

MASTEROPPGAVE
Skolerettet utdanningsvitenskap
november 2018

«Kan jeg få fritak fra nynorsk?»

En kvalitativ studie av flerspråklige elevers holdninger og utfordringer knyttet til
nynorskopplæring ved utvalgte skoler i Oslo og Akershus

Sara Mahwash Hanif
Kandidatnummer: 303



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Snart er de siste setningene på plass. Et langt eventyr er snart slutt, men det kjennes uvirkelig. For min del er dette en avslutning på hele min skolegang og ikke bare de siste to- tre årene ved masterprogrammet, Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk. Det ligger flere års hardt arbeid med svette, tårer og slit bak denne oppgaven. Min masteroppgave er meg veldig kjær og nær da den bygger på mye av det jeg opplevde som elev. Lysten bak å skrive om situasjonen til dagens flerspråklige elever, og nynorskopplæring stammer fra den store lærdommen og overgangen som flerspråklig elev til student. Men jeg ville aldri vært her hvis det ikke hadde vært for dyktige forelesere ved Grunnskolelærerutdanning 5-10 med norsk. Inger Vederhus som også er min biveilder har hatt troen på meg fra dag en og jeg kan ikke få takket henne nok. Jeg er evig takknemlig for all støtte hun har gitt meg gjennom min tid på Oslomet- Storbyuniversitetet. Jeg vil også benytte anledningen til å takke min hovedveileder Kirsten Palm for å ha veiledet meg på en konstruktiv måte, for å ha gitt meg mange gode råd og tips underveis i prosessen. Hun har vært der for meg når jeg har stått fast og motivert meg gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke mine foreldre som har støttet meg gjennom hele prosessen og alle informanter, store og små som har gjort denne oppgaven mulig.

Tusen takk!

Oslo, 15. november 2018

Sammendrag

Denne oppgaven handler om flerspråklige elever på tiende trinn på to ungdomsskoler, som har opplæring og vurdering i nynorsk. Den ene skolen har en høy andel flerspråklige elever og den andre skolen har færre flerspråklige. Flerspråklige elever omfatter en større gruppe elever som hovedsakelig har et annet morsmål enn norsk. Deres foreldre har gjerne en annen etnisk bakgrunn. Antall flerspråklige elever har økt betraktelig de siste tiårene, og det fortsetter å øke. Etter flere år i Norge har de fleste blitt en del av det norske samfunnet og den norske språkkulturen. Det har lenge vært en mulighet for elever med en annen språklig bakgrunn å få fritak fra sidemålsopplæring i norskfaget, men etter en endring av opplæringsloven §2-8 må samtlige av de elevene som har ordinær undervisning og opplæring, også ha vurdering i nynorsk.

I denne oppgaven studerer jeg hvilke utfordringer flerspråklige elever og deres norsklærere møter i forbindelse med nynorskopplæringen, og hvilke holdninger de har til nynorskopplæring og vurdering i faget. Hovedfunnene i dette studiet er at det stort sett er de samme utfordringene og holdningene blant de flerspråklige elevene på de to skolene. Utfordringene med nynorskopplæring fra en flerspråklig innfallsvinkel er knyttet til elevenes flerspråklige bakgrunn, og kan med referanse til tidligere forskning også vise at det ikke er store forskjeller mellom de utfordringer de flerspråklige og enspråklige i Norge har. Holdningene deres er heller ikke ulike enspråkliges, og viser at flerspråklige elever er ytre motiverte for å ha nynorskopplæring. Dette kan skyldes det høye ambisjonsnivået de har og ønsket om å få høy måloppnåelse i alle fag, slik at nynorsk karakteren ikke ødelegger karaktersnittet. De negative holdningene og praktiske utfordringene de flerspråklige elevene har får noen didaktiske implikasjoner. Nynorskopplæringen blir til noe elevene føler de tvinges igjennom, uten at de forstår nytteperspektivet og rammene rundt opplæringen. Alt i alt henger utfordringene, holdningene og de didaktiske implikasjonene sammen med ønsket om å få fritak fra vurdering i nynorsk.

Målet med oppgaven min er å få vite mer om hvilke tanker flerspråklige elever har til nynorskopplæring og vurdering. Datamaterialet er basert på kvalitative intervjuer med flerspråklige elever på tiende trinn og deres norsklærere, og på ikke- deltakende observasjon som ble gjennomført i norskfaget i timer avsatt til nynorsk. Studien fant sted på en skole i Oslo og en skole i Akershus i skoleåret 2017- 2018.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Innhold	4
Kapittel 1: Innledning.....	10
1.1 Tema og problemstilling.....	10
1.2 Begrunnelse og bakgrunn	10
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	11
1.4 Begrepsavklaring	12
1.4.1 Flerspråklighet	12
1.4.2 Holdning	13
1.4.3 Sidemål = nynorsk?.....	13
Kapittel 2: Skolepolitiske rammer.....	15
2.1 Nynorsk som sidemål	15
2.2 Loven om sidemålsopplæring.....	15
2.3 Fritak fra nynorsk	16
2.3.1 Fritak fra opplæring	16
2.3.2 Fritak fra vurdering	16
2.3.3 Endring av praksis for fritak fra vurdering	16
2.4 Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet	17
2.5 Hvorfor må vi lære nynorsk?.....	17
2.5.1 Legitimering.....	17
2.5.2 Nytte- og dannelsesperspektivet	18
2.5.3 Nyttelegitimering- ha bruk for nynorsk i utdanning og yrkesliv	18

Kapittel 3: Teoretisk grunnlag.....	19
3.1 Flerspråklighet.....	19
3.1.1 Karakterisering av flerspråklighet.....	20
3.1.2 Utvikling av flerspråklighet	21
3.2 Holdninger.....	22
3.2.2 Språkholdninger.....	23
3.3 Motivasjon.....	24
3.3.1 Motivasjon for å lære på skolen.....	24
3.3.2 Indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon.....	25
3.4 Eksponering for språk og tidlig start	26
3.5 Språklæring og flerspråklighet som ressurs.....	28
3.5.1 Moderne språklæringsteori	29
3.5.2 Cummins teorier om språklæring.....	29
Kapittel 4: Tidligere forskning og undersøkelser.....	33
4.1 Kristin Kibsgaard Sjøhelle– <i>Å Skrive seg inn i språket</i> (2016)	34
4.1.1 Ordbok	35
4.1.2 Friskriving.....	35
4.1.3 Læringsutbytte	36
4.1.4 Elevportrettene til Sjøhelle	37
4.2 Torill Wiiger Tørjesen- <i>Holmliaprojektet</i> (2005)	38
4.3 TNS- Gallup - <i>Kartlegging av undervisning på tiende trinn og første videregående trinn</i> (2006).....	39
4.4 Anne Steinsvik Nordal - <i>Nynorsk i bokmålsland</i> (2004).....	41
4.5 Anders Bakken og Christer Hyggen - <i>Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående</i> (2018).....	42
4.6 Beate Lindmann- <i>Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet</i> (2008)	44

4.7 Vulchanova et al. (2014) - <i>Flerspråklighet i Norge: en eksperimentell språkprosesseringsstudie</i>	45
Kapittel 5: Metode.....	49
5.1 Presentasjon av studien.....	49
5.2 Valg av metode.....	49
5.3 Kvalitative intervju.....	50
5.4 Observasjon.....	51
5.5 Datainnsamling.....	52
5.5.1 Rekruttering av skoler og informanter.....	52
5.5.2 A -skolen.....	52
5.5.3 O- skolen.....	52
5.5.4 Mine informanter.....	52
5.5.5 Skjematisk fremstilling over alle informanter.....	54
5.6. Intervju.....	55
5.6.1 Intervjuundersøkelsene.....	55
5.6.2 Intervjuform.....	55
5.6.3 Utforming av intervjuguide.....	55
5.6.4 Pilotintervju.....	57
5.6.5 Gjennomføring av intervju.....	57
5.6.6 Lydopptaker.....	58
5.6.7 Transkripsjon.....	58
5.6.8 Bruk av hjelpemidler eller stimulusmateriale.....	59
5.6.9 Intervjuanalyse.....	59
5.7 Observasjon.....	60
5.7. 1 Observasjonsundersøkelsene.....	60
5.7.2 Observasjonsform.....	60
5.7.3 Gjennomføring av observasjon.....	60

5.7.4 Analyse av observasjonsdataene	61
5.8 Godkjenning fra NSD- Personvernombudet for forskning.....	61
5.9 Evaluering av undersøkelsene	62
5.9.1 Validitet.....	62
5.9.2 Reliabilitet.....	62
5.9.3 Forskerrollen og objektivitet i studien	63
Kapittel 6: Analyse av funn.....	64
6.1 Organisering av norskfaget.....	64
6.2 Elevenes bakgrunn og norskopplæring.....	64
6.3 Elevenes språkkompetanse	64
6.4 Organisering av nynorskopplæringen.....	64
6.5 Nynorsk som en del av norskundervisning.....	65
6.6 Holdninger til nynorsk blant A -skole- og O- skoleelevene.....	65
6.6.1 Negative holdninger knyttet til å ha nynorsk på skolen.....	66
6.6.1.1 Behovet for fritak fra vurdering i nynorsk.....	66
6.6.2 Positive holdninger til nynorskopplæringen	68
6.6.3 Norsklærernes holdninger til nynorsk.....	69
6.7 Motivasjon.....	70
6.7.1 Ytre motivasjon.....	70
6.7.1.1 Når karakterpresset driver frem innsats i opplæring av nynorsk	70
6.7.1.2 Norsklærernes innvendinger til egen karakter i sidemål.....	71
6.7.1.3 Framtidsutsikter; vil nynorskkunnskap være nyttig i videre utdanning?.....	72
6.7.1.4 Norsklærernes tanker om nytteperspektivet av nynorsk.....	74
6.7.2 Indre motivasjon	75
6.7.2.1 Elevenes synspunkter om norsklærerens evne til å motivere	75
6.7.2.2 Uro i klassen- mangel på indre motivasjon.....	77

6.7.2.3 Forståelse for kulturarven	78
6.8 utfordringer med opplæring og vurdering i nynorsk for elever med flerspråklig bakgrunn	79
6.8.1 For lite nynorskfaglig eksponering gjennom grunnskolen	79
6.8.1.1 Eksponering for nynorsk gjennom skolen	79
6.8.1.2 Manglende nynorskkompetanse i hjemmet	81
6.8.1.3 Når eldre søsken har fritak	83
6.8.1.4 For lite eksponering for nynorsk i norsk samfunn	83
6.8.1.5 Norsklærernes syn på eksponering for nynorsk.....	84
6.9 Tidlig start.....	85
6.10 Arbeidsmetoder brukt i nynorskopplæringen	86
6.10.1 Bruk av ordbok	86
6.11. Språkmektige flerspråklige elever	88
6.11.1 Norsklærernes syn på flerspråklige elever til å kunne mestre nynorskfaget.....	88
Kapittel 7: Drøfting	91
7.1 utfordringer med nynorsk	91
7.1.1 Språklæring og flerspråklige fordeler	91
7.1.2 Eksponering for nynorsk og/ eller ulike dialekter.....	92
7.1.3 Omfanget av nynorskopplæring i skolen	93
7.1.4 Organisering av nynorskopplæringen	94
7.1.4.1 Uro som utfordring på O- skolen	94
7.1.5 Arbeidsmetoder i opplæringen.....	94
7.1.5.1 Skrivning i nynorsk.....	95
7.1.5.2 Bruk av ordbok	95
7.1.6 Tidspunktet for oppstart med nynorsk/tidlig start.....	96
7.2 Holdninger til nynorsk.....	97
7.2.1 Motivasjon- Indre og ytre motivasjon og lærernes evne til å motivere	97

7.2.2 Motivasjon- norsklærer	98
7.2.3 Holdninger	98
7.2.4 Flerspråklige elever og ønsket om å lykkes i skolen	99
7.3 Didaktiske implikasjoner	100
7.3.1 Tidligere start	101
7.3.2 Bedre begrunnelser for nynorskens plass i skolen	101
7.3.3 Mer variasjon i undervisningsmetodene	102
7.3.3.1 Skrivning og bruk av ordbok	102
 Kapittel 8: Konklusjon	 104
8.1 Et kort tilbakeblikk	104
8.2 utfordringer knyttet til nynorskopplæring	105
8.3 Holdninger og motivasjon knyttet til opplæring av nynorsk	106
8.4 Didaktiske implikasjoner	106
8.5 Veien videre.....	107
 LITTERATURLISTE	 108
Vedlegg 1.....	115
Vedlegg 2.....	118
Vedlegg 3.....	120
Vedlegg 4.....	123
Vedlegg 5	126

Kapittel 1: Innledning

I et norsk samfunn med stadig flere innvandrere og norskfødte barn av innvandrere ligger det en lang integreringsprosess. Som en del av denne integreringsprosessen skal disse menneskene lære seg alt fra hvordan det norske samfunnet fungerer, til hvordan de kan begynne å kommunisere ved hjelp av det norske språket. Utdanningen i Norge skal bidra til at elever kan tilegne seg norskkunnskaper gjennom undervisning. De skal få grunnleggende kunnskaper om det norske samfunnet, og ikke minst bli kjent med hvilke holdninger og verdier som påvirker det norske språket og samfunnet. Utdanningsgrunnlaget som blir lagt i elevenes skolegang, skal gjøre dem klare til å møte høyere studier og arbeidsmarkedet med den norske språkkunnskapen de skal ha, og ikke minst ha forståelse for det norske samfunnet (Steinkellner, 2017). Som en del av den norske integreringsprosessen skal de elevene vi snakker om også lære seg nynorsk. Denne formen for skriftspråk kan ligge som en skjult språklig utfordring, og noe som er vanskelig å akseptere at en skal lære. Det har lenge vært en kultur for å få fritak fra nynorsk, om elevene har et annet morsmål enn norsk, men en endring av opplæringsloven § 2-8 gjør ikke det lenger mulig. Slik det går frem av tittelen til denne oppgaven, har det blitt en selvfølge for flerspråklige elever å spørre: «*Kan jeg få fritak fra nynorsk?*». I denne oppgaven studerer jeg de flerspråklige elevene som har nynorskopplæring og vurdering som en del av den norske skolen, og hvilke utfordringer og holdninger de har knyttet til å ikke få dette «fritaket».

1.1 Tema og problemstilling

I denne masteroppgaven skal jeg fordype meg i tematikken flerspråklige elever, og holdninger og utfordringer til sidemålsopplæring. Alle elever i norsk skole skal i utgangspunktet lære seg to målformer, henholdsvis bokmål og nynorsk. Flerspråklige elever har ofte en helt annen læringskontekst enn de majoritetsspråklige elevene. Min hypotese er at enspråklige og flerspråklige elever kan ha ulike utgangspunkt for å lære sidemål. I Oslo og Akershus har de aller fleste elevene nynorsk som sidemål. Problemstillingen for denne masteroppgaven er: «Hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha?» Problemstillingen er todelt. Den første delen av problemstillingen understreker elevperspektivet, den andre delen peker på utfordringer for lærere med nynorskopplæring for flerspråklige elever.

1.2 Begrunnelse og bakgrunn

Min motivasjon for å skrive en masteroppgave om flerspråklige elever og nynorsk er knyttet til min egen erfaring som flerspråklig elev, og nå en flerspråklig student. Som elev fikk jeg

fritak fra nynorsk fordi jeg var «utlending». Dette ble sett på som en «heldig» situasjon da jeg gikk på ungdomsskolen og senere videregående skole. Som en del av fritaksregelen mellom 2008- 2012 hadde jeg opplæring i nynorsk, men fikk ikke vurdering i faget. At jeg fikk «slippe unna» nynorsk var noe mine majoritetsspråklige medelever misunte meg for, og noe de ofte stilte spørsmålsteget ved. Da jeg senere valgte å bli norsklærer var det en selvfølge å ha nynorsk. På et år klarte jeg å lære meg det jeg ble fritatt for i alle årene før lærerstudiene startet. Selv om fritak fra nynorsk var en lovbestemt rett jeg hadde, så dannet lærerstudiene godt grunnlag for å reflektere rundt hvorfor det er viktig med nynorsk. Ikke minst vil jeg påstå at mine ferdigheter i bokmål har blitt noe bedre takket være arbeid med nynorsk på mikronivå. Å slå opp hvert eneste ord i ordboka gjorde meg mer bevisst på feil som jeg ellers ville ha gjort på bokmål. Min situasjon og den lærdommen jeg sitter igjen med i dag, har motivert meg til å skrive akkurat denne oppgaven. Jeg ønsker å belyse den tankegangen flerspråklige elever har rundt sidemålsopplæringen.

Det flerspråklige perspektivet knyttet til sidemålsopplæringen blir diskutert, men det er mindre fokus på denne problematikken i norsk forskningslitteratur. Tidligere masteroppgaver og andre forskningsartikler legger fokuset på holdninger til nynorsk, flerspråklige elever står ikke i fokus. Andre forskere legger vekt på at nynorsk gjør deg smartere og trekker frem den flerspråklige kompetansen hos flerspråklige. Mange av de flerspråklige elevene har etter loven hatt fritak fra nynorskopplæring -eller vurdering. Det er dermed rimelig å forstå at de ikke har hatt de samme utfordringene knyttet til faget som majoritetsspråklige har. Men hvis vi ser flerspråklige elevers situasjon etter endring av opplæringsloven § 2-8, så må flertallet av de flerspråklige elevene ha nynorskopplæring -og vurdering. Dermed er det helt sentralt og vesentlig for norsklærere å få kunnskap om sidemålsopplæring for disse, og kjenne til hvilke forutsetninger de har.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Jeg begynner oppgaven med å redegjøre for viktige begreper som er relevante for denne oppgaven. For å forstå sammenhengen i denne studien prøver jeg å legge frem noen skolepolitiske rammer som dekker de ulike lovene og forskriftene som flerspråklige elever er en del av. Dette kapittelet peker også på hvorfor norske skoleelever må ha opplæring i et sidemål, ved siden av hovedmålet sitt. Deretter vil det bli redegjort for relevant teori i tråd med oppgaven. Teoretisk blir det vist til teori om flerspråklighet, språkholdninger, motivasjon, eksponering for språk og tidlig start og språklæringsteorier. Jeg støtter opp kapittelet om teori, med tidligere studier i kapittel fire.

Videre har oppgaven et metodekapittel med en kort beskrivelse av studien. Kapittelet beskriver metodene som er benyttet for å komme fram til funnene beskrevet i kapittelet etter. Studien bygger på kvalitativ forskningsmetode hvor det primært ble brukt semistrukturerte dybdeintervju med flerspråklige tiendeklassinger som har opplæring og vurdering i sidemål. I tillegg ble norsklærerne deres intervjuet. Ved siden av intervju som metode, ble ikke-deltakende observasjon brukt som supplerende metode. Undersøkelsene fant sted på en skole i Oslo og en skole i Akershus. Metodekapittelet gir også en begrunnelse av hvilke valg jeg som forsker har tatt underveis og forskerrollen. I den siste del av oppgaven blir funnene analysert og drøftet i tråd med problemstillingen for denne oppgaven.

Avslutningsvis vil oppgaven bli oppsummert og konkludert. Oppgaven bygger på undersøkelsene som er beskrevet ovenfor samt forskningsartikler, litteratur fra norske og internasjonale forfattere, rapporter, stortingsmeldinger, Norges offentlige utredninger, opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, tidligere læreplaner, Kunnskapsløftet og mye mer.

1.4 Begrepsavklaring

Slik det går frem av problemstillingen, er det nødvendig å avklare samt redegjøre de mest sentrale og gjennomgående begrepene. I de følgende avsnittene blir det redegjort for begrepene flerspråklighet, holdning og sidemål.

1.4.1 Flerspråklighet

Det kan være vanskelig å definere flerspråklighet da ordet er redegjort på forskjellige måter, samt at det fortsatt den dag i dag pågår diskusjoner om hva som ligger i begrepet (Vulchanova, Norskelektorlag, 2018). Flerspråklighet definert på individnivå betegner et menneske som behersker flere språk (Røynealand, 2003). I denne oppgaven blir fokuset lagt på de flerspråklige elevene som har gått store deler av skolegangen sin i Norge, de er gjerne født og oppvokst i Norge, men foreldrene er utenlandsfødte. De kan et førstespråk som er morsmålet deres og et andrespråk som er norsk. Det varierer veldig fra en tenåring til en annen hvor godt de behersker morsmålet. En flerspråklig person må ikke nødvendigvis ha like mye språkkompetanse i begge språk, da det variere hvor mye en får brukt og praktisert hvert av språkene. De fleste som er flerspråklige har ikke valgt å bli flerspråklig. Begrepet flerspråklige elever sammenlignet med de andre termene vi har, fremmer et ressursperspektiv fremfor et problemperspektiv (Hauge, 2014). Dette ordet beskriver de elevene vi møter i den norske skolen. Elever med en slik bakgrunn er en heterogen gruppe. Ifølge rapporten *Bedre*

integrering – Mål, strategier, tiltak fra Norges offentlige utredninger (2011) anbefaler Østbergutvalget «økt bruk av tospråklig» eller «flerspråklig». Fordi «de to begrepene gir uttrykk for kompetanse som disse gruppene har» (NOU, 2011, s. 33). Motsatt bruker jeg begrepet enspråklige om de elevene som er født og oppvokst med norsk som sitt førstespråk, for ordensskyld. Selv om teori som blir presentert i kapittel tre fremmer enspråklige i Norge som flerspråklige, på grunn av at nordmenn tilegner seg minst en dialekt og to skriftspråk (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014).

1.4.2 Holdning

Når det kommer til holdningsbegrepet er det vanskelig å legge frem en definisjon som tilfredsstillende for folk flest. Årsaken til det er at det ligger flere definisjoner til grunn og ordet er forklart på mange forskjellige måter (Albarraci'n, Johnson, Zanna, & Kumkale, 2014). Jeg skal likevel prøve å gjøre rede for ordet, med påfølgende teori knyttet til holdninger i teorikapittelet. For å redegjøre for begrepet holdning må vi støtte oss til sosialpsykologien. Kulbrandstad (2015) behandler også holdningsbegrepet i tilknytning til dette fagfeltet. Også sistnevnte skriver at «det finnes en rekke definisjoner i faglitteraturen» (Kulbrandstad, 2015, s. 248). Men det er noe tvil om hvordan en kan avgrense begrepet. I denne oppgaven blir termen holdning først forklart generelt og deretter vil det gå over til holdning som begrep i lys av holdninger til språk. For å forklare ordet holdning mer detaljert kan vi støtte oss til den engelske termen «attitude». Med attitude kan vi forstå en type atferd, ofte en atferd som mennesker har. *The Handbook of Attitudes* (2014) siterer fra Eagly and Chaiken (1993) at: «attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor (Albarraci'n, Johnson, Zanna, & Kumkale, 2014, s. 4). Dermed kan vi forstå holdninger på noe som kan forklare hvorfor et menneske handler som h*n gjør. Holdninger blir en del av menneskets personlighet og er en relativt varig tilbøyelighet når vi reagerer på noe som skjer (Gjøsund & Huseby, 2009, s. 51).

1.4.3 Sidemål = nynorsk?

Sidemål som begrep blir kun brukt i skolerelaterte - eller skolepolitiske sammenhenger. Utenom dette er det mer vanlig å bruke nynorsk og bokmål for å forklare de ulike målformene (Jansson, 2011). I denne oppgaven blir begge begrepene brukt om hverandre, noe som også er veldig vanlig å gjøre. Selv om ordene blir brukt om hverandre er det viktig å understreke at nynorsk ikke er sidemål for alle, for elever som har bokmål som sidemål, har nynorsk som hovedmål, og motsatt. Sidemål er mer konkret et skriftspråk elever lærer seg på ungdomsskolen. Gjennom opplæringsloven skal alle norske elever får opplæring og vurdering

i begge målformene, og velge selv hvilken målform som skal være hovedmålet deres (Lovdata, 2018). Sidemål som begrep ble først brukt i Mønsterplanen av 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Senere har begrepet blitt brukt i andre læreplaner også. Kunnskapsløftet har et større omfang av bokmål og nynorsk ved at det er kompetansemål knyttet til forholdsvis fjerde, syvende og tiende- årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Nynorsk som sidemål har ofte blitt møtt med mye kritikk opp gjennom årene. Flere elever stiller også spørsmålsteget rundt opplæring og vurdering i nynorsk. Årsaken bak mye av kritikken har en sammenheng med at flertallet av den norske befolkningen har bokmål som hovedmål. Misnøye og tvil rundt faget og skriftspråket har ført til negative holdninger blant flere norske skoleelever (Jansson, 2011).

Kapittel 2: Skolepolitiske rammer

2.1 Nynorsk som sidemål

Ifølge Jamstillingsvedtaket fra 1885 er skriftspråkene bokmål og nynorsk likestilte. Det er de nasjonale – og samfunnsbærende språkene. I prinsippet er ikke bokmål eller nynorsk knyttet til et spesifikt geografisk område i Norge (Jansson, 2011). Men det er enkelte kommuner som har det ene skriftspråket som hovedmål fremfor det andre. Eksempelvis bruker flere skoler på Vestlandet nynorsk som hovedmål. Mens det motsatte er tilfelle for skolene i Oslo og Akershus. Slik kan vi si at «Nynorsk og bokmål er to sjølvstendig normerte skriftspråk, men dei blir også omtalt som målformer. Denne nemninga uttrykkjer at nynorsk og bokmål er to former eller variantar av det same målet (språket), nemleg norsk» (Jansson, 2011, s. 16).

2.2 Loven om sidemålsopplæring

Det er regulert gjennom opplæringsloven § 2-5 at elever som har bokmål som hovedmål skal lære seg nynorsk som sidemål, og motsatt. Hvilket hovedmål elevene skal ha er kommunestyrt (Lovdata, 2018). Etter loven kan elevene selv velge hvilken målform de vil ha som hovedmål når de starter i åttende klasse (Lovdata, 2018). Loven om å lære seg et sidemål er også regulert i den gjeldende læreplanen, kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2013) på lik linje med opplæringsloven (Lovdata, 2018). Likevel skiller *Kunnskapsløftet* (2013) seg noe fra opplæringsloven ved at den legger opp til tidligere start med nynorsk, og gir læreren ansvaret om at de kan vurdere når det er pedagogisk riktig å starte med opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Opplæringsloven derimot gir elevene rett på nynorskopplæring de to siste årene i grunnskolen (Lovdata, 2018). Ifølge stortingsmelding 23 utgjør nynorsk og bokmål til sammen det norske språket, og er en del av den demokratiske språkpolitikken (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Læreplanen gir en detaljert forklaring av språksituasjonen i Norge og årsaken bak opplæring av både bokmål og nynorsk:

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barns og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 33).

2.3 Fritak fra nynorsk

Alle må ikke ha nynorsk på skolen. Det finnes mange regler for hvem som kan få fritak. Vi deler fritak fra sidemålsopplæringen i to deler: Fritak fra opplæring i sidemål og fritak fra vurdering i sidemål (Lovdata, 2018).

2.3.1 Fritak fra opplæring

Ifølge opplæringsloven §1-11 er det enkelte elever som har rett til fritak fra opplæring i sidemål. Opplæringsloven § 1-11 nevner: elever som har «opplæring i samisk som førstespråk eller andrespråk, elevar som har finsk som andrespråk, elevar som får opplæring i teiknspråk (...), elevar som får særskild språkopplæring etter opplæringslova §2-8 og §3-12» (Lovdata, 2018) har rett til fritak fra opplæring. Om elever som får spesialundervisning ifølge opplæringsloven § 5-1, skal ha fritak fra undervisning må dette ses i sammenheng med opplæringsloven kapittel fem (Lovdata, 2018). Selv om enkelte har fritak fra opplæring i nynorsk, så er de ikke fritatt fra å lese nynorsk, samt ha evne til å forstå/ oppfatte det som står på motsatt målform (Lovdata, 2018).

2.3.2 Fritak fra vurdering

Fritak fra vurdering i sidemål er regulert gjennom opplæringsloven § 3-22 (Lovdata, 2018). Gjennom denne loven kan elever som har særskilt språkopplæring de siste tre årene på grunnskolen, eller på videregående skole få fritak fra vurdering i sidemål; I tilfeller der eleven har individuell opplæringsplan, «på grunn av sjukdom, skade eller dysfunksjon som er diagnostisert av ein sakkunning, har problem med å greie begge målformer» (Lovdata, 2018). Slik det går frem av loven vil disse elevene ha vanskeligheter med å nå kompetansemålene i læreplanen av pedagogiske årsaker. Selv om disse elevene slipper vurdering, så skal de følge undervisning. De må også kunne lese tekster på nynorsk. Dessuten får de underveisvurdering uten karakter, men ingen summativ vurdering (Lovdata, 2018). Det er vanlig å få fritak fra vurdering på bakgrunn av en søknad/vedtak ved den enkelte skole (Lovdata, 2018).

2.3.3 Endring av praksis for fritak fra vurdering

Når det gjelder fritak, har imidlertid ikke loven vært slik hele tiden. Det har vært forskjellige regler for hvem som skal ha fritak fra sidemålsopplæring og sidemålsvurdering. Året etter Kunnskapsløftet (2006) kom, ble Norsk som andrespråk byttet ut med Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Denne læreplanen er nivå delt. De flerspråklige elevene som følger denne planen, slipper opplæring i nynorsk. Når elevene har nådd tilsvarende kompetanse som kreves for å følge ordinær norsk læreplan skal de også ha nynorsk, men nødvendigvis ikke med karaktervurdering (Jansson, 2011, s.202; Lovdata, 2013). Elever som har svake

norskknnskaper skal ifølge opplæringsloven § 2-8 få særskilt norskopplæring (Lovdata, 2018). Per dags dato er det mange flerspråklige som følger ordinær læreplan fra første klasse. De mestrer den norske skolen og det norske språket på likt nivå som sine etnisk norske skolekamerater. Dermed er det naturlig at de flerspråklige har både opplæring og vurdering i nynorsk. Unntakene er de barna som kommer til Norge senere i livet, hvor språket ikke er så godt utviklet.

2.4 Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet

Nynorsk som fag har ofte blitt problematisert og i stor grad vært grammatikkundervisning (Jansson, 2011). I første del av dette kapitlet har jeg presentert hva opplæringsloven og Kunnskapsløftet sier. Jeg skal i denne delen av kapitlet bygge videre på det som er skrevet tidligere, og begrunne hvorfor norske skoleelever må ha nynorsk. For å begrunne dette støtter jeg meg til Bente Kolberg Jansson (2011) sin forståelse av nytte- og dannelsesperspektivet.

2.5 Hvorfor må vi lære nynorsk?

Tittelen viser til et spørsmål som stadig blir stilt av ungdomsskole - og videregående skole elever. Ifølge Jansson (2011) er spørsmålet negativt ladet fordi elevene har dårlige holdninger og mangel på motivasjon til å lære nynorsk. Årsaken til hvorfor elevene er i tvil skyldes blant annet politiske debatter som skaper usikkerhet (Jansson, 2011). Spørsmålet kan gjøres så komplisert som en vil og ganske enkelt som mulig ved å vise til legitimering av innholdet i skolen/fagene (Jansson, 2011, s. 164). For å begrunne spørsmålet «hvorfor må vi lære nynorsk?» kan vi legitimere nynorskopplæringa både ut ifra fagets nytte og fagets medvirkning til danning (Jansson, 2011, s. 164). Jeg skal komme tilbake til dette nytteperspektivet, men jeg skal først redegjøre for legitimeringsperspektivet i detalj.

2.5.1 Legitimering

Innhaldet i skolen og dei enkelte skolefaga er altså resultat av skolepolitiske og faglege prosessar i samfunnet. Frå og med L97 fekk læreplanane forskriftstatus – det vil seie at dei er knyttet til lovverket og dermed til stortingsvedtak. Derfor kan en godt seie at stortingsvedtak er ei formell legitimering av eit fag eller emne (Jansson, 2011, s. 166).

Legitimering i denne oppgavens tilfelle innebærer at det var og er knyttet til den faktiske språksituasjonen i Norge. Den demokratiske legitimeringa av to jamstilte skriftspråk er modernisert og nedskrevet i stortingsmelding 35 fra 2007- 2008 og lyder som følger: «Grunnlaget for ein demokratisk språkpolitikk i Noreg bør difor vere ei erkjenning av at Noreg er eit fleirkulturelt og mangespråkleg samfunn der dei to norske målformene utgjør det

fellespråket som norske statsborgarar i utgangspunktet må kunna godt, og som innbyggjarar skal kunne bruka i alle samanhengar» (Kunnskapsdepartement, 2007-2008, s. 82).

Også Kunnskapsløftet trekker frem viktigheten av de to målformene på lik linje med stortingsmelding 35. Jeg har tidligere i dette kapitlet skrevet hva Kunnskapsløftet sier om bokmål, nynorsk og samisk som offisielle skriftspråk, og alle mulige dialekter og sosiolekter det tales. I tillegg trekker formuleringen i Kunnskapsløftet frem de stadige impulsene det norske språket får fra det kulturelle mangfoldet i Norge, og ikke minst engelsk som et internasjonalt språk. På bakgrunn av språksituasjonen i Norge er det hensiktsmessig at alle nordmenn lærer seg begge målformer i og med at de er likestilte. Tanken er at alle som bor i Norge skal vise sin nasjonalitet og respekt ovenfor den norske skriftspråk-kulturen. Alle skal delta på lik linje og lære seg akkurat det samme uansett hvor i landet de bor. Ved å kun beherske et skriftspråk vil en ikke ha kunnskap om andre deler av Norge (Jansson, 2011).

2.5.2 Nytte- og dannelsingsperspektivet

Nytteperspektivet kan begrunnes med at samfunnet har behov for denne kunnskapen.

Dannelsingsperspektivet kommer frem gjennom de fagene som ikke direkte viser samfunnsnytt, men forståelsen for å ta vare på kulturarven (Jansson, 2011). Dette er noe en kan knytte sin identitet til, og som setter i gang refleksjoner og personlig vekst. Litteratur og religion er blant annet eksempler på dette da målet til disse fagene er danning (Jansson, 2011, s. 165).

2.5.3 Nyttelegitimering- ha bruk for nynorsk i utdanning og yrkesliv

Det er en typisk unnskyldning blant elever som har nynorsk i skolen at dette er et fag de ikke vil ha nytte av i fremtiden (Jansson, 2011). Bente Kolberg Jansson (2011) skriver at når elevene ikke ser vitsen med nynorsk i fremtiden, ser de heller ikke på at kompetanse i nynorsk kan hjelpe dem til videre utdanning og yrkesliv. Hun peker på at samtlige arbeidsplasser krever kompetanse i begge målformer (Jansson, 2011). Utfordringen er størst for de elevene som ikke er bosatt på steder der nynorsk er hovedmål. Denne elevmassen kjenner lite til den norske språksituasjonen (Jansson, 2011). Jansson (2011) ramser opp flere steder hvor det er krav om nynorskkompetanse; Statstjenesten (nasjonale og regionale sykehus, departementet, direktoratet, NRK, skatteetaten, NAV, Norsk filminstitutt, norske ambassader i utlandet) samt ulike type lærerstillinger, rådmannsstilling, sosionom i NAV og rådgivende jurist i kommune/fylkeskommune (Jansson, 2011, s. 170/171). Stort sett er alle de ovennevnte arbeidsstedene statlige og dekker mange yrker.

Kapittel 3: Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg legge frem det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. Ut fra mine undersøkelser finnes det teori i begrenset grad som en kan koble opp mot denne oppgavens problemstilling. Til å begynne med presenterer jeg teori om flerspråklighet som deretter følges opp av mer generell teori om holdning, motivasjon, tidlig start og eksponering for sidemål og teori om språklæring.

3.1 Flerspråklighet

Det er flere teorier om hvem som kan omtales som flerspråklige. På denne jordkloden eksisterer det flere tusen språk, men kartet viser bare et hundretalls ulike land, med andre ord finnes det mennesker i de ulike landene som behersker flere forskjellige språk. Enkelte av språkene er mer utbredt og globalisert enn andre og dermed i bruk av mange mennesker. Globaliseringen i verden og mye inn- og utvandring har gjort menneskene språkkompetente. Med denne beskrivelsen som går frem her, kan flere si seg enig i at de er flerspråklige. Norske innbyggere bruker daglig engelsk i arbeidslivet, på sosiale medier, under handel og mye mer. Å både beherske norsk og engelsk gir naturligvis vedkommende lov til å kalle seg flerspråklig fordi man kan jo mer enn et språk (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014). På nasjonalt nivå i Norge snakker den samiske urbefolkningen hovedsakelig samisk, men flere av disse har språkkompetanse i norsk, svensk og finsk også (Aarsæther, 2013). Ikke minst har vi to skriftspråk i Norge, bokmål og nynorsk. Ifølge Vulchanova et al. (2014) kan nordmenn betegnes som flerspråklige da de lærer seg to skriftspråk og minst en dialekt (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014).

