, og det er et verktøy hele veien, så det skal ikke spille noen rolle om det er nynorsk eller bokmål.

Herman: Jeg pleier sjelden å si at denne teksten er nynorsk og at nå skal vi lese nynorsk, så vi tar utgangspunkt i sjanger og tema og hvorfor teksten er interessant uavhengig av språket.

I disse situasjonene kan det, med andre ord, godt være at språket vies oppmerksomhet, men det kommer i andre rekke, etter temaet for økta. I tillegg til dette uttrykker tre av intervjuobjektene at de i større eller mindre grad unngår å gi tydelig beskjed om at de skal ha nynorsk for å minske motstanden mot det:

Marius: Derfor sniker jeg det inn på den måten jeg gjør det i undervisningen. Det er liksom ikke noen som tenker: Oi, nå fikk vi litt nynorsk inn.

Herman: I den grad det er demotiverende å ha, la oss si nynorsk da, så trenger man ikke liksom å timeplanfeste når denne demotiveringen skal skje.

Randi: Hvis man på en måte åpner en periode med å si at: «Nå skal vi jobbe med nynorsk og nå er det liksom bøyingsmønstre vi skal holde på med i fire uker», så tror jeg det kan være litt ødeleggende.

Der Herman og Marius snakker om eksplisitt undervisning på et litt overordnet nivå knyttet til planlegging av undervisning, legger Randi vekt på grammatikkundervisningen. Marius tar også opp grammatikken, men til tross for at han ovenfor uttrykker at han vil snike inn nynorsk, kommer det også frem at det ikke alltid er tilfellet:

Marius: Nå er det mer eksplisitt: «Nå skal vi ha nynorsk», men jeg har på en måte gått bort i fra en sånn introduksjon til nynorsk: «I dag skal vi ha om substantiv», ikke sant.

Det er uklart om han snakker om to ulike klasser her, da han har noen elever som tar et ekstra kurs i nynorsk. Jeg mener uansett at disse uttalelsene peker mot en viss engstelse overfor umotiverte elever.

5.5 Læremidler

Her vil jeg svare på hvilke læremidler lærerne bruker, hvorfor de velger som de gjør og hvilke utfordringer lærerne har når det kommer til verktøyene de har til disposisjon. Temaene er delt inn i: *lærernes valg av læremidler, tilrettelagte læremidler og vurdering.*

5.5.1 Lærernes valg av læremidler

Når det kommer til læremidler, er det mange likheter mellom intervjuobjektene, men også enkelte forskjeller. Et punkt som kommer tydelig frem, er at alle unntatt Amalie aktivt unngår å bruke læreboka. Spesielt Marius uttrykker en tydelig motstand mot å bruke læreboka:

Marius: Jeg er jo ikke så fan av lærebøker uansett, men at lærebøker kan brukes til noe nynorskopplæring, det er liksom helt utenkelig for meg.

Marius: Det er litt sånn døden for elevene å måtte pine dem og kjøre en sånn norskundervisning der elevene trenger å lese sånn fra toførtifem og svare på de spørsmålene.

Selv om Marius kanskje uttrykker seg sterkest, viser flere av de andre også en motstand mot å bruke læreboka:

Randi: Vi har jo «Grip teksten», som er en bok på skolen. Jeg har ikke brukt den så veldig mye. Og jeg har vel egentlig henta tekster fra nasjonalbiblioteket og artikler fra nettaviser.

Herman: Jeg har en lærebok som vi bruker i veldig liten grad. Den heter vel "På norsk", sånn norsk påbygg som da både gjelder for vg2 og vg3. Oppsummeringsbok gir ikke våre elever så mye, kanskje, så den bruker jeg lite.

Det er bare Amalie som ikke uttrykker en tydelig motstand mot læreboka:

Amalie: Vi bruker til en viss grad læreboka «Intertekst», som er halvt-om-halvt på bokmål og nynorsk.

Hun er likevel tydelig på at hoveddelen av læremidlene hun bruker, er laget selv:

Amalie: Jeg lager det meste selv. Jeg bruker minigrammatikken til «Intertekst», og nynorske tekster i læreverket, eller så lager jeg det selv.

Alle de andre gir også uttrykk for at de lager mange av læremidlene de bruker selv. Her skiller Marius seg ut med at han utelukkende produserer læremidler selv:

Marius: Jeg lager egentlig alt selv, jeg. Jeg har aldri blitt så glad i å bruke lærebok og sånt, så jeg synes det er mest gøy for meg selv å ikke bruke læreboka.

Motstanden mot lærebøker gjenspeiles også i spørreundersøkelsen der det var en av de minst brukte tekstkildene. Gjennom intervjuundersøkelsen kommer det frem ulike argumenter for, eller årsaker til, at de velger å bruke de læremidlene og tekstene som de gjør:

Marius: Jeg er jo ganske fri når jeg lager mye selv og sånt, så jeg lager det jeg har lyst til der og da. Også ting som jeg synes er interessant og gøy selv, sånn at jeg også er entusiastisk når jeg går inn i timen.

Herman: Jeg har valgt ut mange tekster som jeg liker på nynorsk selv da. Kanskje bokmålstekstene er mer kanonrettet holdt jeg på å si, og når det gjelder nynorsktekster, følger jeg kanskje mer personlige favoritter, personlige vrier og så videre.

Her ser vi at både Marius og Herman føler at de læremidlene de velger gir dem et større engasjement for faget. Herman påpeker i tillegg at nynorsken gir han en større frihet til å velge tekster han selv liker, i motsetning til bokmålstekster, som er mer kanoniserte.

Intervjuer: Hvorfor velger du helst å gjøre det?

Amalie: Å lage de selv? Jeg stoler ikke på noen andre [latter]. Nei, jeg tilpasser det til det jeg har lyst til å gjøre da. Da er det også enklere synes jeg.

Amalie legger heller vekt på den fleksibiliteten hun får når hun lager ting selv. Hun finner det også enklere, men akkurat hva som er enklere kommer ikke frem i intervjuet. Et poeng som to av lærerne trekker frem er at de generelt er misfornøyd med nynorskdelen i lærebøkene:

Randi: Jeg synes jo det er kanskje litt lite nynorsk i egentlig alle lærebøker. Det er få tekster som formidler et faglig innhold, men også noveller og romanutdrag, etc.

Marius: De ville jo ikke blitt eksponert for noe nynorsk uansett. Det er jo ingenting som står på nynorsk i det læreverket vi bruker.

