

Elise Tørring

NYNORSK SOM SIDEMÅL I EIT LÆRARPERSPEKTIV

Ein kvalitativ studie av korleis tre norsklærarar oppfattar og
arbeider med nynorsk som sidemål



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærarutdanning og internasjonale studium

Institutt for grunnskule- og faglærarutdanning

Masterstudiet i skuleretta utdanningsvitskap med fordjuping i norskdidaktikk

Våren 2019

Nynorsk som sidemål i eit lærarperspektiv

© Elise Tørring

Masterstudiet i skuleretta utdanningsvitskap med fordjuping i norskdidaktikk

v/ OsloMet – storbyuniversitetet

Samandrag

I denne masteroppgåva har eg søkt svar på problemstillinga *Korleis oppfattar norsklærarar nynorsk som sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv?*. Til problemstillinga høyrer tre forskingss spørsmål som lyder:

- Kva verkar inn på lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål hos tre norsklærarar?
- Kva vektlegg tre norsklærarar i sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål?
- Kva vektlegg tre norsklærarar når dei vurderer elevtekstar på sidemål?

For å svare på desse spørsmåla har eg gjennomført ein tematisk analyse av kvalitative forskingsintervju med tre norsklærarar som jobbar i område der nynorsk er sidemål. I tillegg har eg analysert tilbakemeldingar dei same tre lærarane har gitt på sidemålstekstane til sine egne elevar.

Hovudfunna frå analysane er at rammefaktorane negative elevhaldningar og tidsnaud som følge av emnetrengsel i norskfaget er mest framståande i lærarkognisjonen til informantane. Møtet med nynorsk i lærarutdanninga og erfaringar med nynorsk frå eigen skulegang er også sentrale faktorar, men har meir individuell innverknad på lærarkognisjonen om nynorsk som sidemål.

I sidemålsopplæringa vektlegg informantane haldningsrelatert undervisning og formell språkopplæring i sidemål. Haldningsarbeidet blir stort sett gjort med morosame aktivitetar, medan språkopplæringa skjer gjennom tradisjonell grammatikkundervisning, lesing, skriving og etterarbeid med tilbakemeldingar. I tekstvurderinga fortel informantane at dei vektlegg innhald meir enn språk, noko som ikkje kjem klart fram i tilbakemeldingane deira, der språklege feil er sterkt framheva, om enn på ulike måtar.

Til saman kan alt dette seie at norsklærarane i denne undersøkinga har eit delt språkdidaktisk perspektiv på nynorsk som sidemål. På den eine sida ser dei sidemålsopplæringa som ei utviding av førstespråket, men på den andre sida ser ut til å behandle nynorsk som framandspråk i undervisninga, til dømes ved å vektleggje tradisjonell grammatikkundervisning.

Abstract

The question this Master's thesis addresses is: *how do teachers of Norwegian perceive Nynorsk as a second-choice written variety (sidemål) from a language-pedagogical perspective?* In addition to this thesis question, the work responds to three research questions:

- Which factors have an impact on the language teacher cognition about Nynorsk as a second-choice written variety of three teachers of Norwegian?
- What do three teachers of Norwegian emphasise when teaching Nynorsk as a second-choice written variety?
- What do three teachers of Norwegian look for when they mark pupils' texts written in Nynorsk as a second-choice written variety?

I have interviewed three teachers of Norwegian that work in areas where Nynorsk is the second-choice written variety and have analysed the conversations with thematic analysis. In addition to the interviews, I have analysed the markings the same three teachers have given on their own pupils' texts in Nynorsk as a second-choice written variety.

The main findings of this study are that contextual factors, especially negative attitudes of the pupils, and the lack of time in the Norwegian lessons have the most impact on language teacher attitudes towards Nynorsk as a second-choice written variety. The professional coursework of the teachers and experiences from schooling are also important, but the impact varies also on an individual level. I have also found that teachers focus on attitude-related language instruction by engaging with entertaining activities in lessons. The text marking analysis showed that the teachers emphasise language errors more than the actual content of the text, although they say in the interviews that the content is more important than the language when grading the texts.

Altogether the findings of this study imply that teachers of Norwegian perceive the teaching of Nynorsk as an extension of students' first language knowledge. Additionally, they treat it as a foreign language in the lessons by spending more time on grammar exercises.

Forord

Med disse orda set eg no punktum for fem fine år på grunnskulelærarutdanninga ved OsloMet – storbyuniversitetet. Då eg byrja på lærarutdanninga på Høgskolen i Oslo og Akershus i 2013, hadde eg ikkje trudd at eg skulle gå ut herifrå med ein mastergrad. Likevel har eg i løpet av desse åra blitt meir og meir engasjert skulefaglege tema, då særleg norskfaglege problemstillingar knytt til nynorsk og sidemålsopplæringa, noko som no har resultert i denne masteroppgåva.

I løpet av dette året har eg hatt fleire viktige støttespelarar, som alle fortener ein stor takk.

Først og fremst vil eg takke dei kloke, engasjerte rettleiarane mine, Trine Gedde-Dahl og Pål Lundberg. Takk for at de har hatt trua på meg og prosjektet mitt frå dag éin, og for fridomen de har gitt meg i dette prosjektet. Takk også for at de har sagt frå når eg har vore på ville vegar, og hjelpt meg tilbake når eg har gått meg vill i ideane mine. Hjelpa og støtta frå dykk har vore uvurderleg i prosessen det er å skrive ei masteroppgåve.

I tillegg må eg takke informantane mine for å ha stilt opp til intervju og, ikkje minst, for å ha gjort ein stor jobb med å samle inn signaturar frå elevar og føresette samt anonymisere alle elevtekstane slik at eg skulle kunne bruke dei i studien min. Dette i ein elles travel arbeidskvardag.

Takk også til studievennar, familie og andre vennar for støtte, gjennomlesing, korrekturlesing og etterlengta pausar innimellom. Året hadde ikkje vore det same utan dykk.

Elise Tørring

14.05.2019

Oslo

INNHALD

Samandrag.....	III
Abstract.....	IV
Forord.....	V
INNHALD	VI
1 INNLEIING	1
1.1 Bakgrunn.....	2
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskings spørsmål	2
1.3 Avgrensing.....	3
1.4 Oppbygging og struktur i oppgåva.....	3
2 ER NYNORSK EIT SPRÅK?	5
2.1 Kva er eit språk?	5
2.2 Korleis definere nynorsk?	7
2.1.1 Nynorsk som førstespråk eller del av førstespråket?	9
2.1.2 Nynorsk som framandspråk?	10
2.1.3 Nynorsk som andrespråk?	11
2.3 Samanfating: plukk-og-miks-didaktikk?.....	14
3 LÆRAREN I SIDEMÅLSOPPLÆRINGA	15
3.1 Den viktige læraren.....	15
3.2 Lærarkognisjon – bak dei didaktiske vala.....	17
3.2.1 Eigen skulegang	19
3.2.2 Lærarutdanning	20
3.2.3 Rammefaktorar	21
3.2.4 Undervisningspraksis	21
3.2.5 Lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål	22
4 NORMATIVT OG DESKRIPTIVT INNBLIKK I SIDEMÅLSOPPLÆRINGA	24
4.1 Normativt blikk på sidemålsopplæringa gjennom nynorskdidaktikken.....	24
4.1.1 Integrrert nynorskundervisning og nynorsk som bruksspråk	24
4.1.2 Langsiktig opplæring med funksjonell respons – mappendidaktikk.....	26

4.1.2.1 Tilbakemelding på tekst og språklæring	27
4.1.3 Haldningsendring gjennom språkleg erfaring og legitimering	29
4.2 Tidlegare kartleggingar av haldningar og undervisningspraksis	30
4.2.1 Haldningar.....	31
4.2.2 Rammefaktorar	33
4.2.3 Lærarutdanning.....	34
4.2.4 Undervisningspraksis	35
4.3 Samanfating	36
5 METODE.....	37
5.1 Ein kvalitativ studie	37
5.2 Utval og rekruttering.....	38
5.3 Om datamateriala	39
5.3.1 Tilbakemeldingsmaterialet.....	39
5.3.2 Intervjumaterialet	40
5.4 Analysar av datamateriala	41
5.4.1 Tilbakemeldingsanalyse.....	41
5.4.2 Tematisk analyse av intervjumaterialet.....	43
5.5 Forskingsetiske spørsmål	44
5.5.1 Informert samtykke	45
5.5.2 Konfidensialitet.....	45
5.6 Validitet og reliabilitet i kvalitative studiar	46
6 ANALYSE AV TILBAKEMELDINGAR INFORMANTANE HAR GITT TIL EIGNE ELEVAR	48
6.1 Vurderingsarbeidet til den einskilde informanten.....	48
6.2 Aleksander: Mild med vekt på direkte feilretting	49
6.2.1 Tekstmarkeringar	49
6.2.1.1 Kva slags tilbakemeldingsstrategiar bruker Aleksander i elevtekstane?.....	49
6.2.1.2 Kva i elevtekstane blir kommentert eller markert av Aleksander?	50
6.2.1.3 Kva feil i elevtekstane markerer ikkje Aleksander?	51
6.2.2 Om sluttkommentarane til Aleksander	52

6.3 Beate: Mange tekstmarkeringar og lange sluttkommentarar	52
6.3.1 Tekstmarkeringar	54
6.3.1.2 Kva slags tilbakemeldingsstrategiar bruker Beate i elevtekstane?.....	54
6.3.1.2 Kva i elevtekstane kommenterer eller markerer Beate?.....	54
6.3.1.3 Kva feil i elevtekstane markerer ikkje Beate?.....	55
6.3.2 Om sluttkommentaren til Beate	56
6.4 Cecilia: Fargekodar og positiv forsterking.....	57
6.4.1 Tekstmarkeringar	57
6.4.1.1 Kva slags tilbakemeldingsstrategiar bruker Cecilia i elevtekstane?	57
6.4.1.2 Kva i elevtekstane kommenterer eller markerer Cecilia?	58
6.4.1.3 Kva feil i elevtekstane markerer ikkje Cecilia?	59
6.4.2 Om sluttkommentarane til Cecilia	59
6.5 Presentasjon og drøfting av funn i tilbakemeldingsanalysen.....	60
6.5.1 Ufokuserte tilbakemeldingar med mykje informasjon.....	60
6.5.2 Ulik vektlegging av tilbakemeldingsstrategiar.....	61
6.5.3 Ulike fokus i tekstmarkeringane og sluttkommentaren	62
6.4.4 Optimistiske, milde formuleringar i tilbakemeldingane	63
6.5.5 Utelating av mellomspråklege trekk	63
6.5.6 Lærarfeil.....	63
6.5 Samanfating	64
7 ANALYSE AV INTERVJUMATERIALET.....	65
7.1 Tema 1: lærarkognisjon om nynorsk som sidemål	65
7.1.1 Nynorskopplæring i eigen skulegang.....	66
7.1.2 Nynorsk i lærarutdanninga.....	67
7.1.3 Viktige rammefaktorar for sidemålsopplæringa	70
7.1.3.1 Negative elevhaldingar	70
7.1.3.2 Tidsnaud som følge av emnetrengsel i norskfaget.....	71
7.1.3.3 Samarbeid med andre lærarar	73
7.1.3.4 Skuleleiinga.....	75

7.1.3.5 Påverknad heimanfrå.....	75
7.1.4 Undervisningspraksis	77
7.1.4.1 Organisering av sidemålsopplæringa	77
7.1.4.2 Arbeidsmåtar og læringsaktivitetar i undervisninga	79
7.1.4.3 Refleksjonar om eigen vurderingspraksis	80
7.1.5 Samanfating av lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål	84
7.2 Tema 2: Didaktiske val i sidemålsopplæringa	85
7.2.1 Haldningsrelatert sidemålsopplæring.....	86
7.2.1.1 Ufarleggjering av nynorsk for elevane.....	86
«Ein må prøve å ha litt meir sånn fikse metodar då»	86
«... ikkje éin elev gjer feil».....	88
«For, som du ser, ‘dette var slett ikkje verst!’ når det egentleg ikkje var så bra».....	89
7.2.1.2 Legitimering av sidemålsopplæringa	92
7.2.2 Språkopplæring i nynorsk	94
«’du bør kanskje lese nokre bøker på nynorsk for å utvide ordforrådet ditt’»	94
«Dei må rette den»	95
«Neste gong seier eg: ‘skriv på bokmål’»	97
7.3 Samanfating av didaktiske val i sidemålsopplæringa	97
8 DRØFTING OG KONKLUSJON	99
8.1 Kva verkar inn på lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål hos tre norsklærarar?	99
8.1.1 Negative elevhaldningar: Rammefaktor eller erfaringar frå eigen skulegang?.....	99
8.1.2 Medvitsgjerjing i lærarutdanninga?	101
8.2 Kva vektlegg tre norsklærarar i sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål?.....	102
8.3 Kva vektlegg tre norsklærarar når dei vurderer elevtekstar på sidemål?	104
8.4 Korleis oppfattar tre norsklærarar nynorsk som sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv?	105
8.5 Konklusjon.....	107
8.5.1 Kritiske innvendingar mot denne studien	108
8.5.2 Framlegg til vidare forskning.....	108
LITTERATUR.....	109

Vedlegg 1: Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata	114
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærarar	116
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevar og føresette	119
Vedlegg 4: Mottakartilpassa informasjonsskriv til elevar	121
Vedlegg 5: Førebuaende e-post til informantane	123
Vedlegg 6: Intervjuguide	124

1 INNLEIING

Temaet for denne studien er sidemålsdidaktikk sett frå eit lærarperspektiv.

Sidemålsundervisninga skil seg på mange måtar frå andre fag og emne i skulen fordi sidemål ikkje eit eige fag, men ein del av norskfaget som elevane får eigen standpunkt karakter i etter grunnskule og vidaregåande utdanning, dersom dei ikkje har rett til fritak frå karaktervurdering.

Sidan 1889 har både landsmål og riksmål hatt plass i læreplanane. Først var det lesing som var tyngst vektlagt (Landsskoleloven, 1889), men frå 1907 måtte ein også levere ein tekst på sidemål dersom ein skulle ta artium (Skjong, 2011b). Etter dette har skrivinga hatt ei veksande rolle i sidemålsundervisninga (sjå Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, 1974; Kirke- og utdanningsdepartementet, 1991; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). No er hovudregelen at norske elevar både skal lære å lese og skrive på begge dei norske målformene, medan nokre elevgrupper har fritak frå karaktervurdering, og nokre frå opplæring i sidemål.

Dei lovgitte rammene for sidemålsopplæringa finn ein i opplæringslova, forskrift til opplæringslova og LK06. Oppsummert seier desse at elevane skal få opplæring i både nynorsk og bokmål frå og med dei to siste åra i grunnskulen (Opplæringslova, 1998, § 2-5), og at dei etter tiande trinn skal kunne lese ulike teksttypar på nynorsk og bokmål, skrive ulike teksttypar på hovudmål og sidemål og meiste formverk, ortografi, samt ha stort nok ordforråd til å kunne uttrykke seg presist og variert (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Kompetansemåla som gjeld lesing og skriving, presiserer at både elevane sitt hovud- og sidemål er inkludert i dei aktuelle måla. Det gjer ikkje dei som handlar om formverk, ortografi, tekstbinding, men sidan eit underliggende premiss for læreplanen i norsk er at norsk er både nynorsk og bokmål, gjeld likevel dette siste kompetansemålet også for sidemålsopplæringa.

Med sidemålsopplæring følger eit mangfald av meiningar om sidemål og kva rolle sidemålet skal ha i skulen og norskfaget. Nynorsken er både djupt elska og sterkt hata, og har vore gjenstand for diskusjon sidan før han kom inn i skulen på den måten han er i dag. Likevel finst det lite forskingsbasert kunnskap om nynorsk som sidemål. Denne oppgåva er eit bidrag til meir kunnskap om eit tema som, meir eller mindre fagleg, har blitt diskutert sidan slutten av 1800-talet.

1.1 Bakgrunn

I løpet av åra mine som student ved grunnskulelærerutdanninga 5–10 og masterprogrammet i skuleretta utdanningsvitskap har eg utvikla ein særskild interesse for nynorsk i skulen, og også nynorsk som sidemål. Eg finn det særleg interessant at eit tema som vekker så sterke kjensler, både hos dei som elsker og dei som hatar nynorsk, ikkje er meir forska på enn det er. Per i dag finst det berre éi doktorgrad om nynorsk som sidemål, gjennomført av Kristin Kibsgaard Sjøhelle (2016) og ein del masteroppgåver.