I denne oppgaven viser jeg til både den tradisjonelle forståelsen av flerspråklighet som jeg har vist til ovenfor, men også den forståelsen Vulchanova et al. (2014) utvider med å se på de norske skriftspråkene som flerspråklighet. Jeg skal senere i oppgaven vise til hennes studie med flere, knyttet til hvilke kognitive effekter flerspråklighet kan ha på den norske skriftspråksituasjonen, og hvordan vi kan overføre informasjon mellom de to forskjellige flerspråklighetsforståelsene vi har (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 148). Vulchanova et al. (2014) beskriver to perspektiver på den norsk- flerspråklige situasjonen. På den ene siden omfatter den det tradisjonelle perspektivet, flerspråklig kompetanse. Vulchanova et al. (2014) referer til Shin (2014), og skriver følgende om forståelsen av flerspråklighet i tradisjonell forstand i artikkelen *Flerspråklighet i Norge: en eksperimentell språkprosesseringsstudie* (2014):

Som en effekt av globaliseringen har antall tradisjonelt flerspråklige både i Norge og i verden for øvrig steget betraktelig i løpet av de siste tiårene. I dagens samfunn er det derfor svært mange som vokser opp med to eller flere helt ulike språk. Anslagsvis to tredjedeler av verdens befolkning har flerspråklig kompetanse og kan kommunisere på mer enn ett språk (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 149).

På den andre siden beskriver Vulchanova et al. (2014) den norske språksituasjonen som «temmelig spesiell», fordi alle nordmenn skal tilegne seg to skriftspråk og en eller flere dialekter. Vulchanova et al. (2014) omtaler dette som flerspråklighet på to plan. Den muntlige og den skriftlige (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014). Hun deler inn den norske språkkompetansen i reseptiv kompetanse og produktiv kompetanse. Med reseptiv kompetanse kan en person lese og lytte til språket, mens med produktiv kompetanse kan en skrive og snakke språket (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014; Røynealand, 2003). Norske skoleelever får gjennomforankring av to skriftspråk i loven opplæring i både bokmål og nynorsk. Den kunnskapen elevene får gjennom skolegangen sin med to skriftspråk gjør dem på et vis til flerspråklige. Ikke minst blir norske innbyggere eksponert for flere dialekter gjennom sosiale medier, forskjellige type aviser og fjernsyn (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014).

3.1.1 Karakterisering av flerspråklighet

Det kan være vanskelig å karakterisere flerspråklighet, da det finnes flere former for flerspråklighet, og at det er uenighet blant forskere om hva som skal karakterisere et flerspråklig individ. Vulchanova et al. (2014) trekker frem Grosjean (2013) sin definisjon av flerspråklighet når hun sammen med teamet sitt skal redegjøre det sistnevnte begrepet. Ordet flerspråklighet innebærer å beherske mer enn et språk, eller å lære seg og bruke et andrespråk når en allerede kan et førstespråk (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 147). Vulchanova et al. (2014) refererer også til Shin (2004) og Grosjean (2008), og skriver at det er få som opererer med at det kreves like mye kompetanse i de språkene en tilegner seg, da en bruker språkene på forskjellige steder og som regel ikke på en og samme tid. Dette kan gi enkelte ujevn kompetanse i et eller flere av språkene (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 149).

Vulchanova et al. (2014) refererer videre til Bialystok (2001) for å forstå hvilke faktorer som har innvirkning på kompetansenivået til flerspråklige mennesker. Blant annet vil språkbakgrunn, utdanningsnivå, alder, språklig påvirkningskontekst og sosial bakgrunn kunne påvirke den enkeltes språkkompetanse (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova,

2014, s. 149). Men ved siden av å forstå den enkeltes språklige kompetanse og alder, er det viktig å ta hensyn til at alle flerspråklige individer har forskjellige forutsetninger, og det er vanskelig å ramme alle de flerspråklige under en konkret definisjon av flerspråklighet (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014).

3.1.2 Utvikling av flerspråklighet

Før jeg går mer grundig igjennom hvordan flerspråklighet utvikler seg, vil det være logisk å ha kjennskap til betegnelse for førstespråk og andrespråk. Førstespråk er en betegnelse for et språk som «barnet tilegner seg først, det vil si før noe annet språk er etablert» (Selj, 2008, s. 17). Mens andrespråk er det språket barnet tilegner seg etter å ha lært seg et førstespråk. Det må ikke nødvendigvis være et språk som tilegnes etter at førstespråket er helt opplært. Flere av de flerspråklige barna som er født og oppvokst i Norge vil lære seg et andrespråk i barnehagen. Dette vil ofte skje parallelt med å lære seg førstespråket i hjemmet (Selj, 2008). Flerspråklighet kan defineres på samfunnsnivå og individnivå. I denne oppgaven snakker jeg om flerspråklighet på individnivå, fordi vi snakker om de flerspråklige elevene i den norske skolen. I boka *Flerspråklighet* (2009) skriver Svendsen (2009) hva de flerspråklige studiene på individnivå innebærer:

Studiet av flerspråklighet på individnivå har primært konsentrert seg om hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig, hvordan språkene er lagret i hjernen, forholdet mellom de ulike språkene, som hvorvidt og på hvilke måter ett av språkene kan sies å være «sterkere» eller mer dominant på et gitt tidspunkt enn de(t) andre, og hvordan man bruker de ulike språkene man kan (Svendsen, 2009, s. 35).

Flerspråklighet utvikler seg på tre måter. Det første er når hver av foreldrene til et barn har hvert sitt morsmål. For det andre når et barn snakker morsmål hjemme, men norsk på skolen. Siste tilfellet er når voksne kodeveksler mellom to språk, med barnet tilstede (Hvistendahl, 2009). Videre kan vi skille språktilegnelse i to typer. Hvor den ene kalles for simultan flerspråklig tilegnelse. Det er noe de flerspråklige elevene i den norske skolen går igjennom. En slik tilegnelse innebærer at barnet lærer seg flere språk samtidig fra han eller hun blir født. Den andre tilegnelsen er suksessiv tilegnelse. Slik tilegnelse innebærer at man lærer seg et andrespråk etter å ha lært et førstespråk. Det er individuelt og situasjonsbetinget hvilken funksjon språket har (Svendsen, 2009). Hvor god språkkompetanse den enkelte må ha for å kunne kalle seg flerspråklig, eller tospråklig er mye diskutert blant forskere. Det er veldig forskjellig fra elev til elev hvor godt utviklet førstespråket og andrespråket er, både når det

gjelder muntlig og skriftlig. Språktilegnelse kan by på mange utfordringer for de flerspråklige elevene, mens for andre kan det være mindre vanskelig.

Elever med en tradisjonell forståelse av flerspråklighet har morsmålskompetanse på ulike nivå. Enkelte kan det helt grunnleggende, andre kan det mer detaljert. Det er forskjellig fra et flerspråklig barn til et annet hvor mye de får anvendt språket. Ofte vil jevnaldrende barn kunne snakke på norsk mellom seg. Anvendelse av både førstespråket og andrespråket er forskjellig fordi flerspråklige barn ikke har lik utvikling av begge språkene. Dette vil også føre til at en ikke nødvendigvis kan mestre samme ting på begge språk. Eventuelt at en ikke har ord for ulike ting på begge morsmål, selv om det finnes. Eller at en kan lese flytende på det ene språket, men ikke kan lese like flytende på det andre språket (Selj, 2008).

3.2 Holdninger

«Holdning er i sosialpsykologien en betegnelse for en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe, som bestemte objekter, mennesker, ideer, verdier, med mer» (Svartdal, 2018). Vi kan dele holdninger inn i kognitiv holdning, holdning i form av det emosjonelle eller holdning i form av atferd. At et menneske kan ha en kognitiv holdning, innebærer at et menneske gjerne vil ytre sin mening og erfaring med det han liker eller ikke fullt er så fornøyd med. Eller holdningen kan komme i form av det emosjonelle hvor en reagerer med enten positive eller negative følelser. Det siste en kan reagere med er holdninger i form av atferd. Hvordan en person handler eller reagerer, viser hvilke holdninger en har til det man er fornøyd med eller misfornøyd med (Svartdal, 2018). Ved siden av å ha enten en kognitiv holdning, holdning i form av atferd eller i form av følelser, deler teori menneskets holdninger i enten en bevisst eller ubevisst holdning til ting i samfunnet (Kulbrandstad, 2015).

Ifølge Kulbrandstad (2015) viser forskning at holdning kan være medfødt. Uansett er det mer vanlig at holdning til ulike fenomen kommer av at vedkommende har hatt noen form for erfaring fra en ting, som deretter utvikler seg til en negativ eller positiv holdning. Holdninger er atferd en person skaper selv og kan være påvirket av den sosiale kretsen en er i, eller det samfunnet vedkommende lever i (Kulbrandstad, 2015). En tar gjerne til seg holdninger uten å reflektere over dem, eller en kan lære holdninger fra foreldre, venner og de man omgås. Slik Svartdal (2018) skriver, lærer man holdninger fra mennesker en velger å identifisere seg med. Men holdningene kan også bli til gjennom kunnskap eller egenerfaring (Svartdal, 2018).

Det kan være naturlig å tro at en holdning vil holde seg stabil over lengre tid, men forskning viser at en holdning kan være både kortvarig og langvarig (Kulbrandstad, 2015). Med andre

ord kan en lære seg å avvikle en holdning. Svartdal (2018) peker på at mennesker kan oppleve holdningsendring ved opplevelse av konflikt mellom det en ikke vil og den nytten mennesket har av det man mislykkes med. Vi kan illustrere det teorien sier med eksempel fra det som kommer frem senere i oppgaven; «Jeg vil ikke ha vurdering i nynorsk» og «Jeg vet at nynorsk har noe å si for standpunkt i sidemål».

Svartdal (2018) skriver at sosialpsykologien retter seg mot at endring av holdning kan føre til holdningsendring som gir atferdsendring. Men forskning viser at en holdningsendring ikke nødvendigvis lover at atferden endres. Atferden til menneskene er en konsekvens av holdningene (Svartdal, 2018). Holdning er noe som blir en del av mennesket og dermed en del av menneskets selvoppfatning. På den måten er holdning motstandsdyktig, holdningen til mennesket er med på å avgjøre hvordan informasjon blir tatt imot og det er dermed vanskelig å endre på holdningen sin (Svartdal, 2018).

På bakgrunn av det som er lagt fram av teori om holdning, skal jeg i det følgende se spesifikt på holdninger i form av språkholdninger.

3.2.2 Språkholdninger

Språkholdninger er innstillinger eller tilbøyeligheter som ligger til grunn for mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, språkvarieteter, måter som språk og språkvarieteter blir brukt på, eller andre forhold som har med språk å gjøre. Et tema i fagdebatten om språkholdninger gjelder hvorvidt det i bunn og grunn dreier seg om holdninger til personene som snakker språket eller språkvarieteten, snarere enn om holdninger til selve det språklige (Kulbrandstad, 2015, s. 249).

Det ligger i sammensetningen av ordet at det er hovedsakelig snakk om holdninger knyttet til språk. Hvilke tanker og assosiasjoner en har til enkelte språktyper. I Norge kan nordmenn ha språkholdninger til enkelte dialekter eller skriftspråkene, bokmål og nynorsk. Språkholdninger kan oppfattes som komplekse og ordets omfang i seg selv kan bli vid i sin oppfattelse (Kulbrandstad, 2015). I denne oppgaven er innfallsvinkelen for språkholdninger konsentrert til de flerspråklige elevens språklige holdninger knyttet til nynorsk som skriftspråk.

Nynorsk i skolen er et av de få fagene som har hatt flest holdningsundersøkelser. Dårlig gjennomsnitt i nynorsk som skolefag kan skyldes lav motivasjon blant norske skoleelever, ikke minst fører det også over til dårlig læringsmiljø når flertallet ikke er motivert (Jansson, 2011). Bente Kolberg Jansson (2011) påpeker at det er viktig å finne ut av hvorfor elevene er lite motiverte til å lære, og en bør gjøre undersøkelser knyttet til dette og følge opp

motivasjonen til elevene i større grad på ungdomsskolen. Hun påpeker at det forekommer negative holdninger til flere fag i skolen, men det som skiller nynorsk fra de andre fagene er tanken om å fjerne nynorsk for bokmålelever, noe som ikke er særlig heldig (Jansson, 2011).

Jeg skal nå presentere teori knyttet til motivasjon, da holdninger kan være påvirket av hvor motivert en er eller ikke.

3.3 Motivasjon

«Motivasjon defineres vanligvis som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). Som begrep er motivasjon ganske omfattende og vidt, og har et stort felt innenfor pedagogikk og psykologi (Øia, 2011, s. 23). Ifølge Woolfolk (2004) vil psykologer som studerer motivasjon, undersøke punkter som hvilke valg mennesker tar, hvor fort de kommer i gang med det aktuelle arbeidet, deres engasjement for aktiviteten som finner sted, årsaken til at folk gir opp eller vil fortsette med det som motiverer og hvilke følelser og tanker de har mens arbeidet pågår (Woolfolk, 2004, s. 274).

3.3.1 Motivasjon for å lære på skolen

I denne oppgaven legger jeg frem teori om skolemotivasjon, da skolemotivasjon har en sammenheng til språkholdninger. Ifølge Øia (2011) er det vanskelig å redegjøre for motivasjon i skolesammenheng fordi begrepet er operasjonalisert på ulike måter (Øia, 2011, s. 23). Øia skriver i rapporten *Ungdomsskoleelever- Motivasjon, mestring og resultater* (2011) følgende om synet på motivasjon før og nå.

Det har tidligere vært vanlig å se på motivasjon som en statisk tilstand- som et personlighetstrekk den enkelte kan ha mye eller lite av, er perspektivet nå i større grad at motivasjonen påvirkes av erfaringer og forventninger. Ut fra en slik innfallsvinkel blir motivasjon mer situasjonsbestemt- avhengig av læringsmiljøet og av interaksjonen mellom lærer og elev. Det gir betydelig rom for skolen og for lærerne til å påvirke elevenes holdninger og motivasjon (Øia, 2011, s. 23).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014) er motivasjon en drivkraft som har betydning for menneskets atferd. Hvilke valg elevene tar, den innsatsen de utviser og deres utholdenhet til å gjennomføre oppgavene/aktivitetene (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 135). Det er ikke bare lysten til å lære, men den kvaliteten elevene ønsker å prestere. Ikke alle elever i skolen er motiverte når de kommer til skolen. Til tross for at noen kan være skoleinteresserte så kan enkelte ting bli kjedelig eller unyttig. Skaalvik og Skaalvik (2014) beskriver skolesituasjonen til elevene som prestasjonssituasjon. Det er motivene til elevene som styrer. Motivene kan

være alt fra «å øke sine kunnskaper, oppnå beundring hos medelever, få gode karakterer eller unngå å dumme seg ut» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 136). Motivasjon kan være et stabilt personlighetstrekk ifølge noen teoretikere, men det er likevel vanlig at det er mer en situasjonsbestemt tilstand. Denne form for tilstand kan påvirkes av «verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Elevenes miljø og tilrettelegging av læringssituasjon har av den grunn stor betydning for elevens motivasjon. Læreren har derfor mulighet til å påvirke elevenes motivasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 136).

Øia (2011) oppsummerer også hva nyere litteratur på feltet sier og ramser opp noen faktorer som har betydning for god motivasjon; «positiv holdning til utdanning, relevant meningsfylt undervisning, tilbakemeldinger og vurderinger, tilpassa opplæring og trivsel i undervisningssituasjonen (Øia, 2011, s. 23). Basert på de undersøkelser som Øia (2011) viser til er det vanlig at motivasjonen faller med økende alder, spesielt gjelder dette ungdomsskolen hvor motivasjonen går ned, når elevene går til høyere trinn (Øia, 2011).

Med disse faktorene å tenke over i arbeidet om å motivere elevene står læreren ovenfor flere mål. Woolfolk (2004) formidler tre hovedmål læreren står ovenfor. For det første skal læreren klare å skape engasjement. For det andre skal en dyktig klasseleder tilegne elevene motivasjonskunnskaper som en egenskap, som kan hjelpe dem igjennom utdannelsen de skal ta. For det tredje skal de tilegne seg kognitive egenskaper som gjør dem til reflekterte mennesker (Woolfolk, 2004, ss. 299-300).

Skaalvik og Skaalvik (2014) skriver om motivasjon for læring i *Skolen som læringsarena* (2014), og legger frem at når elevene ikke er faglig aktive eller ikke følger med i timene blir det observert av læreren som mangel på motivasjon. Dermed er det som Skaalvik og Skaalvik (2014) legger frem, at vi trekker slutninger om motivasjon på bakgrunn av observasjon av atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 135). Også Woolfolk definerer skolemotivasjon til at lærere søker etter en bestemt type motivasjon når de ønsker å fremme motivasjon for å lære på skolen (Woolfolk, 2004).

3.3.2 Indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon

Teorien skiller mellom indre motivasjon og ytre motivasjon. Ofte kan indre og ytre motivasjon opptre sammen. Skaalvik og Skaalvik (2014) definerer indre motivasjon som «atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 144). Indre motivasjon har ifølge noen teoretikere utspring fra de grunnleggende behovene

til et menneske, fordi en indre motivasjonskraft krever enten en naturlig tendens hos mennesket eller et medfødt behov for å utvikle kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 144). Hvis et menneske er motivert av indre krefter vil han eller hun ikke være opptatt av hvilke(n) gevinst det kan gi, den aktuelle aktiviteten vil være belønningen i seg selv (Woolfolk, 2004). «Indre motivasjon kan derfor bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende behøver for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 145).

Teorien skiller interesse i forholdsvis personlig- og situasjonsbetinget interesse. Personlige interesser er langvarige aspekter som for eksempel fotball, håndball eller å høre på musikk. Mens situasjonsbetinget interesser er kortvarige som fanger oppmerksomheten til eleven til enkelte aktiviteter eller visse tema. Begge betingelsene, om det er kortvarig eller langvarig har til hensikt å bidra til læring. Slik Woolfolk (2004) skriver er det naturlig at mer interesse fører til dypere prosessering og at en husker det en har lært bedre. Ikke minst kan en uinteressert elev som har lyktes med noe, utvikle interesse for det (Woolfolk, 2004, s. 288).

Det motsatte av indre motivasjon, ytre motivasjon innebærer «å gjøre noe for å oppnå en karakter, unngå straff, gjøre læreren til lags eller handle av andre årsaker som har lite med oppgaven å gjøre» (Woolfolk, 2004, s. 275). Når en er motivert av ytre faktorer så gir ikke aktiviteten i seg selv glede (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Mennesket er mer opptatt av hvilke(n) gevinst det kan gi, eksempelvis gode karakterer. En ytre motivasjonskraft vil ikke gi indre tilfredsstillende (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Deci og Ryan (2000) som blir referert til i Skaalvik og Skaalvik (2014) skiller også motivasjon inn i «amotivasjon». Tilstanden omfatter mangel på mestringsforventing. Personen som er amotivert «har ikke noen intensjon om å utføre en bestemt handling» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 146). Vedkommende ser ikke verdi i aktiviteten, opplevelse av at han/hun ikke vil kunne utføre handlingen og at det vil føre til et resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

3.4 Eksponering for språk og tidlig start

«Eksponering til språk er en av de viktigste faktorene som påvirker språktilegnelsen» (Vulchanova, 2018, s. 1). Om det er snakk om førstespråket (norsk – bokmål), andrespråket (morsmålet) eller sidemål (nynorsk), så er det svært nødvendig med eksponering for språk. Først og fremst fordi det påvirker språktilegnelsen, men samtidig at elever lettere klarer å praktisere alle språkene fra de er små. En slik språktilegnelse blir mye mer utfordrende for mennesker når de blir eldre (Vulchanova, Norskelektorlag, 2018). Vulchanova (2018) begrunner dette med hvordan hjernen til mennesket fungerer i tidlig alder og når de vokser

opp. Det er lettere for hjernen å tilegne seg språklig kompetanse i det vi kan kalle den kritiske/ sensitive/ optimale perioden. Når barn er unge er det lettere å lære seg språk, fordi hjernen blir sterk påvirket av ord og oppbygging av språk gjennom språkeksponering. Men når de blir eldre er deres evne til å tilegne seg språklig kunnskap noe svekket. Fordi hjernekapasiteten er svekket og kan ikke utnyttes optimalt (Vulchanova, 2018, s. 1). Min referanse til Vulchanova (2018) beskriver hvor sensitiv elevenes økende alder er for språkopplæring. Hvis elevene skal ha optimalt nytte av noe form for språk er det viktig at de eksponeres for det i sin barndom.

Ifølge Matre (2005) vil barn ha glede av å møte nynorsk i sine tidlige skoleår og de vil ha stort utbytte av det (Matre, 2005, s. 43). Ved å usynliggjøre nynorsk skaper skolene dårlige holdninger knyttet til sidemålsopplæringen (Matre, 2005, s. 46). Hun skriver at det er en manglende tematisering av sidemål i læreplanen, og noe som for de fleste norske elever vil si nynorsk (Matre, 2005). Sistnevnte referanse beskriver derfor at nynorsk er noe sært, fremmed, et problem, snubletråd for de som vil ha gode karakterer og noe en har hørt om, gått og gruet seg til (Matre, 2005, s. 46). Matre (2005) ser på tiden rett etter skolestart som gull verdt da det er en «særskilt ekspanderende fase i barns utvikling» (Matre, 2005, s. 53). Det er under denne perioden skolen skal snakke med dem om og presentere for dem det norske talespråket, variasjoner og fellestrekk. I arbeid med tekster, ord og språk må en arbeide på et metaperspektivt nivå, stille oppfølgningsspørsmål og reflektere (Matre, 2005, s. 53).

Å la barna få møte nynorsk tidleg med entusiasme og gjennom leik, er den beste måten å unngå at fordommer festar seg på. Dessutan er det viktig å ikkje fokusera for mykje på vanskar. Vi skal ikkje formidla at det språklege mangfaldet vårt er problematisk. Vi skal heller formidla at dette mangfaldet representerer ein rikdom. Det er spennande. (Matre, 2005, s. 57).

Slik sitatet over viser, er det viktig å presentere hva vi ønsker at barn skal bruke eller leve opp til i et tidlig stadium av livene deres. Når barn blir tenåringer er det flere faktorer som kommer i veien for å tilegne noe som kanskje kunne vært interessant i et tidligere stadium av livene deres. Nygård og Sture (2013) argumenterer i *Kva skal vi med sidemål?* (2013) at det er en svært uheldig alder å begynne med nynorskopplæringen, fordi elevenes motivasjon til å lære seg eller deres trivsel på skolen varierer svært med hormonnivået. Om skolene starter med nynorsk tidligere vil det hindre negative holdninger hos elevene, fordi de ikke får tid til å skape fordommer eller høre hva foreldre, søsken eller andre sier om sidemålet. Ikke minst vil elevene også ha et større grunnlag for å oppnå gode karakter, om de har hatt nynorsk fra lavere trinn på lik linje med andre fag i skolen. Matre (2005) problematiserer også at elevene

har engelsk fra første klasse, noe de synes er spennende, hvorfor kan ikke det være tilfellet med nynorsk? (Matre, 2005).

I det fagdidaktiske tidsskriftet fra Fremmedspråksenteret; *Communicare* blir tidlig eksponering belyst ut ifra engelskfaget, men det blir påpekt av forfatter og førsteamanuensis Anne Dahl ved NTNU, at denne forståelsen også er svært relevant for andre språkfag. Det er viktig å starte med fag tidlig så en elev vil møte faget i en lengre periode. Dessuten vil elevene få rikelig med input av det språket ungdommene skal lære (Dahl, 2015). For at elevene skal bli eksponert for språket er det viktig at språket blir brukt i undervisning. Ikke minst må lærer i det aktuelle språkfaget være trygg på sin egen språkkompetanse slik at det ikke er redsel for å bruke språket. Når det gjelder nynorsk, som er tema i denne oppgaven, er det viktig at norsklærer selv er sikker på sin nynorskkompetanse for å kunne eksponere elevene for det. Om norsklæreren blir opphengt i sin egen nynorskkompetanse vil det bli vanskeligere å bruke sidemål i undervisningen. Flertallet av norske skoleelever møter heller ikke på nynorsk utenfor skolen (Dahl, 2015).

I det følgende knytter jeg sammen det Matre (2005) sier i sammenheng til M.A.K Halliday, og skaper en tråd til teori om språklæring i neste del av dette teorikapittelet.

M.A.K Halliday ser på språkutvikling og hvordan barn tilegner seg språk. Hans forståelse er at språk er et meningspotensial som åpner opp for muligheter i form av grammatikk. Ved språkinnlæring skal en tilegne seg språket, tilpasse seg et nytt språkssystem og ikke minst skape mening som er drivkraften hos barn for å lære seg språk. Språk er gjerne noe vi tilegner oss i lag med andre (Matre, 2005). Denne forståelsen som Matre (2007) refererer til fra Halliday (1975, 1993) er helt sentralt for yngre elever som skal lære seg nynorsk (Matre, 2005). Ifølge Matre (2007) nevner M.A.K Halliday to begreper som er grunnleggende i forståelsen av språkutvikling hos barn. Det første er «variasjon», som innebærer et variert, rikt og mangfoldig språk (Matre, 2005). Det andre er «register». «Det handler om at ein skaper meining ved hjelp av ulike språklege trekk i ulike situasjonar» (Matre, 2005, s. 47). Språklige register kan forstås som ulike roller et barn er i. En vil bruke et register når vedkommende krangler med noen, og et annet når barnet skal gjenfortelle noe (Matre, 2005, s. 47). Dermed vil en dyktig språkbruker ha flere registre (Matre, 2005).

3.5 Språklæring og flerspråklighet som ressurs

Bakgrunnen for å trekke frem språklæring som en mulig teori i denne oppgaven er myten om at flerspråklige ikke kan håndtere enda et sidemål, da de allerede har språkkompetanse i to

språk. Dette er et av resultatene som Jansson (2011) kom frem til i en av sine spørreundersøkelser fra en ungdomsskole, hvor flertallet er flerspråklige. Spørsmålet som ble stilt gikk ut på om de opplevde fritaksregelen som rettferdig. Den største andelen med elever ved denne skolen studien tok sted, som inkluderer både enspråklige og flerspråklige opplevde regelen som rettferdig. Begrunnelsen var at de flerspråklige allerede hadde mange språk å ta hånd om, og at det ble for mye for dem. Denne måten å tenke på kan vi trekke linjer til teori som bygger på at hjernen vår ikke er bygd for å håndtere for mange språk (Jansson, 2011).

3.5.1 Moderne språklæringsteori

Moderne språklæringsteori har motsatt forståelse. For å beskrive denne delen av språklæringsteori støtter jeg meg til Jim Cummins (1980), som bygger sin tospråklighetsforskning på Lev Semenovitsj Vygotskij's syn på språkutvikling. Dessuten bruker jeg også Bakken (2007) sin forståelse av Cummins teorier i hans artikkel *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklig elever* (2007). Bakken (2007) gjør en fin oppsummering av Cummins resonnementer som han deler inn i tre poenger:

Det første er en antakelse om at tospråklighet gir særlige kognitive fordeler for barna. Det andre er at det tar lengre tid å utvikle barnas akademiske kunnskaper enn å tilegne seg den delen av språket som brukes i vanlig kommunikasjon. Det tredje er en antakelse om at når barna først har tilegnet seg begreper og akademiske ferdigheter på morsmålet/ andrespråket sitt, vil det gå relativt raskt å overføre kunnskaper fra ett språk til et annet (Bakken, 2007, s. 18).

Med utgangspunkt i denne oppsummeringen av Bakken (2007) skal jeg legge frem Cummins (1980) språklæringsteorier.

3.5.2 Cummins teorier om språklæring

For å forstå de prosesser i språklæringen som finner sted i livssituasjonene til de flerspråklige elevene i den norske skolen, viser jeg til det Cummins kaller «Common Underlying Proficiency Model» forkortet til CUP. Modellen innebærer at ved å lære deg et førstespråk (L1) kjøper du med deg noen «skills» og «implicit metalinguistic knowledge», som en kan overføre til innlæring av et andrespråk som han forkorter til L2. Cummins (1980) har skissert sin teori om CUP gjennom en illustrasjon som viser at all utvikling som skjer på førstespråket vil ha en overføringsverdi og gi gunstig effekt til L2. Med denne modellen viser Cummins (1980) også hvordan mennesker enkelt kan lære seg flere språk ved hjelp av L1 og L2 (Cummins, 1980).

Cummins teori (1980) er illustrert gjennom en dual- isfjell modell som viser tospråklig utvikling. De synlige språktrekkene blir presentert som to høye fjell, synlige trekk ved S1/L1 og synlig trekk ved S2/L2. Men det ligger også et felles underliggende fundament for begge språkene under de to fjellene (Øzerk, 2017). Ifølge Øzerk (2017) «fungerer denne felles basen som et språklig, kognitivt, kunnskapsmessig, begrepsmessig og ferdighetsmessig fundament for barnas tospråklige eller flerspråklige utvikling (Cummins, 1980; Øzerk, 2017, s. 177). I denne teorien blir neste spørsmål hvordan det felles underliggende fundamentet er oppbygd og av hvilke byggesteiner. Slik Øzerk (2017) deler det inn, kan vi forstå dette ut ifra en nevrovitenskapelig tilnærming eller kognitivteoretisk innfallsvinkel. Med en nevrovitenskapelig innfallsvinkel vil en kunne beskrive det ut ifra at det felles underliggende fundamentet består av flere milliarder av nerveceller. Mens en kognitivteoretisk tilnærming vil bestå av «kognitivt skjema, tankekart, meningskart, dvs. semantisk kart, begrepsnettverk, kunnskapsnettverk og en teori om omverdenen» (Øzerk, 2017, s. 178). Ingen av disse kartene eller nervecellene osv. er synlig, men de er der for å trekke linjer mellom det lærte språket (L1) og innlæring av L2. Bakken skriver i *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever* (2007) følgende om hva vi finner på de to språkfjellene og det felles underliggende fundamentet:

Blant de synlige språklige kunnskaper finner vi uttalelse, ordforråd og grammatikalsk beherskelse. Dette er språklige fenomener som er relativt lette å måle. Under vannoverflaten ligger de dypere liggende begrepsstrukturene, forståelse av mening, analytiske evner og evnene til å syntetisere kunnskap for å sette det sammen på en kreativ måte (Bakken, 2007, s. 24).

Hensikten til denne modellen er at kunnskap allerede er tilegnet på førstespråket og overføres til andrespråk. Begrepsforståelse i eksempelvis matematikk kan overføres til andrespråket.

Cummins (1980) bygger også videre på Vygotskijs teori om spontane og akademiske begreper. Han kaller sin modell for BICS- Basic interpersonal cumminications skills. BICS – modellen er en enkel modell som går ut på den enkle sosiale kommunikasjonen, og skal ikke være kognitivt krevende (Øzerk, 2017, s. 168). Denne modellen tar for seg det situasjonsbetingete språket, slik at en kan kommuniser med andre, forstå andre og gjøre seg forstått.

På den andre siden har Cummins (1980) en teori som han kaller for CALP, «cognitive academic language proficiency». Dette er modellen for kognitivt krevende språkbruk (Øzerk,

2017). En CALP modell viser også evnen til å takle det faglige innholdet i fagene. Etter hvert som barn blir eldre vil de tilegne seg et mer akademisk språk som tenåringer. Elevene skal få et mer omfattende ordforråd og fyldigere begrepsapparat. De må reflektere over de nye ordene, se om de kan sette dem sammen på nye måter og lære seg nye uttrykk. Ved høyere trinn blir språk til større grad uttrykt skriftlig. Ved hvert alderstrinn er det variasjon i elevenes kognitive utvikling. Dermed er det naturlig å forstå at språk utvikler seg parallelt med barnas kognitive utvikling (Bakken, 2007, s. 26). Når det gjelder det muntlige språket vil de flerspråklige kunne lære seg majoritetsspråket raskt, sammenlignet med det skriftlige og akademiske. Men selv om de flerspråklige vil tilegne seg gode muntlige ferdigheter på andrespråket, hvor uttale og flyt er perfekt, kan enkelte mangle den dype kognitive forståelsen. På den måten kan lærere også feiltolke de flerspråklige elevenes kompetansenivå og deres kognitive kapasitet. Dessuten kan de få komplikasjoner med å møte de kognitive kravene som blir stilt i klasserommet (Bakken, 2007, s. 23).

Terskelnivåhypotesen av Cummins (1980) bygger på tanken om at flerspråklighet kan gi kognitive fordeler (Bakken, 2007). Men de kognitive virkningene er avhengig av mestringsnivå av første - og andrespråket. Det finnes en nedre terskelnivågrense som barnets språklige utvikling må overstige, slik at ikke flere språk gir en negativ innvirkning. Motsatt finnes det en høyere grense for at det skal gi positive fordeler (Bakken, 2007). Bakken (2007) skriver at poenget med Cummins (1980) terskelhypotese er at tospråklige barn skal ha kognitive fordeler ved innlæring av et andrespråk. For å oppnå dette skal ikke innlæring av andrespråk gi konsekvenser for førstespråket. Men det forutsetter også at morsmålet er godt utviklet (Bakken, 2007).

Terskelhypotesen motbeviser de mange teorier frem til 1960- tallet om at flerspråklighet ikke har god innvirkning på barns kognitive ferdigheter. Cummins (1980) kaller teorien for «the separate underlying proficiency». Dette innebærer at jo mer en lærer av et språk, desto flere negative konsekvenser gir det til andrespråket (Cummins, 1980). Vi kan forstå det ut fra et vektskålprinsipp (Bakken, 2007). Men moderne forskning viser at dette er feilaktige vurderinger og forståelser. I dag regner en flerspråklighet som en kognitiv fordel. Peal og Lambert (1962) som Bakken (2007) refererer til, har klart å motbevise teoriene om at flerspråklighet er negativt. Tvert imot er det en fordel, og studien deres har vist at tidlig språklig eksponering gir elever som presterer bedre, sammenlignet med enspråklige (Bakken, 2007). Flerspråklige har dermed «større mental fleksibilitet enn enspråklige og de har et større mangfold av kognitive egenskaper» (Bakken, 2007, s. 24).

Bakken (2007) refererer også til Romaine (1995) for å forklare sammenhengen mellom det flerspråklige og samfunnsmessige. Den samfunnsmessige konteksten språklæringen foregår i kan ha betydning for de flerspråklige barns kognitive utvikling. I dette tilfellet er det helt nødvendig å vurdere de sosioøkonomiske faktorene, da de kan være med på å forklare den tospråklige situasjonen hos den enkelte elev. Eksempelvis vil barn som har tilgang til et rikt språkmiljø, foreldre som gir tilgang til de rette ressursene til å kunne lære seg to språk, eller at det blir tilrettelagt for den tospråklige oppveksten, ha gode forutsetninger for å få en mest mulig balansert tospråklig kompetanse (Bakken, 2007, s. 22).

Kapittel 4: Tidligere forskning og undersøkelser

I denne oppgaven fokuserer jeg på hvilke utfordringer og holdninger flerspråklige elever i Oslo/Akershus har knyttet til nynorskopplæring, og hvilke didaktiske implikasjoner, eventuelle utfordringer og problemer dette medfører. Med dette er denne mastergradavhandlingen tredelt hvor vi ser på holdninger til nynorskfaget, utfordringer i møte med nynorsk og didaktiske implikasjoner. For å kunne se nærmere på dette er det relevant å se etter tidligere studier og forskning på feltet. I teorikapittelet la jeg frem at det finnes teori i begrenset grad om flerspråklighet og nynorsk. Dette kapittelet skal kunne supplere den teoretiske delen til å legge frem relevant informasjon som har betydning for oppgaven.

Norsk forskningslitteratur drøfter i begrenset grad flerspråklige elevers utfordringer med sidemål, om sidemålet er bokmål eller nynorsk. Derimot kan vi lese om flerspråklige elever og deres syn på spesielt nynorsk i nyhetsartikler (Dalen & Christoffersen, 2014), hvor det gjerne blir påstått at nynorsk er et problem for innvandrere.