Her kommer det tydelig frem at det først og fremst er mengden nynorske tekster de reagerer på. Som nevnt tidligere er dette noe Randi adresserer, og hun ønsker at lærebøker i alle fag bør ha mer nynorsk.

5.5.2 Tilrettelagte læremidler

På spørsmål om intervjuobjektene er fornøyd med de tilrettelagte læremidlene de har tilgjengelig, er det interessant å merke seg at Marius er den eneste som ikke har noe å utsette på dem:

Intervjuer: Men føler du at du har god nok tilgang til tilrettelagte læremidler i nynorsken?

Marius: Det er alltid litt sånn småtukt på nettet og sånt. Man kan finne det hvis man vil, men jeg er mer fan av å lage ting selv.

Som han sier selv, har nok dette noe med at han lager alt materiell selv, og har derfor lite behov for noe annet. Når det kommer til hvilke læremidler de andre føler at de mangler, er det hovedsakelig to temaer de trekker frem. For det første problematiserer de tilgangen til gode tekster. Her går det et ganske tydelig skille mellom Randi og Amalie på den ene siden, og Herman og Marius på den andre. Randi og Amalie ønsker seg hjelp til å få bedre oversikt over gode tekster på nynorsk:

Amalie: Det er ikke det at det ikke finnes, altså at det ikke er tilgang, men jeg skulle gjerne hatt bedre oversikt over gode tekster på nynorsk. Særlig kanskje skjønnlitteratur.

Randi: Fagbokforlaget gir ut sånne temabøker. De har noen som heter #novelle og #lyrikk, men de har også en som heter #nynorsk som jeg har kikket litt i, og jeg kunne veldig gjerne tenke meg at skolen kunne bestilt inn i hvertfall ett klassesett. Sånn at man kan få en litt større bank å hente tekster fra. For som ny lærer i skole, så har man kanskje en litt begrenset tekstbank, og da hadde det vært fint å få litt flere muligheter.

Randi og Amalie belyser her en utfordring i det at de ikke nødvendigvis har god nok kjennskap til de gode tekstene som finnes. Herman og Marius uttrykker derimot ikke det samme problemet. Dette kan være knyttet til at de allerede har kunnskapen om hvilke tekster de kan bruke. Herman er den av intervjuobjektene med lengst erfaring som lærer og kan ha bygd opp den kunnskapen over mange år. Marius har ikke samme erfaring, men beskriver seg selv som litteraturviter, og mener selv at han har god kompetanse på feltet:

Marius: Jeg føler jeg har en veldig stor referanseramme med tanke på hvor jeg kan hente tekster fra. Hvis jeg har lyst til å ha en tekst som er skrevet på nynorsk som belyser et eller annet tema eller som kan si noe om samfunnet nå eller før, så vet jeg hvor i bokhylla jeg finner det.

Med andre ord kan det virke som at lærere uten en allerede stor tekstbank å ta av, kan nyte godt av mer støtte til å opparbeide seg denne tekstbanken og kunnskapen om hvor gode tekster finnes. Selv om Herman ikke uttrykker å ha problemer med å finne tekster å bruke i undervisningen, ønsker han likevel bedre tilgang på tekster:

Herman: Jeg synes undervisningen i nynorsk lider av at vi ikke bruker pengene våre på klassesett.

Herman savner muligheten for å gi elevene mer mengdelesing. Skolen han jobber på har ikke eget skolebibliotek, og det er sjelden andre biblioteker har over 30 eksemplarer av samme bok. Det er med andre ord ikke kunnskapen om at tekstene eksisterer som er problemet, men å faktisk skaffe dem.

5.5.3 Vurdering

Amalie eksemplifiserer en trend i intervjuene:

Amalie: Det kan bli litt tilfeldig hva vi vurderer innenfor hovedmålskarakteren og hva vi vurderer innenfor sidemålskarakteren. Plutselig er grunnen til at du fikk en dårlig sidemålskarakter at du ikke kunne noe om Gunnlaug Ormstunge.

Det var flere som uttrykte utfordringer når det gjaldt vurdering av tekster på nynorsk. Som Amalie nevner, opplever de oftere usikkerhet rundt hva som skal vurderes, og hva som skal vektlegges i en tekst:

Randi: Det er også noe som elevene også spør om: Hva teller mest? Eller hva er det du ser på? Er det språket som er viktigst, eller er det innholdet? Og det å få de til å forstå at språket har mye å si for helhetsinntrykket og for formidlingen av kunnskapen din. Det vil det jo være på bokmål også, men der handler det mer om lite effektivt språk, lite bruk av fagbegreper, og sånne ting, mens i nynorsken er det også det at du må faktisk lære deg å bøye verb. Så ja, jeg synes det er vanskeligere å vurdere tekster på nynorsk enn på bokmål.

Her ser vi at også elevene opplever usikkerhet rundt hva som vurderes, ifølge Randi. Både Herman og Amalie uttrykker at det kunne hjulpet å ha en snevrere vurdering av enkelte tekster elevene skriver på nynorsk, en vurdering som sentrerer seg rundt det språklige:

Herman: Man kunne jo også hatt, som man har i Danmark på ungdomstrinnet, rene grammatikk- og rettskrivningsprøver, bare for å vurdere den lille delen av norskfaget.

Amalie: Jeg mener at eksamen i sidemål, og kanskje også den rene sidemålskarakteren, at det bør være noen retningslinjer på hvordan den karakteren skal settes og at det da er å kunne skrive klart og tydelig korte, relativt enkle tekster som skal være målet.

Herman er i likhet med Amalie også interessert i tydeligere instruksjoner på hva som skal vurderes til eksamen:

Herman: Jeg kunne jeg godt tenke meg mer støtte fra Utdanningsdirektoratet når det gjaldt karakterstøttende prøver i sidemålet. Hvis de produserte noen eksempeltekster og kommenterte mer hva som skal til for å oppnå treer, firer, femmer, sekser i nynorsk, så kan de skape et vurderingsfellesskap.

Vurdering er med andre ord et utfordrende felt for flere. Dette kommer også frem i spørreundersøkelsen der påstanden: «Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk», har fått et av de mindre positive utslagene med en holdningsindeks på 2,71. Disse funnene i intervjuundersøkelsen kan bidra til å nyansere dette.

6 Drøfting

6.1 Innledning

Jeg vil nå gjøre oppsummere det jeg anser som studiens hovedfunn i tillegg til å drøfte de opp mot tidligere forskning på holdninger til, og undervisningspraksis i, nynorsk som sidemål. Jeg vil også redegjøre for min konklusjon om at studiens opprinnelige problemstillinger har blitt besvart.