Lærarane og undervisninga får ofte mykje av skulda for at sidemålsordninga ikkje fungerer. Meir kunnskap om korleis sidemålsopplæringa fungerer er også etterlyst i statsmelding nummer 30, Kultur for læring (Kunnskapsdepartementet, 2003–2004). Noko av årsaka til at lærarane får skulda kan vere at fleire ser læraren som ein nøkkelperson i språkopplæringa, og at det første medvitne møtet mellom bokmåselevar og nynorsk ofte skjer i skulen (Skjong, 2011a; Skjong & Vederhus, 2008b). Derfor er det eit behov for å vite meir om korleis norsklærarar oppfattar nynorsk som sidemål, og korleis det gir utslag i sidemålsopplæringa.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskingsspørsmål

Med bakgrunn i dette har eg utforma problemstillinga:

Korleis oppfattar norsklærarar nynorsk som sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv?

Dette er ei omfattande problemstilling som det truleg er behov for å undersøke i fleire omgangar og på fleire måtar. Eg har likevel valt å la ho vere så omfattande, fordi denne studien, med si kvalitative tilnærming, kan byrje å nøste opp i dette store og omfattande temaet.

For å synleggjere kva område eg undersøker i denne oppgåva, har eg konkretisert problemstillinga i tre forskingsspørsmål. Desse er:

- Kva verkar inn på lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål hos tre norsklærarar?
- Kva vektlegg tre norsklærarar i sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål?
- Kva vektlegg tre norsklærarar når dei vurderer elevtekstar på sidemål?

Dei tre forskingsspørsmåla dekker ulike delar av problemstillinga, og er utforma for å få best mogleg oversyn over korleis norsklærarane som deltar i undersøkinga oppfattar sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv. Derfor har eg, ved hjelp av kvalitative forskingsintervju, valt å undersøke kva som inngår i lærarkognisjonen deira knytt til nynorsk som sidemål, det vil seie

kva slags tankar og teoriar dei har om sidemålsopplæring og kva som verkar inn på desse tankane (Borg, 2003, 2015). Ein sentral del av undersøkinga har vore å undersøke kva dei tre lærarane vektlegg i sidemålsopplæringa for å få informasjon om korleis lærarkognisjonen utspeler seg i sidemålsopplæringa. I tillegg var det også nyttig å få innblikk i kva lærarane vektlegg i sidemålsvurderinga, noko eg har undersøkt ved å analysere tilbakemeldingar informantane har gitt til sine egne elevar.

1.3 Avgrensing

I dette prosjektet har eg valt å undersøke nynorsk som sidemål hos lærarar som jobbar på ungdomssteget i bokmålsdominerte område. På grunn av omfanget og temaet til studien har eg valt å berre fokusere på nynorsk som sidemål, og dermed ikkje bokmål som sidemål, sjølv om det også kunne vore eit interessant perspektiv. Sidemål, sidemålsundervisning og sidemålsopplæring kan ein derfor forstå som nynorsk som sidemål i resten av oppgåva dersom ikkje noko anna er presisert. Eg har heller ikkje konsentrert meg om sidemålsopplæringa i såkalla språkdelte kommunar der det både finst nynorsk- og bokmålselevar.

Sidan mykje av forskinga som er gjord på nynorsk som sidemål til no har undersøkt elevar og/eller lærarar i den vidaregåande skulen (sjå til dømes Sjøhelle, 2016), har eg valt å rette undersøkinga mi mot norsklærarar på ungdomstrinnet. Dette fordi det er i ungdomsskulen bokmålselevane etter lova skal få formell opplæring i nynorsk (Opplæringslova, 1998), og truleg er det også i der dei fleste bokmålselevane får møte nynorsken for første gong (TNS Gallup, 2006). Det gjer det både aktuelt og relevant å undersøke norsklærarar på ungdomstrinnet.

1.4 Oppbygging og struktur i oppgåva

Strukturen i oppgåva er slik at eg byrjar med å presentere relevant teori og forskning, før eg går nærare inn på denne undersøkinga. Dei tre første kapitla er vigde til teoretiske perspektiv. I kapittel to presenterer eg ulike moglege språkdidaktiske perspektiv på nynorsk som sidemål. Med utgangspunkt i diskusjonen om nynorsk og bokmål er ulike språk eller ikkje (Eiksund, 2018; Vangsnes, 2018; Vulchanova et al., 2013; Walton, 2015), forklarar eg korleis ein kan sjå nynorsk som eit førstespråk eller ein del av førstespråket, eit framandspråk eller andrespråk, og kva didaktiske konsekvensar det eventuelt kan få for sidemålsopplæringa. Vidare, i kapittel tre, legg eg fram teori og forskning om læraren si rolle i opplæringa, og gir ei grundig innføring i det teoretiske rammeverket for denne studien, lærarkognisjonsteorien til

Simon Borg (2003, 2015), og knyter denne studien opp mot teorien. Kapittel fire er eit djupare innblikk i sidemålsdidaktikken som forskingsfelt. Der presenterer eg først eit normativt perspektiv på sidemålsdidaktikk slik det er lagt fram av sentrale fagfolk på feltet (Brunstad, 2018; Budal, 2015; Jansson, 2011a; Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008b). Vidare legg eg fram eit meir deskriptivt perspektiv å sidemålsopplæringa med utgangspunkt i kartleggingar av undervisningspraksis og haldningar til sidemål (Kittelstad, 2015; Nordal, 2004; Pran & Johannesen, 2011; TNS Gallup, 2006). I metodekapitelet, kapittel fem, gjer eg greie for dei metodiske vala eg har gjort i samband med denne oppgåva og skildrar framgangsmåtane eg har brukt i analysane.

Sidan eg har undersøkt to materiale i denne studien, har eg også gjennomført to analysar, som har fått kvart sitt kapittel. I kapittel seks legg eg fram ein analyse av dei innsamla tilbakemeldingane ved å først skildre vurderingspraksisen til dei tre informantane, og så presentere funna og drøfte dei opp mot mellom anna Ellis (2009) sin teori om ulike tilbakemeldingsstrategiar. Kapittel sju er ein tematisk analyse av intervjumaterialet. Også her drøftar eg funna fortløpande. Kapittel åtte er ei oppsummerande drøfting av forskingsspørsmåla og problemstillinga, der eg til slutt konkluderer.

2 ER NYNORSK EIT SPRÅK?

Spørsmålet om nynorsk og bokmål er ulike språk eller ikkje, er det ikkje semje om. Den vanlege nemninga for desse to norske skriftspråka er at dei er ulike målformer av språket norsk, det vil seie at dei er to språklege varietetar som er såpass like at dei går innunder den same språklege paraplyen (Vikør, 1996). Samtidig hevdar fleire at det ikkje er noko «... i vegen for å kalla bokmål og nynorsk for ulike språk» (Nymark, 2011, s. 251). Når eg no stillar dette spørsmålet, er det for å leggje eit grunnlag for å kunne gi ulike perspektiv på korleis det er mogleg å oppfatte nynorsk i ein språkdidaktisk samanheng i kapittel 2.2.

I det følgjande greier eg først ut om ulike definisjonar av språk, før eg vidare set ulike syn på om nynorsk og bokmål er ulike språk eller ikkje opp mot kvarandre (Eiksund, 2017; Vangnes & Söderlund, 2015; Vangnes, Söderlund & Blekesaune, 2017; Vulchanova et al., 2013; Walton, 2015). Vidare avsluttar eg med å greie ut om kva språkdidaktiske konsekvensar tre moglege perspektiv på sidemålsopplæring; nynorsk som førstespråk, framandspråk eller andrespråk kan ha for sidemålsopplæringa med utgangspunkt i definisjonane som er brukte av Utdanningsdirektoratet (2016). Dette kapittelet gir med andre ord bakgrunn for å undersøke og drøfte problemstillinga.

2.1 Kva er eit språk?

For å svare på om nynorsk er eit språk eller ikkje, er det først nødvendig å definere kva eit språk er. Det finst ei rekke definisjonar av språk, frå materielle definisjonar som definerer språk som kommunikasjonsmiddel, til at språk er kognitive verktøy og uttrykk for identitet. I det følgjande legg eg fram to språkdefinisjonar. Den første er relativt streng, medan den andre har ei meir open og fenomenologisk tilnærming til språk, og skil mellom språk ut frå lingvistiske kriterium framfor politiske. Begge desse perspektiva er, som me skal sjå, relevante for den norske språksituasjonen.

Den britiske lingvisten Andrew Dalby definerer språk som «ein standardvariant av tale og skrift som gjerne har offisiell status i nasjonal samanheng» (Dalby i Walton, 2015, s. 19). Denne definisjonen spring truleg ut frå det kjende sitatet der språk blir definert som «en dialekt med egen hær og flåte» (Weinreich hos Språkrådet). Begge desse definisjonane knyter tette band mellom språk og ein nasjon, noko som også illustrerer dei tette banda mellom språk og politikk. Eit språk er ofte knytt til eit geografisk område, om ikkje nødvendigvis til eit land. Oftast finst det fleire språk i same land, og det er berre unnataksvis at land berre har

eitt språk (Nymark & Theil, 2011). Språksituasjonen i Sápmi, der det finst fleire språk som er meir nærliggande å knyte til urbusettinga enn til landa det strekker seg over, er eit levande døme på at språk og land ikkje alltid er knytt saman. Dalby trekker dessutan også fram at eit språk skal ha både ein munnleg og ein skriftleg dimensjon for å kunne definerast som språk og ikkje, til dømes, ein dialekt eller ein språkvarietet (Dalby i Walton, 2015). Desse temmeleg strenge krava ekskluderer språk som ikkje har skriftspråk, teiknspråk, og reine skriftspråk utan talemål, til dømes esperanto og, som eg går nærare inn på i kapittel 2.2, bokmål og nynorsk.

I eit meir språkvitskapleg perspektiv definerer ein språk som «eit system som bygger på eit lite antal grunneiningar som ikkje har sjølvstendig tyding eller funksjon» (Vikør, 1996, s. 11). Det vil seie at meininga kjem fram ut frå ulike kombinasjonar av grunneiningane, morfem, ord, setningsledd og så vidare, og det er då desse grunneiningane og korleis dei fungerer saman i dei ulike systema som skil språk frå kvarandre, uavhengig av geografisk tilknytning og tal på språkbrukarar.

For å skilje mellom ulike språk utan å knyte dei til eit land eller ein nasjon, kan ein skilje mellom avstandsspråk, som har svært ulike system og ikkje er gjensidig forståelege, og utbyggingsspråk, som i større grad liknar kvarandre, til dømes ved å vere gjensidig forståelege (Vikør, 1996). Det er relativt enkelt å skilje mellom avstandsspråk, til dømes engelsk og kinesisk, medan det med utbyggingsspråk kan vere meir utfordrande å avgjere kvar grensa går mellom språk og dialektar. Dei skandinaviske språka er gode døme på utbyggingsspråk, sidan dei i det store biletet er gjensidig forståelege. Likevel er det vanleg å sjå dei som ulike språk, sidan både norsk, svensk og dansk er storleikar som har utvikla «særeigne språklege uttrykk – i skrift og tale – for tre nasjonar, der dei er normerte og utbygde som uavhengige standardspråk» (Vikør, 1996, s. 13). Her trekker Vikør inn nasjonskriteriet, altså andre kriterium enn forståelegheit og ulikskapar i dei lingvistiske systema, noko som viser at spørsmålet om kva som kan definerast som eit språk, ikkje er eit enkelt ja- eller nei-spørsmål. I nokre tilfelle må ein også flette inn element frå fleire definisjonar for å definere kva eit språk er.

Dei definisjonane av språk eg har gjennomgått her, er begge relevante for å gi eit nyansert bilete av den norske språksituasjonen, og vidare leggje til rette for å kunne reflektere over korleis ein skal sjå på nynorsk i didaktisk samanheng. I kapittel 2.2 undersøker eg korleis ein, for det første, kan definere nynorsk, og om ein kan definere nynorsk (og bokmål) som egne språk.

2.2 Korleis definere nynorsk?

Stephen Walton, professor i kulturfag ved Universitetet i Sørøst-Noreg, har gitt klart uttrykk for at nynorsk *ikkje* kan definerast som eit eige språk. Med utgangspunkt i språkdefinisjonen til Dalby, som er referert i kapittel 2.1, peikar han på at korskje nynorsk eller bokmål har utbreidde talemål, og derfor ikkje kan kategoriserast som fullverdige språk. Dessutan peikar han på eit paradoks i den norske språksituasjonen: At nynorsken, som i utgangspunktet skulle vere eit skriftspråk for alle dei norske dialektane, ikkje nødvendigvis blir brukt av dei med nynorsknære dialektar. Dette meiner han tyder på at språkbrukarane sjølve, særleg dei som talar nynorsknære dialektar og skriv bokmål, ikkje oppfattar nynorsk som eit språk (Walton, 2015). Poenget om språkbrukarane understrekar han ytterlegare ved å peike på at det neppe er slik at «den store gruppa med nynorskelevar som i løpet av skulekarrieren skifter frå nynorsk til bokmål, opplever skiftet som noko så dramatisk som eit språkskifte» (Walton, 2015, s. 20). Språket er altså norsk, og nynorsk og bokmål er målformer av norsk. Følgjeleg kan ein korskje kalle nynorsken eit minoritetsspråk eller eit mindre brukt språk, nettopp fordi at «... dersom nynorsken er eit språk, er han ikkje mindre brukt. Dersom han derimot er ei målform som er mindre brukt, er han ikkje noko språk» (Walton, 2015, s. 22). For Walton handlar det altså om at nynorsk ikkje kan vere både språk og målform på same tid. Han kritiserer også staten for å vere terminologisk inkonsekvente ved å kalle nynorsk både skriftspråk, målform og nasjonalspråket, utan å ta høgde for kva konsekvensar det får for framtidig språkpolitikk. Omgrepsforvirringa rundt nynorsken som Walton peikar på, er på fleire måtar reell. Det betyr rett nok ikkje at det ikkje finst gode motiv for å undersøke andre perspektiv på nynorsk (og bokmål) enn at dei er målformer, eller varietetar av norsk.

Med bakgrunn i at elevane i Sogn og Fjordane, der om lag 97 % har nynorsk som opplæringsmål, får uventa gode resultat på dei nasjonale prøvene samanlikna med den forventede sosioøkonomiske statusen i fylket, blir det no forska på om dette grunnar i at desse nynorskelevane veks opp med nynorsk rundt seg og har det som skulemål og samtidig får mykje input frå bokmål gjennom barnelitteratur, barne-TV og samfunnet elles (Vangsnes & Söderlund, 2015; Vangsnes et al., 2017). Dei forskar rett og slett på om det finst nynorske tospråksfordelar hjå elevar i Sogn og Fjordane, og om nynorsk-og-bokmål-tospråklegheita gir dei same kognitive fordelane som mykje andrespråksforskning viser til (Vangsnes & Söderlund, 2015; Vangsnes et al., 2017; Vulchanova et al., 2013). Det at forskarane forskar på nynorske tospråksfordelar, kan i seg sjølv tyde på at dei ser nynorsk som eit sjølvstendig språk, iallfall at det er eit spørsmål som er verdt å stille og undersøke. Vangsnes og Söderlund

peikar på den lingvistiske avstanden mellom nynorsk og bokmål, og trekker fram at dei: «... like fullt er det to distinkte lingvistiske varietetar med klare avgrensingar. Skriv du *eg*, så skriv du også *ikkje*, skriv du *jeg*, så skriv du *ikke* ...» (2015, s. 108). I forklaringa av dette trekker dei fram eit døme der dei samanliknar bokmål, nynorsk og svensk, og illustrerer at den lingvistiske skilnaden er like stor mellom nynorsk og bokmål som mellom dei andre skandinaviske språka (Vangsnes & Söderlund, 2015). Dette viser, meiner dei, at forklaringa på at nynorsk og bokmål vanlegvis blir omtalte som målformer og ikkje språk, er meir politisk enn lingvistisk fundert (Vangsnes & Söderlund, 2015). Konklusjonen til Vangsnes og Söderholm bygger oppunder dette synet, då resultatata deira viser at det truleg er ein samanheng mellom den norske tospråklegheita elevane i Sogn og Fjordane veks opp med og dei gode prøveresultata. Dette tyder på at reell, produktiv kompetanse i nynorsk og bokmål kan gi dei same kognitive og lingvistiske fordelane som tospråklegheit med to avstandsspråk (Vangsnes & Söderlund, 2015; Vangsnes et al., 2017).