Min innfallsvinkel er det flerspråklige perspektivet på nynorsk som sidemål. I det følgende viser jeg til tidligere forskning som kan være relevant for dette temaet. Det gjelder en doktorgradavhandling gjort av Kristin Kibsgaard Sjøhelle (2016), som er en intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring på videregående trinn. Fra denne avhandlingen bruker jeg hovedsakelig funn som er knyttet til motivasjon og undervisning. Selv om avhandlingen tar utgangspunkt i elever som går på den videregående skolen vil jeg hevde at det kan gi et interessant relieff til min oppgave, og selv om den ikke handler om flerspråklige elever. Videre viser jeg til Holmliaprojektet (Tørjesen, 2005), som er et eksempel fra en skole hvor en stor prosentandel av elevene har flerspråklig bakgrunn. Jeg legger også frem en undersøkelse gjort av TNS- Gallup på vegne av Utdanningsdirektoratet (2006). For det flerspråklige perspektivet studerer jeg en forskningsrapport av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring skrevet av Bakken og Hyggen (2018). Sistnevnte rapport ser også på videregående elever i tråd med deres problemstilling om «Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn»? Men på lik linje med intervensjonsstudien til Sjøhelle (2016), vil Bakken og Hyggen (2018) sin rapport kunne gi interessante resultater som kan være relevante for min oppgave. Dessuten kan jeg se på nytteperspektivet av nynorsk for flerspråklige elever i sammenheng med utdanningsvalg de tar etter videregående skole. Jeg bruker også Anne Steinsvik Nordal sin gransking av undervisningspraksis og holdninger til nynorsk som sidemål i ungdomsskolen i Bærum – *Nynorsk i bokmålsland* (2004). Avslutningsvis ser jeg på forskningsartikkelen

Flerspråklighet i Norge (2014) av Vulchanova med flere. Jeg har valgt å konsentrere meg om denne forskningen og disse undersøkelsene, fordi de har relevans til problemstillingen min om holdninger og utfordringer til nynorsk mellom elever og i noen grad tar/ berører flerspråklige elever.

4.1 Kristin Kibsgaard Sjøhelle– *Å Skrive seg inn i språket* (2016)

Kristin Kibsgaard Sjøhelle har skrevet en intervensjonsstudie om å skrive seg inn i språket. Hennes studie har utspring fra tanken om å arbeide med nynorsk på alternative måter. Sjøhelle (2016) bruker sin egen erfaring som norsklærer for bokmåselever. Hun opplever at nynorskundervisning blir utfordrende for de elevene med nynorsk som sidemål. Men årsakene bak hvorfor det er utfordrende kan være mange. Spesielt nevner hun at sidemålsopplæring krever tid og at det kan være vanskelig å lære. Hun beskriver sidemål som noe elevene blir lite eksponert for, noe de i liten grad møter utenfor norskfaglig sammenheng og noe som kun har betydning ved innlevering på sidemål. Sjøhelle (2016) opplever også at diskusjoner om nynorsk som sidemål, og negativiteten knyttet til nynorsk som skriftspråk, gjør det stadig vanskeligere for norsklærere å forsvare nynorsk som både sidemål og et skriftspråk bokmåselever skal lære (Sjøhelle, 2016). Med dette utgangspunktet peker Sjøhelle (2016) mot mye av det jeg også er opptatt av i denne oppgaven. Til forskjell fra hennes studie er ikke jeg like opptatt av «dialektstrategiar», og det store fokuset hun legger på ulike type læringsstrategier og læringsutbytte.

Med den formelle intervensjonen som ble lagt til grunn for oppgaven til Sjøhelle (2016) skulle, forskningsklassen bruke nynorsk i alle skolefagene deres. Studien drøfter hvilken skrivehjelp som fungerte og diskuterer elevenes refleksjoner rundt styrket nynorskopplæring (Sjøhelle, 2016). Hovedproblemstillingen for oppgaven hennes er som følger: «kva kjenneteiknar skrivestrategiane til eit utval bokmåselevar på vidaregåande trinn når dei nyttar nynorsk som bruksspråk i norskfaget, og på kva måte får desse strategiane innverknad på arbeidet deira med nynorsk som sidemål», og de underliggende forskningsspørsmålene er: «Kva skrivestrategiar og skrivehjelp støttar elevane seg til når dei skal skrive på nynorsk i formelle og uformelle skrivekontekstar?» og «Korleis reflekterer elevane rundt opplevd læringsutbytte frå det å nytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget?» (Sjøhelle, 2016, s. 9). Ikke minst ser Sjøhelle (2016) på de didaktiske implikasjonene intervensjonen peker mot (Sjøhelle, 2016, s. 79). Hennes metode for denne avhandlingen var formativ intervensjonsstudie på en studiespesialiserende tredjeklasse ved en videregående skole i Trøndelag. Intervensjonen innebar at all aktivitet i norskfaget skulle foregå på nynorsk.

Studien ble gjennomført skoleåret 2007/2008. Til relevans for min oppgave ser jeg bare på Sjøhelle (2016) sine funn knyttet til ordbok, friskriving, læringsutbytte og gjengir hovedfunnene fra hennes tre elevportretter.

4.1.1 Ordbok

Til punktet «Å finne støtte i ordbok eller grammatikkøvingar» viser det seg at flertallet aktivt bruker ordboka. Det er 14 som aktivt bruker ordbok og fem som bruker grammatikkøvelser (Sjøhelle, 2016). Sjøhelle (2016) skriver at det kan ligge en forventning om at man skal bruke ordboka, og legger videre frem en språklæringskultur om at språkinnlæring av sidemål eller fremmedspråk er knyttet til å slå opp i ordboka, slik at en kan sjekke bøyning eller stavelser i ordet (Sjøhelle, 2016, s. 143). Funn fra lærerperspektiv viser at læreren oppfordrer til å legge ordboka til side og heller fokusere på å bruke «ordbok i revisjon av teksten» (Sjøhelle, 2016, s. 143). Videre funn knyttet til ordbok viser også at enkelte bruker digitale ordbøker, og at mangel på elektronisk ordbok eller rettefunksjon gjør tekstene dårligere når en jobber på en data hvor dette ikke er tilgjengelig (Sjøhelle, 2016, s. 144).

Å slå opp i ordbok avbryter flyten til å skrive (Sjøhelle, 2016). Noe som oppleves av elevene i materialet til Sjøhelle (2016) som slitsomt. Flere elever gir uttrykk for at de prøver å bruke nynorsk som skriftspråk ellers i hverdagen. Men at vurderingspresset i faget gjør dette utfordrende, og dermed blir det mer formelt for den enkelte, og flere tyr til å bruke ordbok. For noen kan vurderingskravet gjøre det vanskeligere å holde en balanse mellom det faglige innholdet og rettskrivinga. Ikke minst peker også elevene i materialet på at vurdering i faget er til hinder for motivasjonen. En av elevene gir uttrykk for at hun gjør alt for at hun selv er tilfreds før hun leverer inn tekstene sine (Sjøhelle, 2016, ss. 143-145). Slik ser vi at nynorskopplæring betyr for flertallet å skrive korrekt nynorsk.

4.1.2 Friskriving

Det ble nevnt i forrige avsnitt at det er enklere for elevene i materialet å holde seg unna ordbok når de skriver uformelt. Avsnittet pekte også mot at det er et stort skille mellom det å skrive formelt og uformelt. Elevene opplever at det er enklere å skrive uformelt, og ønsker å skrive uformelle tekster da de kan skrive uten å tenke på å slå opp eller se igjennom grammatikkregler (Sjøhelle, 2016, s. 161) . Ikke minst blir opplevelsen av å mangle grunnleggende grammatisk forståelse og strategier for å kunne slå opp i ordboka nevnt ved siden av å ikke kunne mestre nynorsk godt nok. Samtidig viser også resultatene at de som strever med nynorsk mener at det er uheldig at nynorsk er en del av norskfaget. Flere ser at det er enklere å skrive uformelle tekster uten ordbok, det åpner for et fristed for å skrive og

opplevelse av å ikke måtte følge rettskrivingskravene (Sjøhelle, 2016, s. 161). Det blir også påpekt at det ikke blir like god flyt på sidemål sammenlignet med bokmål. Elever som virkelig vil satse på å bli flinkere i nynorsk har også brukt nynorsk som skriftspråk i andre fag enn norsk (Sjøhelle, 2016, s. 164). Slik Sjøhelle (2016) skriver kan det bli utfordrende å skrive på sidemål i andre fag enn hovedmål, da skriftspråket skal være relativt automatisert og at tavlespråk og lærebokspråk er på hovedmål (Sjøhelle, 2016, s. 164).

4.1.3 Læringsutbytte

Funnene knyttet til elever med stort læringsutbytte tyder på at elevene i intervensjonen har fått utbytte av arbeidsmetodene, og at intervensjonen har hatt effekt på deres nynorskferdigheter. Noe som tyder på at det er større aksept for nynorsk som et obligatorisk fag i den norske skolen blant de som har skrevet mange tekster. Ikke minst kommer deres motivasjon for nynorsk frem gjennom det skriftlige arbeidet. Andre funn knyttet til stort læringsutbytte viser at en kombinasjon av formell- og uformelt skriftlig arbeid er viktig for den helhetlige norskopplæringen. Funnene knyttet til det uformelle skriftlige arbeidet viser at elevene blir nødt til å stole på sine rettskrivingskunnskaper. Elevene som opplever stort læringsutbytte leser også mer på nynorsk, noe som gjør dem til kompetente nynorskbrukere. Ved å skrive både uformelle og formelle skriftlige tekster, flyter språket bedre hos samtlige. Flere føler seg trygge, og opplever at det har innvirkning på nynorsk karakteren (Sjøhelle, 2016, ss. 176-178). Funnene knyttet til de som opplever å ha fått noe læringsutbytte av intervensjonen etterlyser skriving av flere uformelle tekster. De elevene i materialet med nokså godt utbytte viser at intervensjonen skulle vært tverrfaglig, og at nynorsk bør være en del av alle fag og brukes av samtlige lærere. Et annet funn er at de med noe læringsutbytte ikke har satset nok og ikke har ytt maksimalt. De uformelle tekstene har heller ingen bestemt vurdering med noe form for tilbakemelding, dermed opplever ikke elevene noe læringsutbytte. Elevene som mener at de har fått noe læringsutbytte opplever det som utfordrende å notere på nynorsk og at det blir kaotisk å både lytte til nynorsk og skrive, samt få med innholdet. Læringsutbyttet kommer ved skriving av de lengre formelle tekstene med tilbakemelding (Sjøhelle, 2016, ss. 179-184). Sjøhelle (2016) skriver at hun mangler data om de elevene med lite læringsutbytte, da de ikke har levert inn noe skriftlig materiale. Funn knyttet til denne kategoriseringen kjennetegnes av lite motivasjon hvor en ikke er fornøyd med egen innsats, og med norskopplæring og undervisning. Ønsket om å prioritere andre fag er viktigere. Kriteriene blir sett på som vanskelige og uopnåelige (Sjøhelle, 2016, ss. 184-186).

4.1.4 Elevportrettene til Sjøhelle

Sjøhelle (2016) viser sine videre funn gjennom tre elevportretter med tre ulike grad av læringsutbytte og tre ulike elevtyper. De fokuserer på henholdsvis holdning til nynorsk, strategier og læringsutbytte. I denne oppgaven fokuserer jeg hovedsakelig på holdninger. Elevportrettene er lagt frem for å vise helheten av hvordan ulike elever arbeider med nynorsk og hvilke forventninger og holdninger de har (Sjøhelle, 2016, s. 190).

Funn knyttet til lavt læringsutbytte viser at det er negativitet knyttet til nynorsk som sidemål og lite selvtillit til egen nynorskkompetanse. Eleven med lite læringsutbytte bruker få strategier. En av strategiene er å støtte seg til ordbok og grammatikkhefte. Vedkommende har opplevelse av dårlig egeninnsats, følelse av at læreren ikke har fulgt opp godt nok, ikke nok repetisjon – spesielt grammatikk, har en følelse av å ikke kunne skrive «i vei», føler seg «litt utenfor» i nynorsktimene og «dette ut» Men vedkommende er opptatt av karakter, og gir masse kritikk til nynorsk (Sjøhelle, 2016, ss. 192-198). Funn knyttet til noe læringsutbytte viser at eleven er negativ til nynorsk, og er for å ikke ha nynorsk i skolen. Eleven med noe læringsutbytte er av den tro at «jo flere språk en behersker eller lærer jo lettere er det», og bedre forståelse av nynorsk vil gi bedre kompetanse også i bokmål. H*n opplever at nynorsk er noe folk gruer seg til, misliker og erfarer det som noe dårlig. Vedkommende prøver å bruke nynorsk, og har skrevet flere nynorsktekster sammenlignet med bokmål. H*n lærer seg huskereglene, pugger regler, prøver å ikke slå opp alt og bruker det læreren lærer bort når vedkommende skal skrive. Alt i alt har eleven stor opplevelse av læringsutbytte fra prosjektet og har endret holdning til nynorsk, men fortsatt lav selvtillit til nynorsk (Sjøhelle, 2016, ss. 198-203). Elevportrettet av eleven med høyt læringsutbytte viser at vedkommende skriver mye nynorsk, har positiv holdning til sidemål, og viser interesse og engasjement. Et funn gjort knyttet til høyt læringsutbytte viser at strategier for å lære seg et fremmedspråk ble overført til å lære seg nynorsk. Generelt sett har vedkommende interesse for språk og slår opp ord vedkommende ikke forstår. Disse elevene har likevel noe varierende opplevelser av resultat av nynorsklæring, men formidler at bruk av språk fører til bedre kompetanse (Sjøhelle, 2016, ss. 203-207).

Oppsummeringsvis viser studien at mer synlig nynorsk i hverdagen er viktig, særlig på arenaer hvor tenåringer er språkbrukere. Bruk av forskjellige strategier til ulik tid, ulike strategier i skriving av uformelle og formelle tekster, og ikke minst å lese nynorsk er for denne gruppen viktig.

4.2 Torill Wiiger Tørjesen- *Holmliaprojektet* (2005)

Torill Wiiger Tørjesen er navnet bak Holmliaprojektet, hvor formålet var å benytte nynorsk i et annet fag enn norsk, skape gode holdninger til sidemålet og ikke minst øke høy grad av faglighet i nynorsk. Prosjektet ble gjennomført i en niende klasse med fokus på KRLE – faget (RLE). All undervisning var på nynorsk og alt som ble formidlet til elevene gjennom skriftspråk ble skrevet og formulert på nynorsk (Tørjesen, 2005).

Et resultat var at bruk av nynorsk i et annet fag enn norsk bidro til mer positive holdninger til sidemål mellom elevene (Tørjesen, 2005). Torill Wiiger Tørjesen (2005) understreker at før en skal fokusere og bekymre seg over elevenes motivasjon for faget, er det viktig å vurdere norsklærernes motivasjon og innsats i nynorskopplæring. Flere norsklærere har ikke god nok kompetanse i nynorsk, noe som gjør disse usikre under undervisning og vurderingsarbeid. Uten å ha gnist og motivasjon for nynorsk selv, kan det bli utfordrende å formidle nynorsk til elevene (Tørjesen, 2005).

Tørjesens hypotese er at elevene indirekte får formidlet at sidemål er lite viktig, når lærere ofte utsetter opplæringen til sent i norskfaget på ungdomstrinnet. Dessuten gis ikke faget nok oppmerksomhet og arbeidsmetodene/læringsmetodene bærer preg av en puggemetode (Tørjesen, 2005).

For å skape engasjement og interesse hos elevene kan en starte med det elevene interesserer seg for. Tørjesen (2005) refererer her til at det i hennes tilfelle var språkhistoriske emner som skapte interesse og engasjement hos elevene. Eller å ta tak i tidligere assosiasjoner elevene har hatt med nynorsk før de begynner på ungdomsskolen kan også være lurt. Elevene har kanskje møtt nynorske tekster på barneskolen eller hørt dialekter som er mer tilnærmet nynorsk skriftspråk. For å skape motivasjon hos elevene for nynorsk og bedre deres holdninger er det høyst nødvendig å gi god forklaring, for hvorfor vi har to skriftspråk i Norge (Tørjesen, 2005).

Tørjesen (2005) erfarer fra sin studie at flerspråklige elever ikke nødvendigvis møter nynorsk med de samme negative holdningene som majoritetsspråklige har. Selv om de i utgangspunktet var negative og ønsket fritak fra nynorsk (Tørjesen, 2005). Tørjesen (2005) ser dessuten at flerspråklige kan reagerer med negativitet rundt hvorfor de ikke får fritak fra nynorsk (Tørjesen, 2005). Med utgangspunkt i det som er lagt frem ovenfor tar forskningsprosjektet opp det viktige spørsmålet: «Hvorfor skal ikke flerspråklige ha nynorsk»? Hvorfor skal ikke de få oppleve norskfaget på lik linje med alle de andre? Også

flerspråklige trenger å forstå hvordan de skal lære seg enda en variant av norsk (Tørjesen, 2005).

4.3 TNS- Gallup - Kartlegging av undervisning på tiende trinn og første videregående trinn (2006)

TNS- Gallup utførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet kartlegging av sidemålsundervisning på 10.trinn og første klasse på videregående. Bakgrunnen for undersøkelsene var at det på den tiden undersøkelsene ble gjennomført (2006), fantes lite informasjon om sidemålsopplæring generelt (TNS-Gallup, 2006). Også i stortingsmelding 30 – Kultur for læring, blir det poengtert at mer forskning knyttet til sidemålsopplæring i skolen er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Rapporten til TNS- Gallup (2006) belyser norsklærerens kompetansenivå, organisering av sidemålsundervisningen, lærerens vurdering av elevenes sidemålkunnskap, elevers motivasjon, elevenes sidemålsskarakter og arbeidsmetoder i norskfaget (TNS-Gallup, 2006, s. 3). Forskningen ble gjennomført ved et utvalg grunnskoler/ungdomsskole (10. klasse) og videregående skoler (1.klasse/allmennfaglig/studiespesialisering).

For å tilpasse informantgruppene ble det utarbeidet tre ulike spørreskjemaer til henholdsvis elever, norsklærere og rektorer på de ulike skolene. Fra hver skole stilte syv elever, en norsklærer og en rektor opp. Totalt deltok 186 skoler hvorav 25,3% var nynorskskoler og 74,7% bokmålsskoler. Av de 186 skolene deltok 580 rektorer, 587 lærere og 3981 elever (TNS-Gallup, 2006). Resultatene er kategorisert etter «undervisning», «lærerens motivasjon, faglig kunnskap og oppdatering», «elevenes karakterer, egenvurdering og forhold til lesing og skriving» (TNS-Gallup, 2006). Den siste kategorien inneholder spørsmål eller hypoteser fra Utdanningsdirektoratet.

Resultatene fra kategori «undervisning» viser at flertallet starter opp i åttende/niende klasse med sidemål. 78% startet med sidemål i åttende eller niende klasse, 8% startet i tiende, 5% starter i barneskolen og resten kan ikke huske når de startet (TNS-Gallup, 2006, s. 10). Når det kommer til organisering av nynorsk gjennom timeplanen til elevene, viser resultatene at bokmålelevene har ca. en time med sidemålsundervisning per uke. Nynorskelevene derimot må klare seg med en halvtime mindre. Rapporten viser også at det er vanlig å organisere sidemålsundervisningen periodisk (TNS-Gallup, 2006, s. 10). Gjennom kategorien «lærebøkene» kommer det frem to lærebøker som mest brukt og de fleste bruker samme lærebok i både hovedmål og sidemål. Halvparten av lærerne bruker digitale hjelpemidler i undervisning, og stilskriving er den mest benyttede arbeidsmetoden i både bokmål og nynorsk

(TNS-Gallup, 2006, s. 10). Men bruk av sidemål i andre fag enn norsk er mest vanlig hos nynorskelever (TNS-Gallup, 2006). Resultatene viser også at flertallet av norsklærerne opplever at de har nok kompetanse i sidemål for å undervise, men kunnskapsnivået og engasjementet er noe høyere blant norsklærerne på nynorskskolene (TNS-Gallup, 2006, s. 11).

Samtlige av rektorene er fornøyd med hvordan forholdene ligger til rette for sidemål i skolen. Men 95% oppgir at norsklærerne får for lite faglig oppdatering (TNS-Gallup, 2006, s. 11). De norsklærerne på bokmålsskolene som har svart at forholdene ikke ligger til rette for nynorskundervisning, hevder at motivasjon hos elevene er en hindrende faktor. Dette gjelder 79% av norsklærerne på bokmålsskolen, mens 15% mener at deres egen nynorskkompetanse ikke ligger til rette for sidemålsundervisning. Og flere kunne tenke seg å ta videreutdanning i nynorsk (TNS-Gallup, 2006, s. 11).

Undersøkelsene viser at både nynorskelever og bokmåselever i gjennomsnitt har fire i snitt, i sidemål. Nynorskelevne sammenlignet med bokmåselevne ligger noe høyere i karakterskala. Funnene viser at bokmåselever enten får like god karakter i nynorsk som i hovedmål eller noe lavere. Norsklærerne ved bokmålsskolene kan også fortelle at det er stor variasjon i sidemålkarakter etter grunnskoleavgang (TNS-Gallup, 2006, s. 12). Det kommer også frem fra hver femte bokmåselev, at de kan bli enda flinkere i nynorsk om de hadde fått mer skrivetrening (TNS-Gallup, 2006, s. 12).

Mer enn halvparten liker å lese og flertallet av dem liker å lese på bokmål fremfor nynorsk. Når det kommer til skriving er det 59% av elevene som oppgir at de liker å skrive. Det er flere bokmåselever som liker å skrive sammenlignet med nynorskelevne. 81,5% oppgir at de ikke liker å skrive på nynorsk, spesielt gjelder dette bokmåselever (TNS-Gallup, 2006, s. 12).

De avsluttende spørsmålene fra Utdanningsdirektoratet er kortfattede spørsmål som tar utgangspunkt i de ulike overordnede kategoriene. Spørsmålene kan virke som ofte stilte spørsmål eller myter i nynorsk-faget. Svarene på disse spørsmålene viser at elever som har tidlig start med sidemålsundervisning, kan ha en større tendens til å like sidemålet. Det blir også fremhevet at variert undervisning/ arbeidsformer har betydning for om man liker sidemålet eller ikke. Funnene viser heller ingen sammenheng mellom at de som liker sidemål har mer undervisning i sidemål. Vi kan ut fra funnene også se at elever som liker sidemål går på skoler hvor forholdene ligger til rette for sidemålsundervisning. Videre er det spørsmål knyttet til valg av studiespesialisering dersom eleven liker nynorsk. Funnene viser at det er en

signifikant sammenheng mellom elevenes forhold til sidemål og valg av henholdsvis yrkesfaglig studieretning og utdanningsprogram for studiespesialisering. Dette gjelder både for nynorsk – og bokmåselevne. Det viser seg at det er en sammenheng mellom å like sidemål og få god karakter i det for både bokmåselever og nynorskelever. Siste spørsmålet peker mot at det kan ha en positiv effekt om bokmåselever har slektninger eller andre nære personer som har nynorsk som hovedmål (TNS-Gallup, 2006, s. 13).

4.4 Anne Steinsvik Nordal - *Nynorsk i bokmålsland* (2004)

Anne Steinsvik Nordal har gransket undervisningspraksis og holdninger til nynorsk som sidemål på en ungdomsskole i Bærum. Prosjektet som begynte i starten av skoleåret 2003 skulle pågå til avslutningen av skoleåret 2005. Det ble satt fokus på to problemområder hvorav det første var utfordringer knyttet til å motivere, og det andre at lærerne er uvitende om alle de godene de kan bruke til å gjøre nynorskundervisningen bedre. Dette gjelder spesielt ulike typer metoder, ideer, læremidler og materiell (Nordal, 2004, s. 5).

Nordal (2004) formulerer fire mål for prosjektet:

- Kartlegge undervisningspraksis og holdninger til sidemål hjå norsklærarane på ungdomsskolen.
- Skape eit forum der norsklærarar kan dele erfaringar om sidemålsundervisninga.
- Tilby norsklærarar etterutdanning i nynorsk.
- Gjere tilgjengeleg ein idebank for god sidemålsundervisning. (Nordal, 2004, s. 6).

Studien er basert på spørreundersøkelser med 28 spørsmål hvor 88 norsklærere på åtte Bærum - ungdomsskoler deltok (Nordal, 2004, ss. 5-6). Resultatene fra undersøkelsene viser at flertallet har lærerutdannelsen sin fra universitetet og at de er overkvalifiserte til å jobbe ved en ungdomsskole. På spørsmål om lærerutdanningsinstitusjonene gir god nok opplæring i nynorsk, svarer 49% av lærerne at de ikke vet om dette. 22 % derimot er tilfreds med opplæringen de får gjennom lærerutdanningen (Nordal, 2004, s. 12). Det er en stor prosentandel av norsklærerne som hevder at de har nok nynorskkunnskaper for å kunne gi en tilfredsstillende nynorskundervisning. Men det er også en stor prosentandel som etterlyser mer opplæring (Nordal, 2004).

Spørsmål knyttet til undervisningen viser at 39% starter med sidemål i 8. klasse og 57% i niende klasse (Nordal, 2004, s. 16). En prosentandel på 67% bruker nynorsk i 10% av norskundervisningen, mens bare 31% bruker det i 25% av undervisningen (Nordal, 2004, s. 17). Dette resultatet henger også sammen med at det er en stor andel som mener det er

vanskelig å bruke nynorsk i undervisningen sammenlignet med bokmål (Nordal, 2004). Norsk læreren i materialet til Nordal (2004) samarbeider gjerne med andre norsklærere om undervisning, men de får ikke brukt nynorsk i andre fag, til tross for mye samarbeid blant kolleger. Ellers er det kun 7% som leser og skriver, de resterende 17% svarer at de bare leser (Nordal, 2004, s. 17). Om målform er viktig når tekster blir valgt ut blir ansett som positivt av 36% (Nordal, 2004, s. 21).

Type holdninger lærerne har til norsk kan påvirke undervisning i sidemål, og ca. 90% av lærerne opplever at elevene ikke får utbytte av sidemålsopplæringa. Mens 61% mener at det ikke er en fordel at elevene lærer å skrive begge målformene i den norske skolen (Nordal, 2004, ss. 22-23). Videre kan vi se av resultatene på hvem som har sterkest påvirkning på elevene sine holdninger til nynorsk og bokmål: 46% norsklærere mener at det er foreldrene som påvirker, mens den andre andelen mener påvirkningen kan skyldes venner, media og lærere. Overraskende nok er det kun 9% som mener de har påvirkning på elevene (Nordal, 2004, s. 23). Likevel viser det seg at 60% av lærerne er faglige engasjerte for å lære elevene nynorsk, de resterende er ikke engasjerte (Nordal, 2004, s. 25).

For å få til bedre sidemålsundervisning er det å bli eksponert for nynorsk (høre, lese, skrive nynorsk), lærerens engasjement, avsluttende vurdering gjennom mappeeksamen, tverrfaglighet, tidlig møte med nynorsk, jobbe med holdninger knyttet til nynorsk og mindre grammatikkundervisning, lærebøker på nynorsk i andre fag og motivasjonskurs for norsklærere svært viktig i tråd med denne studien (Nordal, 2004).

4.5 Anders Bakken og Christer Hyggen - Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående (2018)

Anders Bakken og Christer Hyggen skriver om trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i den videregående skolen, i rapporten *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående* (2018). Gjennom rapporten kommer det frem at ungdom med innvandrerbakgrunn eller slik de omtaler det «de som har to utenlandsfødte foreldre» har høye ambisjoner, de bruker generelt mer tid til skole - og skolearbeid som lekser. Disse elevene sikter mot en god utdanning som vil bidra til å kunne gi dem høyere status (Bakken & Hyggen, 2018). Elevgruppen med flerspråklige elever viser «et større engasjement i skolen og skolearbeidet enn gjennomsnittet av norsk ungdom» (Bakken & Hyggen, 2018, s. 14).

Flerspråklige studenter er overrepresentert i høyere utdanning, noe som tyder på at de er målrettede og «klarer å realisere de ambisjonene» de sikter mot (Bakken & Hyggen, 2018, ss. 15-16). De flerspråklige elevene som er født i Norge velger studiespesialisering fremfor

yrkesfaglige studier, til forskjell fra majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige som ikke er født i Norge. Det er også veldig vanlig blant flerspråklige å utdanne seg i helsefag. Flerspråklige jenter velger ofte realfag på videregående skole (Bakken & Hyggen, 2018).

Flertallet av de flerspråklige elevene ønsker å være flinke på skolebenken og mestre skolegangen sin ved at de blant annet jobber hardt, er målrettet, har et ønske om å mestre flest mulige fag og få gode karakterer i samtlige av fagene da det har stor betydning for «muligheter i utdanningssystemet og arbeidsliv» senere (Bakken & Hyggen, 2018, s. 84). Ikke minst kan foreldre, eldre søsken og jevnaldrende ofte spille en sentral rolle i karrierevalg. (Bakken & Hyggen, 2018). Kulturelle forskjeller kan være betydningsfulle i å forklare visse prestasjonsforskjeller/ karakterforskjeller, blant de flerspråklige elevene og hvilken type innvandrergruppe de stammer fra (Bakken & Hyggen, 2018).

Videre er sosioøkonomiske faktorer også betydningsfulle for elevenes skoleprestasjoner. Foreldre med høy utdanning og «god tilgang til materielle ressurser» er en fordel for elevene (Bakken & Hyggen, 2018, s. 8). Karakterforskjeller mellom ulike grupper flerspråklige elever og majoritetsspråklige elever kan ofte skyldes de sosiale forskjellene og deres tilgang til ressurser. Elevene med ressurser bruker også mest tid til lekser og skolearbeid (Bakken & Hyggen, 2018). «Studier viser at karaktergapet mellom majoritets- og minoritetsungdom ofte kan forklares med at mange innvandrere foreldre har lavere utdanning og lavere inntekter enn majoritetsgjennomsnittet» (Bakken & Hyggen, 2018, s. 18). Ut ifra dette sitatet er det en sammenheng mellom foreldrenes kunnskapsnivå og inntekt, og hvordan barna deres klarer seg på skolen.

Hvor lenge de flerspråklige elevene har bodd i Norge har innvirkning på deres karakterer. Flerspråklige barn som er født og oppvokst i Norge eller kommer til Norge før barneskolen starter, har mindre karakterforskjeller. Mens de som har kortere botid i Norge oppnår dårlige karakterer viser undersøkelser Bakken og Hyggen (2018) har gjennomført (Bakken & Hyggen, 2018).

Videre viser Bakken og Hyggen (2018), at hvor de flerspråklige elevene er bosatt og hvilken skole de går på har betydning for deres skoleprestasjoner og karrierevalg. Men uansett hvor vedkommende bor eller går på skole, så møter flerspråklige elever mange av de samme mulighetene og begrensningene i utdanningssystemet (Bakken & Hyggen, 2018, s. 13). Dessuten viser undersøkelsene gjort av Bakken og Hyggen (2018), at flertallet av de flerspråklige elevene er bosatt i sentrale deler av Norge som Oslo og Østlandsområdet.

Spesielt er det vel og merke en stor andel av den asiatiske innvandrerguppen (pakistanere, tamilere, tyrkere, indere), og den afrikanske (marokkanere og somaliere) innvandrergupper som er bosatt i Oslo. Valg av bosted bestemmer også hvor elevene skal gå på skole, dermed er de flerspråklige elevene overrepresentert på de fleste skoler i Oslo kommune/fylke (Bakken & Hyggen, 2018). Slik kan vi forstå at sammensetning av elevene har påvirkning på både læringsmiljø og holdninger til skole og skolefag.

Ifølge Bakken og Hyggen (2018) kan sosiale omgivelser som foreldre og jevnaldrende ha stor betydning for den ytre motivasjonen, altså gjøre dem fornøyd eller være like flinke som dem. Type motivasjon kan variere fra individ til individ og i denne oppgavens tilfelle fra elev til elev. Det varierer også mellom ulike elevgrupper hva som motiverer og driver dem til å mestre skolegangen. Motivasjon kan også forklare karakterforskjeller blant flerspråklige og majoritetsspråklige elever (Bakken & Hyggen, 2018). Mangel på motivasjon kan skyldes at det er variasjon i elevenes prestasjoner og innsats. Men Bakken og Hyggen (2018) påpeker at det kan være både elever med og uten flerspråklige bakgrunn. Ikke minst kan det blant grupper av flerspråklige også oppstå forskjeller. Sistnevnte trekker frem tidligere forskning gjort på dette feltet og viser til hva som påvirker flerspråklige elevers motivasjon og skriver følgende: «Tidligere forskning har vist at kultur for utdanning i ulike sosioøkonomiske klasser påvirker elevers motivasjon, arbeidsinnsats og skoleprestasjoner. Det kan være slik at også ulik kultur og verdsetting av utdanning i ulike innvandrergupper påvirker elevers motivasjon, arbeidsinnsats og skoleprestasjoner» (Bakken & Hyggen, 2018, s. 24).

4.6 Beate Lindmann- Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet (2008)

Beate Lindmann har studert læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet. Rapporten som er utgitt av Fremmedspråksenteret tar for seg motivasjon til fremmedspråk, og ikke nynorsk. Men jeg velger likevel å trekke hennes syn på motivasjon da det kan ha relevans for min oppgave. Hovedforskjellen er mest sannsynligvis at nynorsk må elevene ha og at det er et skriftspråk, mens et fremmedspråk kan de velge ut fra hva skolene tilbyr.

Når elevene skal starte på ungdomsskolen kan elevene oppleve en «startmotivasjon». Startmotivasjon drives av at elevene er skolemotiverte. De drives av å få gode karakter, gjøre det bra på skolen og få gode tilbakemeldinger fra hjemmet på deres resultater (Lindmann, 2008). Motivasjonen kan også endre seg underveis, nødvendigvis vil den ikke være den

samme gjennom hele skoleløpet. Læreren er et viktig ledd i jobben om å motivere elevene til å lære og like det språket elevene skal lære seg.

Variasjon i undervisning og opplæring er svært vesentlig for elevenes trivsel i faget og for å holde motivasjonen oppe. Det er «en viktig faktor som bidrar til å bevare språklæringsgleden og til å vedlikeholde språkmotivasjonen» (Lindmann, 2008, s. 15). Studien viser interessante funn rundt variasjon som en motivasjonsfaktor (Lindmann, 2008). Lindemann (2008) skriver følgende om dette funnet i rapporten *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet* (2008)

Ser man nærmere på de gruppene der elevene er fornøyde med språkundervisning, ser man at deres lærere ikke nødvendigvis opptrer som tryllekunstnere, men rett og slett tilbyr en variert og tilpasset språkundervisning. De fokuserer på at det er enkelteleven som aktivt må arbeide med sin individuelle språklæring og de tilbyr mange ulike arbeidsoppgaver som kan føre til denne språklæringsaktiviteten. Dermed flyttes fokus fra lærerens aktiviteter til elevenes aktiviteter – som læreren tilrettelegger for (Lindmann, 2008, s. 15).

Læringsmål og hvilke resultater språklæringen kan gi, er en sentral faktor for motivasjon for å lære språk (Lindmann, 2008). Det siste sentrale funnet fra denne forskningen som påvirker motivasjonen til elevene er «arbeid med egen språklæring». Språklæringen forblir på skolen i de timene som er satt av spesifikt til det aktuelle språket. Å lære seg språk kan være hardt og det kreves innsats fra den enkelte elev, dermed kan de få timene på skolen bli for lite (Lindmann, 2008). Språkfaget blir nedprioritert, det er ingen som har motivasjon til å jobbe med det på fritiden og det gis begrenset med lekser. Begrensede lekser gjør språklæring om til noe elevene må gjøre av frivillig innsats (Lindmann, 2008). Lindemann (2008) viser at denne metoden å lære elevene språk på hvor det gis for mye språklæringsansvar til de unge tenåringene kan være dumt, da de ikke tar det frivillige ansvaret (Lindmann, 2008). Derfor er det viktig med faste rammer, krav og veiledning (Lindmann, 2008). Hun sammenligner disse resultatene med de lærerne som gir lekser og har faste rammer. De oppnår flere fornøyde elever som har skjont at språklæring krever egeninnsats og pugging ikke minst (Lindmann, 2008).

4.7 Vulchanova et al. (2014) - Flerspråklighet i Norge: en eksperimentell språkprosesseringsstudie

Valchanova et al. (2014) skriver om flerspråklighet i Norge og har gjennomført en eksperimentell undersøkelse. Deres eksperimentelle undersøkelse hadde til hensikt å se om

den flerspråklige situasjonen i Norge med to skriftspråk og dialekter, har de samme gunstige kognitive fordelene som flerspråklighet har (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 148).

Studien omfatter to tester, og resultatene fra de to testene fremmer viktigheten av skriveferdigheter og skrivekompetanse ved fordelaktige kognitive effekter av flerspråklighet (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 148). Å skrive på hvilket som helst språk vil hjelpe den generelle språkkompetansen, det kan være nynorsk eller like godt engelsk. Språkkompetanse på det ene språket vil ha overføringsverdi til et annet språk (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014). Vulchanova et al. (2014) beskriver den positive effekten skrive har på språkopplæring, selv om det er kortvarig og elevene ikke blir eksponert for språket over lengre tid. Sistnevnte skriver at deres studie tyder på at bokmål og nynorsk gir de samme fordelene som andre språkpar, til tross for at bokmål og nynorsk ligger ganske nær hverandre fra språktypologisk og språkhistorisk perspektiv (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 148).

Forskningsgruppen ved Språktilegnelse – og språkprosesseringslaben NTNU, gransket nordmennenes lese måte på både bokmål og nynorsk i 2012. For å gjennomføre dette ble det satt opp to eksperimenter. «Formålet med prosjektet var å sjekke hvilke faktorer det er som påvirker ordprosessering på begge skriftmål, og hvordan de to målformene står i forhold til hverandre hos språkbrukerne» (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 158).