6.2 Oppsummering og drøfting

6.2.1 Organisering

Den vanligste måten å organisere undervisning i nynorsk på å sette av intensivperioder hvor man konsentrerer seg spesielt om nynorsk. Om lag 50% av respondentene i spørreundersøkelsen svarte at dette var på denne måten deres undervisning var organisert. Det er likevel også veldig vanlig å ha et jevnt undervisningstrykk gjennom hele året, noe 40% av respondentene svarer at de har. Dette gjøres enten ved å sette av faste timer i uka eller måneden, eller uten noen planlagt tid for nynorskundervisning. Med andre ord er det ikke store marginer mellom periodebasert undervisning og jevnt undervisnings-trykk. Gjennom intervjuundersøkelsen kommer det frem at det også er vanlig å kombinere disse to. Selv om lærerne i intervjuundersøkelsen stort sett lener mot undervisning der de eksponerer elevene for nynorsk jevnlig, gjør de det også tydelig at det er enkelte perioder hvor de vier ekstra mye ressurser til nynorskundervisning. Vi har et relativt svakt sammenlignings-grunnlag for dette, da det er svært få studier gjort på undervisningspraksis i nynorsk på videregående. Likevel kan det være verdt å se på hvordan mine funn måler seg opp mot tidligere forskning. Slettemark (2006) fant også at det var vanlig å organisere undervisningen rundt både intensivperioder og jevnt læringstrykk. Det var derimot ganske store forskjeller mellom trinnene det ble undervist på. På 8. trinn var det svært vanlig å undervise i intensivperioder i løpet av skoleåret, mens man på 9. trinn hadde satt av faste timer hver uke hvor man konsentrerte seg om nynorsk (Slettemark, 2006, ss. 71, 73). Dette er i kontrast til resultatene fra min studie, hvor det ikke er funnet noen særlige forskjeller i hverken struktur eller innhold avhengig av trinn.

6.2.2 Implisitt undervisning

Et poeng som blir tatt opp i intervjuene er målet om å ha en til dels implisitt nynorskundervisning. Flere av lærerne trekker frem at nynorsk ikke er et norskfaglig emne på samme måte som de ulike litterære epokene, men at nynorsk kommer i tillegg til hva man jobber med for øyeblikket. De understreker også at opplæring i nynorsk ofte skjer uten at det er hovedpoenget i timen, ved at man for eksempel leser en tekst som tilfeldigvis er på nynorsk. Dette samsvarer til en viss grad med funnene i LISA-studien, hvor de først og fremst trekker frem timer med eksplisitt nynorskundervisning, men også påpeker at det i flere timer leses nynorske tekster uten at det vies videre oppmerksomhet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 138). Lærerne i denne studien trekker frem hvordan nynorsk både er noe elevene skal lære i seg i seg selv, men også at det brukes som et språklig verktøy på samme måte som andre språk. De påpeker også at de av og til er forsiktige med å markere tydelig at de skal undervise i nynorsk. Dette for å dempe elevenes negative reaksjoner til nynorsk, og gjøre det til et bruksspråk.

6.2.3 Læreres oppfattelse av elevmotivasjon

Til tross for at de opplever elevmotivasjon som en utfordring, uttrykker de også en viss optimisme. Flere antyder at elevenes holdninger til nynorsk ikke er så ille som mange tror, eller som man før har trodd, selv om andre også påpeker at elevenes motivasjon i beste fall er mangelfull. Dette er i en viss kontrast til hva Nordal (2004) fant i sin studie av undervisningspraksis og holdninger i Bærum. Der svarte 90% av lærerne at de ikke trodde at elevene syntes de fikk noe utbytte av å lære nynorsk (s. 22). Dette var med andre ord et spørsmål som fanget opp lærernes oppfatning av deler av elevenes motivasjon og holdninger. Dette ga oss ikke informasjon om elevenes faktiske oppfattelse av nynorsk, men det sier noe om hvor håpløst bildet så ut for lærerne. Vibe og Borgen (2007) ga oss derimot et inntrykk av elevenes holdninger, og deres studie viste at de var svært negative til nynorsk. Det at lærerne som ble intervjuet i denne studien, bemerker at situasjonen er mer positiv enn antatt, er et godt tegn og bør bidra til optimisme. Likevel er vi ikke helt ute av faresonen enda. Selv om det virker som om elevene er mer positive enn før, er de fortsatt relativt negativt innstilt. Lærerne i intervjuundersøkelsen påpeker at elever i Osloområdet blir eksponert for nynorsk i svært liten grad når de ikke er på skolen. Dette sier de at bidrar til oppfattelsen av at nynorsk er noe fremmed, og noe de ikke har bruk for.

6.2.4 Metoder og undervisningsformer

Når det gjelder hvordan det undervises i nynorsk, er det en tydelig overvekt av undervisning tilknyttet lesing av nynorske tekster og skriving av egne tekster. Hele 68% av respondentene bruker 41% eller mer av nynorskundervisningen på at elevene arbeider med egne nynorske tekster, mens 46% svarer at de bruker 41% eller mer på at elevene leser nynorske tekster i ulike sjangere og svarer på spørsmål. Dette er de to aktivitetene det brukes definitivt mest tid på. Dette ligner mye på funn Slettemark (2006) i sin tid gjorde. Han pekte også på at lesing av tekster og arbeid med oppgaver tilknyttet disse var svært utbredt. Det samme var arbeid med egenproduserte tekster (Slettemark, 2006, s. 76).