Forskningsgruppa ved Språktileignings- og prosesseringslaben ved Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet (NTNU) (Vulchanova et al., 2013) har gjennomført eit eksperiment der 51 norske språkbrukarar skulle identifisere ord som anten bokmål, nynorsk eller oppdikta. Ein av konklusjonane i rapporten deira er at dei grammatiske forskjellane er store nok til at hjernen oppfattar nynorsk og bokmål som ulike språk (2013). Eksperimentet deira skulle teste korleis nordmenn les ord frå både nynorsk og bokmål, og resultatata var mellom anna at bokmålsord blir prosessert raskare enn nynorskord og at særleg skriftleg bruk av nynorsk har positiv effekt på ordidentifisering i nynorsk og bokmål: Jo oftare ein skriv nynorsk, jo raskare kjenner ein att ord, uavhengig av om orda er på nynorsk eller bokmål (Vulchanova et al., 2013). Med dette viser dei at det dei kallar «flerspråkligheit i Norge» (Vulchanova et al., 2013, s. 1), som her omfattar nynorsk, bokmål og ulike dialektar, kan ha den same positive kognitive effekten når det gjeld kognitiv utvikling, som fleirspråklegheit med avstandsspråk (Vulchanova et al., 2013), slik også Vangsnes og Söderholm hevdar.

Å definere nynorsk er, som me har sett, ikkje heilt uproblematisk. Men når mykje tyder på at hjernen oppfattar nynorsk og bokmål som ulike språk, og norsk fleirspråklegheit truleg gir dei same kognitive fordelane som anna fleirspråklegheit, er det relevant å vurdere kva for didaktiske konsekvensar dette får. Ifølge nyare forskning på den norske tospråkssituasjonen, er det grunn til å tru at nynorskbrukarar og bokmålsbrukarar har ulike oppfatningar av om nynorsk og bokmål er eitt eller to språk. Hjalmar Eiksund (2018) hevdar at nynorskelevar i større grad enn bokmålselevar veks opp i tospråklege samfunn der både nynorsk og bokmål

er aktivt i bruk, noko som truleg fører til at dei oppfattar nynorsk og bokmål som eitt språk: norsk. Bokmålselevane, på si side, veks opp i meir einspråklege språksamfunn og treng derfor i større grad å lære å skrive nynorsk, noko som fører til at dei oppfattar nynorsk og bokmål som ulike språk. Vidare fører skilnadene til at nynorsk- og bokmålselevar har ulike føresetnader for å lære seg sidemålet sitt, og dermed også for eventuelt å oppnå kognitive fordelar i kraft av å vere tospråklege (Eiksund, 2017, 2018; Vangsnes, 2018). Desse skilnadene er noko ein bør vere merksam på og ta omsyn til i sidemålsopplæringa, sidan det truleg også betyr at bokmålselevar treng ei anna opplæring enn nynorskelevane. Eiksund har formulert det slik:

Den underliggende konflikten er altså om både bokmål og nynorsk blir definerte som ein naturleg og nødvendig del av den språklege utbygginga av den språklege basen (S_1), eller om sidemålet blir definert så avvikande at det krevst eksplisitt grammatikkopplæring og dermed har mykje til felles med framandspråk (S_f), som ein unødvendig ekstrakompetanse til førstespråket. (Eiksund, 2017, s. 263)

Med utgangspunkt i dette utspelet plasserer eg no nynorsk som sidemål i tre språkdiraktiske perspektiv: nynorsk som førstespråk, framandspråk eller andrespråk.

2.1.1 Nynorsk som førstespråk eller del av førstespråket?

Omgrepet førstespråk kan ein forstå som «En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Førstespråk er som oftest synonymt med morsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dersom ein skal sette dette inn i ein norskspråkleg kontekst, kan ein seie at førstespråket til bokmålselevane er bokmål. Likevel er det ikkje vanleg å bruke førstespråk som nemning når ein snakkar om bokmål og nynorsk i skulen, men hovudmål og sidemål. Det botnar i at nynorsk og bokmål er eitt av to offisielle norske skriftspråk, og som har vore offisielt jamstilte sidan 1885.

LK06 tar utgangspunkt i at nynorsk og bokmål er ulike varietetar av det same språket, og behandlar følgeleg dei to relativt likt. I utgangspunktet skal elevane ha lik språkkompetanse i bokmål og nynorsk etter grunnskulen, det vil seie at dei skal kunne lese og skrive ulike tekstar på nynorsk og bokmål. Alle kompetansemåla som handlar spesifikt om sidemål i LK06, handlar om tekstproduksjon på sidemålet i ei eller anna form, men dei handlar også om hovudmål (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette kan ein sjå som eit uttrykk for at læreplanen legg opp til ei sidemålsopplæring der sidemålet blir ei utviding av førstespråket.

Bokmåselevane har ofte ei føreforståing av nynorsk når dei møter han i skulen, og truleg har dei også møtt nynorsk eller nynorsknære dialektar i barnehagen, på barne-TV eller i barnebøker. Likevel er nynorsk lite synleg i dei fleste samanhengar, særleg i sterkt bokmålsdominerte område, til dømes i Oslo og Akershus, og det er ikkje uvanleg at dei fleste elevane har sitt første medvitne møte med nynorsk i ungdomsskulen (Eiksund, 2018; Skjong & Vederhus, 2008b; Vangsnes, 2018). Med tanke på det me veit om at bokmåselevar har andre føresetnader for sidemål enn nynorskelevar, og at negative haldningar til nynorsk mellom elevar er svært vanleg (Røed, 2010; TNS Gallup, 2006), er det truleg ikkje realistisk å tenke seg at elevane opplever nynorsk som ein del av førstespråket sitt. Når me også veit at fleire bokmåselevar har negative haldningar til sidemål (Røed, 2010; TNS Gallup, 2006), er det truleg grunn til å vurdere om det er tenleg å utvide det didaktiske perspektivet på sidemålsopplæringa noko, til dømes ved å inkludere fleire språkdidaktiske perspektiv.

2.1.2 Nynorsk som framandspråk?

Den definisjonen av framandspråk Utdanningsdirektoratet bruker lyder: «Fremmedspråk er et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er nok ein definisjon som på nokre måtar kan stemme for mange bokmåselevar. Dei skal lære nynorsk utanfor miljø der nynorsk er i allmenn bruk som kvardagsspråk. Sjølv om bokmåselevane møter nynorsk i media på ulike måtar, opplever nok mange at nynorsk er fjernt (Eiksund, 2017, 2018; Røed, 2010).

Slik Eiksund skriv (sjå sitatet nedst i kapittel 2.2), kokar sidemålsundervisninga ned til spørsmålet om nynorsk og bokmål er ulike språk eller ikkje, og vidare om det er nødvendig med eksplisitt grammatikkopplæring for at elevane skal kunne tileigne seg reseptive og produktive språkferdigheiter eller ikkje. Som eg også var inne på i kapittel 2.2, overlappar store delar av ordforråda og grammatikkane, og nynorsk og bokmål *er* gjensidig forståelege. Dette gjer det uaktuelt å kalle nynorsk for eit framandspråk. Samtidig veit me at tradisjonell grammatikkopplæring er ein mykje brukt metode i sidemålsundervisninga (Kittelstad, 2015; TNS Gallup, 2006), noko som kan tyde på at lærarane behandlar nynorsk som eit framandspråk. Som Eiksund skriv, kan grammatikkopplæringa vere eit teikn på at nynorsk blir handtert som eit framandspråk i undervisninga, og såleis som ein «unødvendig ekstrakompetanse til førstespråket» (2017, s. 263).

Det er med andre ord både problematisk å sjå nynorsk som sidemål som eit førstespråk, og det er problematisk å sjå det som eit framandspråk, sjølv om begge desse perspektiva er «vanlege». Eit tredje mogleg didaktisk perspektiv er å sjå nynorsk som eit andrespråk.

2.1.3 Nynorsk som andrespråk?

Utdanningsdirektoratet definerer andrespråk som eit

språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk. (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Dersom ein no vel å sjå på nynorsk som eit språk, slik forskinga til Vulchanova og forskarteamet hennar tyder på at hjernen gjer, og som Eiksund (2018) hevdar at bokmåselevane gjer, er det også mogleg å sjå nynorsk i eit andrespråksperspektiv i det norske språksamfunnet, både i den første og andre forståinga av andrespråk som kjem fram i definisjonen ovanfor. Igjen er «miljø» eit definisjonsspørsmål, men ein kan likevel seie at sidan nynorskelevane lærer nynorsk i Noreg, og sidan nynorsk er i allmenn bruk som daglegspråk i Noreg, om enn i varierende grad, er det mogleg å sjå nynorsk som andrespråk.

Fleire av dei som forskar på og skriv om nynorsk- og sidemålsdidaktikk har henta inspirasjon frå andrespråksteori, og såleis trekt parallellar mellom andrespråksdidaktikk og nynorskdiraktikk (sjå t.d. Eiksund, 2017; Sjøhelle, 2016; Vangsnes et al., 2017; Vulchanova et al., 2013). Sjølv om ikkje alt ved andrespråksdidaktikken er overførbart, er det mogleg å overføre ein del didaktiske perspektiv til nynorskdiraktiske problemstillingar med noko tilpassing. Eit døme kan vere å sjå til mellomspråksteori, som er ein utbreidd teori innanfor andrespråksdidaktikken (Hilditch & Aasræther, 2008; Selinker, 1988). I resten av dette kapitlet om nynorsk som andrespråk skal eg forklare teoretisk korleis ein kan overføre delar av mellomspråksteorien til Selinker til sidemålsdidaktikken.

Ifølge mellomspråksteorien utviklar andrespråksinnlæraren eit mellomspråk, det vil seie ein eigen, personleg grammatikk, på vegen frå førstespråket til målspråket, altså språket dei skal lære. Mellomspråket omfattar dei «... språklige og de kognitive, ubevisste prosessene som foregår ved tilegnelsen av et nytt språk, og til selve språket som en innlærer produserer muntlig og skriftlig» (Hilditch & Aasræther, 2008, s. 46). Dette personlege mellomspråket er eit grammatisk system som er sett saman av språkkunnskapane språkinnlæraren har frå morsmålet sitt og dei kunnskapane han har om og i målspråket sitt. Mellomspråket er også

påverka av andre ting, som kva dei gjer i undervisninga og kva strategiar språkinnlæraren bruker for å lære seg målspråket. Selinker har identifisert fem sentrale strategiar for språkinnlæraren. Desse strategiane, forklart ut frå Selinkers artikkel «Interlanguage» (1988), er:

- **Overføring frå førstespråket:** Når språkinnlæraren overfører grammatiske strukturar frå førstespråket til målspråket meir eller mindre konsekvent
- **Overføring frå undervisning:** Når språklege fenomen som er tematisert i undervisninga blir inkludert mellomspråket
- **Overgeneralisering av reglane i målspråket:** Når språkinnlæraren bruker dei grammatiske reglane han eller ho kjenner til i målspråket på fleire stader enn det som er korrekt
- **Bruk av læringsstrategiar:** Korleis språkinnlæraren medvite eller umedvite bruker ulike strategiar for å lære seg språket
- **Kommunikasjonsstrategiar:** Når behovet for å bli forstått påverkar dei språklege strukturane, til dømes ved at språkinnlæraren prøver seg fram

Å sette desse faktorane inn i sidemålsinnlæringa kan på fleire måtar vere problematisk, til dømes ved at nynorsk «manglar» ein munnleg dimensjon og at all språkproduksjonen til språkinnlæraren derfor skjer skriftleg, eller at nynorsk og bokmål er gjensidig forståelege, og behovet for å bli forstått ikkje er like stort som når målspråket er eit avstandsspråk. Viss ein vel å sjå bokmål som eit slags skriftleg førstespråk for bokmåselevane, og nynorsk som eit skriftleg målspråk, er nokre av Selinkers strategiar dermed ikkje relevante. Mange av dei andre strategiane har derimot overføringsverdi, noko som kjem fram av figur 1 på neste side.

Den siste kategorien, kommunikasjonsstrategiar, er ikkje overførbar fordi nynorsk og bokmål er gjensidig forståelege, noko som gjer at elevane stort sett forstår kvarandre og blir forstått når dei skriv nynorsk til læraren eller kvarandre. Dei resterande kategoriane, overføring frå førstespråket og undervisninga, overgeneralisering av reglane i målspråket og bruk av læringsstrategiar, er derimot overførbare til sidemålsinnlæringa.

Mellomspråksstrategiar	Sidemålsstrategiar
Overføring frå førstespråket	Overføring frå bokmål
Overføring frå undervisning	Overføring frå undervisning (grammatikk/metaspråklege samtaler.)
Overgeneralisering av reglane i målspråket	Til dømes: <ul style="list-style-type: none"> • Hokjønnsbøying i fleirtal følger hankjønnsbøyinga (jentar, druar) • E-verb og sterke verb får a-verbending (lesar, syngar, skrivar)
Læringsstrategiar	Til dømes (henta frå Sjøhelle, 2016, s. 130) <ul style="list-style-type: none"> • Eigen eller andre sin dialekt som strategi i einkvan grad • Ordbok- og grammatikkstøtte • Overdriving av nynorskformer for å auke avstanden til bokmål • Aktiv bruk av nynorsk litteratur som skrivemodell
Kommunikasjonsstrategiar	Ikkje overførbar fordi nynorsk og bokmål er gjensidig forståelege.

Figur 1: Tilpassing av strategiar for mellomspråk (Selinker, 1988) til sidemålsdidaktikk. Læringsstrategiane er henta frå doktorgradsarbeidet til Sjøhelle (2016).

Overføring frå undervisninga er det nærliggande å tenke seg at skjer, når me veit at elevane først og fremst møter nynorsk gjennom undervisninga på skulen (Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008b; TNS Gallup, 2006). Overgeneralisering av reglane i målspråket kan til dømes vere å bøye femininumssubstantiv med maskulin bøying i fleirtal, slik at «ei jente» får den feilaktige fleirtalsforma «jentar» eller «jentane». Dette er ein svært vanleg nynorskfeil (Søyland, 2002), noko som også gjer det rimeleg å trekke parallellar til mellomspråkstrekk.

Når det gjeld læringsstrategiar, har Sjøhelle vist at elevane bruker fleire skrivestrategiar når dei skriv nynorsk, mellom anna å ta utgangspunkt i eigen dialekt, dialekten til vennar og kjende, bruke skrivehjelp i form av ordbøker eller andre oppslagsverk, og ved å bruke nynorsk litteratur som føredøme (2016). Desse læringsstrategiane, eller skrivestrategiane er noko elevane kan bruke på ulike måtar på vegen mot målspråket. Det er heller ikkje usannsynleg at ferske nynorskskrivarar testar ut hypotesar om kva som er rett nynorsk ut frå førekunnskapen eller fordommar dei har om nynorsk frå før. Slike hypoteseutprøvingar kjem ofte til uttrykk gjennom inkonsekvente bøyingar i teksten (Selinker, 1988).

2.3 Samanfating: plukk-og-miks-didaktikk?

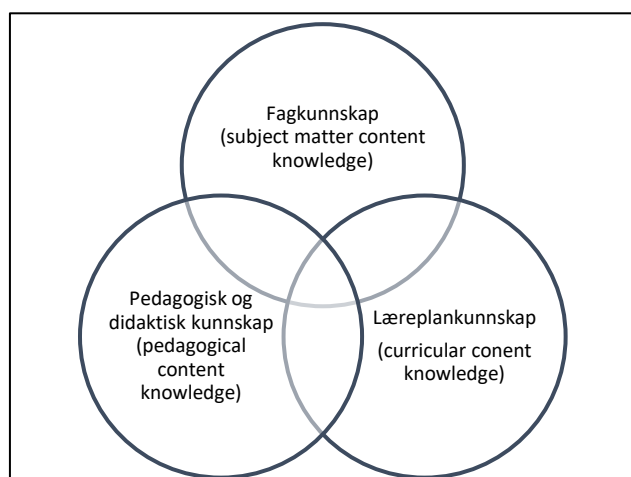
I dette kapitlet har eg søkt svar på om ein kan kalle nynorsk for eit språk eller ikkje, og korleis ulike didaktiske perspektiv på nynorsk i så fall kan (eller bør) verke inn på sidemålsopplæringa. Ved å undersøke to ulike definisjonar av språk og vidare orientere meg i diskusjonen om korleis ein skal definere nynorsk og bokmål i eit språkperspektiv, har eg vist tre måtar å forstå sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv på. Sjølv om ein vanskeleg kan kalle nynorsk for eit eige språk på alle måtar, har me sett at den lingvistiske skilnaden mellom bokmål og nynorsk er stor nok til at hjernen kan oppfatte dei som ulike språk (Vulchanova et al., 2013). Samtidig ser me at LK06 stiller like krav til hovud- og sidemål frå ungdomssteget av, noko som vitnar om eit syn på sidemålsopplæringa, i dette tilfelle nynorskopplæringa, som ei utdjuping av førstespråkskompetansen. Derfor kan det vere hensiktsmessig å sjå til tilgrensande forskingsfelt, som framand- og andrespråksdidaktikken, for å vurdere om element derfrå kan bidra til å utvikle og utvide perspektivet på sidemålsdidaktikken, slik at det også blir tatt omsyn til sjølve språkinnlæringa i sidemålsopplæringa – ein slags plukk-og-miks-didaktikk.