I det første eksperimentet deltok 51 deltakere med en gjennomsnittsalder på ca. 26,9 år. Testen inneholdt ordidentifiseringsoppgaver med ca. 540 ord. Det var like mange ord på bokmål som på nynorsk. Noen av ordene i denne testen var oppdiktete ord, andre var eksisterende ord, samt høyfrekvente og lavfrekvente ord. Testen var en digital test hvor hastighet og ordgjenkjenning var det viktigste. Vedsiden av den eksperimentelle testen ble også det språklige kunnskapsnivået til deltakerne kartlagt (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 158).

Resultatene fra det første eksperimentet viste at ord på bokmål prosesseres raskere. Men på den andre siden viste også resultatene, at de som bruker nynorsk skriftlig har lettere for å identifisere ord på både nynorsk og bokmål raskere (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 159). På bakgrunn av dette funnet trekker Vulchanova et al. (2014) frem hvor viktig det skriftlige arbeidet er for språkferdighetene. Dessuten er den skriftlige delen av språket noe en regner som aktiv bruk av språket sammenlignet med lesing (Vulchanova,

Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 159). Vulchanova et al. (2014) tar også opp tidligere studier av språkprosessering i tospråklighet som viser at de som er flerspråklige har lengre prosesseringstid sammenlignet med enspråklige. Men de begrunner sin studie med at bokmål og nynorsk er nært beslektede skriftspråk og ordene i disse skriftspråkene varierer i morfologisk form (Vulchanova, Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 159/160).

Andre resultater fra testen viser at det er en sammenheng mellom dialekt og hvordan deltakerne presterer på ordidentifiseringsoppgaven. Dette kan ifølge Vulchanova et al. (2014) støttes opp med at de som særlig har gjort det bra på denne testen har en dialekt som ligger nært nynorsk (Vulchanova, Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014). Vulchanova et al. (2014) ser også hvordan alder spiller en rolle på hvor mange korrekte svar en får og kaller dette en random effect of trial (Vulchanova, Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 160). Resultatene viser at de som identifiserer ord effektivt har blitt eksponert for flere ord. Vulchanova et al. 2014 ser på dette funnet som relevant for å utvide tiden elevene blir eksponert for språk i undervisningen. Det ville kanskje vært naturlig at engelsk som andrespråk ville hjelpe prestasjon på ordidentifiseringsoppgaven, men resultatene viser at det gjør den ikke. Deltakerne som hadde norsk som førstespråk ga opplysninger om at det at de mestret engelsk som et andrespråk, ikke hadde noe ulempe av dette (Vulchanova, Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 161). Også dette funnet strider mot tidligere studier som tilsier at flerspråklighet fører til at en bruker lengre tid til ordidentifisering (Vulchanova, Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014).

Test nummer to i dette prosjektet tok for seg høre- /lese- og ordidentifiseringeksperiment. Totalt deltok 36 deltakere med en gjennomsnittsalder på ca. 27,6 år. På testen de tok hadde de 240 forsøk. Formålet med den andre testen var å se om ord på bokmål og nynorsk kan assosieres i det mentale leksikonet (Vulchanova, Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 162). Testen gikk ut på at deltakerne skulle «høre et bokmålsord og avgjøre om nynorskordet det ble vist til er et ord eller ei. Det samme ble gjort med motsatt målform. Vulchanova et al. (2014) viser til at lignende oppgaver ofte brukes i psykologiske studier, og kaller oppgaveformen som er benyttet i deres prosjekt for «priming- oppgave». Vulchanova et al. (2014) redegjør følgende for priming:

Priming betyr fasilitering av identifisering av testord etter at et annet semantisk relatert ord har vært vist. Priming- effekten er automatisk og veldig robust som en indikasjon på eksistensen av semantiske «nett» i hjernen (Vulchanova, Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, s. 162).

Gjennom metoden «priming» viser resultatene fra den andre testen at priming skjer fra førstespråket til andrespråket. De andre resultatene fra forskningen viste at om et menneske har høy språkkompetanse i begge språkene, vil det gi positiv effekt på priming mellom begge språkene. Undersøkelsene viste også at bokmålsord og nynorskord er sterk assosiert med hverandre gjennom hjernen. Men uansett er primingeffekten størst ved bokmålsord. Det er de eldre og de som bruker nynorsk som har en sterk fasiliteringseffekt, og dermed har fordel av priming. Forskningen viser også at de deltakerne med gode engelskferdigheter identifiserer ordene raskere, men har til gjengjeld flere feil. Videre viser resultatene at flerspråklige bruker lengre tid sammenlignet med enspråklige til å finne frem til riktig ord (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014, ss. 162-165). Konklusjon av de to testene viser at all skriving har positiv effekt på det språklige og at språkkompetanse kan overføres mellom ulike språk og målformer.

Kapittel 5: Metode

I dette kapittelet skal jeg gi en presentasjon av studien. Jeg skal gjøre rede for metoden jeg har benyttet for å utforske problemstillingen for oppgaven: «Hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha?» I dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av metoden som ble brukt og begrunne de ulike valgene som ble tatt før, under og etter undersøkelsene.

5.1 Presentasjon av studien

Denne studien er et resultat av flere kvalitative forskningsmetoder. Intervju er primærmotoden til oppgaven, mens observasjon har blitt brukt som en supplerende metode. Undersøkelsene ble gjort etter godkjenning fra Personvernombudet for forskning- NSD og de ulike skolene jeg ønsket å utføre min studie hos. Utførelse av både intervju og observasjon startet opp i slutten av første termin (for skoleelevne), og avsluttet ved starten av andre termin. Slik det går frem av problemstillingen var hensikten å undersøke problemstillingen ved en skole i Oslo og en skole i Akershus. Årsaken til at studien ble gjennomført på en skole i Oslo og en skole i Akershus, var for å kunne sammenligne og se forskjeller i holdninger og utfordringer blant flerspråklige elever ved en skole med få flerspråklige, og en med flere flerspråklige. På hver skole skulle det gjennomføres to observasjoner i nynorsktimene, totalt 60 minutter ganger to. Deretter skulle det følges opp av elevintervju (ettersom hvor mange påmeldte det ble), og avsluttes med norsklærerintervju.

5.2 Valg av metode

Det er vanlig å skille samfunnsvitenskapelig forskning mellom kvalitativ og kvantitativ metode. «Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Slik det er fremstilt tidligere i denne oppgaven, er det lagt opp til kvalitativ metode. Dette skyldes at kvalitative metoder er mer fleksible sammenlignet med kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012). I kvalitative forskningsmetoder vil informantene ha mulighet for å svare ut fra et bredere spekter sammenlignet med kvantitative metoder, hvor det på forhånd er satt opp svaralternativer. Med andre ord kan en informant svare mer utfyllende og detaljert. Kvalitative metoder gir også forsker mulighet til å kunne følge opp svarene ved å stille oppfølgings spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Slik det går frem av problemstillingen: «Hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan

dette ha?»), kan det være vanskelig å uttale seg om holdninger gjennom type spørreundersøkelse. Men hvis metoden legger opp til å stille åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål, observere kroppsspråk og tonefall hos en informant kan en lettere oppfatte holdninger hos informantene sine. En slik metode kan også gi informasjon en kanskje ikke hadde spurt om eller sett for seg. Kulbrandstad (2015) skriver følgende om holdningsstudier i *Språkholdninger* (2015): «Som psykologisk tilbøyelighet er holdninger ikke direkte tilgjengelige som data for undersøkelser, men må studeres slik de kommer til uttrykk gjennom verbale ytringer eller en annen form for atferd som kan iakttas.» (Kulbrandstad, 2015, s. 5). Det er vanlig å dele forskning knyttet til språkholdninger i tre kategorier. Jeg legger bare frem den metoden som er relevant for denne oppgaven, nemlig «direkte måling av holdninger/direct measures». Med en slik metode vil en få data ved å stille informantene direkte spørsmål om deres holdninger. Det kan være spørsmål om hva de mener om et bestemt språk eller språkvarieteter (Kulbrandstad, 2015, s. 251).

5.3 Kvalitative intervju

I denne studien har jeg brukt intervju som hovedmetode, mens observasjon ble brukt som en supplerende metode. Tanken bak å bruke begge metodene var at de skulle utfylle hverandre, og at små mengder med observasjon kunne gi mye bakgrunnskunnskap for å stille bedre spørsmål, bli kjent i klasserommene og med elevene. Dessuten skulle det bidra til å skape en helhet for forståelsen. Et forskningsintervju skal både belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene som er lagt til grunn for oppgaven (Germeten & Bakke, 2013). Hensikten med et slikt intervju er å få til en fri samtale angående det temaet som er satt for oppgaven. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) er det flere åpenbare grunner til å velge intervju som datainnsamlingsmetode. For det første gir kvalitative intervju informantene stor grad av fleksibilitet og frihet i motsetning til kvantitative spørreundersøkelser. Det er lettere for elevene/norsklærerne å dele holdninger og erfaringer med nynorskfaget, når de kan være med på å vinkle hvilken retning intervjuet skal gå. For det andre vil en forsker ikke klare å se fortid gjennom observasjon som metode, men kan derimot spørre informantene sine i en intervjusituasjon til å gjenfortelle hendelser både personlig og norskfaglig (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Fordelen med å bruke intervju som metode i denne studien er at meninger og ulike synspunkter vil komme frem mye tydeligere. På den måten vil jeg som intervjuer ha mulighet til å se ting fra informantenes ståsted og øyne (Tjora, 2017). Sist, men ikke minst kan det oppleves som en krevende metode å gjennomføre kvalitative intervjuer, da intervjuer må

jobbe aktivt med å skape tillit hos informantene. For meg som intervjuer var det viktig å stille forberedt til at alle informanter ikke er like, de kan ha forskjellige måter å forholde seg til spørsmål og samtlig kan opptre forsiktig i en intervjusituasjon. Derfor er det viktig å snakke litt rundt grøten for å løsne informantene, være tålmodig, vise forståelse, respekt og være avslappet (Tjora, 2017). På denne måten får informantene tid til å kunne reflektere godt rundt det h*n skal forsøke å svare på. Kvalitativ intervjuform har åpne spørsmål, som det ikke finnes konkrete svar på. Derfor prøvde jeg å unngå «Ja -Nei» svar, og hadde tenkt over oppfølgingsspørsmål jeg eventuelt kunne stille om jeg skulle få «Ja- Nei» svar.

5.4 Observasjon

Når en ønsker direkte tilgang til informasjon som skal undersøkes og problemstillingen er avgrenset til et visst område er observasjon en egnet metode. I denne oppgaven blir observasjon derfor brukt som en sekundær metode. For å få tilgang til det som skal undersøkes er det viktig med riktig valg av setting. Dessuten kan det å være i en setting gi tilgang til de nødvendige opplysningene i denne oppgaven. Om ikke gi direkte funn, men støtte opp det som blir sagt i en intervjusituasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Observasjon som begrep kan være ganske vidt, og dermed vanskelig å fatte hva som ligger i ordet. Derfor er det viktig å skille mellom helt vanlig daglig observasjon fra observasjon som datainnsamlingsmetode, da dette er en mer «systematisk og formell fremgangsmåte for datainnsamling» (Germeten & Bakke, 2013, s. 109). På lik linje med observasjon er det viktig å skille intervju som datainnsamlingsmetode fra en vanlig hverdagslig samtale.

Både intervju og observasjon er tidkrevende metoder, noe som krever at forsker har tid til å gjennomføre det som blir planlagt (Christoffersen & Johannessen, 2012; Tjora, 2017), eventuelt tenke over at det kan bli kostbart å kunne gjennomføre det en har tenkt. Fordelen med observasjon er at man får et godt innblikk i det som skjer uten å nødvendigvis måtte forstyrre alle eller den enkelte. Dessuten kan en som forsker/student bruke bakgrunnsinformasjon og tidligere erfaringer for å filtrere observasjonene (Germeten & Bakke, 2013; Christoffersen & Johannessen, 2012).

En kan stille spørsmålsteget ved hvor objektiv og nøytral observasjon som metode er fordi det avhenger av hvor skarpt en ser, hører og filtrere observasjonen ut fra forkunnskaper (Germeten & Bakke, 2013). Ikke minst skaper observasjon som metode rom for situasjoner og tolkning i et felt hvor h*n eller de som blir forsket på ikke selv har tolket situasjonen (Tjora, 2017). På denne måten kan observasjon gir et reelt bilde av virkeligheten (Tjora, 2017).

5.5 Datainnsamling

5.5.1 Rekruttering av skoler og informanter

Jeg valgte altså en skole i Akershus og en i Oslo fordi disse skolene er svært viktige for å komme til de rette informantene, og få en forståelse av holdningene og utfordringene til informantene i materialet. Undersøkelsen ved de ulike skolene har til hensikt å se likheter og forskjeller i holdninger, hos flerspråklige elever og deres relasjon til nynorsk.

5.5.2 A -skolen

A- skolen er en skole som ligger på Romerike, og et stykke unna Oslo. Jeg vil heretter bruke forkortelsen «A- skolen» for skolen i Akershus. I området skolen er plassert er det en rask befolkningsvekst, og det er en liten andel beboere med en annen etnisk bakgrunn. I de fleste klasser er det et par flerspråklige elever, antallet variere alt mellom en til under ti. Dessuten er det forskjell i hvor mange flerspråklige elever det er på hvert trinn. På det trinnet studien fant sted var det flere flerspråklige elever enn de andre trinnene. A- skolen ble valgt med tanke på at det var praktisk enkelt. Dette er en skole jeg har hatt vikariat på under studietiden, men som vikar har jeg ikke hatt noe personlig kjennskap til informantene utenom denne studien. Skolen var informert om studien min en god stund før studien tok sted. Det ble uansett avklart med ledelsen før norsklærerne på tiende trinn ble informert om studien. Avslutningsvis ble det søkt om tillatelse fra elever/foreldre (Personvernombudet for forskning, udatert).

5.5.3 O- skolen

O- skolen er en barne – og ungdomsskolen med 90% flerspråklige elever. Jeg velger også å forkorte skolen i Oslo til O- skolen. Skolen fokuserer og satser på det flerkulturelle samfunnet i nærområdet. Trinnet der studien fant sted bestod av bare to enspråklige elever og resten flerspråklige. Det er stor variasjon blant de flerspråklige elevene hvor de kommer fra. I motsetning til A- skolen bød det på flere utfordringer i å finne O- skolen. Det ble sendt mail til alle ungdomsskoler i Oslo kommune, men jeg fikk ingen respons på søknaden min. Da fikk jeg hjelp av veileder og kom i kontakt med en norsklærer ved O- skolen. På denne skolen avklarte norsklæreren gjennomføring av prosjektet på vegne av meg med ledelsen, deretter ble det søkt om samtykke fra flerspråklige elever og deres foreldre.

5.5.4 Mine informanter

Slik det går frem av problemstillingen min trengte jeg et større utvalg av informanter. Jeg ønsket å nå de som best kunne belyse problemstillingen for oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2011). Av erfaring fra tidligere oppgaver og veiledning bestemte jeg meg for ca. seks informanter fra hver skole. De seks informantene skulle utgjøre fem flerspråklige elever og deres norsklærer i 10.klasse. Årsaken til at det var ønskelig med tiendeklasse- elever var at

dette er det avsluttende året i grunnskolen, og elevene vil få en standpunkt karakter/ avsluttende vurdering. Videre var det relevant for oppgaven om vedkommende hadde vurdering i sidemål eller fritak fra vurdering i sidemål. I ettertid viste det seg at alle påmeldte informanter hadde vurdering i sidemål. Utenom det, var det ønskelig med både gutter og jenter med ulike morsmål. Hovedsakelig for å kunne se saken fra ulike perspektiver. Ved innsamling av svarslippene viste det seg at flere ønsket å stille opp. For å vise min respekt ovenfor dem, ble det bestemt at jeg uansett skulle intervju alle som ville stille opp. Totalt intervjuet jeg 13 elever, og to norsklærere. Teoretisk kan jeg begrunne mitt utvalg av informanter ved å støtte meg til det Tjora (2017) skriver om hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2017):

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Vi kaller slike utvalg for strategiske eller teoretiske. Informantene er ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon, slik som i kvantitative surveyundersøkelser. I noen tilfeller vil en informant representere først og fremst seg selv, men vil også i den senere analysen kunne stå som representant for et syn eller en posisjon (Tjora, 2017, s. 130).

En kan stille seg spørsmål om hvorfor elevene skulle melde seg på når de ikke får noe igjen for det. Ifølge Tjora (2017) vil elever melde seg på til slik undersøkelser, slik at de får snakket ut om noe som treffer dem eller plager dem (Tjora, 2017).

Rekruttering av informanter kan ofte bli veldig bekymringsfullt når en ikke får respons. Denne utfordringen var tredelt i min studie, da det først måtte søkes om godkjenning på skolenivå, deretter hos norsklærerne og til slutt samtykke fra elevene i lag med foresatte/foreldre. I prinsippet har man laget seg et bilde av hva en ønsker å undersøke og hvilke funn en ønsker å trekke frem. Men når rekruttering består av flere godkjenninger kan det være fare for at det tar lang tid, og at en i verste fall ikke får undersøkt alt man har sett for seg (Tjora, 2017). Rekrutteringsprosessen i denne studien kan bekrefte at det er vanskelig å få tak i informanter, når det skal igjennom flere godkjenninger. Men det viser seg at det var vanskeligere å få skolene til å samtykke sammenlignet med elevene (som har vist stort engasjement for denne undersøkelsen). Under følger en skjematisk fremstilling av alle de påmeldte informantene.

5.5.5 Skjematisk fremstilling over alle informanter

Alle informanter har fått fiktive navn, bortsett fra norsklærerne. De kaller jeg norsklærer.

Informant	Bakgrunn/ Morsmål	Født i Norge eller utlandet	Vurdering i sidemål eller fritak fra vurdering	Kjønn
-----------	----------------------	--------------------------------	--	-------

A- SKOLEN

Mohammed	Pakistan, urdu	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Gutt
Tamila	Sri Lanka, tamilsk	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Kanchana	Sri Lanka, tamilsk	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Sapna	India, punjabi	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Rabia	Pakistan, urdu	Født i Pakistan, oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Chen	Vietnam, vietnamesisk	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Nina	Kosovo, albansk	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Norsklærer A- skolen	Norge, norsk			Kvinne

O- SKOLEN

Verona	Kosovo, albansk	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Amina	Marokko, berbisk	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Ali	Pakistan, urdu	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Gutt
Mima	Somalia, somali	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Idress	Somalia, somali	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Gutt
Inaya	Marokko, berbisk	Født og oppvokst i Norge	Vurdering og opplæring i sidemål	Jente
Norsklærer O- skolen	Norge, norsk			Mann

5.6. Intervju

5.6.1 Intervjuundersøkelsene

De kvalitative intervjuene ble gjennomført i etterkant av observasjonene. Alle elevintervjuene ble gjennomført før jeg avsluttet med lærerintervjuene. Hensikten med intervjuene var å sette i gang refleksjoner og tanker hos de flerspråklige elevene, slik at de kunne utdype de utfordringer og holdninger de har til nynorskfaget.

5.6.2 Intervjuform

Kvalitative intervju blir delt inn i fire forskjellige måter å gjennomføre intervju på, alt ettersom hvor strukturert intervjuformen er. Det er vanlig å skille mellom ustrukturert intervju, semistrukturert intervju, strukturert intervju og strukturert intervju med faste svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I denne oppgaven blir intervjuene gjennomført som semistrukturert intervju. Med en slik form for intervju er det på forhånd utarbeidet en intervjuguide med tema og spørsmål, som er grunnlag for selve samtalen, men en må ikke nødvendigvis følge den slavisk. Hensikten er å kunne støtte seg til intervjuguiden for å føre en samtale, og gi informantene friheten til å kunne snakke om det de selv ønsker å ta opp (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Når en forsker skal bestemme seg for hvem h*n skal intervju, så er det viktig å tenke igjennom hvem målgruppen er. Slik det har gått frem av oppgavebeskrivelsen til nå, så er det flerspråklige elever med sidemålsopplæring og vurdering i sidemål som er mine rette informanter. Med andre ord de som «man mener best kan belyse problemstillingen» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66). Men før jeg satte i gang med studien, var det viktig å tenke nøye igjennom om målgruppen skulle være enkeltindivider, en gruppe eller et større kollektiv (Postholm & Jacobsen, 2011). Med tanke på hva jeg ønsket å finne ut av valgte jeg det første alternativet. Derfor ble mine semistrukturerte intervju også et individuelt intervju. Med en slik metode kunne jeg garantere mine informanter stor grad av anonymitet, da det ikke var andre enn intervjuer og informanten i grupperommet (intervjurommet). Dessuten er det lettere å si sensitive ting. Ikke minst blir et lydopptak også mye klarere i et lukket rom.

5.6.3 Utforming av intervjuguide

I startfasen til oppgaven min ble det utarbeidet to forskjellige intervjuguides (se: vedlegg 3. s.120; vedlegg 4. s. 123). Intervjuguidene ble utformet på egen hånd, men godkjent av min veileder før de ble sendt sammen med søknaden til NSD. Intervjuguiden ble dobbeltsjekkert av sikkerhetsmessige årsaker. Vi ønsket å kvalitetssikre begge, til den grad at ingen spørsmål kunne oppfattes som uklare, støtende eller «diffuse».

Intervjuguidene ble delt inn i to kolonner, hvor den første kolonnen tok for seg ulike deltema, og den andre kolonnen var mer detaljert med mulige spørsmål. Gjennom informasjonsskrivet (se: vedlegg 1 s.115; vedlegg 2 s.118) ble det fortalt hva elevene og norsklærerne kunne vente seg av spørsmål, men intervjuguiden ble ikke lagt ved. Påmeldte informanter fikk tilbud om å få den i forkant av intervjuet. Foreldre og barn har rett til innsyn i de spørsmålene barnet/ eleven kan få spørsmål om å svare på (Personvernombudet for forskning, udatert). Det varierte veldig mellom hvem som ønsket seg intervjuguide på de ulike skolene. For elevenes del var det et avkrysningsfelt på svarslippen, mens norsklærerne fikk den tilsendt over mail. Slik at jeg og informantene mine skulle få mest mulig utbytte av intervjuprosessen var det ønskelig at vedkommende stilte noe forberedt, men ikke hadde pugget inn og ut hva de ville si. Før og under intervjuet ble intervjuet ufarliggjort noe ved å ha en liten løs dialog og ikke sette strenge rammer, da det er første gang flere av dem stiller opp til et intervju. Som en del av formaliteten ble hvert intervju lagt opp med en kort muntlig presentasjon av oppgaven, formål med intervjuet, anonymitet, opptak av intervjuet og rettigheter under intervjuet.

Tjora (2017) legger frem hvilke typer spørsmål som kan egne seg til de ulike fasene av et intervju. En intervjuguide begynner med enkle og konkrete oppvarmingsspørsmål. (Tjora, 2017, s. 145). Slike spørsmål gir intervjuer fort mulighet til å plassere informanten og kunne forstå det han/hun skal si videre i intervjuet. For det andre bygger intervjuet på refleksjonsspørsmål. Det er den delen hvor informanten skal «gå i dybden» (Tjora, 2017, s. 146). En utfordring i denne fasen kan bli å kunne skape en relasjon med informanten slik at det blir lett for h*n å gå så dypt. I slike situasjoner kan intervjuer stille oppfølgingsspørsmål eller gi stikkord som hjelp (Tjora, 2017). I den avsluttende fasen skal intervjuguiden avrundes med avrundingspørsmål. Dette er den siste fasen av intervjuet og dermed veldig viktig for intervjuer å sjekke ut med informanten om h*n ikke har noe mer på hjertet. Ikke minst bør man takke for hjelpen, oppsummere for å vise at man har forstått informanten og fortelle hva som vil skje videre (Tjora, 2017).

Selv om det ligger en intervjuguide til grunn, så er det viktig med innsnevring før, under eller etter intervjuet. Gjennom dybdeintervju har intervjuer hele tiden mulighet til å bruke det informanten taler til å vinkle intervjuet i den retning. Det er også vanlig at en intervjuguide blir mer og mer flettet inn i intervjurutinen til intervjueren over tid (Tjora, 2017). Noe som gjør at en blir mer stødig på det enkelte intervjuet og vet hvor det trengs mer dybde og refleksjon.

5.6.4 Pilotintervju

Et pilotintervju har til hensikt å kvalitetssikre intervjuguiden, sjekke om en kan bruke det tekniske utstyret og dobbeltsjette om lydopptaker virker som den skal. Ved å kontrollere intervjuguiden på denne måten kan en se etter styrker og svakheter ved intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Mitt pilotintervju ble gjennomført med en flerspråklig elev, som dekket de samme kriteriene jeg hadde satt til mulige informanter og fant sted på A-skolen. På denne skolen hadde flertallet av de påmeldte informantene sidemålsopplæring. Eleven jeg utførte pilotintervjuet med hadde fritak fra karakter i sidemål. Dermed ble min opplevelse av pilotintervjuet og de reelle intervjuene ganske forskjellige.

Under pilotintervjuet var jeg i en stor grad avhengig av intervjuguiden og fikk en opplevelse av at informanten svarte bare på det jeg spurte om. Eleven som stilte opp til pilotintervju meldte seg frivillig på og fikk ikke utdelt intervjuguide på forhånd, men hadde den foran seg under hele intervjuet. Erfaringene fra pilotintervjuet gjorde meg som intervjuer mer bevisst på å lytte nøye, selv om lydopptaker tok opp alt. Dette skyldes at en kan følge opp svarene på en bedre måte om man lytter godt etter. Pilotintervju er svært nyttig for evnen til å sette i gang tanker og refleksjoner rundt hvordan en skal gjennomføre de semistrukturerte dybdeintervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Lærdommen fra pilotintervjuet førte til noen små endringer i min måte å følge opp svarene og stille oppfølgingsspørsmål, men det ble ikke gjort noen skriftlige endringer på intervjuguiden.

5.6.5 Gjennomføring av intervju

Datainnsamlingen startet opp ved de ulike skolene etter at jeg fikk tilbake svarslippene/samtykkeskjema. På A-skolen ble først observasjon gjennomført som planlagt og fulgte opp av elevintervju og avsluttet med lærerintervju. Av praktiske årsaker var ikke dette mulig på O-skolen, hvor intervjuene ble gjennomført mellom de to observasjonene og avsluttet med norsklærerintervju. Alle informantene (både elever og norsklærere) var klar over min tilstedeværelse og kjente til prosedyren i studien min. Etter avtale ble elevene tatt ut fra timene til å kunne gi et intervju. I gjennomsnitt hadde alle elevintervjuene en varighet mellom 15-25 minutter. Intervjuet med norsklærerne var betydelig mye lengre. Alle intervjuene ble gjennomført i et grupperom ved skolene, slik at både intervjuer og informant var skjermet for forstyrrelser fra medelever og lærere. Slik det går frem av informasjonsskrivet, så ble det lagt opp til at påmeldte informanter kunne be om intervjuguiden til forberedelse av intervjuet, men i etterkant har det vist seg at de som fikk intervjuguiden på forhånd ikke hadde satt seg inn i de ulike temaene/spørsmålene. Dessuten erfarte jeg at elevene i materialet var innstilt på å få

konkrete spørsmål som de kunne svare på, og vent til neste spørsmål. Enkelte vil gjerne ha drahjelp og få noen stikkord som kan hjelpe dem til å svare. Som intervjuer forsikret jeg informantene trygge rammer under intervjuet ved å blant annet gi tid til å tenke, reflektere og snakke ut det de ville si om sine holdninger og utfordringer knyttet til nynorsk.

5.6.6 Lydopptaker

Alle intervju med både elever og norsklærere ble tatt opp av en lydopptaker for å kunne huske alt bedre, men også for å kunne konsentrere seg mer om intervjusituasjonen (Tjora, 2017). Informantene var orientert om at intervjuet skulle bli tatt opp. I mitt tilfelle brukte jeg min egen mobiltelefon som opptaker. Alle opptaksfiler ble også anonymisert ved lagring.

5.6.7 Transkripsjon

Når gjennomføring av intervjuene er ferdig, må en transkribere lydopptakene for å kunne analysere datamaterialet. Med andre ord er transkribering «oversettelser fra talespråk til skriftspråk» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Det var ønskelig å transkribere flest mulig intervju, men av tidsmessige årsaker kunne ikke alt transkriberes, og dessuten ga ikke alle lydopptak ny informasjon. Derfor ble det gjort et utvalg av hvilke intervju som skulle transkriberes. På innledende og avsluttende spørsmål svarte samtlige elever likt, og flere synspunkter ser ut til å gå igjen hos flertallet. Det var meg selv som transkriberte, da det gir bedre kontroll på informasjon. I mitt tilfelle ønsket jeg å transkribere intervjuene for å kunne analysere funnene bedre. Ikke minst ble det nødvendig for meg å transkribere intervjuene da jeg ikke noterte mens intervjuene pågikk. Uansett kan det være lurt å la være og skrive for å gi full oppmerksomhet til informantene, da en kan huske kroppsspråk og uttrykk mye bedre (Tjora, 2017).

Å transkribere et stort antall intervjuer kan oppleves som krevende. Men ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det ikke det å transkribere som er vanskelig, tvert imot er det fortolkningsprosessen som er mer krevende (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkripsjon er hovedsakelig sentrert til det talte språket derfor vil kroppsspråk, ironi og andre menneskelige aktiviteter som kommer tydelig igjennom et intervju, bli omfattende å beskrive i en transkripsjon. Både intervju og lydopptak medfører enkelte tap i overføring til transkripsjonsmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). «Transkripsjonen medfører også en utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal med i den skriftlige transkripsjonen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190). I denne oppgaven er alt av ironi, ansiktsuttrykk og kroppsspråk utelatt, ellers er alle intervju transkribert så talenært som mulig med pauser/ventetid og fyllord som «ehh», «mhm» «hahaha» osv.

5.6.8 Bruk av hjelpemidler eller stimulusmateriale

Ifølge Tjora (2017) kan det være nyttig for intervjusituasjonen å bruke «hjelpemidler eller stimulusmateriale (probes)» (Tjora, 2017, s. 128). Slik sistnevnte nevner det kan det være alt fra tekster til oppgaver som kan skape reaksjoner og gi flere funn. Hvorfor en bør bruke slike hjelpemidler blir begrunnet på en fin måte av Tjora (2017): «Ved bruk av slikt stimulusmateriale eller oppgaver i fokuserte intervjuer, er det mulig å skape et enda tydeligere tematisk fokus, og samtidig en mer standardisert og forutsigbar framdrift i intervjuet» (Tjora, 2017, s. 128). På bakgrunn av denne teorien ble det planlagt opplesning av et tekstavsnitt på nynorsk knyttet til tematikken om; «begreper og din strategi for å lære nynorsk» i intervjuguiden. Det var elevene i materialet som skulle lese høyt for meg, og i etterkant diskuterte jeg og elev- informantene eventuelle utfordringer med språket. Å lese et avsnitt var informert gjennom informasjonsskrivet og intervjuguiden. Dessuten informerte jeg før det enkelte intervjuet. Det aktuelle avsnittet ble bestemt av de ulike norsklærerne og var fra tekster informantene hadde jobbet med tidligere.

5.6.9 Intervjuanalyse

«Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Med intervjuguide, lydopptakene og transkripsjonen som utgangspunkt kategoriserte jeg meningsfulle og gjentakende kategorier. Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom koding og kategorisering i analysen. Analysens utgangspunkt er skriftlig materiale som transkripsjon/lydopptak og observasjonsnotater i denne oppgaven (Postholm & Moen, 2009). I denne oppgaven blir det transkriberte materialet kategorisert etter grad av relevans for problemstillingen. Det finnes ulike dataprogrammer som kan benyttes til å lette datamaterialet, men den menneskelige tenkningen kan bli vanskelig å analysere ved hjelp av dataprogrammer (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle ble vanlig avspilling via Itunes brukt, hvor det kun var mulig å spole frem og tilbake eller ta lavere/høyere lyd.

For å kategorisere transkriberingsmaterialet ble intervjuguide, lydopptakene og transkripsjonen brukt parallelt. Alt transkribert materiale ble lest, og tema som var repeterende hos samtlige ble markert, og mulige sitater ble uthevet til bruk for å underbygge de ulike funnene. Lydfiler som ikke ble transkribert ble sjekket opp mot de punktene som var repeterende i de transkriberte filene. Under analysearbeidet ble alle de ulike kategoriene strukturert i et skjema, som ga en fremstilling av de ulike kategoriene ved siden av informasjon om de ulike informantene. De ulike kategoriene var: organisering av norskfaget,

elevenes bakgrunn og språkkompetanse, holdninger til nynorsk (positive og negative), motivasjon (indre – og ytre motivasjon), utfordringer med opplæring (for lite eksponering av nynorsk), tidlig start og arbeidsmetoder brukt til nynorskopplæring.

5.7 Observasjon

5.7.1 Observasjonsundersøkelsene

For å få et innblikk i hvilke utfordringer elevene møter i klasserommet og hvilke holdninger de har til faget, ble det bestemt å observere de flerspråklige elevene (påmeldt), og norsklærerne i en norsktime med fokus på nynorsk. Observasjon av norsktimene ble dermed avtalt de datoene klassene skulle ha nynorskundervisning. Innholdet i undervisningen var også planlagt av norsklærer og jeg visste ikke på forhånd hva elevene skulle få undervisning i, eller hva de skulle gjøre i løpet av timen. På A- skolen fikk jeg noe mer informasjon fra norsklærer gjennom samtale før og etter timen. Det ble planlagt observasjon i to nynorsktimer på hver av skolene. Observasjonene skulle gjennomføres før intervjuene for å kunne bygge på observasjonsdata under de individuelle intervjuene.

5.7.2 Observasjonsform

Det er vanlig å skille i forskjellige type observasjon alt etter grad av deltakelse under observasjonen. Christoffersen og Johannessen (2012) deler observasjon i fire kategorier alt ettersom hvor skjult og åpen observasjonen er. En skjult observasjon kan være med en fullstendig deltaker eller en fullstendig observatør. Motsatt kan en åpen observasjon være med en deltakende observatør eller en observerende deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne oppgaven gjennomførte jeg ikke- deltakende observasjon og var bare en observerende deltaker gjennom alle timene. Denne formen å observere elevene og norsklærer på, la opp til at jeg ble sittende bakerst i klasserommet med rom for å gå litt rundt og se på. Ved siden av å utfylle intervjuene, hadde observasjonene som mål å gi et innblikk i om norsklærer setter av tid til nynorsk i norskfaget, hvordan det blir organisert og gjennomført og observere elevenes innsats i faget.

5.7.3 Gjennomføring av observasjon

Det er mye å fange opp når en skal observere i et klasserom. Under selve observasjonen ble alt notert ned på en ustrukturert registreringsmåte (Lund & Haugen, 2006). På denne måten ble ikke observasjonene begrenset og alt fra norskfaglige aktiviteter, norsklærerens undervisning og ikke norskfaglige aktiviteter som uro og lignende ble notert ned i et Word-dokument. Alle elevene i de aktuelle klassene var informert om min undersøkelse, og ble informert om at de som ikke var påmeldt skulle ikke bli observert. Det hvilte et stort ansvar på

meg som observatør å klare å skille de påmeldte elevene fra de ikke påmeldte, spesielt gjaldt dette O-skolen, hvor samtlige av elevene var flerspråklige. Dessuten er det fare for at elevene i materialet vil endre atferd når en skal gjennomføre åpen observasjon, sammenlignet med skjult observasjon. Derfor kan det være lurt å være i felt over en stund så elevene begynner å opptre normalt igjen (Lund & Haugen, 2006). Observasjonen vil gi best funn om den foregår der det er vanlig for informantene å oppholde seg (Lund & Haugen, 2006). Den naturlige settingen var elevenes faste klasserom, eller der de fikk norsk/nynorsk undervisning.

5.7.4 Analyse av observasjonsdataene

Analysemetode for observasjonsdataene var lik for de kvalitative intervjuene og observasjonene. De ustrukturerte observasjonsnotatene ble kategorisert i et skjema med temaer som var gjennomgående og på bakgrunn av temainndeling i intervjuguiden. Når intervjudataene i etterkant ble kategorisert på samme måte, prøvde jeg å se etter paralleller mellom kategoriseringene av innhentet data fra begge metodene.

5.8 Godkjenning fra NSD- Personvernombudet for forskning

Det ble søkt godkjenning til å gjennomføre denne studien i tråd med loven om behandling av personopplysninger hos NSD- Personvernombudet for forskning. Fordi oppgaven tar for seg personopplysninger, forskning på barn/ungdom og at gjennomføringsperson er en student var studien meldepliktig ifølge retningslinjene til NSD. Søknaden ble vurdert av Personvernombudet til å kunne behandle personopplysninger i tråd med § 7-27 i personopplysningsforskriften (vedlegg 5, s. 126).