Det kommer også frem at det ikke er noen av lærerne i denne studien som ikke underviser noe i det nynorske formverket og grammatikk. Dette er derimot noe som det blir brukt begrenset tid på, da hele 90% av respondentene svarer at de bruker 40% eller mindre av undervisningstiden på dette. Slettemark (2006) gjorde et poeng ut av at mye av undervisningen ble brukt på grammatikk og formverk, men at det ikke gikk på bekostning av littearturlesing (s. 76). Nå kan det derimot se ut til at grammatikk-undervisning blir holdt til et minimum, og at det heller er lesing og skriving som vies mest tid. Dette styrkes nærmere gjennom intervjuundersøkelsen der lærerne poengterer at grammatikkundervisning er viktig, men at det kan være ødeleggende for elevmotivasjonen. Dette kontrasterer med funnene i LISA-studien der 14 av 15 undervisningsøkter med nynorsk som er observert blir delvis eller helt brukt på grammatikkundervisning og vokabular (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 129). De påpeker også at når det først er arbeid med tekster, enten elevproduserte eller ikke, så er oppmerksomheten rettet mot språket og formverket, og ikke meningsinnholdet i tekstene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 133). LISA-studien er, som nevnt, gjennomført på ungdomstrinnet, og det er dermed mulig at dette er en sentral forskjell mellom nynorskundervisning på ungdomstrinnet og vgs., men da jeg ikke spurte etter hvordan tekstene ble brukt i undervisningen i min studie, er det vanskelig å fastslå. Gjennom intervjuene kommer det likevel frem tegn på at dette kan være et problemområde. Flere av intervjuobjektene poengterer at vurdering av nynorsktekster er problematisk nettopp fordi både de og elevene er usikker på hva som skal vektlegges av form og innhold når det settes karakter. Hvis det er det språklige som blir mest vektlagt ved eksamen, vil det for mange også være naturlig å konsentrere seg om dette i undervisningen.

Det kan virke som at ekstra lystbetont undervisning er et kjennetegn på enkelte læreres undervisning i nynorsk som sidemål. Flere av lærerne i intervjuundersøkelsen trekker frem at de aktivt velger arbeidsformer og tekster som de vet at elevene synes er morsomme å jobbe med, i større grad enn i øvrig norskundervisning. Dette kan sees i sammenheng med funn fra LISA-studien, der det i flere klasserom ble brukt morsomme og underholdende Youtube-klipp i et forsøk på å engasjere elevene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 142). Basert på funnene fra min studie og LISA-studien kan det virke som om dette er et relativt vanlig grep å gjøre for å bedre elevenes motivasjon for, og holdninger til, nynorsk som sidemål. Det kunne vært interessant å se i hvilken grad videoklipp ble brukt i undervisningen gjennom min studie, men det kan virke som om respondentene i undersøkelsen ikke har brukt et utvidet tekstbegrep, som også omfatter film, når de har svart på hvilke kilder de bruker når de finner tekster til undervisning.

6.2.5 Tekstutvalg og læremidler

Når det kommer til tekstutvalget i undervisningen, er det en overvekt av nyere tekster som blir valgt ut, særlig tekster fra 2010 og fremover. Dette er tekster jeg har valgt å kategorisere som utgitt i elevenes samtid. Her kunne det vært interessant å se på hvordan dette skiller seg fra tekstomfanget i norskfaget ellers. Ellers ser det ut til at jo eldre tekstene er, jo mindre brukes de. De tekstene som brukes er i stor grad hentet fra romaner, novellesamlinger, aviser og tidsskrifter. Det er derimot svært sjeldent tekstene blir hentet fra lærebøkene. Dette er en stor kontrast til funnene fra Slettemark (2006). I hans studie var lærebøker det klart vanligste læremiddelet (s. 77). Det var faktisk mer vanlig å bruke et annen læreverk enn den skolen hadde valgt. I min studie var denne kategorien derimot den minst populære. Det er likevel viktig å nevne at Slettemark (2006) spurte om hvor både tekster og oppgaver ble hentet fra, mens jeg kun spurte om tekster. Dette kan ha forskjøvet resultatene noe. En annen fare er at respondentene i min studie har tolket spørsmålet på forskjellige måter. De kan ha trodd at spørsmålet var om hvor tekstene originalt er hentet fra. Hvis de da bruker en novelle som står i læreboka, vil de likevel ha kunnet svare at den er hentet fra en novellesamling. Eller så kan de ha trodd at de skal svare på hvor akkurat deres kopi er hentet fra. Dermed er det mulig at lærere som har brukt samme tekst, har valgt to forskjellige svaralternativer i spørreskjemaet. Dermed kan det hende at lærerne i min studie bruker læreboka mer enn det kan virke som fra analysen av spørreskjemaet. Av intervjuundersøkelsen kan det likevel virke som at dette ikke er tilfellet da flere poengterer at lærebøker er en svært lite brukt kilde til tekster. Det som

derimot virker mer vanlig, er å lage læremidlene selv. Dette var også vanlig i følge Slettemark (Slettemark, 2006, s. 77). Noe som også trekkes frem som positivt ved undervisning i nynorsk som sidemål er at enkelte lærere opplever mer valgfrihet. En av lærerne i intervjuundersøkelsen påpeker at han koser seg med å undervise i nynorsk fordi han føler han står friere til å velge tekster han personlig opplever som gode og interessante, mens han i øvrig norskundervisning føler at mye av litteraturen er kanonisert. Derfor blir valgene i større grad enn i nynorskundervisningen, tatt for han i stedet for av han.

6.2.6 Læreres holdninger til nynorsk som sidemål

Utvalgets holdninger til nynorsk som sidemål er stort sett positive. Hele 73,2% av respondentene har positive holdninger, mens 26,8% har negative holdninger. Det er heldigvis ingen av lærerne i utvalget som har svært negative holdninger. Det er derimot 31,7% som har svært positive holdninger, noe som er den største kategorien. Dette er en kontrast til tidligere studier av læreres holdninger til nynorsk som sidemål i Oslo og omegn, hvor resultatene har vært markant mer negative, selv om enkelte av de fortsatt påviste positive holdninger i gjennomsnitt. Karstad (2015) viste til at 38% av lærerne i studien hadde negative holdninger til nynorsk, mot 27% i denne studien (s. 58). I Slettemark (2006) stod det enda dårligere til, da 55% av lærerne hadde negative holdninger til nynorsk. I Vibe og Borgen (2007) kommer det derimot frem at to av tre lærere motsatte seg et prøveprosjekt med valgfritt sidemål på vgs. i Oslo fordi de mente det var i strid med norsk språkpolitikk, da nynorsk og bokmål skal være likestilt (s. 231). Tidligere studier har påvist en tydelig sammenheng mellom lang utdanning og positive holdninger til nynorsk (Karstad, 2015) (Nordal, 2004). Det er dessverre ikke mulig å si om dette fortsatt er tilfellet da datagrunnlaget i denne studien er for svakt. Selv om holdningene til nynorsk som sidemål nå stort sett er positive, er det enkelte aspekter ved nynorsk som trekkes frem som problematiske. Spesielt vurderingsarbeid virker å være en utfordring for mange. 59% svarer i spørreundersøkelsen at de mer eller mindre er enige i at de foretrekker å vurdere elevtekster på bokmål fremfor nynorsk. Intervjuundersøkelsen bidrar til å belyse dette. Der kommer det frem at det ofte kan føles tilfeldig hva som vurderes i en nynorsk tekst, og, som tidligere nevnt, er de usikre på hva som skal vektlegges i en eventuell karakter. De etterspør tydeligere instruksjoner på hvordan man skal vurdere nynorsktekstene. Ellers kan vi se en markant økning i holdninger til de aller fleste aspektene av nynorsk som sidemål. Ca. to av tre lærere i både Vibe og Borgen (2007) og Slettemark (2006) mente at tiden som brukes på opplæring i skriftlig nynorsk som sidemål, burde blitt brukt på andre