3 LÆRAREN I SIDEMÅLSOPPLÆRINGA

I dette kapittelet rettar eg søkelyset mot læraren som ein sentral faktor for læring av nynorsk som sidemål. Det gjer eg ved først å leggje fram forskning som grunngir denne påstanden (Hattie, 2008; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008), og så greie ut om ulike perspektiv på sentral kunnskap for lærarar (Ball et al., 2008; Shulman, 1986). Vidare går eg djupare inn på læraren som fenomen ved å greie ut om Simon Borg sin teori om lærarkognisjon, og går med det «bak» det læraren gjer i arbeidet sitt, og ser på kva som, ifølge denne teorien, verkar inn på dei didaktiske vala lærarar gjer i arbeidet sitt. Fordi Borg står bak det teoretiske rammeverket som ligg til grunn for både problemstillinga og den tematiske analysen, forklarar eg også korleis eg forstår teorien, og korleis eg knyter han opp mot nynorsk som sidemål, som jo er temaet for denne avhandlinga. Dette kapittelet gir også relevant bakgrunn for å undersøke forskingsspørsmålet *Kva verkar inn på lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål hos tre norsklærarar?*.

3.1 Den viktige læraren

Fleire studiar har vist at læraren er ein svært sentral faktor for læringa til elevane (Nordenbo et al., 2008). Særleg viktig er den didaktiske kompetansen og relasjonskompetansen til læraren (Hattie, 2008; Nordenbo et al., 2008). I det inngår «... using particular teaching methods, teachers with high expectations for all students, and teachers who have created positive student-teacher relationships...» (Hattie, 2008, s. 126), iallfall er det desse faktorane



Figur 2: Vendiagram som illustrerer samanhengen mellom dei tre kunnskapstypane i lærarkunnskap somgrepet (teacher knowledge) til Shulman (1986). Diagrammet er utforma av meg med utgangspunkt i artikkelen.

som blir trekte fram som mest trulege til å ha effekt på læringa til elevane. I tillegg er faktorar som klasseleing og regelleing svært sentrale (Nordenbo et al., 2008). Sidan læraren er ein så sentral faktor for læringa til elevane, er det relevant å spørje seg kva slags kunnskap som er viktig for lærarar. Fleire har kome fram til at lærarkunnskap er svært samansett og tverrfagleg (Ball et al., 2008; Borg, 2003, 2015; Shulman, 1986).

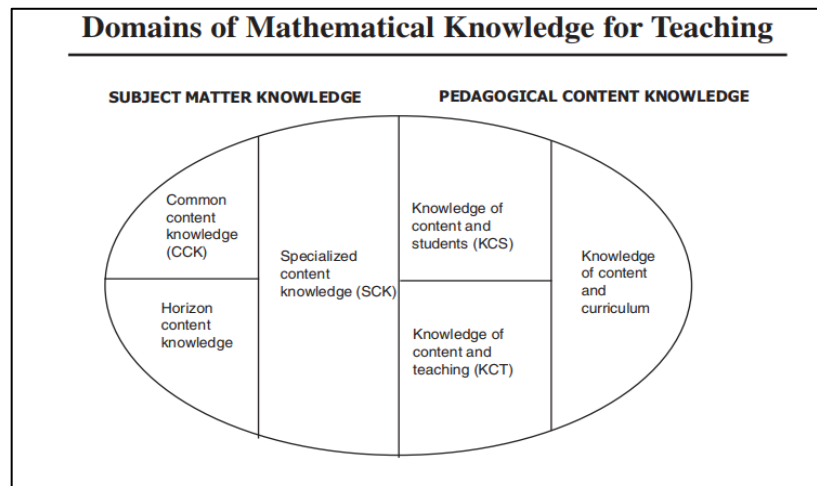
Utdanningspsykologen Lee Shulman har trekt fram tre kunnskapsområde som bør være på plass hos læreren: fagkunnskap, pedagogisk og didaktisk kunnskap og læreplankunnskap (Shulman, 1986). Disse tre kunnskapsområda er nødvendige for at læreren, med utgangspunkt i læreplanen, skal kunne ta avgjerder om kva elevane skal lære, når i studieløpet dei skal lære det, korleis han eller ho skal gå fram for at kvar enkelt elev skal lære og gjennomføre denne planen (Shulman, 1986).

Matematikdidaktikarane Ball, Thames og Phelps (2008) har utvikla ein modell for lærarkunnskap på grunnlag av kategoriane til Shulman. I denne modellen er fagkunnskap delt inn i tre underkategoriar:

allmennkunnskap, horisontkunnskap (det vil seie evna til å sjå læringssituasjonen som del av ein heilskap) og

spesialisert fagkunnskap, som er tillagt størst vekt i fagkunnskapskategorien (Ball et al., 2008). I tillegg kjem pedagogisk kunnskap, som også er delt opp i tre: kunnskap om fagstoffet og elevane, kunnskap om korleis ein kan lære bort fagstoffet til elevane, og kunnskap om kva læreplanen seier dei skal kunne (Ball et al., 2008). Pedagogisk og didaktisk kunnskap er delt opp i kunnskap om stoffet og elevane, kunnskap om korleis ein kan lære bort fagstoffet til elevane og kunnskap om kva læreplanen seier elevane skal kunne (Ball et al., 2008). Læreplankunnskapen, som er ein eigen kategori hos Shulman, er inkludert i pedagogisk og didaktisk kunnskap i modellen til Ball, Thames og Phelps.

Synnøve Skjong har trekt fram viktigheita av lærarkompetanse for god sidemålsopplæring (Skjong, 2011a). Forskrift om plan for grunnskulelærerutdanninga 5–10 slår fast at alle lærarstudentar, uavhengig av om dei har norsk i fagkrinsen, «behersker norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (2016, § 2) etter enda utdanning. Dei nasjonale retningslinene for



Figur 3: Ball et al. si oppteikning av nødvendig lærarkunnskap i matematikk (2008, s. 403). Modellen tar tydeleg utgangspunkt i Shulman sitt skilje mellom fagkunnskap (subject matter knowledge) og pedagogisk og didaktisk kunnskap (pedagogical content knowledge). Læreplankunnskap (curricular knowledge) er her plassert under pedagogisk og didaktisk kunnskap.

grunnskulelærerutdanninga 5–10 slår også fast at studentane med norsk i fagkrinsen i tillegg skal vurderast i både bokmål og nynorsk, vere eigna til å vere norsklærarar for både nynorsk- og bokmålselevar, vere sikre språkbrukarar på bokmål og nynorsk og ha god kunnskap om gjeldande normeringar (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018). Norsklærarar skal med andre ord meiste bokmål og nynorsk like godt (Staalesen, Wedde & Bugge Solheim, 2014). Samtidig treng dei meir enn berre kunnskap i og om språket – dei må også ha didaktiske og pedagogiske kunnskapar om korleis dei kan lære bort nynorsk, både som hovudmål og sidemål.

3.2 Lærarkognisjon – bak dei didaktiske vala

Når det er slått fast at læraren har mykje å seie for læringa til elevane, er det interessant å finne ut meir om det ligg bak dei didaktiske vala læraren gjer i undervisninga. Lærartenking, didaktiske avgjerder, lærarkunnskap, lærarhaldningar og så bortetter har blitt forska på sidan 1970-talet, men i forskjellige former og med ulike omgrepsapparat (Borg, 2003, 2015). For å «rydde» i denne forskinga på profesjonsutøvinga til lærarar, og for å gi eit teoretisk rammeverk til eit stort og omfattande forskingsfelt, har andrespråksforskar Simon Borg gjort ein omfattande litteraturstudie av forskning på den kognitive dimensjonen til lærarar: «what teachers know, believe and think» (2003, s. 81). På bakgrunn av denne litteraturstudien har han utvikla teorien om teacher cognition, eller lærarkognisjon, som er den omsettinga eg har valt å bruke i denne avhandlinga.

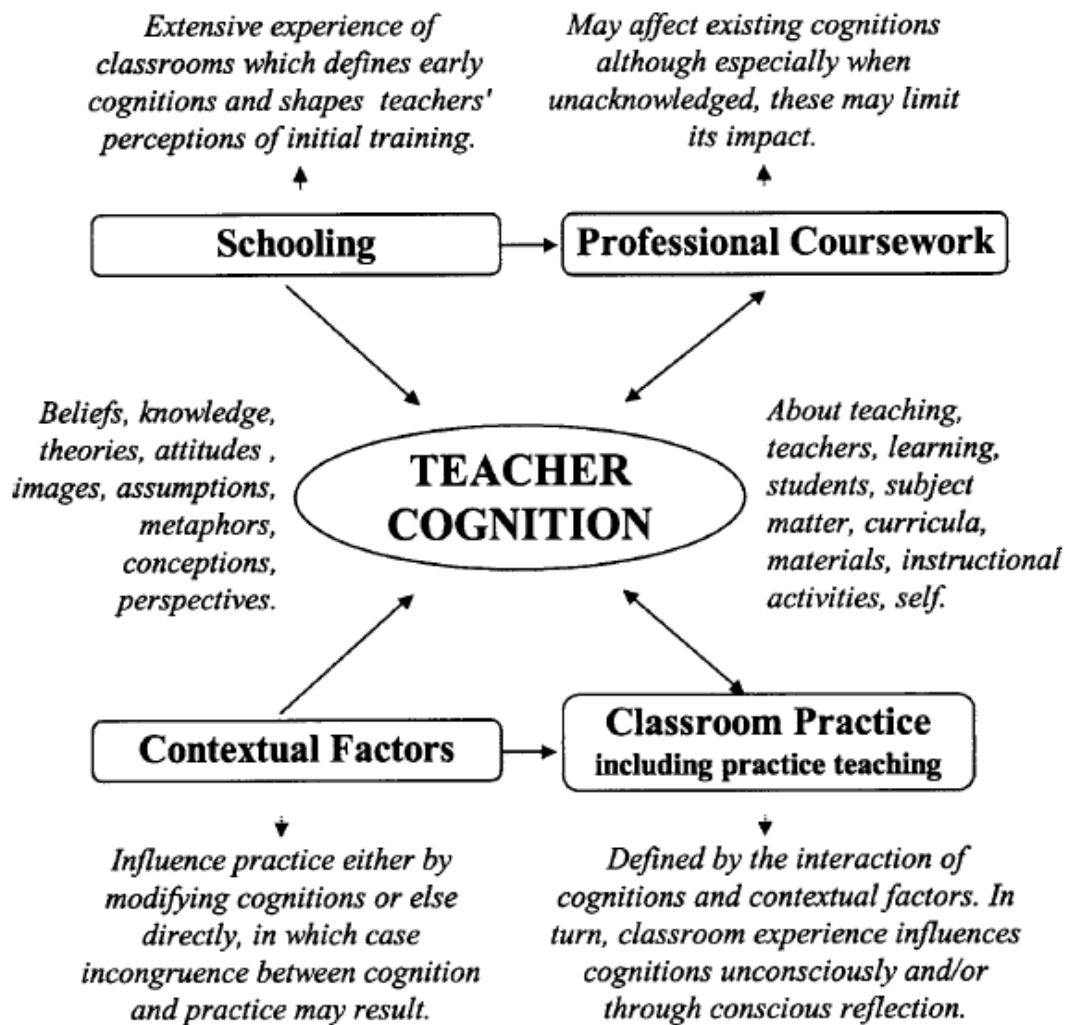
Marthe Monsen har tidlegare nytta omsettinga læraroppfatning i doktoravhandlinga si om læraroppfatningar om eksterne leseprøver i skulen (2013). Omsettinga til Monsen hadde eg i utgangspunktet tenkt å bruke, men sidan mykje av forskinga som er gjord på nynorsk tidlegare har tematisert haldningar til sidemål, har eg valt å bruke eit omgrep som truleg gir færre assosiasjonar til haldningsforskning aleine. Dette gjorde eg fordi eg, i løpet av arbeidet med denne studien, erfarte at læraroppfatningar ofte blei forveksla med lærarhaldningar når det ikkje låg føre ei omfattande forklaring. Sidan denne studien tar føre seg meir enn lærarhaldningar, og det er eit poeng at han tar føre seg meir enn lærarhaldningar, ønskte eg å unngå denne forvirringa. Det har eg altså løyst med å bruke omgrepet *lærarkognisjon*. I det følgjande forklarar eg teorien til Borg før eg til slutt forklarar koplinga mellom denne studien og lærarkognisjonsomgrepet (sjå figur 5).

Lærarkognisjon kan forklarast som den komplekse tankeverksemda som verkar inn på vala lærarar gjer når dei planlegg undervisninga og/eller underviser (Borg, 2003), nærare bestemt kva læraren trur, meiner og/eller veit om faget eller temaet han eller ho skal undervise i,

elevane sine, læreplanen, læringsaktivitetar, læring, kollegaer med meir. Ifølge Borg er lærarkognisjon ein avgjerande faktor når læraren tar val i undervisningssamanheng, noko han også understrekar at lærarar til ein kvar tid gjer (2003, 2015). Lærarkognisjonen blir utvikla under påverknad av ei lang ei lang rekke faktorar, og omfattar både ting som kan knytast til lærarens personlege meininger og oppfatningar, og det som inngår i profesjonen. Altså handlar lærarkognisjon om dei kognitive og psykologiske prosessane som ligg bak korleis lærarar utøver jobben sin, og forskning på lærarkognisjon handlar om å identifisere det som inngår i desse prosessane. Ifølge Borg er dei mest sentrale faktorane som inngår i og påverkar lærarkognisjon (2003):

- eigen skulegang (schooling)
- lærarutdanning/utdanning (professional coursework)
- rammefaktorar i og utanfor skulen (contextual factors)
- erfaringar frå eigen praksis (classroom practice including practice teaching)

Samanhengen mellom dei fire faktorane og lærarkognisjon er framstilt i figur 4, som er henta direkte frå Borg (2003). Modellen inneheld både ei omfattande opplisting av kva lærarkognisjon er og kva som inngår i dei fire faktorane. Alle forklaringane er markerte med kursivert skrift. I tillegg viser pilene i modellen samspelet mellom lærarkognisjonen og dei fire innverknadsfaktorane. Pilene som viser koplinga mellom lærarkognisjon og eigen skulegang, og lærarkognisjon og rammefaktorar, peikar berre mot lærarkognisjon, medan dei resterande pilene peikar i begge retningar. Det illustrerer at eigen skulegang og rammefaktorar kan verke inn på lærarkognisjonen, utan at lærarkognisjonen, ifølge Borg, har innverknad tilbake. Lærarutdanning og undervisningspraksis verkar derimot inn på lærarkognisjon samtidig som lærarkognisjon verkar inn på utbyte av lærarutdanninga og undervisningspraksis.



Figur 4: Borg sin modell for Teacher cognition. Henta frå (Borg, 2003, s. 82)

3.2.1 Eigen skulegang

Det er vist at den tidlege opplæringa eller skuleringa i eit språk, det Borg kallar «prior language learning experience» (2003, s. 86), ofte frå då læraren sjølv var elev, verkar inn på lærarkognisjonen han eller ho utviklar om faget eller språket (Bailey et al. i Borg, 2003). Dei didaktiske avgjerdene er altså forankra i dei personlege opplevingane læraren hadde av undervisninga han eller ho blei utsett for (Borg, 2003). Denne påverknaden kan både ha eit negativt og eit positivt utgangspunkt, altså at læraren anten tar i bruk eller tar avstand frå dei didaktiske vala til den gamle læraren sin. Heilt enkelt forklart kan det til dømes vere at ein lærar som har negative erfaringar med å lære grammatikk gjennom pugging, kanskje ikkje kjem til å leggje opp til at elevane skal pugge i opplæringa, og motsett.

I sidemålsdidaktisk samanheng er dette interessant nettopp fordi det finst ei allmenn oppfatning om at dei fleste elevar har negative erfaringar med sidemålsundervisning, kanskje særleg der nynorsk er sidemål. Korleis læraren deira har lagt opp undervisninga, snakka om emnet, og ikkje minst korleis klassemiljøet har vore, kan derfor ha verka inn på korleis læraren oppfattar sidemålsopplæringa, noko som igjen påverkar den undervisninga læraren no legg opp til i undervisningspraksisen sin.