Selv om søknaden ble godkjent var det viktig at forskningen ikke ble oppfattet som «obligatorisk» slik det går frem av NSD. Deltagelsen skulle bli lagt opp som noe frivillig. Samtidig skal ungdom som er over 15 år få lov til å velge selv om de vil være med eller ikke (Personvernombudet for forskning, udatert). (Se vedlegg 1, s. 115). Alle mulige informanter ble også informert flere ganger muntlig om at dette var frivillig. Noe som fort kunne bli en usynlig utfordring, er at foreldrene er «portvaktene» til barna. Uten foreldrenes tillatelse kan man ikke forske på barn (Dalen M., 2011), selv om kanskje barnet hadde stilt opp. Slik kan det bli vanskelig å få tak i viktig informasjon som barn sitter med og opplever. Erfaring fra min presentasjonsrunde hos de to klassene, viste at elevene oppfattet min undersøkelse som noe positivt og samtlige av de som meldte interesse, meldte seg også til å være på til å være mine informanter.

5.9 Evaluering av undersøkelsene

5.9.1 Validitet

Validitet blir ofte omtalt som relevans eller gyldighet (Larsen, 2017). Når en er ferdig med å utføre undersøkelsene sine i tråd med oppgaven, kan en stille spørsmål om man har fått undersøkt det en hadde til hensikt å gjøre. Når en undersøker validiteten i en oppgave må en igjennom tre faser; bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017).

Bekreftbarhet innebærer at en får avklart uklarheter. Har metoden i undersøkelsen klart å undersøke det oppgaven hadde til hensikt å gjøre? Er data som blir presentert i denne oppgaven relevant for problemstillingen? Slik at det konkluderes i tråd med problemstillingen (Larsen, 2017). Videre bygger validitet på troverdighet. I denne studien og andre studier innebærer det at alt som er tolket på bakgrunn av funnene virker troverdig og reflekterer virkeligheten (Larsen, 2017). Overførbarhet handler om resultatene har overføringsverdi til andre sammenhenger (Larsen, 2017). Med kvalitative metoder har en rom for å avklare uklarheter. Spesielt i en intervjusituasjon kan man stille oppklarings spørsmål for å få bort usikkerheten eller avklare misforståelser (Krumsvik, 2014).

5.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet kjennetegnes ved begrepet pålitelighet eller nøyaktighet, og har til hensikt å undersøke om undersøkelsen er pålitelig, og hvor nøyaktig det er (Larsen, 2017). «Krava til reliabilitet og pålitelighet skal kvile på det konkrete materialet, opptaksutstyret og det transkriberte materialet» (Krumsvik, 2014, s. 159). Sitatet som er hentet fra Krumsvik (2014) understreker hvor viktig det er med både lydopptak og transkribering i en intervjusituasjon. Når gjennomføring av intervju, transkribering av intervju og analyse blir gjort av samme undersøger, vil det styrke reliabiliteten (Larsen, 2017; Krumsvik, 2014). Årsaken til dette er at når flere er sammen om transkribering av intervju kan det forekomme forskjeller i transkripsjon. Dessuten vil h*n som analyserer oppfatte transkripsjonen annerledes. Dermed var det helt naturlig for meg å både utføre intervju, transkribere intervju og analysere intervju og observasjon på egen hånd for å kunne kvalitetssikre mine funn. Ikke minst gir en slik måte å gjøre det på bedre kontroll. Det er mulig å stille spørsmålstegn ved om det mine informanter har ment og sagt, er felles for alle flerspråklige elever med opplæring og vurdering i sidemål og deres norsklærere. For å styrke påliteligheten kunne jeg sikkert søkt flere informanter, eventuelt henvendt meg til flere skoler. Et annet valg kunne også vært å sammenligne funn fra flerspråklige elever med hva enspråklige har å si til akkurat de samme punktene. Men for å avgrense oppgaven var det viktig å fokusere på det jeg virkelig ville undersøke. Ikke minst må en som student passe på å produsere så mye mengde med arbeide det ville være naturlig å

gjennomføre, med tanke på hvor mye tid en har til rådighet. Derfor fokuserer oppgaven hovedsakelig på flerspråklige elever og deres holdninger til nynorskfaget, og hva deres norsklærere opplever. En annen side av reliabiliteten er at «Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). På bakgrunn av hvilket årstall denne oppgaven har blitt undersøkt og skrevet ned i, samt hva loven sier om sidemålsopplæring per dags dato, så vil oppgavens reliabilitet kun være relevant så lenge situasjonen i det norske skolesystemet er slik det fremstår nå. Samtidig er det naturlig at de flerspråklige elevene vil bli mer og mer integrert og fornorsket. Ifølge Larsen (2017) er det utfordrende å sikre stor grad av reliabilitet i kvalitative undersøkelser, da det vil være forskjell fra forsker til forsker (Larsen, 2017). Eksempelvis vil kanskje en annen forsker observert på en helt annen måte enn det jeg har lagt til grunn i denne oppgaven.

For å sikre høy reliabilitet og validitet i de funnene som blir presentert i denne studien er det lagt opp til to metoder. Jeg har prøvd å være så nøyaktig som mulig i behandling av all data. Både intervjudata og observasjonsdata har blitt strukturert på en tilfredsstillende måte.

5.9.3 Forskerrollen og objektivitet i studien

For å forstå denne studien er det vesentlig å gjøre rede for mitt ståsted gjennom de undersøkelsene som er gjort. Min fortid som flerspråklig elev og nå student har drevet meg til å ta tak i de utfordringer flerspråklige elever møter i den norske skolen. Som flerspråklig elev hadde jeg fritak fra nynorsk gjennom ungdomsskolen. Muligheten for fritak fulgte meg også gjennom den videregående skolen. Men det er viktig å poengtere at jeg alltid var en del av sidemålsopplæringen. Det var kun fritak fra vurdering. Min flerspråklige bakgrunn som forsker/intervjuer/ observatør kan til en viss grad påvirke validiteten i form av at jeg selv har erfaring fra dette feltet, og en gjerne kobler ny informasjon opp mot tidligere bakgrunnsinformasjon. Men det er viktig å understreke at det har gått flere år siden jeg var en flerspråklig elev og nå som studien finner sted. Dessuten var det andre regler for fritak fra vurdering i sidemål. Før undersøkelsen fant sted var jeg klar over hva jeg ønsket å finne ut av, og hva som kunne komme frem under studien. Med andre ord hadde jeg en forhåndsoppfatning av hva jeg kom til å møte på. Under selve studien prøvde jeg å legge alle disse tankene til side og møte hver elev/informant med blanke ark, for å opptre så nøytral som mulig.

Kapittel 6: Analyse av funn

I denne delen av oppgaven skal jeg legge frem de funnene jeg kom frem til gjennom analysearbeidet med datamaterialet.

6.1 Organisering av norskfaget

For å forstå funnene er det viktig å forstå konteksten rundt organisering av norskfaget på de to ulike skolene og bakgrunnen elevene har. I det følgende skisserer jeg viktige bakgrunnsfaktorer for elevene og deres nynorskopplæring. Deretter legger jeg fram funnene om holdningene og utfordringer lærerne og elevene har til nynorskundervisning. Jeg behandler holdningene og utfordringene fra elevene og lærerne separat, og foretar hele tiden en sammenligning mellom elevene på de to skolene hvor jeg har foretatt intervjuer og observasjon. Holdningene er samlet under deloverskrifter som negative og positive holdninger til nynorskopplæring, og motivasjon. Utfordringer med opplæring og vurdering i nynorsk er samlet under mellomtitler som er knyttet til for lite eksponering av nynorsk, tidlig start og arbeidsmetoder brukt i nynorskopplæringen. Jeg avslutter kapittelet med å se på funn knyttet til at, de flerspråklige elevene kan mestre nynorskfaget på lik linje med sine enspråklige medelever.

6.2 Elevenes bakgrunn og norskopplæring

Seks av elev- informantene fra A - skolen er født og oppvokst i Norge, mens en er født i hjemlandet, og kom til Norge rett etter fødsel. Alle O – skoleinformantene er norskfødte. Til forskjell fra A- skolen har to av O- skoleinformantene bodd deler av barndommen sin i Sverige, hvor en har hatt skolegang der også. Alle elevinformantene har utenlandskfødte foreldre. Med andre ord har alle informantene hatt norsk skolegang hele tiden.

6.3 Elevenes språkkompetanse

Elevene i materialet ved A - skolen har alle gitt uttrykk for at de kan norsk og morsmålet sitt flytende. Det er et mindretall som kan lese og skrive morsmålet sitt. To av informantene som har tamilsk bakgrunn går også på tamilsk skole for å lære seg å lese og skrive tamilsk. På O- skolen gir samtlige informanter uttrykk for at de kan snakke morsmålet sitt flytende, men ingen uttrykker direkte at de kan lese og skrive det. To av O- skoleinformantene beskriver sine morsmålsferdigheter som dårligere enn norsk.

6.4 Organisering av nynorskopplæringen

På A- skolen får alle flerspråklige elever som har rett til særskilt norskopplæring, undervisning i en gruppe som kalles for SPO (Særskilt språkopplæring). Derfor er det færre elever med tilrettelegging i vanlige ordinære norsktimer. På O- skolen er nynorskfaget

organisert på en mer omfattende måte, ved at alle med opplæring og vurdering i nynorsk er gruppert i samme gruppe. Alle elevene på skolen uansett vedtak eller ikke, skal ha nynorskopplæring- og vurdering fra åttende klasse. De skal alle sammen fungere i ordinær klasse. Om høsten i tiende klasse blir alle elevene gruppert i forskjellige grupper ut fra om de skal fortsette med vedtak eller ikke. De elevene som skal ha vedtak for fritak fra vurdering i sidemål, blir vurdert av lærerne på det aktuelle trinnet og elevene får vedtaksbrev hjem med vurdering av hva som er best for barnet. Om foreldrene og deres barn er enig i det aktuelle vedtaket, vil barnet få fritak fra nynorskvurdering. Men eleven kan også velge å ha vurdering selv om det ikke nødvendigvis passer for barnets læringssituasjon. I begge klassene studien tok sted var det kun elever med både opplæring og vurdering i nynorsk. Derfor hadde alle de påmeldte informantene vurdering i sidemål.

6.5 Nynorsk som en del av norskundervisning

Det er satt av en time i uka til nynorskundervisning på begge skolene. 2017/2018 er det andre året O -skolen praktiserer organisering av nynorskundervisning på måten som er beskrevet ovenfor. A- skolen derimot har ikke faste nynorskundervisningstimer i løpet av året. På sistnevnte skole har de fire timer norsk i perioder, og tre timer i andre perioder for at elevene skal få nok årstimer med norsk. Disse tre/fire timene skal brukes til norsk hovedmål, norsk sidemål og norsk muntlig. Under perioden jeg observerte hadde klassene nynorsk en gang i uka, mens utsagn i intervjuene viser at det ikke er noe fast struktur i nynorskundervisningen, men hver gang de skal ha nynorskundervisning er elevene informert om dette.

Undersøkelsene viser at nynorsk på tiende trinn ved A- skolen er mer innbakt i norskfaget, og derfor kan bokmål og nynorskundervisningen kjøres parallelt. Elevene på A- skolen begynte å få nynorskundervisning fra niende klasse og de har kun hatt skriveøkter i faget. De skulle for første gang ha heldags/ tentamen bare uker etter intervjuene tok sted. På niende trinn lå fokuset på den grammatiske opplæringa, mens det på tiende ble arbeidet mer med skriving og tverrfaglighet i vanlig norskundervisning.

6.6 Holdninger til nynorsk blant A -skole- og O- skoleelevene

Jeg skal i det følgende delkapittelet legge frem funn knyttet til holdninger elevene i materialet har til nynorsk. Ulike typer generelle holdninger blir lagt frem i form av negative og positive sider som mellomtittel. Mens funn som er knyttet til det vi kan kategorisere som holdninger knyttet til motivasjon blir presentert litt lenger frem i kapittelet. Jeg presenterer funnene ved å henvise til informantene i materialet. Enkelte steder refererer jeg til samtlige og andre steder

enkelte informanter. Til de temaene hvor lærerutsagn støtter opp det elevene i materialet har sagt, poengterer jeg det ekstra.

6.6.1 Negative holdninger knyttet til å ha nynorsk på skolen

De flerspråklige elevene problematiserer det å lære nynorsk fullt ut da det bare er et skriftspråk. Deres forståelse av språk er både skriftlig form og muntlig form. I et samfunn som vi lever i dag er det kanskje viktigere å fokusere på bokmål, hevder elevene. Tamila ved A-skolen ser ikke poenget med nynorsk, hun sier at nynorsk kun er et skriftspråk og hun dermed ikke vil ha bruke for det når hun skal snakke. Videre argumenterer hun rundt hvordan bokmål også blir påvirket av slang, kebabnorsk og engelsk. Og at det dermed kan være viktigere å fokusere mer på bokmål som er hovedmålet til disse elevene. Men en ting som fort kan bli uklart i det hun sier, er at denne problematikken mer gjelder for det talte språket og ikke skriftspråkene bokmål og nynorsk.

Intervjuer: Ehh, men hva synes du om det å ha nynorsk på skolen? Er det greit?

Tamila (A- skolen): Ja.

Intervjuer: Forstår du hvorfor du har ...?

Tamila (A- skolen): Ehhh ja det er jo greit å ha nynorsk, men jeg eheheh synes det ikke er, altså jeg synes ikke nynorsk er viktig for å være helt ærlig, vi får ikke, det er jo et skriftspråk så vi kommer ikke akkurat til å snakke nynorske heller.

Intervjuer: Nei.

Tamila (A- skolen): Og nå, og det er ikke sånn at vi bruker dette, nå for tiden bruker vi ikke engang rent bokmål, hvordan skal vi bruke nynorsk liksom.

Intervjuer: Ja, mhm. Hva mener du med rent bokmål?

Tamila (A- skolen): Jeg mener vi bruker, vi snakker jo ikke norsk vi blander inn litt sånn dere kebabnorsk og engelsk ord og sånt.

6.6.1.1 Behovet for fritak fra vurdering i nynorsk

Elevene i materialet kjenner til fritaksregelen, og ønsker at de også kunne fått fritak fra vurdering i nynorsk. Det er noen forskjeller mellom elevene i materialet, om de mener at faget ikke bør være obligatorisk eller om de bare skal ha opplæring og ikke få vurdering. O-skoleelev Inaya peker på at det burde vært lov til å velge om en vil ha vurdering i nynorsk eller ikke, og vil at det skal være rom for å få fritak, slik det har vært tidligere for flerspråklige elever. Men selv er hun usikker på om hun ville valgt det bort for egen del. Sapna fra A-skolen er usikker på hva hun skal svare. Det kan vi klart se i det hun sier «Nei, jeg skjønner jo at vi har to, alle må skrive likt, men jeg skjønner ikke hvorfor vi skal ha nynorsk», og hun sitter også med en opplevelse av at hun aldri har fått godt nok svar på hvorfor hun trenger å lære seg nynorsk. Tamila på A-skolen mener at nynorsk må avskaffes i fremtiden da hun ikke skjønner hvilken nytte vi skal ha av det (nytteperspektivet tar jeg for meg i neste delkapittel om motivasjon). Amina (O-skolen) snakker også ut ifra nytteperspektivet, og synes

at nynorsk er tull og vet ikke hvor hun kan få bruk for det i det daglige liv. Hun tror heller ikke at hun kommer til å få brev på nynorsk med det første, og har ellers ikke noe positivt å si om nynorsk.

Intervjuer: Hva synes du om det å generelt ha nynorsk på skolen? Regelen om å ha nynorsk på skolen.

Amina (O-skolen): Jeg føler det er tull.

Intervjuer: Ja ...

Amina (O-skolen): Rett og slett. Jeg ser ikke hvor vi skal få bruk for nynorsk.

Intervjuer: Nei.

Amina (O-skolen): Det er ikke sånn at hvis jeg går og får noen brev fra banken eller fra et eller annet sted og at det står på nynorsk. Det står på bokmål og da skjønner jeg på en måte hvorfor ikke vi skal ha nynorsk.

Intervjuer: Ja, mhm, hva tenker du om framtiden din? Hva ønsker du å på en måte å fokusere på og jobbe med?

Amina (O-skolen): Enten så blir jeg kirurg ... Kirurg ja ... Ja, ser ikke at nynorsk kommer til å hjelpe meg særlig der.

Intervjuer: Nei.

Idress fra O- skolen har klare meninger om at nynorsk er noe han ikke liker, spesielt henger hans meninger om å ikke like nynorsk med at det starter opp sent i skolegangen. Idress er den av alle de 15 informantene som klart og tydelig gir uttrykk for at han har dårlige holdninger til nynorsk, og at han ikke vil ha det. Han har gjort alt for å kunne slippe å ha vurdering i nynorsk på skolen, likevel har han nå vent seg til å ha nynorsk på skolen. I utgangspunktet ville han ikke lære seg noen andre språk i det hele tatt. Han har heller ikke fremmedspråk på skolen. Slik det går frem av utdraget under prøvde han å snakke med en lærer for å få fritak fra vurdering i nynorsk. Det Idress imidlertid ikke ser er at han er for flink i norsk til å få fritak fra vurdering.

Intervjuer: Var det slik at fra starten av at du hadde sånne dårlige holdninger til nynorsk eller har det på en måte bygget seg opp?

Idress (O-skolen): Først hadde jeg dårlige holdninger, jeg ville ikke ha det i det hele tatt.

Intervjuer: Ok.

Idress (O-skolen): Så snakket jeg med læreren ofte, men så sa de nei, så ble jeg bare vant til det, så prøver jeg alt.

Intervjuer: Ok, så du har prøvd å godta at det er sånn ... det er også.. da er det i åttende du startet å ha nynorsken ehh, men før det, visste du hva nynorsk var? Du sa at du ikke ville ha det?

Idress (O-skolen): Nei, jeg visste ikke helt hva det var.

Intervjuer: Nei ok, men hvorfor prøvde du å unngå det da?

Idress (O-skolen): Fordi jeg vet ikke, jeg vil ikke egentlig lære nytt norsk, nei nytt språk, fordi i vanlig, fremmedspråk da har jeg norsk fordypning.

Intervjuer: Mhm ...

Idress (O-skolen): Så jeg vil egentlig ikke lære et nytt språk.

De fleste av disse elevene har negative holdninger knyttet til nynorskopplæring, og deres holdninger er knyttet til at de i utgangspunktet ønsker seg fritak fra vurdering. Deres ønske om å slippe unna nynorsk kommer av at de opplever at de ikke vil kunne mestre nynorskfaget. Ikke minst opplever de at andre medelever på trinnet får fritak fra vurdering.

6.6.2 Positive holdninger til nynorskopplæringen

Til tross for at flertallet stemmer for fritak fra vurdering i nynorsk, eller har flere argumenter som går imot nynorsk i skolen, er det enkelte av de flerspråklige elevene som ser saken fra to sider. De kommenterer med flere argumenter som kan forsvare nynorsk i skolen. Rabia på A-skolen skjønner heller ikke hvorfor de har nynorsk, men aksepterer at norsk skole er bygd opp på en slik måte at hun må ha nynorsk. Rabia (A- skolen) har lært seg at en skal akseptere hvordan skolesystemet er fra sin kulturelle bakgrunn. Nina (A- skolen) synes nynorsk er vanskelig, men er støttende i tanken om sidemålsopplæring. Hun synes ikke at det er kjedelig, det er nytt og på den måten ganske interessant. Nina peker også på at det er viktig å beherske sidemål for å kunne kommunisere med folk flest, og på den måten kan en hente mye og ny kunnskap. Nina sammenligner sidemålsopplæring med trening «Ja, det er sånn, det er akkurat som trening som ikke sant, man vet at trening og pugging, da blir man liksom mester». Chen fra A- skolen synes det er spennende å lære hvordan andre i Norge skriver. Dessuten er det morsomt å ha den kunnskapen, men hun er enig med flere av de andre informantene at det kan være lite motiverende av og til og at eventuelt en tidlig start kunne vært løsningen. Inaya (O-skolen) har også en positiv innstilling til nynorsk, fordi nynorsk er hovedmålet til mange mennesker i Norge. Uansett argumenterer hun litt frem og tilbake, da hun også mener at det er like greit å ta bort faget og begrunner det med at det er et språk mange ikke har behov for.

Oppsummeringsvis viser sitatene og resultatene at flest elever knytter nynorsk til tvang og liten nytteverdi. Dette preger holdningene de har til nynorsk. Men også andre momenter spiller inn som forholdet til karakter, framtidsutsikter og tidlig start med nynorskopplæring. Flere peker på at ungdomstrinnet ikke er den mest heldige tiden for å lære nynorsk, opplæringen burde ha startet tidligere. Disse resultatene blir gått grundig igjennom i andre deler av dette kapittelet. Men det er viktig å understreke at selv om flertallet sitter med negative holdninger knyttet til nynorsk som skolefag, så er det også noen som ser fordelene av dette.

6.6.3 Norsklærernes holdninger til nynorsk

Jeg skal i det følgende legge frem hva norsklærerne sier om sine holdninger knyttet til nynorskopplæringen i skolen. Slik det ble presentert ovenfor kan vi se at de flerspråklige elevene, til tross for hva de mener, aksepterer at de skal ha nynorsk på skolen. Det samme sier også norsklærerne deres. Norsklæreren til de flerspråklige elevene ved A- skolen viser til at vi klarer å ta så mange andre valg i livet, også valg som ikke er lystbetonte. Et slikt valg må hver og enkelt elev ta med nynorsk, fordi av og til finnes det ingen annen utvei.

På samme måte som nesten alt mulig annet da. At nå skal jeg lære meg noe som er nytt. Da er det best å følge med fra første stund og jeg gjør så godt jeg kan og litt sånn, pugg læreren og det sier jeg også til elevene mine at de må pugg, altså ikke pugg læreren, men jo pugg læreren, følge med på læreren, hva jeg sier, hva er viktig. Følge med på hva jeg sier når jeg gir tilbakemeldinger, hva skal du jobbe med, ikke sant, det er fortsatt, det er fortsatt litt sånn ja (Norsklærer A-skolen).

Dette lærersitatet støtter de elevsitatene som ble presentert tidligere i dette kapittelet, og kan knyttes til funnet om at nynorsk blir opplevd som tvang. Selv om ingen av informantene nødvendigvis ordrett sier dette, indikerer flere av sitatene og informasjonen som kommer frem at dette er noe flertallet ikke har lyst til. Også norsklærer ved O- skolen beskriver at vi forteller dem at nynorsk er vanskelig. Ved videre spørsmål om hva norsklærerne mener om det å ha nynorsk på skolen, så begrunner A- skolelæreren sitt svar med ulike fagartikler, og poengterer viktigheten av å snakke om det å ha et fag en ikke trives med i skolen. Hun understreker at hvis det hadde vært opp til henne, hadde det vært andre ting elevene har mer bruk for i dagens skole. Norsklærer ved A- skolen mener at det er enklere å bruke «hjertespråket» sitt til å kunne uttrykke seg. Ulempen med sidemål er at det for mange kan oppleves som litt kunstig måte å uttrykke seg på. Hun mener også at det er viktig å snakke med elevene om de problemene og utfordringene som kommer gjennom et fag, enn å løpe igjennom pensum. O- skolelæreren derimot vektlegger flere av sine meninger om nynorsk knyttet til opplæringsloven § 2-8, og hvordan skolen praktiserer den.

Til tross for at nesten samtlige av elevene har innvendinger og negative holdninger til nynorsk, så beskriver de seg selv som skoleflinke og liker skolen generelt. De er villig til å gjennomføre og satse i faget for å oppnå god karakter. Elevene i materialet ønsker å mestre flest mulig skolefag. Med andre ord er elevenes ambisjonsnivå generelt høyt for hele skolegangen og ikke bare nynorsk som fag, da det er en liten del av helheten. Dette kan vi se

på som et positivt syn, på å kunne mestre nynorsk, selv om elevene i utvalget personlig ikke liker nynorsk. Dette funnet blir også godt reflektert av norsklærer ved A- skolen.

Den andre tingen kan jeg tenke meg er minst like mye, har det å si innstillingen du har til skole og til å lære og hvordan du skal på en måte ta i bruk det du får av tilbakemeldinger, så at det er. Altså der har det ikke noe å si om du da er flerspråklig, men det er rett og slett bare innstillingen du har til faget, da eller til å ha fag i det hele tatt, det har noe å si, også er det, som jeg synes er litt morsomt, det er det, hvordan skal jeg forklare ehm, når de flerspråklige da skal forholde seg til sidemålsopplæringa så går de inn med det på en sånn nøytral måte (...) Mens flere av de som bare har, eller bare snakker norsk hjemme, de går inn med en annen holdning og det er noe med hva slags miljø du er utsatt for, og hvordan du snakker om det hjemme ikke sant og alt det du erfarer med sidemålsopplæringa og sånt no (Norsklærer A- skolen).

Norsklærer ved O- skolen forteller også om den innstilligen flerspråklige har til skole. Men uttrykker at hans elever ikke er motiverte til å ha vurdering i nynorsk. Alt handler om å få fritak. Men det de flerspråklige elevene ikke forstår er at de stiller seg på sidelinjen til å ikke bli integrert i det norske samfunnet. Med dette sier han at vi gir dem stemplet «du er for dum til å kunne ha nynorsk». Selv om norsklærer ved O- skolen er helt overbevist om at nynorsk vil dø ut en gang i fremtiden, så synes han det er viktig at de flerspråklige elevene lærer seg nynorsk i den tiden vi lever i nå. Fordi de fleste nordmenn i dag snakker en dialekt som er mer tilnærmet nynorsk.

6.7 Motivasjon

6.7.1 Ytre motivasjon

Jeg velger å dele resultatene knyttet til motivasjon under ytre og indre motivasjon. Jeg presenterer først de ytre motivasjonsfaktorene som karakter i sidemål, framtidsutsikter og nytten av nynorsk som skriftspråk etter avsluttet grunnskole.

6.7.1.1 Når karakterpresset driver frem innsats i opplæring av nynorsk

Per dags dato får norske skoleelever tre karakterer i norsk: norsk hovedmål skriftlig, norsk sidemål skriftlig og muntlig norsk. Med tre til fire timer norsk i uka, og tre standpunktkarakterer i norsk opplever flere at det kan bli et voldsomt press, hvor det samtidig er viktig å få toppkarakter i alle, som kan bli vanskelig for flere av elevene i materialet. Ulempen med karakter i sidemål er frykten for lav måloppnåelse som vil ødelegge for andre bedre karakterer. Ali fra O- skolen er bekymret for at hvis han ikke gjør det bra nok i nynorsk, så vil nynorsk karakteren trekke ned de resterende karakterene. Tamila ved A- skolen har forståelse for at det finnes og blir praktisert nynorsk i store deler av Norge, og derfor er det naturlig at vi lærer oss nynorsk, men mener det bør være rom for å få fritak fra vurdering.

Spørsmålet er om det er mulig å ha et fag som nynorsk uten karakter. Mohammed (A- skolen) har også samme forståelse som Tamila. Til forskjell fra Tamila forslår Mohammed en felles karakter i norskfaget, eller sagt på bedre måte at det er en del av norsk karakteren.

Intervjuer: Men sånn generelt sett nynorsk er greit for deg å ha i skolen?

Mohammed (A-skolen): Ja, det er ok.

Intervjuer: emm ...

Mohammed (A- skolen): Men det jeg misliker er at det teller for eksempel like mye som matte og alle andre fag.

Intervjuer: Ja.

Mohammed (A-skolen): At for eksempel det kunne ligge under på norsken.

Intervjuer: Ja.

Mohammed (A-skolen): Men det er et eget fag.

Intervjuer: Ja.

Mohammed (A-skolen): Det misliker jeg.

Rabia ved A- skolen er også redd for at nynorsk karakteren er med på å trekke ned karaktersnittet hennes. Men på den andre siden peker hun også på at det er bedre å få en ener i faget, enn å ikke ha en karakter. Slik kan vi se at elevene i materialet ser fra forskjellige vinkler og kommer med flere forslag til hvordan vi kan endre nynorsk som skolefag. Alt fra å ha det til å droppe karakter, eller ha mulighet for fritak fra vurdering.

Informantene gir også uttrykk for at det blir stilt for strenge krav i nynorsk. Dessuten er det kompetansemål i faget på lik linje med andre fag, men det blir ofte glemt at elevene kun har hatt faget i forholdsvis to/tre år. Khanchana fra A- skolen sitter med en opplevelse av at hun ikke vil klare å få lik måloppnåelse som sine enspråklige medelever. Hun sier at de har et «visst forsprang» i nynorskfaget, de har «kontakter» og noen de kan be om å se over teksten. Khanchana konkluderer med at de har lettere for å få høyere måloppnåelse i faget sammenlignet med flerspråklige. Oppsummeringsvis viser disse sitatene at alle drives til å lære seg nynorsk av ytre motivasjon som karakter. Informantene forslår alt fra å ta bort vurdering i nynorsk til å la nynorsk karakteren bli en del av norskfaget.

6.7.1.2 Norsklærernes innvendinger til egen karakter i sidemål

Norsklæreren til de flerspråklige elevene i Akershus har også noen innvendinger til karakter i sidemål. Det ble tidligere lagt frem at norsklæreren ved A-skolen kunne tenkt seg noe annet viktig i norsk skole istedenfor nynorsk. Hun har en tanke om at det er viktig å gi slipp på noe gammelt for å få inn noe nytt i norsk skole. Det er ingen tvil hos henne at det er behov for fag i norsk skole som kan være mer rettet mot den tiden elevene lever i og fremtiden de har i vente. Norsklæreren begrunner det på følgende måte:

Norsklærer (A-skolen): Hvis vi skal få noe inn så må vi også få noe ut, du kan ikke ha fokus på alt, det er kjempevanskelig uansett hva det er for noe, så det er litt med det at ok det er sidemål ... litt sånn der. Jeg bare innfinder meg med at det er sånn, men jeg liker jo, personlig så liker jeg jo sidemålet, jeg synes det liksom kan være en fin måte å uttrykke seg på, jeg liker altså å lese litteratur som er skrevet om sidemålet også, så jeg har ikke noe imot det, men jeg, jeg kjenner på den der med at egenvurdering i nynorskfaget, kunne jeg fint ha klart meg uten.

Intervjuer: Ok.

Norsklærer (A-skolen): Men ikke ta bort sidemålsopplæringa, ikke også ta bort lære, lære seg å lese, ha kjennskap til sidemålet, men ehh, men egen karakter i sidemål kunne jeg har klart meg uten.

Det er tydelig at norsklæreren trives med nynorsk som skriftspråk og synes det er fint at elevene får opplæring i faget, språkhistorien til Norge og språkidentiteten, men en karakter i faget er nødvendigvis ikke det aller viktigste. Selv om ikke elevene ved A-skolen har nynorsk som hovedmål, så er det viktig at de kjenner til at nynorsk er hovedmål enkelte steder i Norge. Norsklærer ved O- skolen tenker nesten på lik linje med A- skolelærer at de flerspråklige elevene er motivert av ytre faktorer.

Det blir en sånn litt ytre motivasjon, at karakteren er det eneste som gjør at du holder ut (Norsklærer, O-skolen).

Norsklæreren ved O- skolen viser videre til at de flerspråklige elevene har stort sett like karakterer i hovedmål og sidemål. Flere av de flerspråklige elevene ved O-skolen bekymrer seg svært over karakteren i nynorsk, og at den kan være med på å trekke ned snittet deres.

6.7.1.3 Framtidsutsikter; vil nynorsk kunnskap være nyttig i videre utdanning?

Alle elevene i materialet har store ambisjoner om å få en god utdanning. Men de stiller også spørsmålsteget til hva de skal med nynorsk i fremtiden sin. Samtlige vet at studiet de skal velge på høyskole eller universitet ikke krever noe kompetanse i nynorsk, men er usikre på om de må ha nynorsk på videregående skole. Enkelte sier også at de håper at det ikke finnes noe nynorsk i fremtiden da det ikke er noe viktig for dem. Det er viktig å påpeke at studien tok sted et par måneder i forkant av fristen for å velge videregående skole. Men alle er sikre på at de skal ta studiespesialisering og flere av dem skal ta med realfagsrettede fag. Kun en O-skoleelev tenker å velge yrkesrettet studieretning. Ut fra vedtaksbrevet er elevene på O-skolen fullt klar over at fritak fra nynorsk kan påvirke fremtidige karrierevalg. Fordi selv om en har fritak fra nynorsk på ungdomsskolen, og som følger dem gjennom videregående skole, kan det hende at vedkommende må ha nynorsk hvis høyere utdanning har det som et krav.

Noen av informantene i materialet prøver å holde motivasjonen oppe ved at de kan få bruk for nynorsk senere, og at det kan åpne for jobbmuligheter i fremtiden. Idress ved O-skolen som

jeg har sitert til tidligere, har null motivasjon og holdning til å lære seg nynorsk. Men ser på nynorsk på noe som kan åpne flere dører for han i fremtiden. Han vet heller ikke om at nynorsk kan hjelpe han på videregående skole. Det er flere informanter som er usikker på om de skal ha nynorsk på videregående skole.

Intervjuer: Tror du at du kommer til å få nytte for nynorsken i fremtiden din?

Idress (O-skolen): Ja, fordi hvis du klarer nynorsk og norsk så får du flere jobbmuligheter.

(...)

Intervjuer: Tror du det kan hjelpe deg på videregående?

Idress (O-skolen): Ehheh det vet jeg egentlig ikke.

Mohammed ved A-skolen derimot er den eneste som tror at nynorsken vil hjelpe han på videregående skole, da det er mye likt som ungdomsskolen. Han har lyst til å jobbe som politimann i fremtiden og sier at selv om det er greit, så har han ikke lyst til å lære seg nynorsk. Mohammed skjønner ikke vitsen med det og vil ikke ha bruk for det. På lik linje med Mohammed (A-skolen) ser også Chen (A-skolen) at hun kan få bruk for nynorsk i fremtiden. Hun tror at skriftspråket i lærebøkene kan være på nynorsk. Eller kanskje en må skrive et arbeidskrav på nynorsk. Selv vil hun jobbe innenfor helsevesenet og trenger å ta realfag. Hun er positiv innstilt til nynorsk til en liten grad, men er usikker på hvordan nynorsk vil hjelpe henne.

Ali ved O- skolen har fått råd av sine brødre om at ingen ser på om en har hatt nynorsk eller ikke når en søker jobb. Verona på O- skolen er også veldig i tvil om hun trenger nynorsk i fremtiden, da lærerne hennes på et sted sier at hun trenger det, mens folk hun møter på gir henne inntrykk av at det ikke er noe hun vil ha behov for. Hun sammenligner nynorsk med mattefaget, og påpeker hvor flink hun er til å følge med i matematikk, men tenker i nynorsktimene; det går like greit om hun ikke følger veldig nøye med. Men hun er klar over at hun mest sannsynligvis må ha det og sier at det negative er at hun må fortsette med det.

Verona (O- skolen): Men jeg tenker også kommer vi til å få bruk for nynorsk i fremtiden.

Intervjuer: Ja ...

Verona (O-skolen): Hvis jeg skulle, trenger vi da nynorsk?

Intervjuer: Mhm ...

Verona (O-skolen): Det er det jeg ikke vet helt, men lærere sier vi trenger, men egentlig så når jeg møter folk ute så sier de det er ikke noe vits.

Intervjuer: Ja ...

Verona (O-skolen): Trenger det ikke.

Intervjuer: Nei, mhm. Skjønner, så du føler at du hører det, men du blir ikke påvirket?

Verona (O-skolen): Nei.

Intervjuer: Altså for deg så er det et fag og du skal bare få karakter eller?

Verona (O-skolen): Ja. Mhm. Men egentlig så føler jeg, jeg tenker sånn for eksempel at det på en måte ikke er så viktig for meg fordi hvis det er en mattetime så er det å nei jeg må følge med det her, men når det er nynorsk tenker jeg at det går bra.

Intervjuer: Ok, du tenker det?

Verona (O-skolen): Ja.

En kort oppsummering av funn knyttet til de ytre motivasjonsfaktorene, viser at det overordna interessante er at alle svarer ut fra et nytteperspektiv og hvordan de definerer nytte. Vi ser at noen av informantene kontrasterer nynorsklæringa til matematikkfaget som de ikke er i tvil om er nyttig. Men er det det? En konklusjon kan vi ikke trekke her da studien ikke setter fokus på de flerspråklige elevenes målbevissthet knyttet til andre skolefag. De ovennevnte funnene viser også et dominerende karrieresperspektiv som er meget interessant.

6.7.1.4 Norsklærernes tanker om nytteperspektivet av nynorsk

Norsklærer på A- skolen støtter elevene i argumentet om at ikke nødvendigvis alle vil ha bruk for nynorsk, da flere yrker/studier ikke krever det. Men på ungdomsskolen må en ha nynorsk (noe elevene må igjennom), og for å komme inn på ønsket videregående skole betyr nynorsk noe for karaktersnittet. Derfor må elevene gjøre litt som norsklærer ved A- skolen sier at en må være litt ego og se hvilke fordeler nynorsk kan gi på nåværende tidspunkt, selv om en skal bli lege i fremtiden.