emner. I min studie mener bare halvparten dette. Det var faktisk 40% av lærerne i Karstad (2015) som var negative til at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt språk. I Slettemark (2006) var dette tallet bare 30%, noe som er tilnærmet tilsvarende med mine funn. I Slettemark (2006) var det derimot 50% som ikke ønsket at det skulle være obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i nynorsk i grunnskolen. Det er derimot bare 17% som mener det samme om videregående opplæring nå. Basert på dette kan vi si at det er markant mer positive holdninger til nynorsk som sidemål i mitt utvalg, enn tidligere forskning på feltet har vist.

6.3 Konklusjoner

I begynnelsen av oppgaven presenterte jeg mine to problemstillinger: «Hva karakteriserer undervisningen i nynorsk som sidemål på videregående skoler i Oslo?» og «Hvilke holdninger har norsklærere på videregående skoler i Oslo til nynorsk som sidemål?». Spørsmålet er om disse har blitt besvart gjennom oppgaven, og jeg vil her kort gå gjennom mine konklusjoner.

Undervisning i nynorsk som sidemål karakteriseres ved at den ofte struktureres rundt intensivperioder én eller flere ganger i året. Det er også vanlig å ha et jevnt undervisningstrykk i løpet av året. Av og til blir disse måtene kombinert, men det er relativt sjelden.

Tekstomfanget i undervisningen er konsentrert rundt tekster fra 1980-tallet og fremover. Det finnes også bruk av eldre tekster, men i mindre grad, jo eldre de er. Dette er i unntak til norrøne tekster, som blir brukt forholdsvis mye. Tekstene som brukes er vanligvis enten hentet fra romaner, noveller, aviser eller tidsskrifter. De er sjelden hentet fra lærebøker, dette i kontrast til tidligere forskning på undervisningspraksis i nynorsk som sidemål.

Norsklærere på vgs. i Oslo har jevnt over positive holdninger til nynorsk som sidemål. De har generelt bedre holdninger enn tidligere forskning har vist. Av de aspektene ved holdninger denne studien har målt er det bare to aspekter lærerne er negative til. Det er vurdering av elevtekster på nynorsk og det å bruke nynorske tekster i andre fag enn norsk. Vurdering kan være et problemområdet fordi mange kan oppleve usikkerhet rundt hva som vektlegges av språk og innhold. Dette gjelder både for elever og lærere. Mange opplever også at elevene deres i liten grad har nytte av skriftlig sidemålsopplæring, og at tiden som brukes på det, heller kunne vært brukt på andre norskfaglige emner. Gjennom intervjuundersøkelsen kan det virke som om dette likevel ikke er fellede argumenter for å avskaffe obligatorisk skriftlig

sidemålsopplæring. Dette kan være fordi de fleste mener at det øker elevenes språkbevissthet og bidrar til å opprettholde språkmangfoldet i Norge.

Basert på disse funnene vil jeg si at problemstillingene er besvart, med forbehold om at studiens utvalg er noe snevert sett i sammenheng med den totale populasjonen.

7 Avslutning

Fra utformingen av den første tentative problemstillingen til siste punktum er satt har arbeidet med denne studien pågått over en periode på i underkant av et og et halvt år. Derfor vil det være naturlig at ny lærdom og nye impulser har formet oppgaven underveis, og at jeg sitter igjen med mange svar, men også noen nye spørsmål. Jeg vil i dette avsluttende kapitlet gjøre rede for hvilke didaktiske implikasjoner studien medfører, og hvilke områder jeg ser at vi fortsatt trenger mer kunnskap om.

7.1 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

Avslutningsvis vil jeg si at funnene som er gjort i denne studien er oppløftende. Det later til at de aller fleste lærerne i studien er positive til nynorsk, både som språk og undervisningsfag. Det er likevel viktig å ha i mente at man som lærer har et ansvar for å formidle disse holdningene videre til den oppvoksende generasjon, og vi vet at læreren har en stor definisjonsmakt overfor elevene sine, selv om enkelte ikke opplever det sånn. Spesielt lærerne som selv har negative holdningene bør jobbe for å motivere elevene da det også kan ha en tilbakevendende effekt på læreren. De som allerede har en positiv holdning, bør også holde motet oppe, og ikke tenke på nynorskens rolle i samfunnet med et mørkt sinn. Det er håp, og det finnes lyspunkter. Enkelte gir uttrykk for at de negative holdningene i stor grad finnes i foreldregenerasjonen, og at elevene i «generasjon lydige» ikke deler denne oppfatningen i like stor grad som tidligere antatt. Derfor er et solid skole/hjemsamarbeid like viktig som alltid. Hvis de negative holdningene hovedsakelig finnes hos foreldre, må det kommuniseres tydelig at de potensielt har en direkte innvirkning på elevenes holdninger, og siste instans karakterer, når de snakker om nynorskens rolle i hjemmet.

Videre vil jeg mane til å utnytte de kollegiale ressursene ved hvert lærested. Gjennom studien har det blitt uttrykt utfordringer med å finne gode nynorske tekster å bruke, både når det gjelder skjønnlitteratur og sakprosa. Dette er spesielt fra lærere med kort fartstid, eller som ikke anser litteratur som sitt hovedfagfelt. Ved å utnytte sine medlærere vil man kunne motvirke disse utfordringene. Også internett kan være en god ressurs i denne konteksten, da det finnes flere samlingssteder på sosiale medier der norsklærere og andre gledelig hjelper hverandre med sin ekspertise. Hvis man derimot er trygg på tekstbanken man har tilgang til, kan nynorskundervisningen ha et uutnyttet potensial. Mangelen på kanoniserte nynorsktekster

kan gi oss som lærere muligheten til å velge tekster vi selv synes er interessante og inspirerende, og på den måten bidra til å formidle personlig entusiasme og leseglede.