3.2.2 Lærarutdanning

Den andre faktoren Borg peikar på som sentral for lærarkognisjonen, er lærarutdanninga, rettare sagt den kunnskapen og erfaringa læraren fekk gjennom lærarutdanninga. Dei personlege oppfatningane lærarstudentar har om læring, fag og didaktikk når dei byrjar i lærarutdanninga kan bli påverka av ny informasjon og erfaring i kombinasjon med refleksjon i lærarutdanninga (Cabaroglu og Roberts i Borg, 2003). Lærarutdanninga kan både forsterke og/eller endre dei tankane lærarstudenten har med seg frå eigen skulegang, men det skjer ikkje nødvendigvis noka endring. Denne prosessen er så kompleks og individuell at det er vanskeleg å vise til konkrete tiltak for å endre eller justere det lærarstudentane allereie har med seg frå eigen skulegang (Borg, 2003). Med andre ord er det slett ikkje sjølvstøtt at lærarutdanninga verkar inn på lærarkognisjonen i særleg grad. Cabaroglu og Roberts tilrår likevel at studentar får utfordra sine eigne teoriar tidleg i lærarutdanninga dersom ein ønsker å endre lærarkognisjonen til lærarstudentane. Borg peikar også på at påverknadskrafta til lærarutdanninga er svært individuell, og at det ikkje nødvendigvis er samanheng mellom kognitive endringar hos lærarstudenten og endring av undervisningspraksisen hans eller hennar (2003). Han peikar også på at studiar som undersøker endringar i lærarkognisjon ved institusjonar der det er sett inn tiltak for å nettopp endre lærarkognisjonen, ikkje nødvendigvis er til å stole på, då studentane kan vere påverka av ei kjensle av at dei må melde om til dømes haldningsendringar for å stå i faget (Borg, 2015).

For denne studien er dette siste interessant fordi me veit at nynorsk og nynorskdidaktikk er svært ulikt prioritert i lærarutdanningane (Staalesen et al., 2014), og at nokre lærarutdanningsinstitusjonar har sett inn tiltak for at det skal skje endringar i haldningane til elevane. Dette går eg nærare inn på i kapittel 4.2.3. Desse tinga gjer det relevant for denne studien å sjå på korleis lærarutdanninga har vore med på å forme lærarens noverande oppfatning om nynorsk.

3.2.3 Rammefaktorar

Det Borg kallar contextual factors, kallar eg rammefaktorar. Rammefaktorar er alt rundt sjølve undervisninga som påverkar undervisninga i større eller mindre grad, sjølv om det ikkje eigentleg har noko med sjølve faget å gjere. Det kan vere elevsamansettinga i ei gruppe, timeplanen, kva midlar skulen har tilgjengeleg, korleis klasserommet er organisert og liknande (Engelsen, 2012). Borg peikar på fleire sentrale rammefaktorar for språklærarar, og at desse kan vere på fleire nivå. Mellom anna trekker han fram «...parents, principals' requirements, the school, society, curriculum mandates, classroom and school layout, school policies, colleagues, standarised tests and the availability of resources» (Borg, 2003, s. 94). Han kategoriserer også mangel på tid som ein sentral rammefaktor.

Dei rammefaktorane Borg har trekt fram, kan seiast å vere universelle. Det vil seie at dei truleg også er aktuelle i norsk skulekontekst. I samband med sidemålsopplæringa er det likevel nokre faktorar som er særleg interessante. Sidan nynorsk generelt og nynorsk som sidemål spesielt, er eit mykje omdiskutert tema i skulepolitikken og samfunnet elles, er det rimeleg å tenke seg at debatten om nynorsk og bokmål er ein rammefaktor som er svært aktuell i denne samanhengen.

3.2.4 Undervisningspraksis

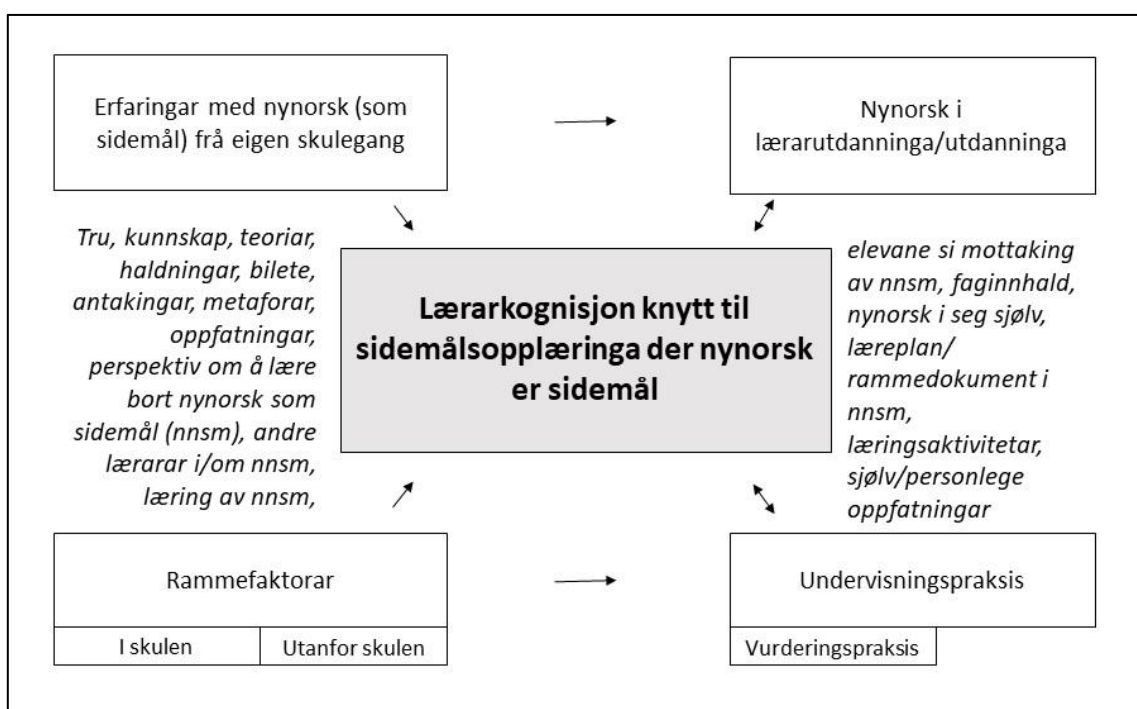
Forholdet mellom undervisningspraksis og lærarkognisjon påverkar kvarandre gjensidig, slik det kjem fram av pilene i figur 4, som i eit symbiotisk forhold (Borg, 2003). Det vil seie at erfaringar frå undervisningspraksisen til lærarane kan verke inn på lærarkognisjonen, men det vil samtidig seie det motsette: At lærarkognisjonen kan verke inn på undervisningspraksisen. Slik det kjem fram hos Borg, kan det likevel sjå ut til at lærarkognisjonen har større innverknad på undervisningspraksisen enn omvendt, sidan han oftare framstiller bakgrunnen for undervisninga enn sjølve undervisninga (Borg, 2003, 2015).

Hovudpoenget når det gjeld undervisningspraksis som faktor for lærarkognisjonen, er at dei didaktiske vala læraren gjer i klasserommet, spring ut frå ei rekke faktorar både i og utanfor undervisninga. I tillegg til rammefaktorane som blei skildra i 3.2.3, er erfaring ein faktor som har stor innverknad på lærarkognisjonen; kor mykje erfaring læraren har, er avgjerande for kognisjonen hans eller hennar. Kva som ligg i denne erfaringa er då også sentralt. Andre grunnar lærarar oppgir for undervisningsvala sine, er at det skal skje ei kognitiv endring hos elevane, eller at elevane skal vere motiverte (Borg, 2003).

3.2.5 Lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål

Som nemnt, er lærarkognisjonsteorien til Borg det teoretiske rammeverket for denne oppgåva. Med utgangspunkt i utgreiinga som ligg føre i kapittel 3.2, knyter eg no prosjektet mitt opp mot teorien.

Ei utfordring med lærarkognisjon som teoretisk rammeverk er at litteraturstudien som ligg til grunn for han, tar utgangspunkt i alle engelsklærarar, uavhengig av om dei lærer bort engelsk som første-, andre- eller framandspråk. Ei anna utfordring er at studiane som blir analyserte i litteraturstudien, har alle ulike metodiske tilnærmingar. Desse utfordringane gjer det vanskeleg å generalisere mønster i dei ulike faktorane, noko som også blir problematisert av Borg sjølv (2003, 2015). Sidan eg har brukt teori om lærarkognisjon som rammeverk for å undersøke eit tema innanfor sidemålstematikken, var det derfor nødvendig å konkretisere korleis lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål passar inn i denne teorien. Den mest effektive måten å gjere det på var ved å tilpasse modellen til Borg og teikne sidemålsdidaktikken inn i han, slik eg har gjort i figur 5 under.



Figur 5: Lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål. Mi tilpassing og omsetting gjord med utgangspunkt i Borg sin modell av Teacher cognition (sjå figur 4).

Den tilpassa modellen er først og fremst ei konkretisering av korleis lærarkognisjon og nynorsk som sidemål passar saman, sekundært er det ei omsetting av fagomgrepa. Han er bygd opp på same måte, og pilene som illustrerer samanhengen mellom faktorane og lærarkognisjonen svarar til dei i figur 4.

Som i lærarkognisjonsmodellen til Borg, er forklaringa av hovudomgrepet, som her er lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål, markert med kursivert skrift. Konkretiseringa skjer i hovudsak i avgrensinga av dei fire kategoriene til Borg. Kategorien «schooling» har blitt til «erfaringar med nynorsk (som sidemål) frå eigen skulegang», og knyter kategorien nærare temaet. For å synleggjere at lærarar i bokmålsområde ikkje nødvendigvis har vakse opp med nynorsk som sidemål, er dette sett i parentes. «Nynorsk i lærarutdanninga/utdanninga» er ei avgrensing av «professional coursework». Skiljet mellom lærarutdanninga og utdanninga er markert med ein skråstrek, og skal synleggjere at ikkje alle lærarar har fagleg bakgrunn frå lærarutdanninga. Til kategorien «rammefaktorar» (tidlegare «contextual factors») har eg lagt til eit skilje mellom rammefaktorar i og utanfor skulen for å syne fram skiljet mellom ulike typar rammefaktorar. Som eg var inne på i kapittel 3.2.3, er dette skiljet særleg relevant når det gjeld nynorsk som sidemål. Kategorien «undervisningspraksis» (tidlegare «classroom practice including practice teaching») er innhaldet det same, men eg har valt å synleggjere at vurderingspraksisen, i denne konteksten vurdering av skriftleg arbeid, er ein sentral del av innhaldet i sidemålsopplæringa, ved å skrive det inn i modellen under undervisningspraksis.

I dette kapittelet har eg gjort greie for kvifor læraren spelar ein sentral rolle i opplæringa, og vidare presentert det teoretiske rammeverket for denne studien: Borg sin teori om lærarkognisjon. Denne teorien er sentral for analysen av intervjumaterialet og i drøftinga, og kjem igjen i kapittel 6, 7 og 8.

4 **NORMATIVT OG DESKRIPTIVT INNBLIKK I SIDEMÅLSOPPLÆRINGA**

I dette kapittelet legg eg fram teori og forskning som gir ulike innblikk i sidemålsopplæringa. Først presenterer eg eit normativt syn på sidemålsopplæringa slik sentrale fagpersonar hevdar sidemålsopplæringa bør gå føre seg (Budal, 2015; Jansson, 2011a; Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008b). Eg inkluderer også teori om tilbakemeldingar på tekst her (Ellis, 2009; Skjong, 2009; Vederhus, 2013). Vidare legg eg fram tidlegare forskning og granskingar som er gjorde på nynorsk som sidemål, og gir slik eit deskriptivt innblikk i sidemålsopplæringa med vekt på det som er relevant i eit lærarkognisjonsperspektiv. Sjølv om dette temaet ikkje er forska så mykje på tidlegare, gir desse granskingane ei viss føreforståing om tema ein kan sjå i samanheng med lærarkognisjon, og slik dannar eit utgangspunkt for undersøkingane mine.

4.1 Normativt blikk på sidemålsopplæringa gjennom nynorskdidaktikken

Med tanke på at eg i undersøkingane mine undersøker didaktiske val lærarane gjer, og såleis inntar eit deskriptivt perspektiv, er det interessant å sjå det opp mot kva røynde fagpersonar og forskarar hevdar er den beste måten å lære bort nynorsk som sidemål på. Dette omfattar både haldningsarbeid og språkleg arbeid, til dømes i tilbakemeldingar på tekstar i eit språklæringsperspektiv. Om det sistnemnde har eg også trekt inn teoretiske perspektiv om språklæring og tilbakemeldingar på tekst (Ellis, 2009).

4.1.1 Integrert nynorskundervisning og nynorsk som bruksspråk

Viss ein tar utgangspunkt i den forskinga som er gjort på nynorsk som sidemål, er det fleire som trekker fram viktigheita av at elevane får sjå og bruke nynorsk som bruksspråk (Brunstad, 2018; Jansson, 2011a; Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008b). Med tanke på at nynorsk er relativt lågt representert og lite synleg i samfunnet utanfor dei nynorske kjerneområda, er det truleg gjennom skulen dei fleste bokmålelevane møter nynorsk for første gong (Brunstad, 2018; Eiksund, 2017, 2018; Skjong & Vederhus, 2008b; Vangsnes, 2018). Det legg eit ekstra ansvar på læraren og skulen for å syne fram at nynorsk er eit språk som også finst og fungerer utanfor skulesamanheng – eit bruksspråk (Brunstad, 2018; Skjong & Vederhus, 2008b). Dette kan ein gjere ved å gi elevane tekstar på nynorsk frå alle sjangrar og samanhengar, også i andre fag enn norsk, og at læraren bruker nynorsk som tavlespråk, i

PowerPointar, i informasjonsskriv og liknande, men det er også viktig at elevane får høve til å prøve ut og skrive nynorsk sjølv i fleire samanhengar.

Sjøhelle (2016) kallar ei slik tilnærming for ein «språkduj», ein metafor som er inspirert av språkbadspedagogikken. Språkbad er mykje brukt innanfor andrespråklæring der andrespråksinnlærarane skal møte språket i så mange settingar som mogleg, både munnlege og skriftlege (Sjøhelle, 2016). I samband med doktorgradsavhandlinga si gjennomførte Sjøhelle ein intervensjonstudie i sidemålsundervisninga, der ein tredjeklasse ved ein vidaregåande skule skulle bruke nynorsk som bruksspråk i norskfaget eit heilt år, også der emna ikkje var eksplisitt knytte til nynorsk. Alle tekstane elevane fekk frå læraren var på nynorsk, også dei som ikkje hadde noko med norskfaget å gjere. Læraren brukte også nynorsk på tavla i alle norsktimane, alt elevane skreiv i norsktimane skulle vere på nynorsk, og dei blei oppmoda til også å bruke nynorsk privat og i andre fag. Fleire faktorar gjorde det utfordrande å overføre heile språkbadspedagogikken til den norske språksituasjonen, mellom anna at elevane i liten grad møtte språket utanfor norsktimane, at nynorsk berre er eit skriftleg språk, og at nynorsk og bokmål er relativt like skriftspråk. Likevel hevdar Sjøhelle at fleire av elementa er moglege å overføre, om enn i mindre grad. Ho talar derfor for å gi elevane ein nynorsk språkduj, gjerne kvar dag, altså at elevane møter noko nynorsk svært ofte, gjerne kvar dag og gjerne som bruksspråk (Sjøhelle, 2016). Elevane frå forsøksklassen meinte at ei slik tilnærming til nynorskopplæringa var positiv, fordi dei blei vande med å sjå og bruke språket, noko som senka terskelen for å skrive nynorsk i skulesamanheng. Dette gjaldt særleg dei elevane som opplevde å få noko eller høgt læringsutbyte av intervensjonen (Sjøhelle, 2016). Sjøhelle trekker også fram viktigheita av at elevane bør få høve til å skrive både formelle og uformelle tekstar på nynorsk, og at dei bør få teste ut og erfare å skrive utan nynorskordbok, gjerne gjennom digital, spontan skriving (2016).

Etter at Nynorsksenteret blei etablert i 2005, er det gjennomført fleire sidemålsforsøk med mål om å finne løysingar som gir bokmålselevar betre nynorskopplæring. Fleire av desse, mellom anna Holmlia-prosjektet (Jansson, 2011a) og eit prosjekt i Nesset kommune i Møre og Romsdal (Dimmen et al., 2013), gjekk ut på å bruke nynorsk som bruksspråk i andre fag enn norsk. Erfaringane frå desse forsøka er at elevane gjennom å bli eksponerte for nynorsk ser at det kan brukast til noko anna enn lyrikk. Lærarane som har vore med i forsøka, har gitt uttrykk for at både den språklege og den faglege læringa fekk eit oppsving av denne typen læring (Dimmen et al., 2013). Det dukka opp mange metaspråklege samtalar undervegs, som fremma refleksjon og medvit, både for lærarane og elevane. På Holmlia ungdomsskule i Oslo

førte det til at uvanleg mange av elevane med rett til fritak frå vurdering i sidemål likevel valde å få vurdering med karakter etter tiande trinn (Jansson, 2011a). Terskelen for å spørje kva fagomgrep betydde blei også lågare, noko som auka den faglege forståinga (Jansson, 2011a).