Norsklærer ved O- skolen har pleid å spille på argumenter som at nynorsk kan ha betydning for videre karrierevalg, og eventuelt gi konsekvenser om du ikke har det på nåværende tidspunkt. Eller at hvis noen av elevene i fremtiden får praksis på et sted hvor nynorsk er hovedmål, så er det en fordel å kunne beherske det. Uansett innrømmer norsklærer i sitatet under, i korte trekk, at de kan få bruk for nynorsk i noen yrker, men at flertallet sannsynligvis ikke vil måtte skrive noe mer nynorsk. Det er også tydelig i elevintervjuene at de har fått med seg hva norsklærer sier.

Fordi, men jeg sier jo også at det er faktisk noen yrker, men for de aller fleste her så vil de oppleve at de aldri kommer til å bruke nynorsk (Norsklærer, O- skolen).

På den andre siden forteller norsklærer ved O- skolen at han nå har sluttet med å si at de kommer til å få bruk for det. Han begrunner det heller med hvor gode forutsetninger flerspråklige elever har på lik linje med de som er enspråklige, da han opplever at det treffer mer.

6.7.2 Indre motivasjon

Det er tidligere blitt pekt på hvordan ytre motivasjon påvirker elevenes forståelse av karakter og deres nytteperspektiver. Jeg skal nå legge frem funn vi kan trekke til den indre motivasjonen som hvordan norsklæreren kan vekke motivasjon hos de flerspråklige, og skape rom for motivasjon i klasserommet.

6.7.2.1 Elevenes synspunkter om norsklærerens evne til å motivere

Norsklærerens holdning og innsats har stor påvirkning på hvor motiverte elevene er til å lære seg nynorsk. Som en tydelig klasseleder og et ansikt utad for elevene i nynorsk er h*n svært sentral i å motivere elevene. Alle elevene er enig om at norsklæreren deres er kjempedyktige og flinke til å formidle faget.

Tamila, Rabia og Chen ved A – skolen skryter masse av hvordan norsklæreren deres gir dem god oppfølging. De forteller at norsklærerens tilbakemeldinger er lærerike, fordi de tar for seg hva man skal jobbe med til neste gang. Jentene fra A- skolen er svært tilfreds med norsklærerens undervisning og opplever at de blir motivert av hennes undervisningsstil, noe som gjør at de vil jobbe med faget. Men så har vi Mohammed ved A-skolen som ikke vet om norsklæreren helt klarer å motivere han. Dette henger sammen med at Mohammed ikke ser noe vits i å lære seg nynorsk. Selv om undervisningen er bra, så innrømmer han at motivasjonen ikke er på topp. Nina (A-skolen) opplever også at norsklæreren prøver hardt å motivere, men Nina sitter uansett med en følelse av å ikke være god nok i faget. Sapna (A-skolen) kan huske at norsklæreren klarte å motivere henne i starten fordi hun var fokusert, men opplever nå at hun egentlig bare må gjøre ting i faget for å gjennomføre det og dette krever selvstendig arbeid.

På O-skolen har elevene i materialet litt andre synspunkter knyttet til motivasjon fra norsklærer. O- skoleeleven Verona sier at læreren ikke er med på å motivere henne, hun prøver heller å motivere seg selv. Til forskjell fra A- skolen hvor samtlige elever opplever at læreren er en viktig motivasjonsfaktor, er også Amina (O-skolen) enig med Verona (O-skolen) om at norsklæreren ikke helt klarer å motivere elevene. Hun peker på at undervisningsmåten og innholdet ikke er interessant, men kjedelig.

Intervjuer: Ehm, føler du at han klarer å motivere deg?

Amina: Nei.

Intervjuer: Nei, hvorfor ikke?

Amina: Jeg vet ikke, men tror måten han underviser på, på en måte, det han underviser, det interesserer oss ikke, jeg vet ikke om han får det til å høres kjedelig ut.

Intervjuer: Mhm.

Amina: Eller hva, men det interesserer oss ikke.

Mima (O- skolen) sliter med den indre motivasjonen hvor hun ikke skjønner hvordan hun skal hjelpe seg selv til å bli motivert. Hun sier tydelig at hun prøver, men at hun ikke orker. Selv sier hun at det henger med at hun opplever nynorsk som vanskelig og at hun har gått glipp av flere nynorsktimer.

Intervjuer: Hva tror du, du kunne gjort for å bli motivert?

Mima: Egentlig det er det, jeg ikke vet, jeg prøver å få meg selv til å bli motivert, det er bare det at jeg orker ikke, jeg vet ikke, jeg prøver, men jeg orker ikke

Intervjuer: Mhm ...

Mima: Fordi jeg bare føler hvis jeg, det er, jeg bare føler at det er vanskelig, jeg forstår ikke og jeg prøver, men jeg forstår ikke og mange andre i klassen er mye lengre foran meg enn meg og jeg er helt bak.

Slik vi kan lese, er Mima på O- skolen tydelig forvirret og vet ikke hva hun skal gjøre. En lignende forståelse kan vi også skjønne ut fra Idress (O-skolen) sin situasjon, men til forskjell fra Mima vil han ikke ligge bak, han vil prøve. Mima ser tydeligvis på seg selv som helt bak, noe hun ikke har prøvd å gjøre noe med. Idress som har hatt vanskeligheter med å akseptere at han må være en del av nynorskopplæring- og vurdering, er fast bestemt på at ingen kan klare å motivere han til å like nynorsk, fordi han ikke er «fan» av det. Men han sier at han ikke vil ligge bak alle andre, så han prøver å finne motivasjon i å se på de andre i klassen og hvordan de ligger an faglig.

Idress: Ehh ja, men jeg trokke noen egentlig kan klare å motivere meg fordi jeg ikke så stor fan av nynorsk.

Intervjuer: Nei, men føler du at du klarer å finne motivasjonen i alle andre som sitter rundt deg har nynorsk?

Idress: Ja, da finner jeg, fordi jeg vil ikke være bak alle andre.

Intervjuer: Ja mhm.

Idress: Ja, da må jeg.

Idress (O-skolen) peker videre i intervjuet også på at det er viktig å ha en form for personlig interesse, en drivkraft til å lære språk. Han mener at hvis en ikke har interesse så vil man heller ikke lære. Vi kan oppsummere med at funn knyttet til den indre motivasjonen har tilknytning til den personlige interessen, og norsklærerens måte å legge opp nynorskundervisningen på. Norsklærer ved O- skolen selv legger frem at han sliter med å motivere elevene til å ha nynorsk, og det kan støtte elevutsagnene også.

Ai aia uff jeg synes det er vanskelig å motivere i nynorsk, jeg har ingen inngang til det her, uff a meg jeg synes det er. Nei jeg, som jeg snakke med, det jeg prøver å si til dem da, det er at, men jeg tror ikke det går gjennom dem i det hele tatt, jeg trokke dem skjønner det, godtar det, men det at de bygger opp en selvtillit, at de egentlig er språksterke. Altså dette her er ikke noe sak fordi du kan egentlig, asså vi har vært

opptatt av det at de får vise at de behersker urdu og at de kan asså de, at de er klar over at de kan, at de har en språklig ressurs, at de egentlig er gode i grammatikk. (...) Det jeg prøver å si er at det å lære seg nynorsk det har dere like gode forutsetninger som en helt annen norsk (Norsklærer O-skolen).

Det er tydelig at norsklærer på O- skolen er frustrert, men han trekker frem at de flerspråklige elevene har språkegenskaper som gjør at de er språkmektige til å møte nynorsk som skriftspråk. I en klasse på O- skolen hvor majoriteten er flerspråklige, og det ikke er noe plass for å sammenligne seg med mange enspråklige, prøver norsklæreren fortsatt å støtte dem med at de har like gode forutsetninger som hvem som helst annen i Norge på deres alder og trinn.

6.7.2.2 Uro i klassen- mangel på indre motivasjon

Elevene i materialet ved O- skolen og observasjon fra norsktimene deres, viser til et meget relevant funn knyttet til den indre motivasjonen. Funnet er relevant å trekke frem da tre av informantene selv har sagt at de forstyrrer læringsmiljøet i nynorsktimene. Det var til tider høyt støynivå i klassen de timene observasjonene fant sted. Ali ved O- skolen opplever at norsklæreren holder et øye med han. Det er ikke fordi han trenger ekstra hjelp eller ødelegger for andre, men for at han skal holde seg unna de som skaper uro, som han beskriver som vennene sine. Han opplever at norsklæreren hans ikke vil at han skal bli som dem. Ali er selv klar over at å sitte med vennene i nynorsktimene kan ødelegge hans faglige innsats, men til syvende og sist er jo de vennene hans. Mima (O-skolen) beskriver seg selv som en som skaper uro, hun går rundt i klassen og snakker mye. «Jeg er liksom fram og tilbake, jeg kan være bråkete noen ganger og useriøs og jeg kan være seriøs». Mima innrømmer også at medelever i klassen ødelegger for norsklærerens undervisning slik at elevene ikke får læringsutbytte. På lik linje med Mima legger også Idress (O-skolen) seg flat og sier at han er med på å lage tull i de grupperte nynorsktimene.

Intervjuer: Hvordan synes du norsklærerens undervisning i nynorsk er?

Mima (O-skolen): Det er liksom greit, men folka i klassen gjør det sånn at vi ikke lærer så mye synes jeg hvert fall.

Intervjuer: Ok, hva skjer?

Mima (O-skolen): Mange bråker og det som er greia er at alle sammen de tuller for mye, som i stad de kasta bøker på hverandre også kom x (norsklærer o- skolen) tilbake.

Intervjuer: Ja.

Mima (O-skolen): Ja, fordi de liksom x (norsklærer o- skolen) han. De synes det er morsomt å irritere han.

Intervjuer: Ok.

Mima (O-skolen): Så det er derfor noen ganger det ikke, det ikke sånn at jeg er med på det, men jeg mister fokuset.

Intervjuer: Ok.

Mima (O-skolen): Så jeg er mer fokusert på det.

Intervjuer: Ja.

Mima (O-skolen): Også begynner jeg å le som, men det er bare, det er det som gjør at jeg bare klarer ikke å fokusere så masse og jeg klarer ikke å ta han seriøs ofte.

Intervjuer: Ja, ok.

Av utdraget kan vi se at Mima (O-skolen) selv trekker inn at det er bråk og tull i timene.

Mima sier at elevene liker å irritere norsklæreren og som følge av støyen i klasserommet mister hun fokus og reagerer med latter. Amina (O-skolen) som fremstår som en rolig elev gjennom observasjonen, opplever også timene som kaos på grunn av organiseringen av nynorsktimene. Det er elever på tvers av klassene. Hun føler at norsklæreren må jobbe mer med støynivået enn å hjelpe elevene med det faglige. Ifølge Amina er det også frustrasjon blant elevene, da de ikke får alt med seg alt i timene. Verona (O-skolen) er enig med Amina om at det blir bråk i timene. Uro kan skyldes at norsklæreren er veldig snill.

Oppsummeringsvis kan elevene konkludere med at norsklærer er snill, men at de står selv ansvarlig for støy i klasserommet. Eller at noe er som følge av organiseringen av nynorsktimene ved O- skolen.

6.7.2.3 Forståelse for kulturarven

Et stort utvalg i materialet viser til at de er styrt av flere faktorer som vi kan kategorisere til den ytre motivasjonen. Få snakker om faktorer som kan knyttes til den indre motivasjonen.

Likevel er det noen som ser motivasjonen sin fra to motivasjonsperspektiver. Et fåtall elever fra A- skolen klarer å trekke inn ansvaret vi har for den norske kulturarven i form av språk.

Kanchana (A-skolen) tenker litt på de som har nynorsk som hovedmål og er redd skriftspråket skal gå tapt.

Noen ganger så er jeg, det er bedre å ha norsk enn nynorsk. Selvfølgelig så du er oppvokst i et samfunn som du bare snakker bare bokmål nesten, men altså noen ganger så tenker jeg. Sånn dere også tenker jeg norsk egentlig hvorfor trenger vi den når vi skal snakke bokmål? Og også tenker jeg hvem er det som skriver på nynorsk? Også blir jeg litt sånn oppgitt, men også samtidig så tenker jeg sånn dere, det er litt synd om nynorsk blir borte da, skriftspråket da liksom og det er det som motiverer meg så og holdt meg oppe (Kanchan, A-skolen).

Slik sitatet viser begynner Kanchana fra A- skolen å undre seg over hvorfor vi har to skriftspråk. Hun tar utgangspunkt i de som daglig skriver på nynorsk og har det som sitt hovedmål. Denne informantene konkluderer med at det er en trist situasjon om det går tapt. Mohammed fra A- skolen prøver å hente sin motivasjon i å se at det er en del av norsk skriftspråk-kultur.

Intervjuer: Bra ehh også generelt hva synes du om det å ha nynorsk på skolen i det hele tatt. Hva er dine tanker om det?

Mohammed (A-skolen): Jeg tenker jo egentlig at det ikke er noe vits.

Intervjuer: Nei.

Mohammed (A-skolen): Siden jeg, selv om hvis jeg skal bli politi så får jeg ikke bruk for det videre i livet mitt.

Intervjuer: Nei.

Mohammed (A-skolen): Så kanskje det er bortkasta, men samtidig så er det like greit å ha det siden det er en del av norskopplæringen.

Intervjuer: Ja.

Mohammed (A-skolen): Det er en del av kulturen vår og Norge.

Begge intervjuutdragene bekrefter at vi bør ta vare på et skriftspråk som nynorsk, da noen har det som hovedmål, og at det er en del av norskopplæringen og den språklige kulturarven.

6.8 utfordringer med opplæring og vurdering i nynorsk for elever med flerspråklig bakgrunn

6.8.1 For lite nynorskfaglig eksponering gjennom grunnskolen

Jeg skal i de følgende avsnittene legge frem ulike perspektiver elevene har knyttet til at de møter på nynorsk i altfor liten grad gjennom grunnskolen. Først legger jeg frem for lite eksponering på skolenivå, deretter på et familienivå og avslutter denne kategorien funn med eksponering på samfunnsnivå.

6.8.1.1 Eksponering for nynorsk gjennom skolen

Informantene i materialet forteller om at de har få timer til nynorsk på skolen og det er lite fokus på nynorsk. Det er for lite årstimer til norskfaget, som fører til at det ikke kan gis like mye tid til nynorsk, skriftlig norsk og muntlig norsk. Norskfaget er tredelt og elevene skal få karakter i alle. Det blir ekstra sårbart for alle informantene, da de skal få avsluttende karakter i alle tre delene i norskfaget året undersøkelsen finner sted. Informantene på A-skolen har hatt flere timer til nynorskundervisning i niende. I tiende klasse ved A-skolen er nynorskundervisning en mer integrert del av det som kan bli omtalt som «bokmålsundervisning». Nynorsktekster ble lest i norskundervisningen uten at det blir påpekt at det var en del av sidemålsopplæring. På O-skolen derimot, er det tidligere lagt frem informasjon om at nynorsk har fast en time i uka. Dessuten har alle hatt det siden begynnelsen av ungdomsskolen, åttende trinn. Alle informantene gir uttrykk for at de ikke hadde noe bakgrunnskunnskap om nynorsk. Det varierer veldig blant elevene i materialet om de visste på forhånd hva nynorsk er, om de skal ha det på ungdomsskolen og om de i det hele tatt hadde hørt noen nynorske ord. Nynorsk er som Amina (O-skolen) beskriver noe ukjent som de plutselig må ha.

Intervjuer: Når er det du første gang møtte på nynorsk?

Amina (O-skolen): Det var i åttende.

Intervjuer: Åttende, men har du møtt på norske ... nynorske ord og uttrykk før det også eller, visste du hva det var før det?

Amina (O-skolen): Jeg visste ikke akkurat hva nynorsk var, jeg hørte bare at vi skal ha det, bare sånn åja, ok, så ble det enda mer norsk.

Intervjuer: Ja.

Amina (O-skolen): Vi fikk jo ikke mye informasjon om hva nynorsk var eller hvordan vi skulle ha det.

Intervjuer: Ja.

Amina (O-skolen): Så det ble plutselig helt nytt når det plutselig kommer, også skal du prøve å lære deg helt nye ord eller du skal lære deg to nye språk nesten.

Intervjuer: Ja.

Amina (O-skolen): Det er jo fremmedspråk pluss nynorsk.

Intervjuer: Mhm, riktig.

Amina (O-skolen): Og at vi skal lære de samme målene for vanlig bokmål og nynorsk, det blir på en måte vanskelig.

Intervjuer: Ja.

Amina (O-skolen): Det er som å starte helt på nytt.

Vi ser av utdraget at elevene ikke bare har lite bakgrunnsinformasjon, men vedkommende kobler også kompetansemålene knyttet til nynorsk. Elevene på O-skolen er generelt sett godt informert om at det finnes kompetansemål som de måles etter. De ser at det er vanskeligere å klare og prestere likt i både bokmål og nynorsk når de nesten ikke har hatt nynorsk, sammenlignet med bokmål. Som følge av det som ble presentert over, er det naturlig å forstå at med lite bakgrunnsinformasjon og kun to eller tre år med nynorsk på skolen, så kan det bli vanskelig å ha et godt grunnlag for høy måloppnåelse. Tamila (A-skolen) mener at de som har blitt eksponert mer for nynorsk, har et bedre grunnlag for å lykkes med nynorsk på videregående skole. Hvis det er slik at en må ha nynorsk på videregående skole. De flerspråklige elevene skulle ønske at nynorsk som fag hadde startet opp tidligere. Slik det går frem av Tamilas ønske hadde det vært bedre om elevene kunne begynt å få opplæring og undervisning fra mellomtrinnet. Hun tror at mer kompetanse i nynorsk kan gjøre nynorskbiten i norsk på videregående, noe lettere for å få «plusspoeng». Jeg vil antyde «plusspoeng» vil si bedre karakter, eller høy måloppnåelse.

Tamila (A-skolen): Samtidig så, jeg vet ikke om vi får nynorsk på videregående skole også, så da får jo de liksom et plusspoeng da på en måte, kan mye mer nå.

Intervjuer: Ehh, men skulle du ha ønsket at du kunne ha startet tidligere med å lære deg nynorsk eller skulle du bare?

Tamila (A-skolen): Jeg skulle ønske at, jeg føler at liksom at 7.klasse er en bra tid. Ja, sånn at vi liksom, fordi det er jo et språk liksom. Eller kanskje 8.klasse fordi da kunne vi ha gått på lik linje med sidespråket som vi som har valgt det på skolen og da kunne vi kanskje ha, det er jo selv om vi har lave kriterier i nynorsk så føler jeg at det er litt vanskelig fordi at det er, jeg vet ikke, jeg føler at det er. Det er liksom rart språk når du

snakker bokmål veldig lenge så føler, så føler du at det er liksom uvant da å skrive på nynorsk.

Utdragene som er lagt frem, presenterer det å starte opp med nynorsk tidligere fordi det vil hjelpe elevene til å kunne gjøre det bedre sett fra de målene de skal oppnå, og dessuten kan det hjelpe dem etter grunnskolen. Overraskende nok er det flere av informantene, både på O-skolen og A-skolen som ikke er klar over at ved å velge studiespesialisering, så må de ha nynorsk gjennom norskfaget på den studiespesialiserende retningen.

6.8.1.2 Manglende nynorskkompetanse i hjemmet

Jeg innledet i sted med at det gis for lite oppmerksomhet og fokus til nynorsk gjennom norskfaget og på tvers av andre skolefag. Med tanke på viktigheten rundt skriftspråket nynorsk, så opplever informantene på begge skoler at de ikke har nok språkkompetanse til å prestere godt nok. De opplever også situasjonen som enda mer håpløs og bekymringsfullt da de ikke kan søke hjelp hjemme på lik linje med sine enspråklige medelever. Eldre søsken som har fått fritak, kjenner ikke til det deres yngre søsken møter på gjennom nynorskfaget. De flerspråklige elevene regner også med at foreldrene knapt kan et ord nynorsk, da deres generelle norskferdigheter ikke er så bra ifølge elevene i materialet.

Mima (O-skolen): Fordi det som er greia mamma hun ikke norsk, hun er født der ...

Intervjuer: Ja.

Mima (O-skolen): Og hun kan ikke bra norsk.

Intervjuer: Nei, så du får ikke spurt om hjelp?

Mima (O-skolen): Nei.

Intervjuer: Nei, hva med eldre søsken? Du sa du hadde eldre søsken?

Mima (O-skolen): Storesøstera mi fikk fritak.

Intervjuer: Hun fikk fritak, så du er den som ikke har hatt fritak?

Mima (O-skolen): Ja.

Dette utdraget fra intervjuet med Mima (O-skolen), beskriver at hun er alene om nynorskopplæring når hun ikke er på skolen. Jeg skal gå litt videre med det Mima legger frem knyttet til denne situasjonen. Hun beskriver hvordan hun lærte/lærer seg de språkene hun bruker/kan, men nynorsk er et skriftspråk hun ikke kan skrive på for å snakke med noen, eller noen som skriver på nynorsk til henne. Med andre ord er det ikke et aktivt språk. Hun er helt fortvilt og opplever det som utfordrende å ikke ha noen hun kan lære det fra, da dette er en strategi som fungerer for henne. En time på skolen gir henne ikke nok dose av nynorsk som språk.

Intervjuer: Føler du at det er vanskelig å lære deg nynorsk når du både kan somalisk, norsk og svensk og ja?

Mima (O-skolen): Ja fordi det som er greia er at jeg må lære meg svensk på grunn av pappa og sånt. Og jeg også må lære meg somalisk fordi jeg kan ikke bra somalisk og jeg sliter med somalisk, og mamma hun lærer meg det. Også er det også at jeg. Jeg lærte engelsk på en veldig enkel måte faktisk. Jeg har bare familie i Canada og Amerika så jeg ble kjent med dem via å snakke engelsk.

Intervjuer: Ja.

Mima (O-skolen): Også det var sånn jeg lærte meg, på nynorsk jeg har ikke noen å komme til.

Intervjuer: Nei.

Mima (O-skolen): Jeg har alltid noen å snakke med for at de skal lære meg det.

Intervjuer: Ja.

Mima (O-skolen): Men jeg hadde noen å snakke med.

Slik vi kan lese av utdraget er det ganske klart at nynorsk for Mima (O-skolen) ikke er et bruksspråk utenom nynorsk som skolefag. Det er ingen i hjemmet som praktiserer nynorsk skriftspråk og dermed er det ikke en del av hennes flerspråklige hverdag. Hun fokuserer på de språkene som hun bruker aktivt med familiemedlem(er).

På A- skolen er alle informantene den første i familien sin til å ha nynorsk på skolen og de beskriver sine foreldres norskkunnskaper som mindre gode. Dermed kan det oppleves utfordrende å være den første i hjemmet som har nynorsk som fag og når en ikke kan spørre om hjelp hjemme, eller noen som kan se over tekstene de skriver. Chen (A-skolen) er den eneste som har sagt at hun visste hva nynorsk var til en liten grad og gruet seg til å ha det. I utdraget under forteller hun hvorfor hun gruet seg.

Intervjuer: Men når er det du begynte å ha sidemål eller nynorsk?

Chen (A-skolen): ehh i niende klasse.

Intervjuer: Niende klasse og hadde du da, før det møtt på noen begreper eller visste du det i det hele tatt at det eksisterte noe?

Chen (A-skolen): Ja, fordi hehhee jeg gikk rundt i 7.klasse, så gruet meg på en måte.

Intervjuer: Ok.

Chen (A-skolen): Fordi det var noe helt nytt ikke sant.

Intervjuer: Så du visste det?

Chen (A-skolen): Ja.

Intervjuer: Så du var bekymret for det?

Chen (A-skolen): Ja, jeg visste at jeg ikke kommer til å få hjelp hjemme liksom fordi mamma har jo ikke lært så mye nynorsk, hun har ikke skrevet så masse innleveringer og saktekster om det liksom, fordi hun hadde vietnamesisk og norsk.

Intervjuer: Mhm ...

Chen (A-skolen): Så jeg visste at jeg ikke kommer til å få hjelp hjemme og sånt, jeg visste ikke hvordan det ville gå og sånt, så jeg var litt sånn bekymret da.

Intervjuer: Men hvordan føler du at det går nå?

Chen (A-skolen): Jeg føler at det går kjempebra også tenker jeg bare sånn hvis jeg velger i andre klasser å ha språk og sånt, så kanskje jeg får bruk for det da, men akkurat nå så tenker jeg at jeg skal ta realfag, så vet jeg ikke hvorfor jeg har bruk for det ... eheheh.

6.8.1.3 Når eldre søsken har fritak

Informasjon frem til nå viser at de flerspråklige elevene blir eksponert for lite for nynorsk. Men sammenlignet med enspråklige har de ikke den samme konteksten hvor de kan gå og spørre om hjelp i hjemmet. Situasjonen er enda vanskeligere for elevene i mitt materiale hvor flertallet på O- skolen har opplevd at deres eldre søsken har fått fritak. For flere av informantene er det vanskelig å godta at de må ha nynorsk med vurdering, når deres eldre søsken fikk fritak fra vurdering i nynorsk. De sier at de har akkurat samme grunnlag for å få fritak fra nynorsk som deres eldre søsken (som har gått på samme skole). På A- skolen er alle informantene de eldste blant sine søsken. De er først ute med å ha nynorskopplæring og vurdering. Imidlertid finner A- skoleelevene det hardt å være de første og ikke kunne ha noe å gå til for å spørre om hjelp. Amina fra O-skolen er svært skuffet over at loven er endret, så hun ikke får et vedtak om å få fritak fra vurdering i nynorsk. I dette tilfellet er det imidlertid vanskelig å vurdere om alle søsken har like gode ferdigheter i norsk.

Intervjuer: Ok, så føler du at det påvirker deg på en eller annen måte at han har hatt fritak?

Amina (O-skolen): Jeg føler at det er litt urettferdig.

Intervjuer: Ja.

Amina (O-skolen): Fordi det er ikke noe forskjell mellom meg og broren min.

Intervjuer: Nei.

Amina (O-skolen): Men at han fikk fritak fordi han hadde to foreldre som ikke var fra Norge.

Intervjuer: Ja ...

Amina (O-skolen): Er litt annerledes til at jeg må uansett ha det selv om jeg har to foreldre som ikke er norske.

Intervjuer: Ja. Så du føler at det er dumt at loven ble endret på den måte.

Amina (O-skolen): Jaaa ...

Vi kan forstå ut ifra utdraget at det er urettferdig da søsken generelt sett har ganske likt utgangspunkt. Elevene i materialet synes det er vanskelig å få hjelp til nynorsk fra foreldre eller eldre søsken. Dessuten er det bare en konkret time til nynorskspråkopplæring på skolen.

6.8.1.4 For lite eksponering for nynorsk i norsk samfunn

Vi har over sett at samtlige informanter ikke ser nytten av å bruke nynorsk som skriftspråk utenom som skolefag. De fleste er uvitende om den nytten de kan ha av nynorsk som skriftspråk. Informant Amina (O-skolen) påstår at de blir eksponert for lite av nynorsk i skolen. Det er kun den timen de har nynorsk det gjelder. Amina påpeker at det ikke er like mye nynorskundervisning som bokmålsundervisning, og at nynorskundervisning ofte kan bli nedprioritert. Men hun peker også på argumentet om at de ikke blir eksponert for nynorsk i

samfunnet. Hun har ingen opplevelse av at det hun lærer i nynorsktimene er nyttig i det daglige livet hennes. Mens engelsk som hun har hatt på skolen siden første klasse kan hun lese overalt. Det Amina glemmer imidlertid er at engelsk er et mer internasjonalt språk som både er skrift – og talespråk.

Amina (O-skolen): Nynorsk er ikke sånn hvis jeg går til butikken at jeg ser at det står på nynorsk.

Intervjuer: Nei.

Amina (O-skolen): Så det er på en måte ikke noe du får øvd på.

Intervjuer: Nei.

Amina (O-skolen): Det er sånn du er på skolen, du er i den ene timen, du gjør det også er du ferdig, du har ikke engang lekser i det faget.

Intervjuer: Ja.

Amina (O-skolen): Så det er sånn åja det er borte. Som for eksempel engelsk det ser du overalt ikke sant, fordi det er jo lekser hele tiden i engelsk. Vi har lekser til mandag også har vi lekser til torsdag.

Intervjuer: Ok, såpass ja.

Amina (O-skolen): Ja.

Utdraget viser at Amina (O-skolen) trekker linjer til engelskfaget, hvor de blir eksponert for engelsk i større grad enn nynorsk. De leser engelsk i sosiale medier, spiller online med engelsktalende personer rundt om i verden eller bare i det hele tatt er på dagligvarebutikken, hvor flere av produktene har engelske produktnavn.

6.8.1.5 Norsklærernes syn på eksponering for nynorsk

Norsklæreren ved A- skolen gir også uttrykk for at hennes elever møter bokmål overalt, hvor enn de går. Alle fag er på bokmål, sosiale medier er på bokmål og mye annet de møter på i sitt daglige liv. Dermed blir de flerspråklige elevene eksponert mer for bokmål. Norsklæreren til elevene uttrykker det på følgende måte:

De blir jo dusja i bokmål alt og overalt ikke sant, altså da mener jeg språkdusja, men altså du blir det litt til en viss grad når det gjelder nynorsken fordi at det er så så mange prosent som skal dekkes på nyhetssendinger og sånt no, men det er annerledes enn bokmål (Norsklærer, A- skolen).

Sitatet over gir godt uttrykk av bokmålssituasjonen for elevene. Dette gjelder helt sikkert ikke bare de flerspråklige, men også de som er enspråklige. Norsklærer O- skolen trekker frem at elevene får noe innblikk i nynorsk gjennom nyhetssendinger eller NRK, som skal ha 25% på nynorsk. Men både norsklærerne og elevene i materialet har problematisert at ikke alle ser på NRK. Mye av dette kommer fra samfunnet. Negative holdninger i samfunnet som skolen ikke står ansvarlig for.

Norsklærer O-skolen: Da kommer den motviljen vår, de føler seg så utrygge på dette her, og det skjønner jeg veldig godt fordi de er, fordi de har det altfor lite, så ambivalent, det som jeg er, altså det at man ikke begynner med norsk, nynorsk tidligere, gjør at de blir utrygge og det kan vi gjøre på skolen. Noe vi ikke kan gjøre på skolen det er holdninger i samfunnet.

Intervjuer: Mhm

Norsklærer O- skolen: Altså det at dem, det er så ekstremt lite på nynorsk rundt omkring i samfunnet, det er jo så ...

Norsklærer støtter opp elevutsagnene som opplever utrolig mye med nynorsk, ved å si at dette er noe som skjer mot motviljen vår og kan relateres opp til funnet om at nynorsk kan ses på som en form for tvang. O- skolelæreren tror likevel at de som norsklærere har en mulighet til å ta bort utryggheten, men negative holdninger i samfunnet kan de ikke gjøre noe med.

6.9 Tidlig start

Analyse av informantenes holdninger til nynorsk viser at en sen start med nynorsk er med på å skape negative holdninger til nynorsk og gjøre faget utrygt. Dette skyldes at elevene har lite tid til å bli kjent med faget, samtidig som at de skal få vurdering med karakter i faget. Vi kan si at de har en liten tilvenningsperiode sammenlignet med andre fag som de har fra første klasse. Dermed er det naturlig å tenke at en tidlig start kan være en medvirkende faktor til at elevene kan venne seg til fagets innhold og kompetansekrav, ikke minst akseptere at det finnes et ekstra fag, hvis det hadde kommet på et tidligere stadium i deres utdanningsforløp.

På O-skolen gir tre av seks informanter uttrykk for at en tidlig start med nynorskfaget kunne ha bidratt til at de hadde hatt mer aksept for nynorsk i skolen. Imidlertid er det fire elever av syv på A-skolen som mener at de burde startet opp tidligere med nynorskopplæringen.

Forskjellene kan skyldes senere oppstart med nynorskopplæring og vurdering på A-skolen.

Idress (O-skolen) som jeg tidligere har nevnt er en som har dørene sine lukket for å lære hvilket som helst nytt språk. Men han gir tydelig uttrykk for at det hadde vært greit om skolen hadde startet opp med nynorsk fra første klasse. Det blir altfor sent og kommer brått på for flere av elevene i åttende klasse. Han peker på at flere ville vært mer klar ved en tidlig start.

Idress forteller at han får en karakter lavere i sidemål enn i hovedmål, og tror at løsningen for en mer jevn kompetanse i begge målformene er tidlig start. Mima (O-skolen) som har hatt deler av skolegangen sin i Sverige, opplever også at hun måtte starte brått på. Deretter har hun hele tiden følt at hun henger etter de andre i klassen. Både Verona (O-skolen) og Chen (A-skolen) mener at det er mer riktig å starte med nynorsk før ungdomsskolen. Overgangen blir også ifølge dem plutselig og noe de begynte å grue seg til. Ifølge Chen (A- skolen) er det

viktig at skolene bør starte med nynorskopplæringen tidligere, og lærerne burde også gjort dem mer bevisst og motivert i forkant om hvorfor elevene trenger å lære nynorsk.

Vi kan oppsummere med at en tidlig start er aktuelt for flertallet hvis en må ha nynorsk. Men det er veldig varierende blant informantene om hva som er en passende tid. Forslagene som kom frem er første klasse, mellomtrinnet, syvende klasse eller et år før ungdomsskolen. På A-skolen ble det uttrykt ønske om å starte i åttende klasse.

6.10 Arbeidsmetoder brukt i nynorskopplæringen

Som en del av intervjuet skulle alle elevene i utvalget lese et avsnitt fra en tekst som de har hatt på skolen tidligere (fra nynorskundervisning). Opplesing viser 13 elever som ikke nølte med å lese. De tok denne oppgaven på strak arm og leste med god innlevelse. Et fåtall hakker litt under opplesing og alle lurte på et eller annet ord som de ikke forstår. I gjennomsnitt er det ca. to ord per elev, ut ifra et avsnitt på ca. en halv side. Kanchana (A-skolen) forteller at hun kjente igjen teksten som ble lagt frem, og dermed følte at det gikk bedre enn forventet. Andre forteller at de forstår handlingen og får en sammenheng, men sliter med å forstå enkelte ord (Nina og Mohammad, A-skolen), og at de gjerne må se på ordene flere ganger, som fører til at de ikke klarer å lese flytende (Tamila og Sapna, A-skolen).

På O-skolen hvor det er observert at elevene bruker nynorsk muntlig i timene sier Ali, Inaya, Amina og Verona (O-skolen) at nynorsk er verre muntlig og man må tenke seg om før en uttaler ordene. Amina (O-skolen) kan også vurdere sin egen skrivekompetanse under intervjuet ved å si at hun er langt fra å skrive tekster som de leser. Idress (O-skolen) legger merke til at flere av ordene er skrevet annerledes, mens Verona (O-skolen) føler at hun snakker en form for dialekt når det kommer til muntlig nynorsk. Mima (O-skolen) ser litt annerledes på dette sammenlignet med sine medelever på O-skolen ved at hun synes det er enklere å lese nynorsk enn å skrive.

6.10.1 Bruk av ordbok

Analyse av intervjudata viser at ordbok er det hjelpemiddelet som blir nevnt flest ganger av elevene i materialet. Å bruke ordbok er også en av deres strategier når de arbeider med nynorsktekster på skolen. Samtlige bruker ordbok som hjelp til å finne fram til hvordan enkelte begreper staves og bøyes. Data fra observasjonene viser også at elevene på A-skolen har alle hver sin ordliste som de bruker aktivt under selvstendige oppgaver. Mens på O-skolen er det noe norsklæreren kun har med til den aktuelle timen. Et fåtall av elevene i materialet nevner at de bruker digital ordbok til oppgavene. En av dem er Kanchana på A-skolen. Hun finner det vanskelig å bla i selve ordboka som er utdelt av skolen. Mohammed

(A-skolen) bruker ordliste og Lexin (ordbok på nett gjennom Utdanningsdirektoratet sin hjemmeside).

Det kan bli voldsomt å bla frem og tilbake i papirutgaven av ordboka da det er liten skrift og en ofte kan se forbi flere ord. Ali (O-skolen), Khanchana (A-skolen) og Mohammed (A-skolen), forteller at de deler sammensatte ord som gjør at det er lettere å søke opp det ordet de er på jakt etter, og prøver å se hvilke ord som er like på henholdsvis bokmål og nynorsk. En annen strategi som blir nevnt for å forenkle denne prosessen er som Chen (A-skolen) sier, at det er svært viktig å lære seg de grunnleggende reglene for bøyning, og hvordan noen ord skrives på nynorsk til forskjell fra bokmål. Slik slipper en å bla så mye og sparer tid ved type skriveøkter og heldags/ tentamen. Men Chen (A-skolen) innrømmer også at hun av og til tyr til google translate som hjelp når hun står fast, til tross for at det kanskje ikke er et sikkert oversettelsesprogram. Rabia på A-skolen har også noen strategier for hvordan en kan bruke tiden effektivt når en får oppgaver i nynorsktimene. Hun har lært seg ord som er annerledes på nynorsk sammenlignet med bokmål, resten skriver hun ut fra den grammatiske forståelsen hun har i bokmål. Ord der hun står fast bruker hun ordbok.