Til tross for flere lyspunkter er det selvfølgelig sant at nynorsk som sidemål fortsatt er i en utsatt posisjon. Derfor er det fortsatt viktig å sørge for en interessant undervisning for elevene. Flere av lærerne i denne studien velger aktivt mer lystbetont undervisning når det skal undervises i nynorsk. Dette gjenspeiles også i LISA-studien, der flere av lærerne benytter seg av underholdende klipp fra Youtube i løpet av undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Jeg er personlig av den oppfatning at det av og til er ok at det er underholdningsverdien som står i sentrum for valg av læremidler. Likevel vil det beste alltid være om det bringer med seg faglig verdi i tillegg.

Da arbeidet med denne studien startet, var det et vakuum i forskning på sidemålsundervisning på vgs. Selv om denne studien bidrar til å fylle dette vakuemet er det langt fra fullt. Vi trenger fortsatt mer forskning om samme tema knyttet til andre deler av landet, og i større omfang. Dette vil danne et mye bedre sammenligningsgrunnlag, og eventuelt også gjøre funnene mer pålitelige dersom man finner tegn på de samme resultatene ved andre utvalg. Vi trenger også forskning på norskundervisning på vgs. som en helhet. Uten et pålitelig sammenligningsgrunnlag er det vanskelig å si om karakteriseringen denne studien gjør av nynorskundervisning, skiller seg fra den øvrige undervisningen.

Som en videreutvikling av dette kunne det vært interessant å se nærmere på hvilke grep lærere tar i bruk for å hankses med nynorskens potensielle omdømmeproblem. Er det virkelig en gjennomgående trend i at lærere bruker spesielt lystbetonte undervisningsformer for å få med seg elevene? I tillegg kan man se nærmere på om dette også fører med seg mer tilfredse lærere som det også kan tyde på basert på enkelte av lærerne i intervjuundersøkelsen.

Denne studien gir et overblikk over hvilke tekster og arbeidsformer lærere velger å bruke i undervisningen, men den gir lite innblikk i hvordan de blir brukt og implementert. LISA-studien bidrar til å nyansere dette bildet noe, men det er fortsatt behov for mer forskning på dette.

Til slutt kan det være nyttig å se på hvordan vurdering i sidemål gjøres i klasserom over hele landet. Denne studien viser at det er en del usikkerhet rundt hva som skal vektlegges av språk og innhold, men den forteller lite om hva konsekvensen av denne usikkerheten er. Det vil

være fordelaktig å vite hvordan lærere faktisk håndterer dette problemområdet om man ønsker å gjøre situasjonen lettere for lærerne.

Litteraturliste

- Agheyisi, R., & Fishman, J. (1972). Språkholdningsundersøkelser. En kort oversikt over metoder. I J. E. (red.), *Språksosiologi* (ss. 77-96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005, 09 30). Sidemålsforsøket i Oslo og forskningsmiljøene. *Språknytt 3*, ss. 21-27.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i Norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunkholdt, V. (1989). *Lærebok i psykologi. 3. utg.* . Oslo: TANO.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming (2. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. (1996, September). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) - Læreplan i norsk. Utdanningsdirektoratet.
- Grønmo, S. (2004). Kap. 12: Strukturert utspørring. I *Samfunnsvitenskapelige metoder* (ss. 191-211). Fagbokforlaget.
- Karstad, A. K. (2015). *Nynorsk som sidemål i Tromsø. En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet*. Tromsø: UiT. Norges arktiske universitet.
- Kleven, T. A. (2014). Kap. 2: Data og datainnsamlingsmetoder. I T. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode (2. utg)*. *En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (ss. 27-47). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Fagbokforlaget.
- Lie, S. (2010). Kapittel 4. Måling av kunnskap og holdninger i et krysskulturelt perspektiv. I M. Martinussen (red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. (ss. 121-150). Oslo: Fagbokforlaget.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar. The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research papers in education 27* (2), ss. 139-166.
- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland*. Volda: Høgskulen i Volda.

- Oslo kommune. (u.d.). *Skoler i Oslo. Videregående skole*. Hentet 11.4.2019 fra oslo.kommune.no: https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/skoleoversikt-og-skoetilhorighet/skoler-i-oslo/#!c|f_schooltype_11_13/c|f_school_age_high_school
- Sjøhelle, K. K. (2016). Å skrive seg inn i språket. Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn. Det utdanningsvitenskapelege fakultet. Universitetet i Oslo.
- Slettemark, B. (2006). Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen, & A.-M. Sellerberg, *Mange ulike metoder* (ss. 71-99). Gyldendal akademisk.
- Venås, K. (1991). *Mål og miljø. Innføring i sociolingvistik eller språksosiologi*. Oslo: Novus forlag.
- Vibe, N., & Borgen, J. S. (2007). *"Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke". Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo*. Oslo: NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Vedlegg

1. Spørreskjema
2. Intervjuguide
3. Samtykkeskjema for intervju

Nynorsk undervisningspraksis og språkholdninger

Side 1

Samtykkeerklæring for deltagelse i spørreundersøkelse i masterprosjekt

Beskrivelse av prosjektet

Prosjektet blir gjennomført som en del av lektorprogrammet i Nordisk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Masterstudent for prosjektet er Øystein Ørbek Eide og prosjektleder er Tove Stjern Frønes.

Oppgaven har som mål å kartlegge undervisningspraksis i, og holdninger til, nynorsk hos lærere ved videregående opplæring i Osloregionen. Derfor vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse blant lærere i det nevnte utvalget. Spørreundersøkelsen vil stille spørsmål knyttet til klassen du underviser i, din undervisningspraksis, dine språkholdninger og din bakgrunn.

Jeg vil også gjennomføre dybdeintervjuer av enkelte respondenter av spørreundersøkelsen. Dette er frivillig og det vil i den hensikt være et felt i spørreundersøkelsen der man vil kunne skrive inn e-postadresse for videre kontakt. E-postadressen vil skilles fra resten av svarene dine kort etter at du har besvart og du vil dermed forbli anonym uavhengig om du legger igjen e-postadresse eller ikke.

Frivillig deltakelse

All deltakelse er frivillig, og om du velger å ikke fullføre spørreundersøkelsen vil all informasjon bli slettet. Etter at svarene er levert vil de bli anonymisert og det vil dermed ikke lenger være mulig å trekke seg. Hvis du velger å levere e-postadresse vil det være mulig å trekke seg fra dette selv etter at svarene er levert og informasjonen vil da bli slettet. Studien er meldt Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Anonymisering

Alle personopplysninger og innsamlede data behandles konfidensielt, og oppbevares på server på UiO. Tilgangen er begrenset med eget brukernavn og passord, og ingen andre enn jeg og min veileder vil ha tilgang til opplysningene.