Både språkdusjpedagogikken til Sjøhelle og forsøka med nynorsk som sidemål i andre fag enn norsk er døme på såkalla integrert sidemålsopplæring. Tradisjonell og eksplisitt grammatikkundervisning er ikkje hovudfokuset, men målet er at elevane gjennom å møte nynorsk på fleire område skal få auka forståing, uformell skrivetrening og at ein skal gi rom for metaspråklege samtalar og refleksjonar. Sjøhelle peikar på denne integreringa som eit prov på at sidemålsopplæringa kan vere effektiv utan å vere eit tidssluk (2016), noko sidemålsopplæringa ofte blir skulda for å vere.

4.1.2 Langsiktig opplæring med funksjonell respons – mappendidaktikk

Synnøve Skjong og Inger Vederhus har forska på skrivemapper som lærings- og vurderingsform i nynorskopplæringa først i allmennlærerutdanninga, og så vidare i grunnskulelærerutdanninga (GLU), ved Høgskolen i Oslo og Akershus (i dag OsloMet – storbyuniversitetet), med fokus på utvikling av nynorskkompetanse og didaktisk refleksjon (Skjong, 2009; Skjong & Vederhus, 2008a; Vederhus, 2013). Mappemetodikken blir framleis brukt ved GLU 1–7 og for norskstudentane på GLU 5–10.

Nynorsk mappemetodikken går ut på at studentane skal skrive fleire tekstar i ulike sjangrar som dei skal samle i ei mappe, få ulike former for tilbakemeldingar på og revidere. Til eksamen skal studenten sjølv velje ut nokre tekstar frå arbeidsmappa som han eller ho skal levere inn til vurdering, saman med ein refleksjonstekst. Alle tekstane skal vere på nynorsk. I tillegg til å vere ein del av den nynorske skriveopplæringa til studentane, er det også ein modell av og trening i didaktisk arbeid med nynorskopplæring. Bak prosjektet ligg ein hypotese om at det finst ein «samanheng mellom meistring, haldningar og didaktisk kompetanse» (Skjong & Vederhus, 2008a, s. 2). Gjennom å intervjuje studentane i byrjinga av studieåret, analysere refleksjonstekstane og gjennom ei elektronisk spørjeundersøking har dei gjennom fleire studiar fått grunnlag for å seie at fleire av studentane både hadde fått meir positive haldningar til nynorsk, blitt betre nynorskskrivarar og hadde utvikla høgare metaspråkleg medvit etter eit år med sterkt fokus på nynorskskriving og nynorskrefleksjon (Skjong, 2009; Skjong & Vederhus, 2008a; Vederhus, 2013).

4.1.2.1 Tilbakemelding på tekst og språklæring

Når det gjeld tilbakemeldingar på tekst for språkleg læring, finst det, som Skjong poengterer, fleire måtar å gi desse på. Andrespråksforskar Rod Ellis har utvikla ein typologi av dei ulike feilrettingstypane lærarar bruker (2009). Denne har han utvikla på grunnlag av ulike studiar om feilretting i skriftlege tekstar. Typologien inneheld både ulike strategiar lærarar kan bruke for feilretting, og alternativ for korleis språkinnlærarane kan jobbe med tilbakemeldingane i etterkant.

Ellis presenterer seks ulike strategiar for feilretting: direkte feilretting, indirekte feilretting, metalingvistisk feilretting, elektronisk tilbakemelding og omformulering. Han skil også mellom tilbakemeldingar som har konsentrert fokus på ein feiltype, fokuserte tilbakemeldingar, og tilbakemeldingar der fleire feiltypar i teksten er markerte samtidig, ufokuserte tilbakemeldingar (2009). Ifølge Ellis er ufokuserte tilbakemeldingar truleg meir avanserte enn dei fokuserte, då eleven må prosessere fleire ulike feiltypar på ein gong og skilje dei frå kvarandre. Slik sett kan det hende at fokuserte tilbakemeldingar fører til djupare læring sidan eleven då får sjansen til å fokusere på éin feiltype og arbeide skikkeleg med den (Ellis, 2009). Som han skriv sjølv: «If learning is dependent on attention to form, then it is reasonable to assume that the more intensive the attention, the more likely the correction is to lead to learning» (Ellis, 2009, s. 102).

Dei tilbakemeldingsstrategiane som er mest relevante for denne studien er direkte feilretting, indirekte feilretting og metalingvistisk feilretting, då det er desse strategiane informantane i denne studien har brukt. Direkte feilretting skjer ved at læraren gir eleven rett form, anten ved å skrive det inn i sjølve feilen eller i nærleiken og peike mot feilen. Indirekte feilretting indikerer overfor eleven at det er ein feil i teksten utan å markere det som er feil. Ifølge Ellis kan det skje på to måtar, anten ved at læraren indikerer *og* lokaliserer feilen for eleven, eller ved at læraren berre indikerer at det er ein feil ein stad i teksten eller setninga.

Metalingvistisk feilretting hintar om eller forklarar feiltypane eleven har gjort. Dette kan også løysast på to måtar: Gjennom eit kodesystem som kodar dei ulike feila, til dømes fargekoding eller nummerering av feiltypar, eller ved at læraren gir ei kort grammatisk forklaring av feilen (Ellis, 2009).

Læringseffekten av dei ulike strategiane er noko omdiskutert, men det ser ut til å vere semje om at dei gir ulikt potensiale for læring. I hovudsak stiller ein spørsmål om kva slags prosessering strategien krev av eleven i etterkant. Direkte feilretting krev til dømes ikkje at eleven prosesserer og reflekterer over feilen, medan både indirekte og metalingvistiske

feilrettingar oppmodar til djupare prosessering av feilen, og fører derfor moglegvis til meir langsiktig læring enn direkte feilretting. Samtidig peikar nokre studiar i retning av at direkte feilretting kan vere god for språkinnlærarar på låge nivå (Ellis, 2009).

Det er heller ikkje semje om kva som fører til mest læring av å både indikere og lokalisere feilen på den eine sida, og berre indikere feilen ved indirekte feilretting på den andre. Det ser ut til at indikasjon åleine krev ei djupare prosessering av feilen, og kan vere svært utfordrande i ein språklæringsprosess, medan indikasjon og lokalisering gjer det meir overkomeleg for eleven å forstå og revidere teksten ut frå rettingane (Ellis, 2009).

Ei vanleg innvending mot metalingvistiske feilrettingar er at det krev mykje av læraren. Bruker ein kodesystem, kan det vere vanskeleg å vere konsekvent, og dersom ein skal forklare feilen til elevane verbalt, kan det vere utfordrande å forklare nyansert og forståeleg i tillegg til at det tar mykje tid. Denne feilrettingsstrategien er det heller ikkje semje om effekten av. Nokre studiar viser at slike tilbakemeldingar var god hjelp i revisjonsarbeidet med tekstane, men ikkje meir eller mindre enn andre feilrettingstypar (Ellis, 2009).

Ein viktig del av skriveopplæringa i mappemetodikken er at studenten får respons på tekstane sine, anten frå ein lærar eller ein medstudent, og at han eller ho får tid og høve til å reflektere over si eiga skivarutvikling (Skjong, 2009). I samband med nynorskmappeprosjektet til Skjong og Vederhus har norsklærarane på lærarutdanninga prøvd ut ulike responsstilar, og begge forskarane har, i separate studiar med ulikt materiale, sett etter ein samanheng mellom tilbakemeldingsstrategi og læringsutbyte for studenten. Nokre av lærarane gav detaljerte tilbakemeldingar og kombinerte fargekoding av feiltypar, margkommentarar og sluttkommentar, andre samla alle tilbakemeldingane på alle tekstnivåa opp i sluttkommentaren (Skjong, 2009). Margkommentarane inneheldt også forskjellige typar respons. Nokre gav grammatiske forklaringar på feilen som blei gjord, medan andre oppgav kva studenten hadde gjort feil og gav studenten rett form. Å oppgi rett form er ifølge Skjong den mest dominerande responstypen, men at

... slik respons gir bare endringshjelp til den konkrete teksten. Tidlegare døme (student frå F-gruppa [studentar som har fått karakteren F]) viser at slik respons også bare kan stimulere til ei «mekanisk» endring, dvs studenten endrar bare der feilen er kommentert av læraren og bryr seg ikkje med å leite systematisk i resten av teksten etter same feilen. (Skjong, 2009, s. 15)

Det Skjong og Vederhus kallar respons som gir høg støtte, er derimot å gi respons på ulike måtar som fremmar metaspråkleg kunnskap og medvit. Dette tvingar fram medvit om det nynorske språksystemet. Studentane som fekk denne typen respons fekk gjerne betre resultat på eksamen (Skjong, 2009). Skal ein bruke typologien til Ellis her, kan ein kalle den første strategien ein ufokusert tilbakemeldingsstil som kombinerer direkte, indirekte og metalingvistiske tilbakemeldingar, og den andre ein ufokusert, indirekte tilbakemeldingsstil som ikkje lokaliserer feilen for studentane. Studiane til Skjong (2009) og Vederhus (2013) indikerer at detaljerte tilbakemeldingar fører til større endring i studenttekstane, men at korleis studentane jobbar med tekstane etter tilbakemelding, uansett delvis er avhengig av ferdigheitsnivået til studenten.

4.1.3 Haldningsendring gjennom språkleg erfaring og legitimering

Budal (2015) peikar på at det trengst ei haldningsendring hos elevane når det gjeld det nynorske skriftspråket, og hevdar at denne haldningsendringa må kome gjennom at det norske språkmangfaldet og nynorsken får høgare verdi for elevane. Ho stør seg på både Hattie og Dewey, og hevdar denne verdiauken kjem til å kome som følgje av at elevane utviklar eigarskap til det norske språkmangfaldet gjennom å arbeide aktivt for å oppdage det sjølv og utvikle medvit rundt språklege problemstillingar (Budal, 2015). Dette kan dei til dømes gjere ved å forske på språkmangfaldet som finst rundt dei og reflektere rundt det. Ho understrekar at dette er arbeid som krev nyfikne, kunnskapsrike lærarar som er villige til å forske saman med elevane, og at det krev språkkunnskapar og metaspråkleg kompetanse av elevane. Ho skriv sjølv at «å gjera språket sitt mangfald til forskingsobjekt aukar medvitet til elevane om begge målformene, om opphavet deira, moglegheitene innanfor kvar av dei og banda mellom skriftspråk og talemål, språkhistorie og historie» (Budal, 2015, s. 101). Ifølge Budal opnar altså slike prosjekt for ei rekke metaspråklege refleksjonar og diskusjonar, utgangspunkt for skriftleg arbeid og moglegheit for å jobbe tverrfagleg – ei didaktisk gullgruve, med andre ord. Ho trekker også fram at det er viktig å ha tru på elevane, anerkjenne førekunnskapen og tileigningsevna deira i tillegg til at det krev erfaring og eigeninnsats med nynorsken for å få til ei haldningsendring, og med det betre læring (2015).

Brunstad argumenterer for at sidemålsopplæringa har stort potensiale for djupnelæring, som er svært aktuelt i samband med læreplanrevisjonen, fordi kunnskapen elevane får gjennom ho har overføringsverdi til andre kunnskapsområde, til dømes språkhistorie, og andre læringssituasjonar, og dessutan gir gylne moglegheiter for øvingar i metakognisjon (2018). Med utgangspunkt i forståinga av at nynorsk- og bokmålslevar har ulike føresetnader for å

tileigne seg sidemålet sitt (Eiksund, 2017, 2018), hevdar Brunstad at ein i skulen må kompensere for at bokmålelevane ikkje er vane med å møte og bruke nynorsk i kvardagen ved å knyte nynorsken til fagstoff og situasjonar som er relevant for elevane, slik at nynorsken blir meir normal i auga deira.

Vulchanova og forskarteamet hennar trekte også fram at engasjementet til elevane er ein viktig føresetnad for språklæringa. Dei meiner at dei kognitive og kulturelle fordelane ved å meistre både nynorsk og bokmål bør klargjerast for elevane, og at dette kjem til å vekke engasjement hjå elevane (2013). Komparative studium av dialektar og skriftspråk, nabospråk og norsk, samt utvikling av metaspråk og metaspråkleg refleksjon og tidlegare start, blir også trekt fram som viktige innspel til sidemålsundervisninga (Vulchanova et al., 2013).

Det er ikkje uvanleg at elevar krev ei legitimering av faga i skulen, noko som i særleg grad gjeld sidemålsopplæringa, og då særleg den skriftlege delen av ho (Hamre, 2017). Sidan diskusjonen om sidemål i skulen er utbreidd og kjensleladd, er det også fleire måtar å gjere denne legitimeringa på. Jansson hevdar at det at sidemålsopplæringa er sterkt prioritert i ei rekke offentlege dokument er ei legitimering i seg sjølv (2011b). Utover det listar ho opp ei rekke legitimeringar av skriftleg sidemålsopplæring: den demokratiske legitimeringa, den språkhistoriske legitimeringa, nyttelegitimeringa og utvikling av skrive- og språkkompetanse. (Jansson, 2011b) Desse fire legitimeringane kan me grovt plassere i to hovudkategoriar: dannelseslegitimering, det vil seie språkhistoriske og demokratiske argument, og nyttelegitimering, som inneber nytteargumentet og argument om auka språk- og skrivekompetanse.

4.2 Tidlegare kartleggingar av haldningar og undervisningspraksis

I det følgande legg eg fram tal frå kvantitative og kvalitative undersøkingar som på einkvan måte er relevant for nynorsk som sidemål i skulen (Nordal, 2004; Pran & Johannesen, 2011; Staalesen et al., 2014; TNS Gallup, 2006). Eg trekker også inn resultat og funn frå relevante masteroppgåver (Bergset-Leite, 2018; Kittelstad, 2015). Eg presenterer ikkje alle resultatata frå desse kartleggingane, men har valt å fokusere på dei funna som er mest relevante for lærarkognisjon: haldningar til sidemål, lærarutdanning, rammefaktorar og undervisningspraksis for å gi ei innføring i den empirien som ligg føre om temaet.

Nordal (2004) kartla haldningar til og undervisningspraksis i sidemål hos norsklærarar i Bærum i samband med granskinga «Nynorsk i bokmålsland» som ein del av prosjektet

«Betre sidemålsopplæring i Bærum», initiert av Bærum Mållag (Nordal, 2004). TNS Gallup (2006) gjennomførte ei omfattande kartlegging av sidemålsundervisninga på tiande trinn og VK1 allmennfagleg retning (dvs. det første året på studiespesialiserande line i vidaregåande skule) i 2006. Sjølv om kartlegginga blei gjord under L97 og R94, og ikkje gjeldande læreplan, LK06, gir resultata eit inntrykk av undervisningspraksisen i sidemålsopplæringa på dette tidspunktet, noko som kan gi eit bilete av arbeidssituasjonen til dagens norsklærarar. Engasjementet lærarane følte for sidemålsundervisninga blei også kartlagt her. I 2011 undersøkte Synovate, no Ipsos, haldningane eit representativt utval av norsklærarar i ungdomsskulen og på vidaregåande hadde til norskfaget. Sidemål var eit sentralt tema i undersøkinga, og lærarane blei mellom anna spurde om når dei byrjar å undervise i sidemål, kva dei meiner om jamstillinga av hovud- og sidemål i den første versjonen av LK06 (Pran & Johannesen, 2011). Når det gjeld lærarutdanning, kartla PROBA samfunnsanalyse korleis ulike lærarutdanningsinstitusjonar sikrar nynorsk- og bokmålskompetansen til lærarutdanningane i 2014 (Staalesen et al., 2014).

4.2.1 Haldningar

Lærarhaldningane til sidemål i skulen er først og fremst undersøkt i «Norsklæreres holdning til eget fag» (Pran & Johannesen, 2011), men det er også tematisert hos Nordal (2004) og TNS Gallup (2006). Trass i at haldningar er sentrale undersøkingspunkt i alle desse granskingane, er det berre Nordal som gjer greie for kva forståing av haldning ho legg til grunn for undersøkinga: «Haldningar kan ein seie har tre komponentar: ein kognitiv, ein affektiv og ein konativ, det vil seie at haldningar er samansette av både tankar, kjensler og handling» (Nordal, 2004, s. 24). Denne definisjonen finst også hos Venås (1991).

Kort samanfatta føler norsklærarane seg stort sett kompetente nok i nynorsk til å undervise i nynorsk som sidemål (Nordal, 2004; TNS Gallup, 2006), eit stort fleirtal kjenner engasjement for nynorskundervisninga (Nordal, 2004; Pran & Johannesen, 2011; TNS Gallup, 2006), men dei har svært delte meiningar om plassen sidemål har i skulen og læreplanane med tanke på nytteverdi for elevane og standpunktkarakterar (Kittelstad, 2015; Nordal, 2004; Pran & Johannesen, 2011).