Intervjuer: Jeg går over til neste tema som handler om begreper og hvordan du går frem, så hvis du møter opp på et vanskelig ord som er på sidemål? Hva gjør du da? Hvordan ville du gått frem?

Tamila (A-skolen): Jeg slår jo selvfølgelig opp i ordboka og hvis også ser jeg, eller hva som står der eller det er ikke, det er ikke sånn ordentlig bøyningsgreier i ordboka, så jeg slår opp på nettet og liksom setter jeg meg inn, eller ikke setter meg inn i det, men lære, men lære hvordan det bøyes.

Intervjuer: mhm ...

Tamila (A-skolen): Jeg pleier å huske ting.

Intervjuer: Ja.

Tamila (A-skolen): Noen vanskelige ord må jeg slå opp igjen, men jeg pleier å huske det meste.

Slik intervjuutdraget til Tamila fra A-skolen viser, foretrekker hun også å lære seg bøyingsreglene så hun slipper å styre med å bla i ordboka. Hun sier at det er bedre å gå inn på en av de digitale ordbøkene som viser bøyningen detaljert, slik at en kan få et fint oversiktsbilde. I ordlista er alt i svært korte trekk. På O-skolen har elevene ikke nevnt Lexin i like stor grad som A-skoleelevene. Men Idress (O-skolen) nevner at han bruker appen som er ferdig installert på deres skole PC'er, og at de ikke trenger å tenke på at de får lov til å bruke den eller ikke. Oppsummeringsvis viser funnene knyttet til å bruke ordbok som hjelpemiddel at det er viktig å ha gode rutiner om det er en ordbok du skal bla i, eller om du skal søke frem ord på internett. Enkelte elever legger frem at selv om en har ordbok, så er det mye tid spart i

å kjenne til hvordan enkelte ord bøyes, og eventuelt vite hvilke ord som skrives annerledes på nynorsk. Som et tips kommer det også frem at det kan være lurt å dele sammensatte ord.

6.11. Språkmektige flerspråklige elever

Til tross for mye frustrasjon blant informantene er det tydelig at de har mye større språkkompetanse, enn de som bare har ett språk ifølge norsklærerne deres. Nesten alle informantene kan morsmålet sitt flytende. Enkelte kan både skrive og lese og har levert morsmåleksamen. Alle kan norsk, engelsk og de har et fremmedspråk på skolen. Bortsett fra Idress (O- skolen) som har norsk fordypning. Denne brede språkkompetansen for språk er en fordel når de skal lære seg nynorsk. Nina (A- skolen) derimot opplever at hun må forholde seg til både engelsk, tysk, albansk, bokmål og nynorsk, og at det dermed blir kaos i hodet da alle språk er under opplæring og ikke fullt utviklet. Men hun opplever nytte av all språklæring og føler at det har blitt bedre med tiden. I motsetning til Nina opplever ikke Tamila (A-skolen) nynorsk som utfordrende, og begrunner sin læring av nynorsk som lett da hun kan tamilsk godt. Tamila kan tamilsk flytende, hun går på tamilsk skole hvor hun lærer seg å lese og skrive tamilsk og har tatt morsmåleksamen.

Tamila (A-skolen): Ehh egentlig for å være helt ærlig så har ikke nynorsk altså eller å skrive og lære det ikke vært så vanskelig fordi når jeg kan, jeg føler siden jeg kan tamilsk og behersker det godt nok liksom så har det faktisk bare vært litt sånn enklere, enklere å lære nynorsk.

Intervjuer: Ok, så du føler at din mestring av flere språk fører til at du klarer å takle flere språk?

Tamila (A-skolen): Ja

Intervjuer: Og at det går lett å lære seg?

Tamila (A-skolen): Ja.

Mohammed (A-skolen) gir også uttrykk for at flere språk ikke nødvendigvis gjør han mindre flink, eller at det er slitsomt å takle nynorsk i tillegg. Til dette sier denne flerspråklige eleven at: «Nei, det ligger jo der, da blir du flinkere til å lære nye språk videre».

6.11.1 Norsklærernes syn på flerspråklige elever til å kunne mestre nynorskfaget

Gjennom norsklærernes utsagn kommer det frem at de flerspråklige elevene ikke har så mange utfordringer som er ulikt enspråklige. Flerspråklige er språkbevisste og gjør det like bra som enspråklige. Norsklæreren på A-skolen opplever at de flerspråklige elevene smelter veldig godt inn med resten av elevene, og det er ikke lett å skille deres skriftlige innleveringer om det ikke hadde vært navn på dem.

Det en kjempefordel når du skal jobbe med sidemålet og bare det med å ha språklig bevissthet, vite hva du skal gjøre når du jobber med språk kan ha kjempestor

betydning, men det ser jeg i forhold til disse elevene her som scorer, karaktermessig gjør det like bra som etnisk norske (...) Jeg synes det er en fin balanse, så jeg tenker som så at de, det altså ha språkkompetanse da, det er jo så mye ikke sant, så det er flere av de flerspråklige som har mye større språkkompetanse enn de som bare har norsk som morsmål. Men det tenker ikke dem på nødvendigvis som en fordel da, men det har, vet ikke om jeg skal forklare som strukturer og systemer som de på en helt automatisk måte bruker, ehh som kan være en fordel (Norsklærer, A-skolen).

Slik sitatet gir inntrykk av er norsklærer (A-skolen) overbevist om at de flerspråklige har like gode forutsetninger (om ikke bedre), for å gjøre det like bra i nynorsk og det ser hun tydelig i vurderingene hun gjør. Norsklærer på O-skolen hevder også til lik grad som norsklærer på A-skolen at det i utgangspunktet ikke er noen spesielle utfordringer for flerspråklige elever, annet enn hva de kan møte på i bokmål. Norsklærer O-skolen begrunner også med at, feil som gjøres på bokmål reflekteres i nynorsk-skriving. Til forskjell fra norsklærer på A-skolen påpeker han at flerspråklige elever gjør noen språklige feil som en etnisk norsk elev ikke hadde gjort. En elev med norsk som morsmål forstår språkssystemet på nynorsk bedre, hevder han. Et slikt grunnlag har ikke flerspråklige elever, det kan skyldes manglende eksponering for nynorsk. Dette kan ha sammenheng med at elevene er fremmedspråklige. De er vokst opp med andre morsmål. Elevene får ikke assosiasjoner til nynorsk fordi de mest sannsynligvis ikke har norsktalende slektninger. Nesten alle elevene i materialet er født og oppvokst i Oslo, de har aldri vært i andre deler av Norge, og kjenner ikke til de ulike dialektene.

Jeg tenker det er ingen utfordringer når det gjelder (...). Det er som jeg har sagt før, det er jo helt klart at elever som kommer for eksempel fra mottak eller har veldig kort opphold de vil jo selvfølgelig møte utfordringer i nynorsk, men ikke noen andre utfordringer enn bokmål, ikke sant. Men jeg føler kanskje noen ganger at elever som har et annet morsmål enn norsk, måtte enda mindre grad klarer og måtte høre at dette her er ikke, at dette her er bokmål ikke nynorsk. Altså at. Jeg har en norsk elev i niende og han på en måte på et eller annet vis har han en viss forståelse for norske dialekter, altså han hører liksom at ikkje det blir nynorsk, fordi at han har en sånn referanse av norske dialekter, man kan høre at det er nynorsk, altså kva og sånt (...) Igjen så er det sånn eksponering at, at de har liksom kanskje ikke hørt liksom at det, for dem så blir kva helt ulogisk, kven altså for en norskspråklig kanskje dem har hørt, de vet at de Vestlandet og alt det i Stavanger så (...) Det er så mange rare feil jeg har møtt på denne skolen her, som kanskje ikke en bokmål, eller norsk elev, etnisk norsk ville ha skrevet. Det høres jo klingært ut (Norsklærer, O-skolen).

Slik kapittelet legger frem kan vi ut ifra elevperspektivet se at flertallet undervurderer seg med tanke på at de ikke vil klare å mestre nynorskfaget, og opplever at de har noen utfordringer. Norsklærerperspektivet er todelt hvor vi kan se på flerspråklige elever i materialet på den ene siden som språkmektige, og at de har like gode forutsetninger som enspråklige til å mestre faget like godt. På den andre siden har ikke de flerspråklige elevene

samme bakgrunnsinformasjon eller den norskspråklige konteksten som etnisk norske har, som gjør at de gjør «dumme» (O- skolelærer) feil, som en enspråklig i Norge ikke hadde gjort. De flerspråklige elevene har ikke samme rammer for forståelse av det norske språksystemet. Noe kunnskap kommer ikke med opplæring, men at du er i en norsk- nynorskspråklig kontekst.

Kapittel 7: Drøfting

Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha. I dette kapitlet drøfter jeg mine funn opp mot tidligere studier og teori. Jeg velger å dele dette kapitlet i tre overordnede deler hvor jeg for det første ser på utfordringer med nynorsk, deretter holdninger til nynorsk og så til slutt på de didaktiske implikasjonene. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummering før jeg konkluderer oppgaven i siste kapittel.

7.1 Utfordringer med nynorsk

På bakgrunn av resultatene i denne oppgaven kan vi ikke slå helt fast bestemte utfordringer de flerspråklige elevene har i nynorskfaget, men jeg gir en liten oversikt over det som kommer frem og som er felles for flertallet av informantene. Videre er det helt nødvendig å kjenne til flerspråklige elevers forutsetninger for å forstå hvilke utfordringer de kan ha til nynorsk som skriftspråk.

7.1.1 Språklæring og flerspråklige fordeler

Resultatene fra lærerintervjuene viser at de flerspråklige elevene i denne studien har like gode forutsetninger som enspråklige. Deres kompetansenivå i norsk og generelt andre fag tyder at de er kvalifiserte til å kunne mestre nynorsk på skolen. De flerspråklige elevene er språkmektig, noe som gjør at de stiller opp med mer bakgrunnkunnskap til å kunne møte et enda nytt skriftspråk, ifølge norsklærerne. Men norsklærerne deres tror at de flerspråklige elevene ikke klarer å se den kunnskapen de sitter med. Dette er også ganske tydelig å se i elevkommentarene, fordi elevene selv beskriver at de opplever at det er for mange språk å ta hånd om, og at de bør få fritak fra vurdering. Tankegangen til norsklærerne stemmer også med resultatene til Sjøhelle om læringsutbytte (2016) som viser at elevene med noe læringsutbytte påstår at jo flere språk en kan, jo lettere lærer man nye språk (Sjøhelle, 2016). Moderne språklæringsteorier fremhever også kognitive fordeler av å være flerspråklig, og at all språkkompetanse på førstespråket vil ha overføringsverdi til andrespråket (Cummins, 1980; Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen & Vulchanova, 2014). Vi kan nok diskutere hvor mye språkkompetanse på førstespråket de flerspråklige elevene i materialet har, da alle elevene i materialet har hatt skolegangen sin i Norge fra første klasse. Ut ifra teori vil de flerspråklige elevene ha kognitive fordeler om de klare å mestre begge språkene til en viss grad (Cummins, 1980; Bakken, 2007). Alt avhenger av hvor godt en behersker første- og andrespråket. Hvis

språkutviklingen til et barn ikke kommer over den nedre terskelnivågrensen så vil det gi språklige negative konsekvenser istedenfor de kognitive fordelene (Bakken, 2007).

O- skolelæreren mener at det hviler et stort ansvar på norsklæreren ved ungdomsskolen når de skal vurdere om den enkelte skal ha vurdering i nynorsk eller ikke. Han mener at det er et tyngre ansvar på hver norsklærer når de skal ta den skjønsmessige vurderinga. Sistnevnte reflekterer rundt det, at vi undervurderer elevene når det kommer til å la dem slippe nynorsken, fordi forskning (Vulchanova, 2018; Øzerk, 2017) viser at disse flerspråklige elevene er språkkyndige, og er godt rusta til å lære seg enda et språk med all den språkkompetansen de allerede har. Norsklærer ved O- skolen mener også at kartleggingstestene skolene bruker ikke tester elevene på en slik måte at det kan fortelle om de bør ha karakter i sidemål eller ikke. Det er behov for bedre kartlegging av elevene i arbeidet med å sortere ut hvem som skal ha fritak fra karakter i nynorsk. Et vedtak vil ofte følge elevene også til videregående skole. Derfor er det høyst nødvendig at det blir gjort enda en ny vurdering, da språket og læringsevnen til elevene stadig er i utvikling. Imidlertid viser resultatene fra min studie at alle ville ønsket fritak fra vurdering om de hadde fått alternativet.

7.1.2 Eksposering for nynorsk og/ eller ulike dialekter

Jeg skal nå presentere resultatene knyttet til eksposering for nynorsk skriftspråk med tanke på den flerspråklige bakgrunnen først. Selv om de flerspråklige elevene er født og oppvokst i Norge, så mangler de tilgang til en norskspråklig kontekst på lik linje med de enspråklige. De flerspråklige blir ikke eksponert for nynorsk til samme grad som sine enspråklige klassekamerater. Dette er særlig utfordrende for O- skoleelevene hvor samtlige av elevene er flerspråklige, og de fleste befinner seg i samme språksituasjon som hverandre. Selv om disse elevene tilsynelatende snakker flytende norsk og gjør det bra, har de ikke den norskspråklige eksposeringen rundt seg til lik grad.

Samfunnet legger heller ikke opp til eksposering for nynorsk skriftspråk. Elevene leser bokmål hvor enn de går på sosiale medier, avisene eller bare til nærbutikken. Noen av elevene problematiserer også at vi møter på engelsk, flere steder ute i samfunnet, og dette har elevene som fag fra første klasse på barneskolen. Jeg har tidligere vist til nytteperspektivet gjennom kapitlet om de skolepolitiske rammene. Nyttetsperspektivet begrunnes gjerne med at samfunnet har behov for språkkompetanse i nynorsk (Jansson, 2011). Men hvis vi sammenligner de flerspråklige elevenes syn på dette, så ser det ut til at samfunnet ikke klarer

å fremstille behovet godt nok. Hvis nynorsk språkkompetanse er så viktig, så er det like viktig å eksponere elevene for det på et tidligere tidspunkt. De klarer ikke å etablere en nær relasjon til nynorsk som skriftspråk og dermed ser de heller ikke nytten av det. NRK blir nevnt av norsklæreren ved O- skolen som en kanal, der de kan få litt nynorskinnføring utenom skoletid. Men det blir også problematisert av informantene at det ikke er noe de ser på.

Vi kan anta at de ikke blir eksponert for nynorsk i hjemmet eller at de ikke snakker om nynorsk hjemme, ut fra det de selv sier. Det jeg derimot kan fastslå ut fra elevintervjuene er at hjemmet er uvitende om nynorsk som skriftspråk. Foreldrene vet ikke helt hva det er og kan ikke hjelpe barna sine med nynorskarbeid, lekser eller innleveringer på sidemål. Dessuten viser det seg at elevene fryktet overgangen til ungdomsskole, fordi de visste at de ikke ville få hjelp til nynorskoppgaver. Jeg har tidligere vist til en undersøkelse gjort av TNS- Gallup (2006). Undersøkelsen viser en positiv effekt om bokmåselever har en slektning eller personer en er nær som har nynorsk som hovedmål. Denne fordelen regner noen av informantene i materialet at de enspråklige elevene har i motsetning til dem. En av elevene i materialet omtaler disse som «kontaktene» (Kanchana, A- skolen) deres. Noe flerspråklige ikke har. Disse «kontaktene» er for de fleste enspråklige deres foreldre. Elevene i materialet ser på enspråklige som heldige, og mener at de derfor også har et forsprang, og mulighet til å mestre nynorskfaget med et bedre utgangspunkt.

7.1.3 Omfanget av nynorskopplæring i skolen

Resultatene fra prosjektet mitt viser at elevene møter på nynorsk i altfor liten grad i skolehverdagen sin. I norskfaget har de nynorsk i gjennomsnitt ca. en time per uke. Men det viser seg også at nynorsktimene kan falle bort om det er noe annet som skal prioriteres i norskfaget. Den nevnte undersøkelsen gjort av TNS- Gallup (2006), viser at elever som har nynorsk som hovedmål kun har en halvtime med bokmål i uka. Sammenlignet med dette har bokmåselevne på skolen i Oslo og Akershus noe mer tid til sitt nynorsk.

Videre viser undersøkelsen til TNS- Gallup (2006) at det er vanlig at nynorskopplæringen organiseres periodisk av og til, alt etter hvor mange timer norsk elevene har i uka. Flere av elevene og norsklærerne bekymrer seg over at fire timer norsk er for lite, om de skal klare å gi tre standpunkt karakterer til elevene både i norsk hovedmål skriftlig, norsk sidemål skriftlig og norsk muntlig. Hvordan en skal få tid til alt sammen er utfordringen. Det kommer inn flere forslag fra informantene til hvordan man kan forenkle denne situasjonen. Alternativet er å kun

ha to karakterer (skriftlig og muntlig) eller en karakter i norsk. Nynorsk som skriftspråk er heller ikke representert i andre fag eller lærebøker i det hele tatt og det er lite lekser i faget. Mengden eksponering for faget er likt for både enspråklige og flerspråklige, så dette er ikke en faktor som er spesifikk for de som har en annen språkbakgrunn. Men det kan ramme dem sterkere hvis de ikke kan få noe hjelp hjemme.

7.1.4 Organisering av nynorskopplæringen

På skolen i Oslo er deres måte å organisere nynorskklassene på ganske annerledes enn A-skolen. Hensikten bak O-skolen sin måte å organisere på, er å inkludere flest mulig elever i nynorskopplæringen til tross for at enkelte skal ha fritak for vurdering. Tanken er at i denne perioden kan elevene oppleve at de kanskje er motiverte til å fortsette med nynorskundervisning. En liten svakhet i min undersøkelse var at ingen informanter i en slik situasjon meldte seg til prosjektet. Derfor er dette noe jeg velger å ikke diskutere videre. Men en annen side er at elevene velger å fortsette med nynorsk da de ikke ønsker stigma, og de mener at faren for å bli stemplet som dårlige på skolen er stor hvis de har fritak.

7.1.4.1 Uro som utfordring på O-skolen

Klassen på O-skolen har utfordringer med uro i timene. Dette blir nevnt av samtlige informanter. Uro i nynorskgruppen skyldes at elevene på tiende trinn er blandet på tvers i denne timen. Elevene sitter også stort sett slik de vil. De flerspråklige informantene peker også på at det kan være uro i timen fordi de ikke ser nytten med faget. Alle disse faktorene gir konsekvenser som dårlig læringsutbytte av undervisningen i det som er satt av til nynorsk i norsktimene. Teori som ble presentert i tilknytning til motivasjon i kapittel tre, viser til at det er lett å oppfatte ikke faglig atferd som mangel på motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Jeg kan se et lignende tilfelle av mangel på motivasjon hos tre av elevene i materialet fra O-skolen, som mener at de skaper støy og de føler mangel på motivasjon for å lære nynorsk.

7.1.5 Arbeidsmetoder i opplæringen

Jeg velger å drøfte to utfordringer i faget som dreier seg om prioriteringer i undervisningen. For det første tar jeg for meg utfordringer med for lite skrivetrening, og for det andre skal jeg se på bruk av nynorsk ordliste i avsnittet under.

7.1.5.1 Skrivning i nynorsk

Tidligere studier (TNS-Gallup, 2006) viser til at 59% av elevene i deres undersøkelser liker å skrive. Elevene i materialet mitt uttrykker ikke ønske om å skrive mer, men de uttrykker bekymring for at de ikke har skrevet nok lengre tekster. I og med at nynorsk er et skriftspråk er det viktig at elevene får skrivetrening (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014). Men resultatene indikerer at elevene har for få skriveoppgaver i nynorsk. På A- skolen forteller elevene at de aldri har skrevet en lengre tekst i nynorsk. De skulle for første gang ha en lengre skriveøkt «heldag/tentamen» første termin i tiende klasse. For samtlige informanter på A-skolen er det litt bekymringsfullt, da de kanskje kan bli trukket ut til norsk eksamen til andre termin i tiende klasse. Interessant nok kan ikke alle elevene på de to skolene huske de ulike skriveoppgavene de har hatt. De som kan huske noen, nevner i gjennomsnitt fra to- tre skriveoppgaver. Dette er gjerne kortere tekster som for eksempel leserinnlegg. Tidligere studie beskriver viktigheten av skriveopplæring, også når elevene ikke blir eksponert for språket over lengre tid og at den er kortvarig (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014). Med andre ord er det viktigere at skolene kommer i gang med skrivetrening uansett om elevene ikke har vært eksponert for nynorsk over lengre tid.

7.1.5.2 Bruk av ordbok

Elevene i materialet bruker jevnlig ordbok som hjelpemiddel i nynorsk, og spesielt under oppgaveskriving og ved mer formelle skriveoppgaver. Tidligere forskning (Sjøhelle, 2016) nevner ordbok som en strategi for å finne frem til hvordan ord staves og bøyes. Blant mine flerspråklige informanter får jeg også en beskrivelse av at ordboka er ment som et oppslagsverk og kontrollsjekk. Men denne prosessen blir også opplevd som slitsom og at det avbryter flyten i å skrive. Sjøhelle (2016) presenterer at det finnes en språklæringskultur knyttet til å bruke ordbok flittig. Det samme kan jeg se hos mine informanter som bruker ordboka i hver nynorsktime og forteller selv at de bruker ordboka jevnlig. Studien min viser også at norsklærerne oppfordrer elevene til å bruke ordliste, og de får ikke lov til å bruke ordbøker på nett. Dette resultatet er parallelt med resultatene til Sjøhelle (2016) som også fant at det ligger en forventning om å bruke ordliste for å skrive mest mulig korrekt. Det blir uttrykt et ønske om å bruke ordbok på nett. Å kunne slå opp digitalt er mye enklere enn å bla i en ordliste med flere sider. Et fåtall av informantene mine påpeker at de synes det er slitsom å bla i ordliste og at de derfor har lært seg bøyingsreglene. Dette tyder på at det trengs mer fokus på å jobbe med strategier knyttet til bruk av ordbok.

7.1.6 Tidspunktet for oppstart med nynorsk/tidlig start

Resultatene fra min undersøkelse trekker tidlig start frem som et viktig grep for å skape gode holdninger blant elevene. Mine funn knyttet til tidlig start kan sammenlignes med tidligere studier og teori. TNS- Gallup (2006) sine undersøkelser viser til at elever som har tidlig start med sidemålsundervisning, har en større tendens til å like sidemålet. Dessuten peker også Matre (2005) på at barn vil ha større utbytte om de møter nynorsk på lavere trinn. Hun beskriver språkinteresse hos små barn, hvor de yngre elevene viser engasjement for språk gjennom blant annet lek (Matre, 2005). Men elevene i mitt materiale har passert sin alder for å leke på den måten Matre (2005) skisserer. Nygård og Sture (2013) hevder derimot at ungdomsskolealderen er en svært uheldig alder for å starte opp med nynorskopplæring, fordi elevenes motivasjon til å kunne lære og deres trivsel varierer svært med hormonnivået (Nygård & Sture, 2013). Denne informasjonen blir også påpekt av informantene i materialet. Ved å utsette nynorskopplæringen holder vi tilbake en svært vesentlig del av den norske skriftkultur (Matre, 2005). Tørjesen (2005) påpeker at ved å utsette nynorskopplæringen til senere i grunnskolen gir vi elevene indirekte informasjon om at nynorsk ikke er viktig (Tørjesen, 2005). Elevene i materialet som ikke har en norskspråklig bakgrunn, og ingen hjemme som de kan koble til det å snakke en dialekt, nært nynorsk skriftspråk blir holdt skjermert for noe de uansett skal lære seg når de blir eldre. Resultatene viser at hvis dette er en del av norsk kulturarv og en del av norsk skole, så er det viktigere at elevene blir gjort kjent med nynorsk, gjerne tidligere. Det er vanskelig å fastslå ut ifra resultatene mine hva som er en pedagogisk og didaktisk riktig alder eller trinn. Flere er forvirret med hensyn til når det er riktig å starte. Enkelte forslår første klasse, andre mellomtrinnet og enkelte på A- skolen ønsket de bare kunne ha startet ett år tidligere.

Jeg har gjennom kapittelet skolepolitiske rammer fremhevet at lærerplanen legger opp til tidligere start. Det er den enkelte norsklærer sitt pedagogiske ansvar om å vurdere når det er forsvarlig å sette i gang opplæring på sidemål (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Opplæringsloven derimot pålegger bare de to siste årene på grunnskolen med sidemålsopplæring (Lovdata, 2018). Hvis norsklærerne skal forholde seg til dette, så er det naturlig å forstå at de kan bli usikre. På prosjektskolene viser det seg at de følger opplæringsloven med kun opplæring og vurdering de siste årene på grunnskolen.

Ungdomsskolelærerne har heller ingen innflytelse på når elevene starter med nynorsk i barneskolen. Uansett er det viktig å legge opp til at elevene får den språkkompetansen som læreplanen deres legger opp til, nemlig at alle elever skal ha en funksjonell kompetanse i

begge målformer etter tiende årstrinn. Dermed kan norsklærerne i det minste legge opp til en tidlig start på ungdomstrinnet. Ved å starte nynorskopplæringen senere i grunnskolegangen, blir forutsetningene for å klare å nå kompetansemålene i norsk vanskeligere. Elevene i materialet påpeker at de opplever at de ikke har nok nynorskkompetanse for å klare seg på lik linje med enspråklige, som de regner som er mer eksponert for nynorsk.

Når skolene begynner med sidemålsopplæring på ungdomstrinnet, kommer dette samtidig med at elevene skal få vurdering i nynorsk, noe som i og for seg er for sent om en sammenligner med andre skolefag. Lindmann (2008) som jeg har referert til tidligere påpeker at mye av språklæringen blir igjen på skolen og kun i det faget det hører til, men i utgangspunktet er språkfag (norsk i denne oppgaven) et av de fagene i skolen som krever ekstremt mye innsats fra elevene på ungdomstrinnet. Og tiden for å lære språk på skolen er knapp. Samtidig er dette noe elevene trenger veiledning i for å kunne lære. Det hjelper ikke å overlate altfor mye til elevene, fordi de venter fortsatt på kun den ene timen i uka. Slik Lindmann (2008) sier kreves det faste rammer, krav og veiledning (Lindmann, 2008). Ikke minst er det en vesentlig utfordring at nynorsk i elevenes øyne kun er noe de har på skolen.

7.2 Holdninger til nynorsk

7.2.1 Motivasjon- Indre og ytre motivasjon og lærernes evne til å motivere

Motivasjon er et nøkkelord for å skape gode holdninger blant elevene. De flerspråklige elevene i materialet er tydelig drevet av ytre motivasjon som karakter og fremtidig nytte av nynorsk. Med disse resultatene kan jeg trekke paralleller til studier presentert av Bakken og Hyggen (2018) som viser at motivasjon kan forklare karakterforskjeller blant flerspråklige og majoritetsspråklige elever. Og at sosiale omgivelser som foreldre og jevnaldrende har stor betydning for deres ytre motivasjon (Bakken & Hyggen, 2018). Dette kan først og fremst gjøre læringssituasjonen deres til noe de ikke har lyst til, men har behov for fordi senere utdanning kan påvirkes. Skolesituasjonen er en prestasjonssituasjon for elevene ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014), hvor de blant annet påpeker at det er viktig å få gode karakterer (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette er parallelt med motivasjonen til elevene i materialet mitt også. Det tyder på at det er karakterene som styrer elevene til å gjennomføre faget og følge med.

7.2.2 Motivasjon- norsklærer

Elevenes motivasjon henger sammen med norsklærerens evne til å kunne motivere sin norskklasser. Motivasjonsteori og tidligere studier påpeker viktigheten av at norsklærer er et viktig ledd i å skape motivasjon og gode holdninger blant elevene (Lindmann, 2008; Woolfolk, 2004). Norsklærer ved O- skolen er lei av å hele tiden gi motivasjonsforelesninger. Vedkommende gjør alt han kan for å motivere elevene, men elevenes stadige kommentarer og dårlige holdning svekker norsklærerens lyst til å holde motivasjonen oppe. Jeg har tidligere presentert teori av Woolfolk (2004) som påpeker at læreren står overfor tre hovedoppgaver for å kunne motivere elevene. Ut ifra disse skal norsklærer i mitt tilfelle klare å engasjere elevene. En dyktig klasseleder skal lære elevene sine motivasjonskunnskaper og lære elevene til å kunne tilegne seg kognitive egenskaper så de kan ha evne til å reflektere. Norsklærer gjør sitt forsøk på de ovennevnte punktene ved O- skolen, men elevgruppen er ikke innstilt på å ta imot denne lærdommen. Sistnevnte fremmer argumentet om at han spiller på at nynorsk er noe de kan ha nytte av ved høyere utdanning. Eller som norsklærer (A- skolen) peker på at for å komme deg inn på den videregående skolen du vil komme inn på, så betyr nynorskkarakteren noe for karaktersnittet. Jeg har tidligere drøftet at nynorskopplæring kommer for sent i elevenes skolegang (Matre, 2005; Tørjesen, 2005). Dette støttes også opp av motivasjonsteori som tilsier at motivasjonen faller med økende alder, og spesielt vil det gjelde elever som går på høyere trinn som ungdomsskolen (Øia, 2011). Selv om norsklærer stadig prøver å motivere elevene, så vil det ikke hjelpe, fordi elevene i materialet har passert alderen for å kunne bli motivert (Nygård & Sture, 2013). Norsklærerne ved begge skolene gir uttrykk for at de hele tiden jobber med å gi begrunnelser for viktigheten, og nytten elevene i materialet vil ha av nynorsk språkkompetanse. Jeg drøfter dette videre i delkapittelet «Didaktiske implikasjoner» for hvordan norsklærer kan gi gode begrunnelser for nynorskopplæring.

7.2.3 Holdninger

Ifølge begrepsavklaringen som ble lagt frem innledningsvis vil en holdning bli til om en person har dårlig eller god erfaring fra noe (Albarraci'n, Johnson, Zanna, & Kumkale, 2014). Det er vanskelig å plassere holdningene til informantene i denne avklaringen, da elevene før de har blitt kjent med nynorsk som skriftspråk blir fortalt at dette er noe de ikke skal like. Dette er noe fælt og ødeleggende for karaktersnittet. Dette funnet er parallelt med det Matre (2005) skriver (Matre, 2005). Som norsklærer på skolen i Oslo sier: «Vi leser dem den holdningen at nynorsk er vanskelig». Denne informasjonen får de fra samfunnet de lever i.

Ifølge teori lærer man holdninger fra venner, foreldre eller de man omgås (Svartdal, 2018)? Ut ifra resultatene i min undersøkelse kan vi se at de flerspråklige elevene er påvirket av sine eldre søsken som har fått fritak, men studien klarer derimot ikke å vise om de flerspråklige lærer språkholdninger fra sine foreldre. Det kan virke som at foreldrene er uvitende om skriftspråket nynorsk. Helst skal man klare å få fritak fra vurdering i faget. Tørjesen (2005) forteller om de flerspråklige elevene i hennes studie og hvordan de reagerte med negativitet knyttet til hvorfor de ikke fikk fritak (Tørjesen, 2005). Dette kan være typisk tilfelle for skoler med høy andel flerspråklige. Mine funn fra O-skolen viser også større frustrasjon blant de flerspråklige elevene i motsetning til A-skolen. Skolen Tørjesen (2005) gjennomførte sitt prosjekt ved og skolen i Oslo, som jeg har studert holdningene ved, er begge skoler med stor andel flerspråklige elever. Skolene er også plassert i områder hvor majoriteten er flerspråklige og kommer gjerne fra et annet land enn Norge.

Det er mulig for en norsklærer å jobbe med dårlige holdninger blant elevene i en klasse eller på skolen, men å endre på holdninger i samfunnet er det vanskelig å ta hånd om for en norsklærer. Ikke minst er det fullt mulig at en holdning knyttet til å lære seg nynorsk skriftspråk kan endre seg. Holdningene til elevene er styrt av forvirring da de ikke vet hvorfor de skal ha nynorsk. De flerspråklige elevene i materialet ser ikke nytten av nynorsk som skriftspråk, i et stadig mer flerkulturelt Norge som er utsatt for språklige impulser fra mange andre språk. Med denne språksituasjonen hviler det er stort ansvar på norsklæreren til å vise at nynorsk som skriftspråk også utgjør en del av den norske skriftspråk-kulturen.

7.2.4 Flerspråklige elever og ønsket om å lykkes i skolen

De flerspråklige elevenes holdninger til nynorsk er påvirket av et dominerende karrieresperspektiv. Elevenes holdninger til å lære seg nynorsk er sterk knyttet til hva de ønsker å gjøre videre i livet (TNS-Gallup, 2006). Med mindre elevene vet eksakt hvilken studieretning de skal gå, vil det være vanskelig å bekrefte eller avkrefte i hvor stor grad de får behov for nynorsk. Både på skolen i Akershus og skolen i Oslo har elevene gitt uttrykk for at dette er noe de ikke får bruk for, men det ingen av dem vet, er at de skal ha nynorsk tre år til på videregående før de eventuelt ikke må ha opplæring i det. Jeg skal også drøfte dette videre under delkapittelet «didaktiske implikasjoner». Som en del av studiespesialiserende program ved videregående skole skal elevene ha sidemålsopplæring på lik linje med norsk hovedmål og norsk muntlig. Det har tidligere i oppgaven blitt vist til studie gjort av TNS- Gallup (2006).

Resultatene fra studien viste at det var en sammenheng mellom elevenes forhold til nynorsk og valg av studieretning på videregående skole (yrkesfaglig studieretning og studiespesialiserende utdanningsprogram). En slik sammenheng kan jeg også bekrefte i min studie, men elevene velger ikke studiespesialisering fordi de trives med nynorsk. De velger det på grunn av sitt utdanningsdriv og sin aksept for hvordan norsk skolesystem er bygd opp.

Tidligere studier gjort av Bakken og Hyggen (2018) gir et helhetsperspektiv på hvor høye ambisjoner flerspråklige elever har. Sistnevnte har omtalt disse elevene som elever med høye ambisjoner og skoleflinke, fordi de bruker mer tid på både generelt skolearbeid og lekser (Bakken & Hyggen, 2018). Statistikk viser også at flerspråklige er overrepresentert i høyere utdannelse og de er målrettede, noe som gjør at de er suksessfulle med sine ambisjoner om det de vil bli (Steinkellner, 2017; Bakken & Hyggen, 2018). Bakken og Hyggen (2018) sine resultater og beskrivelser av de flerspråklige er gyldige også for mine informanter, da elevene i materialet fremstår til stor grad som beskrevet ovenfor. Sammenlignet med enspråklige i Norge stiller de med et høyere nivå av engasjement. Dette reflekteres også tydelig i min studie og viser at flertallet har høye ambisjoner og at de bærer på et ansvar om å få best mulig karakterer. Samtlige av dem har store planer om hva de skal bli og flere ønsker å velge seg inn til studiespesialiserende program på videregående skoler i nærområdet. Men likevel er det ganske rart at til tross for at flertallet er skoleflinke (ut fra informantenes egen beskrivelse), så interesserer de seg ikke for nynorsk. De synes det er unyttig for dem, men de vil fortsatt stå på for å få høy måloppnåelse i faget, slik at nynorsk ikke trekker ned snittet deres for fremtidig opptak ved videregående skole.

Nynorsk blir oppfattet som en fryktsfaktor for å få et dårligere snitt. Men samtidig viser også de flerspråklige elevene i denne studien en annen side av saken når de mener at en skal akseptere hvordan norsk skolesystem er. Det spiller ingen rolle om man skjønner nytten med nynorsk eller ikke. Da det er bestemt at alle skal ha det, så er det viktig å følge med og gjøre som alle andre. Oppgaven problematiserer hvilke utfordringer og holdninger de flerspråklige elevene har. Gjennomsnittet har like holdninger knyttet til skolefag og skoleprestasjoner, og de som vi kan omtale som har mindre gode holdninger har fortsatt store ønsker om å gjøre det faglig bra og få gode karakterer.

7.3 Didaktiske implikasjoner

Jeg skal i delkapittelet under se på hvilke didaktiske implikasjoner undersøkelsen min om nynorskopplæringen kan ha. Her vil jeg ta utgangspunkt i det som er nevnt i kapitlene over, men se det fra et didaktisk perspektiv.