Dine rettigheter

Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få dem rettet eller slettet, samt få en kopi.

Du har rett til å sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Samtykke

Ved å krysse av under samtykker du til at du har mottatt informasjon om studien «Undervisningspraksis i nynorsk som sidemål i osloregionen», og er villig til å delta.

Kontakt:

Øystein Ørbek Eide
ooeide@gmail.com | +47 911 05 854

Tove Stjern Frønes
t.s.frones@ils.uio.no | +47 91 58 95 91

*

Jeg samtykker til at jeg har mottatt informasjon om studien "Undervisningspraksis i nynorsk som sidemål i osloregionen", og er villig til å delta.

Formålet med denne undersøkelsen er å kartlegge nynorsk undervisningspraksis og språkholdninger blant lærere.

Den er delt i fire deler der spørsmålene er knyttet til ulike temaer:

Del 1: Klassen du underviser i.

Del 2: Organisering av nynorskundervisning og undervisningspraksis

Del 3: Språkholdninger.

Del 4: Bakgrunn og utdanning

Undersøkelsen tar ca. 15 minutter å gjennomføre.



Sideskift

Del 1: Klassen du underviser i.

Hvis du underviser i flere, velg én av de der det er relevant. Ha den du velger i tankene når du svarer gjennom hele spørreskjemaet.

Hvilket trinn underviser du i norsk dette skoleåret?

Vg1

Vg2

Vg3

Påbygg

Hvilken utdanningsprogram underviser du på?

Studieforberevende utdanningsprogram

Yrkesfaglig utdanningsprogram

Hvor mange elever går det i klassen din?

10 eller færre

11-18

19-26

27 eller flere

Hvor mange elever er det som har fritak fra nynorsk i klassen din?

- Ingen
- Under halvparten
- Omlag halvparten
- Over halvparten
- Alle

Når starter du vanligvis å undervise i nynorsk?

	August - oktober	November - desember	Januar - mars	April - juni	Underviser ikke i nynorsk på dette trinnet	Har ikke undervisning på dette trinnet
Vg1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vg2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vg3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre kommentarer:

 Sideskift

Side 4

Del 2: Organisering av nynorskundervisning og undervisningspraksis

Hvert spørsmål har et kommentarfelt der du kan skrive utfyllende kommentarer.

Hvilke påstander beskriver best organiseringen av din nynorskundervisning?

Sett kryss for alt som passer.

- Jeg underviser ikke eksplisitt i nynorsk (med eksplisitt menes undervisning der elevene er klar over at det er nynorsk som står i fokus).
- Jeg underviser i nynorsk jevnt gjennom hele året
- Jeg setter av én eller flere lengre perioder hvor vi fokuserer spesielt på nynorsk
- Jeg setter av én eller flere timer til nynorsk hver uke eller måned
- Jeg har ingen planlagt struktur på når jeg underviser i nynorsk
- Annet - Utdyp gjerne i kommentarfeltet under

Andre kommentarer:

Hvor mange undervisningstimer bruker du i gjennomsnitt på eksplisitt undervisning i nynorsk i måneden?

- null timer
- én til tre timer
- fire til sju timer
- åtte eller flere timer

Andre kommentarer:

Nå følger en rekke spørsmål der du blir bedt om å oppgi svaret i prosent. Her er det viktig å huske på at summen av svarene ikke bør overskride 100%

Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisning er hentet fra disse ulike tidsperiodene?

	0%	1-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
Norrøne tekster	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1500-1900	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1900-1940	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1940-1980	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1980-2010	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2010-2019	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre kommentarer:

Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisning er sakprosa, og hvor stor andel er skjønnlitteratur?

	0%	1-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
Sakprosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skjønnlitteratur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre kommentarer:

Hvor stor andel av tekstene du bruker i nynorskundervisningen er autentiske tekster?

Med autentiske tekster menes tekster som ikke er skrevet for undervisningsformål. Eksempler på autentiske tekster er kronikker i avisa og skjønnlitterære tekster. Eksempler på tekster som ikke er autentiske er fagartikler skrevet på ndla.no eller læreboktekster.

0%

1-20%

21-40%

41-60%

61-80%

81-100%

Andre kommentarer:

Andre kommentarer:

Når elevene skriver egne tekster på nynorsk, hvor ofte må de ...

	0%	1-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
skrive skjønnlitteratur?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
skrive sakprosa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
velge selv?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre kommentarer:



Sideskift

Side 5

Del 3: Dine holdninger til nynorsk.

Kryss av for hvor enig eller uenig du er i de ulike påstandene.

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Det er fint at nynorsk er sidestilt med bokmål som offisielt skriftspråk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring i grunnskolen i det hele tatt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det bør ikke være skriftlig sidemålsopplæring på vgs. i det hele tatt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg leser like gjerne litteratur på nynorsk som på bokmål.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å undervise i nynorsk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er nødvendig at elevene mine skal lære å skrive på nynorsk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplæring i nynorsk som sidemål øker elevenes språkbevissthet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre norskfaglige emner enn nynorsk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i vgs. bør videreføres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiden vi bruker på skriftlig nynorskopplæring, burde vært brukt på andre deler av norskfaget.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg har god oversikt over nynorske skriftspråknomer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker bedre å vurdere elevtekster på bokmål enn elevtekster på nynorsk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg har for liten kompetanse i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål på vgs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når det er mulig, velger jeg tekster på nynorsk til undervisning i andre fag enn norsk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplæring i nynorsk som sidemål bidrar til at språkmangfoldet i Norge opprettholdes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Del 4: Bakgrunn og utdanning

Hvilket kjønn er du?

Mann

Kvinne

Annet

Hvilken del av landet vokste du opp i?

Dersom du flyttet én eller flere ganger, velger du det alternativet som passer best.

Nord-Norge

Trøndelag

Vestlandet

Sørlandet

Østlandet

Hvor tok du utdanningen din?

Nord-Norge

Trøndelag

Vestlandet

Sørlandet

Østlandet

Ingen formell utdanning

I hvilken del av Oslo ligger skolen din på?

Oslo vest

Oslo sentrum

Oslo øst

Hvor gammel er du?

20-29 år

30-39 år

40-49 år

50-59 år

60 eller mer

Hvor lang erfaring har du som norsklærer?