Eit stort fleirtal av norsklærarane seier dei har god nok kompetanse i nynorsk. Dette resultatet går igjen i alle dei tre undersøkingane. I undersøkinga til Nordal melder 73 % at dei har nok fagleg kunnskap til å gi elevane sine fullgod nynorskundervisning (2004). 82 % melder det same til Gallup (2006), og hjå Pran og Johannesen melder 80 % om at dei har svært eller ganske god kompetanse i nynorsk (2011). I alle desse undersøkingane er det norsklærarane

sjølve som vurderer sin eigen nynorskkompetanse. Det vil seie at svara kan vere baserte på ulike meiningar om kva som er «god nok» kompetanse. At lærarane sjølve har vurdert sin eigen kompetanse som god, kan likevel seie noko om at dei kjenner seg trygge på å undervise i nynorsk, noko som igjen kanskje kan påverke haldningane deira.

Dei fleste norsklærarane svarer at dei føler engasjement for sidemålsundervisninga. 82 % melde at dei var ganske eller i svært stor grad engasjerte i sidemålsundervisninga i 2006 (TNS Gallup). Nordal, som undersøkte lærarar i bærumsskulen, fann at 60 % kjenner seg engasjerte, medan 40 % ikkje gjer det (2004). TNS Gallup spurde også nærare 4000 elevar om korleis dei opplevde nynorskhaldningane til læraren. 61 % av elevane med nynorsk som sidemål svarte at dei opplevde haldninga til læraren som litt eller veldig positiv, og 5,5 % av svarer at læraren har litt eller veldig negative haldningar til sidemålet. 19 % svarer at læraren er nøytral. Resten veit ikkje kva slags haldningar dei meiner norsklæraren har til sidemål (TNS Gallup, 2006). Dette kan, ved første augekast, gi inntrykk av at eit stort fleirtal av lærarane har positive haldningar til nynorsk som sidemål i skulen. Når det gjeld den sidemålsopplæringa den gjeldande skulepolitikken legg opp til, er norsklærarane derimot mindre samde om kva som er den beste løysinga.

Organiseringa av sidemålsundervisninga i skulen og kor stor plass ho skal ta, er det altså meir delte meiningar om. Fleirtalet svarte sidemålsundervisninga er ein ganske eller litt viktig del av norskfaget, men heile 47 % meinte det held at ungdomsskuleelevar lærer å lese både nynorsk og bokmål. 48 % meiner at ungdomsskuleelevane bør kunne skrive og lese begge målformene (Pran & Johannesen, 2011). I tillegg har 61 % av norsklærarane i Bærum svart at det *ikkje* er ein fordel for elevane å lære nynorsk (Nordal, 2004). Meiningane er også delte når det gjeld likestillinga av nynorsk og bokmål i den første utgåva av LK06. 48 % er ueinige i jamstillinga, medan 39 % er einige (Pran & Johannesen, 2011). Det er heller ikkje semje om når i skuleløpet ein bør starte opp med sidemålsopplæring. Halvparten av respondentane, 51 %, meiner ein bør undervise i begge dei to skriftspråka på alle årsstega frå ungdomsskulen og ut tredje klasse på vidaregåande, medan 41 % er imot. Av motstandarane meiner rett nok 19 % at sidemålsundervisninga bør starte allereie på barneskulen (Pran & Johannesen, 2011). Det kjem ikkje fram når denne gruppa meiner sidemålsundervisninga i så fall skal bli avslutta. Dette understrekar at lærarane ikkje er samde om sidemålsordninga i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa.

Eit av hovudfunna til Pran og Johannesen var at haldningane læraren har til sidemål i norskfaget, i stor grad heng saman med om læraren bruker nynorsk eller bokmål til vanleg,

kva utdanning dei har og kor lang erfaring dei har (2011). Lærarane som bruker nynorsk til vanleg, hadde også meir positive haldningar til sidemål i skulen enn andre lærarar (2011). Sidan haldningsomgrepet ikkje er forklart hos Pran og Johannesen, må eg forklare at eg i «positiv haldning» legg at lærarane er positivt innstilte til tidleg start med sidemål, einige i den språklege jamstillinga i læreplanen, og at dei ser på sidemålsundervisninga som viktig. Viss me samanliknar resultatane til Nordal, Pran og Johannesen og TNS Gallup, finn me at norsklærarane har svært delte haldningar til nynorsk og kva plass det skal ha i norskfaget, men samtidig at dei kjenner seg kompetente i nynorsk og er engasjerte i sidemålsundervisninga.

Det at ein så stor del av nynorskforskinga tematiserer lærar- og elevhaldningane til sidemål, seier i seg sjølv noko om ei slags allmenn oppfatning om at haldningane til nynorsk er noko som er verdt å undersøke, og at desse haldningane påverkar nynorskopplæringa på einkvan måte. Lærarkognisjon er svært samansett, og «beliefs» og «theories» er ein sentral del av denne samansetninga (Borg, 2003, s. 82). Sett frå det perspektivet er det interessant å undersøke kva rolle haldningane spelar i lærarkognisjonen til informantane som er knytte til nynorsk som sidemål.

4.2.2 Rammefaktorar

Rammefaktorar er, som forklart i kapittel 3.2.3, alt rundt sjølve undervisninga som påverkar undervisninga i større eller mindre grad, sjølv om det ikkje eigentleg har noko med sjølve faget å gjere. Sidan rammefaktorar omfattar svært mykje, har eg valt ut nokre rammefaktorar som moglegvis påverkar dei didaktiske vala til læraren i sidemålsopplæringa: elevane sine haldningar til nynorsk som sidemål, skuleleiinga si rolle og den såkalla emnetrengselen i norskfaget.

Det ser ut til å vere brei semje om at norske elevar ikkje trivst med eller er motiverte for å lære seg eller jobbe med sidemålsfaget (Budal, 2015; Jansson, 2011b; Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008a, b). Våren 2018 var det fleire lesarbreve frå yrkesaktive lærarar som erklærte seg sjølv som tidlegare nynorskentusiastar, men som no hadde gitt opp engasjementet sitt fordi dei negative haldningane til elevane prega undervisninga (sjå til dømes Pedersen, Johnsen & Olsen, 2018). Dette viser korleis elevhaldningar kan fungere som rammefaktor for sidemålsundervisninga, ved å snu lærarane sitt engasjement for undervisninga til å bli det motsette. I fleire undersøkingar gir dei fleste lærarane uttrykk for at

elevane sine negative haldningar til nynorsk verkar inn på undervisninga (Nordal, 2004; TNS Gallup, 2006).

Emnetrengsel er eit vanleg omgrep i norsk skule, særleg når det er snakk om norskfaget (Hamre, 2017). Norskfaget er skulens største fag, både i timetal, innhald og karakterar. I norskfaget skal elevane mellom anna lære å lese, bruke og tolke ei rekke tekstar innanfor ulike sjangrar i sakprosa og skjønnlitteratur, skrive fleire sakprosa- og skjønnlitterære tekstar, lære grammatikk, både nynorsk og bokmål med meir (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Sjølv i eit stort fag er dette mange emne som krev mykje tid. I tillegg skal elevane, som kjent, ha tre karakterar frå ungdomsskulen av og ut vidaregåande. Fleire lærarar har uttrykt frustrasjon, rundt både emnetrengselen og dokumentasjonskravet som følger med karaktersettinga.

4.2.3 Lærarutdanning

I 2013 gjorde PROBA ei undersøking av nynorsk som hovudmål på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. I samband med denne undersøkinga kartla dei også korleis dei ulike lærarutdanningsinstitusjonane sikrar og dokumenterer nynorsk- og bokmålskompetansen til lærarstudentane. Nynorsk- og bokmålskompetansen til lærarstudentane skal i prinsippet vere likeverdig etter gjennomført utdanning (Staalesen et al., 2014). Undervisningsplanane til institusjonane utgjorde analysematerialaet.

Resultata frå rapporten viser at utdanningsinstitusjonane har svært ulik praksis, og at mange av dei nedprioriterer nynorskopplæringa (Staalesen et al., 2014). Dette ser dei ved at det er store variasjonar i kva vurderingsformer det blir lagt opp til, og i kva krav det blir stilt til målform og korleis dei dokumenterer nynorskkompetansen. Fleire institusjonar stiller ikkje eksplisitte krav til målform i sluttvurderingar, men legg opp til at studentane i mange tilfelle kan velje sjølve om dei skal skrive på bokmål eller nynorsk. Andre stader er nynorskopplæringa tyngre vektlagd, slik at lærarstudentane får grundig opplæring i nynorsk, mykje skrivetrening og sluttvurdering i nynorsk (Staalesen et al., 2014).

Den store variasjonen kan seie noko om korleis nynorskopplæringa av lærarstudentane er vektlagd, ei opplæring rapporten understrekar at studentane treng (Staalesen et al., 2014). I eit lærarkognisjonsperspektiv er lærarutdanninga ein viktig faktor i danninga av lærarkognisjonen. Når me veit at det er så store skilnader mellom institusjonane, er det moglegvis grunn til å tru at lærarkognisjonen blir påverka av dette.

4.2.4 Undervisningspraksis

Når det gjeld undervisningspraksis, oppgir dei fleste elevane i Gallup-undersøkinga at dei byrja med sidemålsundervisning på åttande eller niande trinn, av desse byrja 42 % på niande trinn (2006). 57 % av norsklærarane som svarte på undersøkinga til Nordal, melder også at dei byrjar på niande trinn (2004). Pran og Johannesen finn at 30 % meiner ein bør byrje med sidemålsundervisning på niande trinn (2011), noko som vil seie at fleirtalet meiner det er tilstrekkeleg å lære seg nynorsk på snaue to år (1998). Kittelstad (2015) fann derimot i masteroppgåva si at 51 av dei 59 respondentane hennar starta med sidemålsundervisning på åttande trinn, og at 60 % av desse 51 respondentane meinte at sidemålsopplæringa burde byrje endå tidlegare. Den seine oppstarten med sidemålsopplæring heng truleg saman med at opplæringslova berre krev opplæring i nynorsk og bokmål dei to siste åra i grunnskulen (Opplæringslova, 1998, § 2–5). Funna til Kittelstad kan likevel tyde på at det kan ha skjedd ei utvikling i haldningar til tidleg start med sidemål.

Dei fleste har sidemålsundervisning ein time i veka, gjerne periodevis (Kittelstad, 2015; TNS Gallup, 2006). Ifølge tala til TNS Gallup er det mest vanleg å variere sidemålsundervisninga mellom éin og fire arbeidsmåtar (2006), og nesten dei mest brukte arbeidsmåtene individuelt arbeid, 95 %, og stilskriving, 94 % (2006). Kittelstad finn liknande tal i undersøkinga si: individuell oppgåveløysing, tekstproduksjon og tavleundervisning er dei arbeidsmåtene som blir brukte oftast (2015). Ho finn også at elevane les og skriv tekstar innanfor skjønnlitterære sjangrar oftare enn sakprega sjangrar, og at eksplisitt grammatikkundervisning er mykje brukt (2015). At norsklærarane samarbeider om undervisningsopplegg som skal vere inspirerande for elevane, er ikkje uvanleg (Nordal, 2004).

Tekstrespons kan også fungere som undervisning (Iglund, 2009). Sidan det skriftlege spelar ei stor rolle i sidemålsundervisninga, er ein sentral del av arbeidet til læraren nettopp å gi respons på og vurdere elevtekstar. Det er ikkje gjort særleg mykje forskning på rettepraksis i sidemålsopplæringa i grunnskulen tidlegare, men dei resultata som ligg føre, viser at lærarane er strengare enn rettskrivingsnormalen (Sjøhelle, 2016). Kittelstad spurde også om korleis lærarane vektla innhald og formelle ferdigheiter når dei vurderer sidemålstekstar. På dette svarte eit stort fleirtal av respondentane at dei vektlegg innhald og formelle ferdigheiter like mykje. Ti av dei 59 respondentane svarte at formelle ferdigheiter er viktigare enn innhaldet i sidemålstekstane (Kittelstad, 2015).

4.3 Samanfatning

I dette kapitlet har eg gjennomgått forskning og faglitteratur om nynorsk som sidemål frå to perspektiv: eit normativt, representert ved sentrale nynorskdidaktikarar, og eit deskriptivt, representert ved kvantitative kartleggingar som tematiserer sidemålsopplæring. Til saman utgjer desse ei nyansert føreforståing for problemstillinga og forskingsspørsmåla som blir undersøkte vidare i denne studien. Me har mellom anna sett at eit dobbelt fokus på haldningsskaping og språklæring er gjennomgåande i begge perspektiva, men også at medan haldnings- og språklæringsarbeid går hand i hand i sidemålsdidaktikken, blir negative elevhaldningar først og fremst problematiserte av lærarane.

5 METODE

Det styrande elementet for denne studien er problemstillinga med tilhøyrande forskings spørsmål. Problemstillinga, som også blei presentert i kapittel 1.2, er: *Korleis oppfattar norsklærarar nynorsk som sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv?*

Problemstillinga har også vore styrande for val av metodar. Sidan eg ønsker å få innblikk i kva lærarane tenker og gjer, har eg valt ei kvalitativ tilnærming på to ulike materiale: kvalitative forskingsintervju med norsklærarar, og tilbakemeldingar dei har gitt på sidemålstekstane til sine egne elevar.

Kva metodar eg har brukt, korleis eg har gått fram, og utfordringar eg har møtt på vegen, blir skildra i dette kapitlet. Eg plasserer først studien innanfor den kvalitative forskningstradisjonen. Vidare presenterer og grunngir eg utvalet for undersøkinga og rekrutteringsprosessen. Så presenterer eg dei ulike datamateriala, forholdet mellom dei og korleis det blei samla inn, før eg legg fram og grunngir analysemetodane eg har brukt. Eg greier så ut om dei vala eg har gjort for å styrke studien forskingsetisk, før eg til slutt kommenterer dei grepa eg har gjort for å styrke validiteten og reliabiliteten til studien.

5.1 Ein kvalitativ studie

Sidan forskinga som allereie finst om forholdet mellom lærarar og sidemålsopplæring i stor grad bygger på kvantitative data, har eg valt å undersøke temaet kvalitativt. Dette fordi det er interessant å vite kva som ligg bak statistikken; ikkje berre *kva* lærarane gjer, men *korleis dei tenker* om sidemålsopplæringa i skulesystemet. Dette er kvalitativ forskning svært eigna til å gi innsyn i, då ein gjennom kvalitative metodar søker å finne nyansar, meining og meir av mønstra som ligg til grunn gjennom å undersøke færre informantar (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016a). Gjennom kvalitative studiar kan ein altså ikkje kome fram til absolutte, generelle svar, men finne forklaringar og motiv for ulike handlingar, og slik finne meining i enkelttilfelle gjennom refleksjon og analyse av desse dataa (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016b).

Det finst ei rekke måtar å drive med kvalitativ forskning på, og fleire av dei hadde nok også vore passande for denne undersøkinga. Borg hevdar at semistrukturerte intervju er særleg godt eigna til å undersøke samanhengen mellom lærarkognisjon og undervisningspraksis, særleg i observasjon (2015). Eg har likevel valt å hente inn materiale ved hjelp av andre metodar: kvalitative forskingsintervju og analyse av tilbakemeldingar på sidemålstekstar.

Intervjumaterialet er hovudmaterialet, medan tilbakemeldingsanalysen har gitt nyttig bakgrunns- og tilleggsinformasjon om vurderingspraksisen til informantane.

5.2 Utval og rekruttering

Sidan dette er ein kvalitativ studie, er ikkje talet på informantar nødvendigvis avgjerande for kvaliteten på forskingsresultata. Det viktige er at talet på informantar gir tilstrekkeleg grunnlag til å kunne undersøke det ein skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Tre informantar har bidratt med tekstar og latt seg intervjuje til studien. Dei jobbar alle som norsklærarar i på ungdomstrinnet i eit område der nynorsk er sidemål, og har nokre år med erfaring, noko om også var utvalskriterium for studien.