7.3.1 Tidligere start

Tidlig start med nynorsk som skolefag har blitt drøftet i sammenheng med at det kan bli til en utfordring. Utsettelse av nynorsk på timeplanen kan få didaktiske implikasjoner. Jeg har under delkapittelet «utfordringer med nynorsk» drøftet sen start med nynorsk som en følge av for lite eksponering av nynorsk. Norsklærer ved ungdomsskolene må finne en balanse mellom hva opplæringsloven og læreplanen sier om lovpålagt sidemålsundervisning. Det er didaktisk utfordrende for norsklærerne ved ungdomsskolene at de ikke har innvirkning på hvordan barneskolene/ mellomtrinnet forholder seg til nynorskopplæring. Men jeg vil tro at ved en skole som er fra første til tiende trinn kan dette løses med tettere samarbeid mellom trinnene på skolen. I denne oppgavens tilfelle er O- skolen, en skole fra første til tiende klasse. Uansett er det norsklærer sammen med ledelsen, ved den enkelte skole som har innvirkning på når elevene skal begynne med nynorsk på ungdomstrinnet. Ut ifra de undersøkelsene jeg har gjort har mine informanter ved A- skolen uttrykt stor bekymring fordi de ikke fikk starte med nynorsk på åttende trinn.

7.3.2 Bedre begrunnelser for nynorskens plass i skolen

Jeg har tidligere lagt frem at norsklærer må bruke mye tid til å begrunne hvorfor elevene skal ha nynorsk, da faget bærer med seg mange negative holdninger fra samfunnet. Det hviler et større ansvar på norsklærer, da h*n har et større ansvar for å formidle og begrunne nynorsk sammenlignet med andre fag i skolen. Begrunnelsene til norsklærerne i materialet tar utgangspunkt i elevenes behov, en nyttelegitimering. De spiller på de flerspråklige elevenes høye ambisjoner. Dette er helt i tråd med det Jansson (2011) skriver om det å ha bruk for nynorsk, som presentert i kapittelet om skolepolitiske rammer. Men av en eller annen grunn går ikke dette argumentet igjennom hos noen av de flerspråklige elevene ved O- skolen. De skjønner ikke hvordan nynorsk skal kunne hjelpe dem hvis de velger å bli kirurg (Amina/ O- skolen). Norsklærer derimot, prøver å svare på dette med at det kan hende at en kan få praksis som medisinstudent ved et sykehus hvor nynorsk er hovedmål. Men også blir argumentet om at det er flere engelsktalende som kommer for å jobbe i Norge nevnt. De kan verken bokmål eller nynorsk. Men det er også enkelte som er villig til å ha nynorsk på skolen, fordi de tror at nynorsk kan hjelpe dem i karrieren deres. Mine undersøkelser forteller meg at nytteargumentet kanskje ikke vil treffe hver enkelt flerspråklig elev. Derimot tror jeg at norsklærer ved O- skolen sin nye strategi om å ta tak i de flerspråkliges språkkunnskap er noe som kan hjelpe. Han prøver å se på det flerspråklige som en ressurs til å lære seg enda flere språk. Fordi det er ikke alle elever i tiende trinn som har bestemt seg helt hva de skal velge på høyere studier. Derimot har de tanker om hva de skal søke seg inn til på videregående skole.

Jeg har vist at elevene i materialet er uvitende om at de skal ha nynorsk på videregående skole. Det er kun en elev som forteller at hun skal velge yrkesrettet studieretning, resten ønsker å søke seg inn til studiespesialiserende studieretning. Men samtlige informanter kjenner altså ikke til at de skal fortsette å ha nynorsk som en del av norskfaget ved videregående skole. Derimot vet de at de kan ha nytte av nynorsk hvis de velger høyere studier som krever at de må skrive noe på nynorsk. Eller om de velger å flytte og jobbe ved et sted hvor nynorsk er hovedmål. Dette er noe elevene har fått vite av sin norsklærer. En didaktisk implikasjon kan være at norsklærer ikke forteller elevene konkret at de skal ha nynorsk på videregående skole. Spesielt gjelder det de som skal velge studieforberedende. Dessuten er det viktig at slik informasjon blir repetert ofte for elevene, slik at de kan se nytten av det.

7.3.3 Mer variasjon i undervisningsmetodene

Elevene i materialet mener det er mulig at norsklærer kan være enda mer kreativ med nynorskundervisningen for å gjøre det mer interessant. Både studien til Lindmann (2008) og elevene i materialet viser at elever ønsker mer variasjon. Kreative og varierte oppgaver fører til at elevene trives bedre i faget og klarer å være motiverte (Lindmann, 2008). Lærere som har fornøyde elever tilbyr variert og ikke minst tilpasset undervisningsopplegg (Lindmann, 2008).

7.3.3.1 Skrivning og bruk av ordbok

Studien min gjenspeiler en ordlistekultur på lik linje med tidligere studier av Sjøhelle (2016). Det viser seg at elevene bruker ordliste jevnlig og til stort sett alle ord de er usikre på. Til forskjell fra tidligere studier (Sjøhelle, 2016) oppfordrer heller norsklærerne elevene til å bruke ordboka, samtidig som elevene synes det er litt slitsom å bla i ordlista. Det er heller ikke mange som bruker ordbok på nett. På bakgrunn av de utfordringene elevene peker på knyttet til bruk av ordbok, er det viktig at elevene får undervisning i strategier som kan gjøre det enklere og ikke minst mer lærerikt å arbeide med nynorsk som skriftspråk.

Jeg har tidligere drøftet behovet for å skrive lengre sammenhengende tekster. Ifølge Vulchanova et al. (2014) har skrivning effekt på språkkompetansen i det aktuelle språket (Vulchanova, Åfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014). Ikke minst kommer det også frem gjennom undersøkelsene til TNS- Gallup (2006), at en stor andel av bokmålelevene liker å skrive lengre tekster og at det er en av de mest benyttede arbeidsmetodene (TNS-Gallup, 2006). Det kommer imidlertid ikke frem hos informantene mine om de liker å skrive lengre tekster, men de etterlyser mer skrivning og synes det er for lite fokus på lengre tekster. Dermed

kan for lite fokus på lengre skriving gi konsekvenser for undervisningen, og elevene vil bli skjernet for en viktig strategi for språklæring. Dette fokuset må norsklæreren sette og selv om språklæringen er kortvarig, så kan skriving ha positiv effekt for eksponeringen av språket (Vulchanova, Áfarli, Asbjørnsen, & Vulchanova, 2014).

Kapittel 8: Konklusjon

Avslutningsvis vil jeg nok en gang trekke frem problemstillingen for denne oppgaven som er følgende: «Hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha»? Oppgaven min om flerspråklige elevers utfordringer og holdninger til nynorsk, berører flere sentrale områder vedrørende flerspråklige elevers forhold til nynorsk. Det første jeg kan konkludere med, er at det er få forskjeller mellom de utfordringer og holdninger som vi kan finne i O- skole- klassen og A- skole- klassen. Hovedforskjellen som skiller klassene fra hverandre er hvordan faget er organisert på skolen. Elevene og norsklæreren ved O – skolen, mener at den organiseringen skolen har valgt for nynorskfaget er et forstyrrelsesmoment i nynorskopplæringen, og at de erfarer at det gir dårlig læringsmiljø.

8.1 Et kort tilbakeblikk

For å kunne undersøke denne problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervju og observasjoner i en klasse ved en ungdomsskole i Akershus, og en ungdomsskole i Oslo. Mine informanter var flerspråklige elever som har opplæring og vurdering i sidemål (nynorsk) og deres norsklærere. Hensikten har vært å studere hvilke tanker flerspråklige elever har om nynorsk som skriftspråk og fag i skolen. Da har jeg spesifikt sett på hvilke utfordringer de har knyttet til nynorsk, både generelt og fra et flerspråklig perspektiv. I tilknytning til dette har jeg sett på deres holdninger til nynorsk. For å få et mer helhetlig bilde har jeg valgt å ta med norsklærers perspektiv på disse punktene også, fordi elevperspektivet og lærerperspektivet ikke alltid er sammenfallende. Tanken har vært at lærerkommentarene kan støtte opp om og eventuelt nyansere noe av det elevene har uttalt seg om. Det har i den sammenheng blitt lagt frem hvordan nynorskopplæring er forankret i opplæringsloven, og hvorfor norske skoleelever skal ha opplæring i sidemål. Jeg har sett på teori som er knyttet til det flerspråklige på den ene siden og de mer generelle teorier som språkholdninger, motivasjon, eksponering for nynorsk, tidlig start med nynorsk og språklæring på den andre siden. Det har blitt referert til tidligere undersøkelser og forskning knyttet til feltet. Men utfordringene med å finne passende teori og tidligere studier, som relaterer seg til min flerspråklige innfallsvinkel har vært mange. Et vesentlig resultat er også at det er ikke store forskjeller mellom mine funn og hva tidligere forskning sier på flere områder. I drøftingskapittelet diskuterer jeg hvilke holdninger, utfordringer og didaktiske implikasjoner det kan ha ut fra analysekapittelet. På bakgrunn av alt dette skal jeg konkludere oppgaven min.

8.2 utfordringer knyttet til nynorskopplæring

En faktor som leder til utfordringer med nynorsk, er tanken om at flerspråklige elever ikke er godt nok rustet til nynorskopplæring, og at de i sine egne øyne har svak norskkompetanse som gjør at de bør få fritak fra vurdering i nynorsk. Men her viser resultater fra norsklærerintervjuene og den informasjonen som kommer frem gjennom observasjon og intervju, at de er språkmektige og faglig sterke nok til å kunne ha nynorsk på lik linje med sine enspråklige medelever. Elevene er skoleflinke og oppnår gode karakterer. Frykten er stor blant de flerspråklige elevene for å få dårlig standpunkt karakter i sidemål, slik at det trekker ned karaktersnittet deres og ødelegger for studier de ønsker å komme seg inn på. Det kommer et forslag til hvordan en kan ta bort karakterfrykten ved å gjøre nynorsk en del av en felles norskkarakter, for den skriftlige delen i norsk. Dessuten er ikke bare utfordringene knyttet til nynorsk på skolen, men også i hjemmet, da de ikke kan få hjelp til nynorskarbeid i hjemmet. Eldre søsken har gjerne fått fritak og det blir dermed mer utfordrende å ha nynorsk når en er den første i sin familie. De ser også på sin flerspråklige bakgrunn som utfordrende da de ikke har noen «kontakter» å gå til, noe de enspråklige har. Resultatene tyder også at de flerspråklige elevene mangler et slags norskspråkligfilter for å sortere hva typiske nynorskord er i forhold til bokmålsord.

To andre faktorer som kan vise hvilke utfordringer de flerspråklige elevene møter på, og som kan ha didaktiske implikasjoner, er for lite eksponering for nynorsk og for sen start med nynorskopplæring. Med støtte i tidligere studier er det mulig å konkludere med at de to utfordringene ikke bare er to utfordringer for flerspråklige, men også for majoriteten av norske skoleelever. Lite eksponering i den sammenhengen, betyr at elevene kun blir eksponert for nynorsk i skoletiden, og bare den ene timen i uka som er satt av til sidemålsopplæring. For å tilegne seg et skriftspråk trengs det mye mer tid og oppfølging. Den andre faktoren henger sammen med for sen start med nynorskopplæring. Skolene i utvalget startet opp med nynorskopplæring henholdsvis i åttende og niende klasse. Dette utfordrer elevene når de må tilegne seg språkkompetanse på et sidemål og nå kompetansemål, på lik linje med alle andre fag. Men dette har de bare to til tre år på å greie. Fra en faglig synsvinkel kan jeg konkludere med at elevene har gode rutiner med å bruke ordliste til å kunne slå opp ord de synes er vanskelig, men samtidig ligger det en forventning om å bruke ordlisten. Det er generelt sett lite fokus på nynorskarbeid i forhold til andre fag, og elevene har nesten ikke skrevet noen lengre tekster. Resultatene viser også at elevene tror de ville likt nynorsk bedre om de kunne

startet opp tidligere, noe som ville gitt dem bedre holdninger og mer motivasjon til å lære faget.

8.3 Holdninger og motivasjon knyttet til opplæring av nynorsk

Dårlige holdninger kommer av at elevene ikke blir introdusert for sidemål på et tidligere tidspunkt. Dermed får de ikke tilvenningstid. Deres holdninger er hovedsakelig styrt av en ytre motivasjon som innebærer ønske om høy måloppnåelse i faget, slik at det ikke ødelegger et ønsket karaktersnitt. Et fåtall er indre motiverte, og hos dem er interesse for faget og bevaring av nynorsk skriftspråk som kulturarv sentralt. Men de fleste flerspråklige elevene forstår ikke hensikten med å ha nynorsk, da de allerede behersker et skriftspråk og opplever dette som tull. Elevene mener at det ikke har noe verdi for fremtiden deres. Resultatene indikerer at det ikke er noen merkbare forskjeller sammenlignet med tidligere studier. Lærerresultatene indikerer en litt sliten holdning til nynorsk. Som norsklærer må en hele tiden prøve å holde motivasjonsundervisning, å peke på hvilken nytte elevene har av nynorsk, og at de flerspråklige har like gode forutsetninger for å ha nynorsk som enspråklige. Men norsklærerne føler at deres motivasjonsundervisning ikke når igjennom. Elevene stiller stadig spørsmål om hvorfor de må ha nynorsk, og norsklærerne synes det blir vanskelig å ha en positiv innstilling når de selv føler at det ikke er så lett å forsvare nynorskopplæringen. Resultatene fra O- skolen viser spesielt at det er vanskelig for norsklæreren å holde motivasjonen oppe når elevene opplever nynorsk som tvang, og de ikke ser nytteperspektivet. Elevenes dårlige holdninger smitter over på norsklærerens motivasjon til å undervise i faget, og som igjen i det lange løp gir norsklæreren negativ holdning til å lære bort til demotiverte elever.

8.4 Didaktiske implikasjoner

De didaktiske implikasjonene består i at det hviler et stort pedagogisk ansvar for å motivere de flerspråklige elevene til å ha nynorsk. Norsklærerne på ungdomsskolen må gi tydeligere begrunnelser for hvorfor de flerspråklige elevene skal ha nynorsk på lik linje med de enspråklige elevene. Det er viktig for norsklærer å understreke nynorskens nytteverdi og legitimering i tråd med opplæringsloven og læreplanen. For ungdomsskoleelever er det viktig å skissere behov for nynorsk på både videregående skole, høyere studier og senere i arbeidslivet. Ut fra de opplysningene som kommer frem gjennom oppgaven, kan det være utfordrende å starte opp tidlig med nynorsk, eller eksponere de flerspråklige elevene fra de begynner på skolen. Men slik jeg argumenterte i drøftingskapittelet er det norsklærer ved ungdomsskolen som står ansvarlig for både tidlig start og eksponering av nynorsk på

ungdomstrinnet. I et fag som bærer med seg negative holdninger fra samfunnet, og der de flerspråklige elevene ikke er motiverte til å ha nynorsk, er det svært viktig at norsklærer klarer å legge opp til varierte undervisningsopplegg som motiverer elevene til å trives med faget, og kan oppleve faget som nyttig.

8.5 Veien videre

Samtidig som denne oppgaven nå konkluderes og avrundes, er dette bare en begynnelse på studier knyttet til flerspråklige elever og deres tanker om nynorsk. Studien peker på en liten gruppe elever og norsklærere ved en skole med et høyt antall flerspråklige elever og en skole med færre flerspråklige elever. Det er behov for å arbeide med å motivere de flerspråklige elevene til å kunne akseptere nynorskopplæring, som en del av den norske integreringen og ikke nødvendigvis nynorsk som noe uoppnåelig. Med denne oppgaven håper jeg at jeg har klart å belyse et viktig tema knyttet til de flerspråklige elevene i den norske skolen.

Avslutningsvis viser jeg tilbake til det jeg nevnte innledningsvis om bakgrunnen til å skrive denne oppgaven. Som flerspråklig elev fikk jeg aldri noe vurdering i nynorsk, og på den måten gikk jeg glipp av en viktig del av den norske skriftspråk-kulturen. På den tiden visste jeg heller ikke at jeg skulle bli norsklærer. Men når jeg nå sitter og ser tilbake, har jeg vært ekstremt heldig for å ha kunne tatt igjen det jeg gikk glipp av ved høyere studier. Slik studien min viser og slik jeg opplevde det, skal man aldri tenke at nynorsk ikke har noe nytteverdi. Fordi før eller siden kan det hende at man må kunne beherske begge målformene. Som norsklærer for flere ungdommer kan jeg stolt fortelle om min erfaring som flerspråklig elev og nå student med denne studien. Jeg håper at min studie kan hjelpe andre norsklærere og skoler rundt om i Norge til å kunne se nytteverdien av hvilke fordeler nynorsk kan gi, og hvordan vi kan bidra til å skape gode holdninger til nynorsk blant flerspråklige.

LITTERATURLISTE

- Aarsæther, F. (2013). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, Nergård, M.E, & F. Aarsæther, *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (ss. 36- 70). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Albarraci'n, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P., & Kumkale, G. (2014). Attitudes: Introduction and Scope. I D. Albarraci'n, B. T. Johnson, & M. P. Zanna, *The handbook of attitudes* (ss. 3-19). New York & London: Psychology Press- Taylor & Francis Group.
- Alming, M. (2015). Mønstre som rakner - språk og kommunikasjon i en tekstlig verden. I k. M. Jonsmoen, & M. Greek, *Språkmangfold i utdanningen* (ss. 109-119). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Arntzen, E., & Tolsby, J. (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke - vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Cirkel AS.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever- En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA.
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående - Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Hentet fra [hioa.no/Oslomet:file:///C:/Users/saramahwash/Downloads/Nett-utgave-NOVA-Rapport-1-18%20\(2\).pdf](http://hioa.no/Oslomet:file:///C:/Users/saramahwash/Downloads/Nett-utgave-NOVA-Rapport-1-18%20(2).pdf)
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. I E. J. Alatis, *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980* (ss. 81-103). United States of America: Georgetown University Press, Washington D.C. 20057.
- Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Communicare*, ss. 4-8. Hentet fra <https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=ccfff74d7c211d24d795122d06b84035>

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, R., & Christoffersen, L. (2014, oktober 27). *Vil ikke at innvandrere skal tvinges til å lære nynorsk*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/buskerud/vil-ikke-tvinge-innvandrere-til-a-laere-nynorsk-1.12007963>
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- flere muligheter (flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk)*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Fekjær, S. B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke, T. Tiller, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 109- 123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2009). *To eller flere...basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Latvia: Cappelen akademisk forlag.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilditch, G., & Aarsæther, F. (2008). Andrespråkeleven og målspråket. I M. E. Nergård, I. Tonne, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere - Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (ss. 43- 65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen- innledning og oversikt. I R. Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen* (ss. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K. (2011). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson, & S. Skjong, *Norsk = Nynorsk og bokmål - Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 179-202). Oslo: Det norske samlaget.
- Jansson, B. K. (2011). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet; Korfor det, da? I B. K. Jansson, & S. Skjong, *Norsk= Nynorsk og bokmål - Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 162-174). Oslo: Det norske Samlaget.
- Jansson, B. K. (2011). Språkleg mangfald i samfunn og skole. . I B. K. Jansson, & S. Skjong, *Norsk= nynorsk og bokmål - Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 13-30). Fagernes: 2011.

- Johannessen, J. B., & Hagen, K. (2008). Synleg og meir nynorsk= betre nynorsk. Utvikling av literacy på norsk, bokmål og nynorsk, for alle elevar på barne- og ungdomstrinnet. I M. E. Nergård, & I. Tonne, *Språkdiraktikk for norsklærere - Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (ss. 145-156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (2015, februar 1). Språkholdninger. *NOA - norsk som andrespråk*, ss. 247-283.
- Kunnskapsdepartement, D. k. (2007-2008). *St. mld. nr. 35 - Mål og mening- Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartement, D. k. (2007-2008). *St.mld.nr.23- Språk bygger broer- Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *St. mld. nr. 30 - Kultur for læring*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kunnskapsløftet- Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lanza, E., & Svendsen, B. A. (2013, august 12). *Apollon forskningsmagasinet*. Hentet fra Flerspråklige har fordeler gjennom hele livet:
http://www.apollon.uio.no/artikler/2013/2_flerspraklighet.html
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2.utgave.* . Bergen: Fagbokforlaget.

- Lauglo, J. (2006). Flittig innvandrerungdom i norsk skole. I B. Brock- Utne, L. Bøyese, & L. Bøyese (Red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør - Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (ss. 80-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindgren, A. R., & Bull, T. (2009). *De mange språk i Norge- Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus Forlag.
- Lindmann, B. (2008, februar). *Fokus på språk - Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet*. Hentet fra fremmedspråksenteret.no: <https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=1f1ba7c74163324c4c191b9cf4db125c>
- Lovdata. (2018, oktober 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* . Hentet fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Matre, S. (2005). Dei yngste barna og nynorsken. I A. S. Nordal, *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring- skrifter frå nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa nr. 1* (ss. 43-63). Volda: Egset Trykk AS.
- Mellin- Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode - tekster om kvalitativ forskningsmetode del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar forlag AS.
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid?* . Danmark: Hans Reitzels forlag.
- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland- Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum*. Hentet fra Docplayer: <http://docplayer.me/7835457-Nynorsk-i-bokmalsland.html>
- NOU. (2011). *Bedre integrering - Mål, strategier, tiltak*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- Nygård, J., & Sture, V. (2013). *Kva skal vi med sidemål? Argument og fakta*. Oslo: Samlaget.

- Personvernombudet for forskning, N. (udatert). *www.nsd.uib.no*. Hentet fra Barnehage og skole:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen - Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen - En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røyneland, U. (2003). Fleirspråklegheit. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy, *Språkmøte- Innføring i sosiolingvistik* (ss. 32-43). Oslo: J.W.Cappelens Forlag a.s.
- Sand, T. (2008). Etniske minoriteter i det norske samfunnet. I T. Sand, U. E. Stålsett, S. Ø. Grande, K. Z. Øzerk, L. Bøyese, & T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (ss. 9-42). Fagernes: Cappelen Damm AS.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer* (ss. 13-43). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket- Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn*. Oslo: Doktoravhandlingar forsvarte ved Det utdanningsvitenskaplege fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena- Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I L. s.-I. skolen, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinkellner, A. (2017, juni 26). *ssb.no*. Hentet fra Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Svartdal, F. (2018, juni 8). *Store norske leksikon*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/holdning>

- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen* (ss. 31- 59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- TNS-Gallup. (2006, februar 14). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, Allmennfaglig studieretning - Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Hentet fra udir.no: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Tørjesen, T. W. (2005). Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa. *Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa*, ss. 37-41.
- Undervisningsdepartementet, K.-o. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Hentet fra nb.no: <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, oktober 27). *udir.no*. Hentet fra Målformer i grunnskolen: <file:///C:/Users/saramahwash/Downloads/malformer-i-grunnskolen12.pdf>
- Vederhus, I. (2007). Nynorsk er eit bokmål. I A. S. Nordal, *Betre nynorskundervisningsskrifter frå nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa/ Nr. 2* (ss. 43-60). Volda: Nasjoanalt senter for nynorsk i opplæringa .
- Vulchanova, M. (2018, februar 28). *Norskelektorlag*. Hentet fra Flerspråklighet, andrespråk, språktilegnelse: <http://www.norskelektorlag.no/getfile.php/136058/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/Flerspr%C3%A5klighet.pdf>
- Vulchanova, M., Åfarli, T. A., Asbjørnsen, M., & Vulchanova, V. (2014, februar 28). Flerspråklighet i Norge:en eksperimentell språkprosesseringsstudie. I E. Brunstad, A.-K. H. Gujord, & E. Bugge, *Rom for språk- Nye innsikter i språkleg mangfald* (ss. 147-172). Oslo: Novus forlag. Hentet fra Flerspråklighet i Norge- Rapport: <http://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever- Motivasjon, mestring og resultater*. Oslo: NOVA-Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf

Øzerk, K. (2017). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen damm AS.

Vedlegg 1

(Informasjonsskriv elever)

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

Flerspråklige elever og deres møte med sidemålsopplæringen

Til foresatte med flerspråklige elever som har sidemålsopplæring eller fritak fra vurdering i sidemål (nynorsk)

Hei! Mitt navn er Sara Mahwash Hanif og jeg er lærerstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg skal skrive en masteroppgave som en del av studiet jeg går på, Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk og norskdidaktikk.

Masteroppgaven min har temaet flerspråklige elever og sidemålsopplæring i den norske skolen. For å undersøke problemstillingen min ønsker jeg å komme i kontakt med flerspråklige elever på tiende trinn, både de som får karakter i sidemål (nynorsk) og de som har fritak fra vurdering i sidemål. For å kunne se dette fra ulike perspektiver er det ønskelig med både gutter og jenter, med ulike morsmål.

Min problemstilling lyder slik: «Hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha»? Jeg ønsker å se nærmere på dette fordi jeg først og fremst er lærerstudent, men også fordi jeg selv er flerspråklig. For mitt fremtidige arbeid i norskfaget er det viktig å få vite mer om hvordan flerspråklige elever opplever dette, og hvordan jeg kan bidra til å øke motivasjon for sidemålsopplæring hos flerspråklige barn.

Jeg vil i den forbindelse utføre intervju. Dette vil foregå på skolen (i skoletid) og vil vare i ca. 20 minutter. Alle intervju vil bli tatt opp på lydopptaker. Men disse vil bli slettet etter å ha blitt transkribert i henhold til retningslinjer fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Elevene vil blant annet bli spurt om sine holdninger og erfaringer med nynorskopplæringen. Og de vil bli spurt om hvilket morsmål de har, skolebakgrunn og tid i Norge. Samt lese et avsnitt på nynorsk. For å kunne få bedre kjennskap til arbeidet med sidemål i skolen, vil jeg også gjennomføre observasjon av noen norsktimer i klasserommet. På lik linje med elevene vil norsklærer også bli intervjuet og observert.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til personopplysningene. Som deltaker i min forskning vil ikke ditt barn bli gjenkjent i oppgaven, da navn og opplysninger blir anonymisert. Prosjektet avsluttes mai 2018 ved innlevering av masteroppgaven min.

Det er frivillig å være med i denne undersøkelsen, og all informasjon vil bli anonymisert som tidligere nevnt. En kan også trekke seg fra intervjuet eller gå bort fra avtalen når som helst uten å oppgi noen grunn. Hvis det er noe du lurer på så kan du kontakte meg på mitt mobilnummer 95 48 86 84, eller ta kontakt på min student e- post: s189241@stud.hioa.no.

Det er også mulig å ta kontakt med min veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus- Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, førstelektor Kirsten Palm (kirsten.palm@hioa.no). Hvis noen av deltakerne ønsker seg spørsmål på forhånd, slik at man kan forberede seg, så kan disse sendes over e- post, eller gis personlig i forkant av intervjuet.

Ved å svare på denne svarslippen godtar du at ditt barn blir både observert og intervjuet i forbindelse med forskning til min oppgave.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Tusen takk for at dere stiller opp!

Med vennlig hilsen

Sara Mahwash Hanif

(Lærerstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus)

Klipp langs streken og lever til norsklærer. Hvis du ikke ønsker at ditt barn skal delta kan du la være å svare på denne svarslippen.

Jeg samtykker til at mitt barn kan bli intervjuet og observert

Jeg ønsker intervjuguide sendt hjem med barnet

Navn på eleven: _____

Klasse: _____

Skole: _____

Signatur (foresatte): _____

Signatur (elev): _____

Vedlegg 2

(Informasjonsskriv norsklærere)

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

Flerspråklige elever og deres møte med sidemålsopplæringen

Til norsklærere med flerspråklige elever som har sidemålsopplæring eller fritak fra vurdering i sidemål (nynorsk)

Hei! Mitt navn er Sara Mahwash Hanif og jeg er lærerstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg skal skrive en masteroppgave som en del av studiet jeg går på, Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk og norskdidaktikk.

Masteroppgaven min har temaet flerspråklige elever og sidemålsopplæring i den norske skolen. For å undersøke problemstillingen min ønsker jeg å komme i kontakt med en norsklærer som har flerspråklige elever på tiende trinn, både de som får karakter i sidemål (nynorsk) og de som har fritak fra vurdering i sidemål.

Min problemstilling lyder slik: «Hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha»? Jeg ønsker å se nærmere på dette fordi jeg først og fremst er lærerstudent, men også fordi jeg selv er flerspråklig. For mitt fremtidige arbeid i norskfaget er det viktig å få vite mer om hvordan flerspråklige elever opplever dette, og hvordan jeg kan bidra til å øke motivasjon for sidemålsopplæring hos flerspråklige barn.

Jeg vil i den forbindelse utføre intervju. Dette vil foregå på skolen og vil vare i ca. 20 minutter. Alle intervju vil bli tatt opp på lydopptaker. Men disse vil bli slettet etter å ha blitt transkribert i henhold til retningslinjer fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Som lærer vil du blant annet bli spurt om dine holdninger og erfaringer med nynorskopplæringen. For å kunne få bedre kjennskap til arbeidet med sidemål i skolen, vil jeg også gjennomføre observasjon av noen norsktimer i klasserommet.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til personopplysningene. Som deltaker i min forskning vil ikke du bli gjenkjent i oppgaven, da navn og opplysninger blir anonymisert. Prosjektet avsluttes mai 2018 ved innlevering av masteroppgaven min.

Det er frivillig å være med i denne undersøkelsen, og all informasjon vil bli anonymisert som tidligere nevnt. En kan også trekke seg fra intervjuet eller gå bort fra avtalen når som helst uten å oppgi noen grunn. Hvis det er noe du lurer på så kan du kontakte meg på mitt mobilnummer 95 48 86 84, eller ta kontakt på min student e- post: s189241@stud.hioa.no. Det er også mulig å ta kontakt med min veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus- Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, førstelektor Kirsten Palm (kirsten.palm@hioa.no). Hvis du ønsker deg mulige spørsmål på forhånd, slik at man kan forberede seg, så kan disse sendes over e- post, eller gis personlig i forkant av intervjuet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Tusen takk for at du stiller opp!

Med vennlig hilsen

Sara Mahwash Hanif

(Lærerstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus)

Vedlegg 3

Intervjuguide til elever		
Flerspråklige elever og deres møte med sidemålsopplæringen		
Tema: Flerspråklige elever og sidemålsopplæring		
Problemstilling: «Hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha»?		
Intervjuer: Lærerstudent		
Intervjuperson: Flerspråklige elever på 10. trinn med sidemålsopplæring og vurdering/ fritak fra vurdering i sidemål.		
	Aktuelle deltema	Mulige spørsmål
1	Begynne med enkle spørsmål, for å etablere relasjon	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle litt om deg selv? (Stikkord: Navn, alder, bakgrunn, er du født og oppvokst i Norge? Hvis ikke når kom du til Norge?)
2	Overgangsspørsmål Introdusere temaet Generelle spørsmål Egenerfaring og oppfatning	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan er du som elev? Kan du beskrive deg selv?- Har du nynorsk på skolen? Evt. har du bare opplæring i nynorsk eller får du vurdering også?- Når er det du begynte å få opplæring/vurdering i nynorsk?- Hadde du møtt nynorske ord og uttrykk før du begynte å få undervisning i det? Visste du noe om nynorsk?- Hvor mange timer (ca.) i uka/mnd har du/klassen din nynorsk?- Har du hatt noen skriftlige innleveringer, oppgaver, skriveøkter eller tentamen/ heldags som du har levert på sidemål?- Hva synes du generelt om det å ha nynorsk på skolen?- Skulle du ønske, at du kunne ha startet tidligere å lære deg nynorsk?

		<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du nynorskopplæringen helhetlig?
3	Begreper og språk – din strategi	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan går du frem hvis det er vanskelig å forstå enkelte ord/begreper? Eller generelt sliter med det språklige? - Opplever du at dine norskerferdigheter har mye å si for hvordan du mestrer nynorsk? (Eleven leser opp et lite avsnitt på sidemål og vi snakker litt rundt det språklige). - Får du noe form for støtte/ ekstra hjelp med norskopplæringen?
	Lærers holdning og innsats i sidemålsopplæring	<ul style="list-style-type: none"> - Synes du at din norsklærers undervisning i nynorsk er med på å styrke din motivasjon for å lære deg mer? - Hva slags oppfølging får du av norsklæreren din i sidemålsopplæringen? - Synes du at norsklæreren klarer å holde en god balanse mellom bokmålsundervisning og nynorskundervisning? - Tror du norsklæreren holder et ekstra godt øye til deg fordi du er flerspråklig?
4	Positive og negative sider	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du nevne noen positive sider ved sidemålsopplæring? - Kan du nevne noen negative sider ved sidemålsopplæring? - Er det noe du misliker? Eller noen du ønsker å endre?
5	Utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke utfordringer synes du, at du møter i sidemålsopplæringen som flerspråklig elev? - Mener du at det blir ekstra vanskelig å lære seg nynorsk når du allerede må forholde deg til flere språk på samme tid?

		<ul style="list-style-type: none"> - Nynorsk blir av mange elever omtalt som kjedelig. Synes du at det påvirker deg? Evt. synes du det samme? Hvorfor?
6	Årsak/ konsekvens	<ul style="list-style-type: none"> - Tror du at opplæring eller vurdering i nynorsk har betydning for hvordan du mestrer det norske språket? - Tror du at det kan komme deg til nytte at du får opplæring i nynorsk?
8	Sidemålsopplæring	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du tenker som kunne vært annerledes når det gjelder bokmål og nynorsk? Hva?
7	Råd til meg	<ul style="list-style-type: none"> - Som fremtidig norsklærer, har du noen råd til meg?
9	Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe mer du ønsker å si?

Vedlegg 4

Intervjuguide til norsklærer		
Flerspråklige elever og deres møte med sidemålsopplæringen		
<p>Tema: Flerspråklige elever og sidemålsopplæring</p> <p>Problemstilling: «Hvilke utfordringer og holdninger har flerspråklige elever i Oslo/Akershus knyttet til opplæring i nynorsk, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha»?</p> <p>Intervjuer: Lærerstudent</p> <p>Intervjuperson: Norsklærer på 10. trinn som underviser flerspråklige elever med sidemålsopplæring.</p>		
	Aktuelle deltema	Mulige spørsmål
1	Begynne med enkle spørsmål, for å etablere relasjon	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle litt om deg selv?
2	Overgangsspørsmål Introdusere temaet Generelle spørsmål Egenerfaring og oppfatning	<ul style="list-style-type: none">- Hvor lenge har du vært norsklærer?- Åssen utdanning har du?- På hvilket klassetrinn pleier dere å begynne med nynorskopplæringen?- Hvem får fritak fra sidemålsopplæring på denne skolen?- Hvem får fritak fra vurdering i sidemål på denne skolen?- Hvor mange timer i uka i gjennomsnitt har du/klassen din nynorsk?- Hvilke skriftlige innleveringer/ oppgaver/ skriveøkter eller tentamen/ heldags har elevene levert på sidemål nå i høst?- Hva synes du personlig om at det å ha opplæring i nynorsk og bokmål på skolen?

		<ul style="list-style-type: none"> - Hva slags forhold hadde du til sidemålsopplæringen når du selv gikk på skolen?
3	Begreper og språk – din strategi	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan går du frem hvis elevene sliter med å forstå enkelte ord/begreper på nynorsk? Eller generelt sliter med det språklige? - Har noen av elevene noe form for støtte/ ekstra hjelp i norskfaget?
4	Positive og negative sider	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du nevne noen positive sider ved sidemålsopplæring? - Kan du nevne noen negative sider ved sidemålsopplæring? - Er det noe du misliker? Eller noen du ønsker å endre?
5	Utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke utfordringer ser du at flerspråklige elever opplever som en del av sidemålsopplæringen? - Som norsklærer, tror du det kan være ekstra vanskelig å lære seg nynorsk når du allerede må forholde deg til flere språk på samme tid? Eller ikke mestrer det norske språket på en god nok måte. - Nynorsk blir av mange elever omtalt som kjedelig. Føler du at det påvirker deg? Evt. føler du det samme? - Hva gjør du for å motivere elevene til å lære seg nynorsk. - Tror du at de majoritetsspråklige blir påvirket av at enkelte har fritak fra vurdering i sidemål?
6	Årsak/ konsekvens	<ul style="list-style-type: none"> - Tror du at opplæring/ vurdering i nynorsk kan bidra til at elevene får utbytte av det i framtiden? På videregående skole? Eller på høyere utdanning?
7	Råd til meg	<ul style="list-style-type: none"> - Som fremtidig norsklærer har du noen råd til meg? Som du selv opplever i klasserommet? Eller er det noe du ønsker å endre? Evt. hva?

8	Avslutning	- Er det noe mer du ønsker å si?
---	------------	----------------------------------

Vedlegg 5

Kirsten Palm
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO



Vår dato: 06.10.2017
Deres ref:

Vår ref: 55717 / 3 / H JT

Deres dato:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

55717	Flerspråklige elever og deres møte med sidemålsopplæringen
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kirsten Palm
Student	Sara Mahwash Hanif

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen
Marianne Høgetveit Myhren