0-3 år

4-10 år

11-20 år

21-30 år

31 år eller flere

Hvor lang erfaring har du som norsklærer på vgs.?

0-3 år

4-10 år

11-20 år

21-30 år

31 år eller flere

Hva slags formell kompetanse har du i norsk?

- Ikke godkjent lærerutdanning
- Allmennlærerutdanning (2-4 år), evt. med videreutdanning (f.eks adjunkt)
- 4-årig grunnskoleopplæring, 1.-7. trinn
- 4-årig grunnskoleopplæring, 5.-10. trinn
- Cand. Mag, Bachelor e.l.l. som varte i minst 3 år, men kortere enn 5 år
- Master i grunnskoleopplæring, 1.-7. trinn
- Master i grunnskoleopplæring, 5.-10- trinn
- Utdanning på univ./høgsk. som varte i minst 5 år (f.eks. hovedfag med PPU)
- Doktorgrad

Hvilken målform bruker du mest?

- Bokmål
- Nynorsk

Hvilken målform ligger nærmest den dialekten du snakker?

- Bokmål
- Nynorsk



Sideskift

Side 7

Ønsker du å delta i et kort dybdeintervju for å utdype svarene i spørreundersøkelsen?

Intervjuet vil gi viktig informasjon som kan nyansere svarene fra spørreundersøkelsen.

Intervjuet kommer til å vare i ca 20-30 minutter.

Hvis du ønsker, kan du legge igjen e-post her. Det blir tatt kontakt med intervjuobjekter etter behov.

Denne epostadressen vil bli adskilt fra resten av besvarelsen for å bevare anonymiteten.

Intervjuguide - Halvstrukturert

Del A: Holdninger

1. Hva synes du om dagens ordning med obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring i vgs?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Begrunne, utdype
 - ii. Argumenter for/imot ordningen?
 - iii. Hvilke forandringer bør eventuelt gjøres?
2. Hvordan trives du med å undervise i nynorsk som sidemål?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Begrunne, utdype
 - ii. Hva gjør at du liker/misliker å undervise i nynorsk?
 - iii. Hvordan opplever du elevenes motivasjon?
 - iv. Hva synes du om å vurdere elevtekster på nynorsk?
3. Hvordan stiller du deg til endringene som blir gjort i nynorsk i norskfaget gjennom fagfornyelsen?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Begrunne, utdype
 - ii. Positive og negative sider ved fagfornyelsen?
4. Hva synes du om at bokmål og nynorsk er sidestilte offisielle skriftspråk i Norge?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Begrunne, utdype
 - ii. Hvordan håper du språksituasjonen utvikler seg i årene som kommer?
 - iii. Hva slags forhold har du til å lese og skrive nynorsk?
5. Hva mener du selv om din egen kompetanse som lærer i nynorsk som sidemål?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Begrunne, utdype
 - ii. God nok nynorskkompetanse?
 - iii. Tilstrekkelig kjennskap til egnede fagdidaktiske metoder?
 - iv. Behov for kurs/etterutdanning?
6. I hvilken grad er du opptatt av at nynorsk skal være et bruksspråk?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Begrunne, utdype
 - ii. Hva gjør du selv for å fremme nynorsk som et bruksspråk?

Del B: Opplæringspraksis

1. Kan du fortelle litt om nynorskopplæringen i klassen du har undervist i norsk dette skoleåret når det gjelder organisering og tidsbruk?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Faste timer?
 - ii. Tidsbruk (undervisning/lekser)
 - iii. Hvorfor har dere valgt å organisere nynorskopplæringen slik?
 - iv. Påvirker antallet fritakselever organisering og tidsbruk? Eventuelt hvordan?
 - v. Føler du at organiseringen har vært vellykket?

2. Hva slags fagdidaktiske metoder eller læringsaktiviteter bruker du mest i nynorskundervisningen din?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Grammatikk, oversettelser, tekstsaking, lese tekster, lage rollespill
 - ii. Hvorfor har du vektlagt disse metodene?
 - iii. Avhengig av årstrinn/elevenes kompetanse?
 - iv. Hvilke metoder ser ut til å fenge elevene?
 - v. Skriver elevene ofte tekster (stiler) som du vurderer?
3. Hva slags læremidler bruker du mest i nynorskundervisningen din?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Lærebok, tekstsamlinger, selvlagde, kollega-lagde, nettkurs
 - ii. Hvorfor bruker du disse læremidlene mest?
 - iii. Avhengig av årstrinn/elevenes kompetanse?
 - iv. Hva synes du om lærebøkens nynorskdel? (Varierer selvsagt)
 - v. Føler du at du har god nok tilgang på tilrettelagte læremidler?
4. Hva opplever du som det største hinderet for å drive god nynorskopplæring?
 - a. Oppfølgingsspørsmål:
 - i. Begrunne, utdype

Samtykkeerklæring for intervju i masterprosjekt

Beskrivelse av prosjektet

Prosjektet blir gjennomført som en del av lektorprogrammet i Nordisk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Prosjektet gjennomføres av Øystein Ørbek Eide og prosjektleder er Tove Stjern Frønes.

Kontakt:

Øystein Ørbek Eide

ooeide@gmail.com | +47 911 05 854

Tove Stjern Frønes

t.s.frones@ils.uio.no | +47 91 58 95 91

Oppgaven har som mål å kartlegge undervisningspraksis i, og holdninger til, nynorsk hos lærere i Osloregionen. Jeg vil derfor gjennomføre dybdeintervjuer med enkelte deltagere fra en spørreundersøkelse med samme tema. Intervjuet vil være delt i to deler: Første del vil omhandle dine holdninger til språksituasjonen i Norge og til nynorsk som undervisningsfag. Andre del vil omhandle din undervisningspraksis.

Frivillig deltakelse

All deltakelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Det vil bli tatt lydopptak av og gjort notater til intervjuet. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet. Hvis dette blir gjort vil all data som er samlet inn destrueres umiddelbart. Studien er meldt Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Anonymisering

Notatene, lydfilene og transkripsjonen vil bli anonymisert. Det betyr at det kun er intervjuer som vil kjenne til informantens identitet.

Dine rettigheter

Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få dem rettet eller slettet, samt få en kopi.

Du har rett til å sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Samtykke

Før intervjuet ber vi deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Ved å signere her samtykker jeg til at jeg har mottatt informasjon om studien «Undervisningspraksis i nynorsk som sidemål i osloregionen», og er villig til å delta.

Sted og dato

Signatur