Rekrutteringa av informantane skjedde i hovudsak på e-post, men det var ei stor utfordring å rekruttere nok informantar. Etter å ha kontakta fleire lærarar og skular på e-post, hadde eg fått få svar og mange avslag. Ei mogleg forklaring på denne utfordringa kan vere at lærarane kvir seg for å gi bort tilbakemeldingane dei har gitt, då andre studiar av tilbakemeldingar stiller seg temmeleg kritiske til arbeidet til lærarane (sjå til dømes Tonne, 2017). Etter innspel frå rettleiarane mine og andre personlege kontaktar, fekk eg til slutt tak i tre informantar som har blitt anonymiserte ved å få nye namn: Aleksander, Beate og Cecilia. Kontakten med informantane skjedde i hovudsak via e-post. Under følger ein kort presentasjon av informantane:

- Aleksander er nyast som lærar i utvalet. Han er utdanna grunnskulelærar med norsk for 5–10 frå OsloMet med påfølgande norskdidaktisk master i skuleretta utdanningsvitskap. No har han fire års erfaring som norsklærar og jobbar som kontaktlærar på ein skule i Akershus. Han bruker sjeldan nynorsk i privat samanheng. Han fortel at han liker nynorsk, og synest det er interessant å undervise i sidemål, men at det også er utfordrande.
- Beate har lang erfaring frå skulen. Ho underviser i faga norsk og samfunnsfag, og er no også kontaktlærar i ein niandeklasse på ein skule i Østfold. Ho har lærarutdanninga si frå Bø, Halden og Oslo. Det hender at ho bruker nynorsk i privat samanheng, ho får til dømes sjølvmeldinga på nynorsk og har Facebook-profilen sin på nynorsk. Av det eg veit, er ho ikkje aktiv i målrørsla, men meiner nynorsk er viktig og har personleg engasjement for nynorsken. Beate synest det er givande å undervise i nynorsk når ho får gjere det som ho vil.
- Cecilia har også lang erfaring som lærar i ungdomsskulen. Til skilnad frå dei to andre har ho vakse opp med nynorsk som hovudmål, og bruker framleis hovudsakleg nynorsk både privat og profesjonelt sjølv. Ho er i utgangspunktet utdanna kunst- og handverkslærar, og har den didaktiske utdanninga i det. Seinare har ho også tatt mellomfag i nordisk (tilsvarande ein bachelorgrad) ved Universitetet i Oslo. Ho synest det kan vere utfordrande å undervise i nynorsk som sidemål.

Utvalet kan altså seiast å vere sett breitt sjølv om det er lite, då dei tre informantane har ulike språklege bakgrunnar og erfaringar frå skulevesenet og dessutan skilnad i alder, kjønn og utdanningsstad.

5.3 Om datamateriala

Som nemnt ovanfor, har eg samla inn to typar materiale: intervjumateriale og tilbakemeldingar på elevtekstar. Dei to materiala er ikkje likeverdige, men skal brukast til å gi svar på ulike forskingsspørsmål, og derfor også ulike delar av problemstillinga (sjå figur 6). Sidan intervjumaterialet dekkjer ein større del av problemstillinga, kan det seiast å vere hovudmaterialet for studien, då det både gir innsyn i dei didaktiske vala informantane gjer i sidemålsopplæringa og korleis dei tenker om ho. Tilbakemeldingsmaterialet har på si side bidratt med bakgrunns- og tilleggsinformasjon til intervjuet ved å gi innsyn i dei didaktiske vala læraren gjer når dei vurderer sidemålstekstar, noko eg altså reknar som ein del av sidemålsopplæringa. Alt datamaterialet er henta inn med godkjenning frå dei deltakande og Norsk senter frå forskingsdata (NSD) (sjå vedlegg 1), og nedanfor er eit oversyn over kva eg bruker det til.

Forskingsspørsmål	Datamateriale
Kva verkar inn på lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål hos tre norsklærarar?	Intervjumaterialet
Kva vektlegg tre norsklærarar i sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål?	Intervjumaterialet
Kva vektlegg tre norsklærarar når dei vurderer elevtekstar på sidemål?	Intervjumaterialet og delvis tilbakemeldingsmaterialet

Figur 6: oversyn over samanhengen mellom datamaterialet og forskingsspørsmåla.

5.3.1 Tilbakemeldingsmaterialet

Tilbakemeldingsmaterialet består av til saman 47 tilbakemeldingar lærarane har gitt til elevane sine. Alle tilbakemeldingane er gitt på tentamenstekstar og består av lærarkommenterte tentamenstekstar med tilhøyrande sluttkommentar (vurderingsskjema eller samanhengande tekst).

Informant	Tekstar med tilbakemelding	Skrivekontekst	Kode
Aleksander	13	Tentamen våren 9. trinn (2018)	A1–A13
Beate	17	Tentamen hausten 9. trinn (2018)	B1–B17
Cecilia	17	Tentamen hausten 10. trinn (2018)	C1–C17

Figur 7: Oversyn over tilbakemeldingsmaterialet.

Informantane har samla inn både tekstar og samtykkeskjema frå elevane og dei føresette. Dei har også anonymisert tekstane. Tekstutvalet skjedde gjennom frivillig deltaking frå elevane, og til saman 47 elevar valde å bidra. Tekstane var anonymiserte då eg fekk dei, men er vidare koda ut frå forbokstaven i namnet eg har gitt informanten som har retta dei, slik det kjem fram i tabellen i figur 7. Som det også kjem fram av figur 7, er Aleksander den einaste som gjorde vurderingsarbeidet utan visse om at arbeidet hans seinare skulle bli undersøkt i forskingssamanheng. Det at Beate og Cecilia var medvitne om at tilbakemeldingane deira skulle analyserast då dei arbeidde med dei, kan ha påverka vurderingsarbeidet deira, sjølv om dei blei oppmoda til å gjennomføre vurderingsarbeidet slik dei vanlegvis gjer det.

5.3.2 Intervjumaterialet

Intervjumaterialet er henta inn gjennom tre kvalitative forskingsintervju som varte mellom 60 og 90 minutt kvar. Alle intervju blei tatt opp med ein lydopptakar, og lydfilene blei overførte til ein kryptert minnepenn straks etter intervjuet, og deretter sletta frå opptakaren.

Sidan denne studien undersøker forholdet mellom lærarkognisjon og dei didaktiske vala i sidemålsopplæringa, var kvalitative forskingsintervju ein godt eigna metode, då det gir ei særskild moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål for å kome djupare inn i materialet eller avklare misforståingar (Kvale & Brinkmann, 2015). Borg hevdar også at intervju er ein godt eigna forskingsmetode for lærarkognisjon, særleg når det gjeld eigen skulegang, lærarutdanning og rammefaktorar. Undervisningspraksis er mindre eigna, då ein sjeldan får eit nyansert bilete av undervisningspraksisen til lærarane ved at dei sjølve rapporterer det dei gjer (Borg, 2015).

Temaet for intervju var erfaringane informantane hadde med sidemålsopplæring i eigen skulegang, lærarutdanninga og sin eigen praksis. Intervju hadde ei semistrukturert form. Intervjuguidane (sjå vedlegg 6) blei utforma med utgangspunkt i mi tilpassing av lærarkognisjonsmodellen til Borg som blei presentert i kapittel 3.2.5 (Borg, 2003). Alle dei fire kategoriane: eigen skulegang, nynorsk i lærarutdanninga, rammefaktorar og undervisningspraksis, er eigne tema med fleire spørsmål. I tillegg var vurderingspraksis eit eige tema, der tilbakemeldingsmaterialet til informanten eg intervju spelte ei stor rolle ved at informantane kommenterte ein eller to av tilbakemeldingane dei hadde gitt. Slik fekk eg også informasjon om kva informantane sjølve tenkte om arbeidet dei hadde gjort. For å få eit så rikt materiale som mogleg ønskte eg å la informanten ta utgangspunkt i konkrete opplevingar og erfaringar, for så å stille meir opne oppfølgingsspørsmål. Til dømes bad eg informantane

fortelje om ein gong dei opplevde sidemålsopplæringa som særleg vellukka og særleg mislukka.

For å bli tryggare på å stille gode oppfølgingsspørsmål og orientere meg i intervjuguiden, gjennomførte eg eit prøveintervju med ein kjenning som oppfyller utvalskriteria. Som urøyd forskar opplevde eg det som ein svært viktig del av førebuinga, særleg med tanke på det å stille gode, opne oppfølgingsspørsmål. Her erfarte eg til dømes at det var fint å gi informanten tid til å tenke og svare på spørsmål, før eg stilte oppfølgingsspørsmål som retta fokuset mot noko eg var interessert i å høyre. Det gjorde også at eg kjende meg tryggare på intervjusituasjonen, og dermed hadde større overskot til å fokusere på sjølv innhaldet i det informantane sa då eg skulle gjennomføre det første intervjuet, utan å stresse informantane.

Alle intervju blei gjennomførte på arbeidsstadane til informantane av praktiske omsyn til informantane, og for at dei skulle kjenne seg trygge i intervjusituasjonen. Intervjuet blei innleia med ei brifing med informasjon om målet for undersøkinga, anonymisering, informantrettar og lydopptakar. Informanten fekk også høve til å stille spørsmål her. Hovuddelen av intervjuet var strukturert ut frå intervjuguiden, men bidraga til informantane var i stor grad styrande for kva som blei tatt opp når. Dersom til dømes læraren spontant byrja å snakke om utfordringar ved å undervise i sidemål, heldt me oss til det temaet. Slik sett fungerte intervjuguiden meir som ei hugseliste enn som eit manus i sjølv intervjusituasjonen. Etter intervjuet gav eg informantane ei debriefing, der eg gjentok informasjonen frå brifinga, og informantane fekk igjen høve til å kome med spørsmål og kommentarar. Før me skildest, fekk informantane ein stor takk for hjelpa og innsatsen.

5.4 Analysar av datamateriala

Intervjumaterialet og tilbakemeldingsmaterialet har blitt analyserte med ulike analysemetodar i to sjølvstendige analysar. I det følgande skildrar eg kva analysemetodar som er brukte, og gjer greie for prosessen i dei to analysane.

5.4.1 Tilbakemeldingsanalyse

Tilbakemeldingsanalysen blei ikkje gjord etter nokon nedteikna metode, men med utgangspunkt i tre analyse spørsmål som seier noko om korleis dei tre lærarane vurderer sidemålstekstar, og kva dei vektlegg. Desse var:

- Kva i elevtekstane blir kommentert eller markert av informantane?
- Kva slags tilbakemeldingsstrategiar bruker informantane i elevtekstane?
- Kva feil i elevtekstane blir ikkje markerte?

Med desse spørsmåla fekk eg innsyn i kva lærarane valde å framheve då dei gav tilbakemeldingane, og med det også innsyn i kva dei formidlar til elevane at er viktig. Ved å undersøke tilbakemeldingsstrategiane dei har brukt, kan ein få innsyn i kva informanten forventar av elevane med tanke på å prosessere og forstå tilbakemeldinga. Materialet frå kvar informant blei først analysert for seg.

Analysen gjekk ut på å kategorisere kva lærarane la vekt på i tekstmarkeringane og sluttkommentaren. Eg kategoriserte også kva for tilbakemeldingsstrategiar informantane brukte, og noterte meg kva strategiar dei brukte mest. Først brukte eg kategoriar eg hadde utvikla sjølv med utgangspunkt i tilbakemeldingsmaterialet. Dei kategoriane var: korrektur, opne merknader, pedagogiske kommentarar og ikkje-markerte feil. I etterkant av analysen blei eg klar over Ellis (2009) sin typologi for tilbakemeldingsstrategiar som blei presentert i kapittel 4.1.2.1, og såg at kategoriane eg hadde brukt i stor grad stemte overeins med tilbakemeldingsstrategiane hans. For å få ei meir tydeleg kopling til tidlegare, liknande forskning, og bruke eit allereie etablert omgrepsapparat, valde eg å bruke desse tilbakemeldingskategoriane i staden for mine eigne kategoriar. Dei fleste kategoriane var direkte overførbare, til dømes «korrektur» og «opne merknader», som stemte med direkte og indirekte feilretting. Andre kravde noko tilpassing. Sjølv hadde eg kategorisert koding av feil som ein open merknad, medan Ellis reknar slike kodesystem som ei metalingvistisk feilretting. Sidan slik koding er mindre open enn indirekte merknader, valde eg å tilpasse dette til typologien til Ellis, og flytta derfor feilkodingar frå opne merknader til metalingvistiske feilrettingar. Det eg hadde kategorisert som pedagogiske kommentarar, var også nødvendig å dele opp i to: Dei kommentarane som gjaldt språk blei kategoriserte som metalingvistisk feilretting, medan det som gjaldt innhald og struktur, altså på makronivå i teksten, blei skilt ut i ein eigen kategori: tekstkommentarar. Kategorien ikkje-markerte feil valde eg å halde på sidan det kan gi innsyn i prioriteringar eller kunnskap hos informantane. Kategoriane i tilbakemeldingsanalysen er såleis ein kombinasjon av tilbakemeldingsstrategiane til Ellis og mine eigne. Sjå oversyn og forklaring i figur 8 på neste side.

Kategori	Forklaring
Direkte feilretting*	Læraren skriv inn det som er rett der eleven har gjort feil.
Indirekte feilretting*	Læraren indikerer at eleven har ein feil ein stad i setninga, men eleven må sjølv finne feilen og finne rett svar.
Metalingvistiske feilrettingar*	Læraren a) peikar eleven i retning av rett svar, eller b) gir eleven ei grammatisk forklaring
Tekstkommentarar	Kommentarar som gjeld innhald og struktur
Ikkje markerte feil	Feil i teksten som læraren ikkje har markert

Figur 8: Oversyn og forklaring over kategoriane i tilbakemeldingsanalysen. Kategoriane som er merkte med * overlappar med Ellis (2009)

5.4.2 Tematisk analyse av intervjumaterialet

Tematisk analyse «is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Metoden er mykje brukt for å analysere kvalitative datamateriale, men er ifølge Braun og Clarke «poorly demarcated and rarely acknowledged» (2006, s. 77). Metoden er fri og fleksibel, slik at forskaren står fritt til å gjere det som passar best for studien med tanke på problemstilling og teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, 2006). På grunn av denne fridomen er det svært viktig at forskaren gjer medvitne val i prosessen, og at prosessen blir skildra grundig i rapporten, slik at forskinga blir så transparent som mogleg (Braun & Clarke, 2006). Sjølv om metoden er relativt fri, har Braun og Clarke kome fram til seks fasar i analysearbeidet som kan fungere som eit utgangspunkt for ein tematisk analyse (sjå figur 9). Dei understrekar likevel at desse fasane skal fungere som retningsliner, og ikkje som faste, strenge prosedyrar (Braun & Clarke, 2006).

Det at metoden er fleksibel og har moglegheiter for tilpassing, gjorde han svært godt eigna til denne studien. I analysearbeidet har eg gått gjennom alle dei seks fasane som Braun og Clarke tilrår, men har også gjort delar av analysen i fleire omgangar, då eg fleire gongar fann fram til betre måtar å organisere innhaldet på. Dette gjaldt særleg dei fire siste fasane, der eg skulle finne, definere og namngi tema. Det kan vere fleire årsaker til at det var ei utfordring å finne fram til gode tema som spegla datamaterialet på best mogleg måte. Ei mogleg forklaring kan vere at eg, som urøynd forskar, har trunge tid til å sette meg inn i og organisere eit stort materiale. Prosessen har, sjølv om han var svært tidkrevjande, bidratt til ny innsikt i materialet for kvar gong eg dukka ned i analysearbeidet. Eg ser det derfor ikkje som ei svakheit ved analysen.

Fase	Skildring	Prosesen i dette prosjektet
1. Forskaren gjer seg kjend med dataa	Transkribere intervju, lese datamaterialet i fleire omgangar, notere ned stikkord og idear	Eg transkriberte sjølv intervju og las gjennom dei fleire gongar.
2. Innleiande koding	Kode interessante delar av datamaterialet systematisk, samle datamaterialet til kvar kode	Eg prøvde ut fleire kodesett, men koda til slutt intervju med eit kodesett som delvis hadde var knytt til lærarkognisjon og delvis sprang ut av datamaterialet. Materialet blei så ordna i eigne tabellar for kodane.
3. Søk etter tema	Samle kodar til moglege tema og samle alt materiale til kvart tema.	Fase 3–6 gjekk noko over i kvarandre, og mykje av arbeidet i desse fasane skjedde parallelt. Eg gjekk bort frå noko av datamaterialet som ikkje var relevant for temaet. Det som var igjen blei samla i tema. Fase 4, 5 og 6 var særleg overlappande, og etter kvart som eg kom djupare inn i materialet, kom også svakheiter i temainndelinga tydeleg fram. Då dei endelege temaa var på plass, byrja den endelege analysen, der eg analyserte utdraga, trekte liner til problemstillinga, tidlegare forskning og gav temaa endelege namn.
4. Revidere temaa	Vurdere om temaa fungerer saman med utdraga og heile datamaterialet. Generere temakart.	
5. Definere og namngi temaa	Analysere for å raffinere kvart tema og dei overordna linene i analysen. Finne tydelege namn til temaa.	
6. Skrive ut funna	Velje ut datautdrag som eksemplifiserer analysen og trekke liner til problemstilling, teori og tidlegare forskning i den endelege rapporten av analysen.	

Figur 9: Tabell som skisserer analyseprosessen i den tematiske analysen. Dei to første kolonnane frå venstre er mi omsetting av prosessen slik han er skildra i Braun og Clarke (2006, s. 87). I kolonnen lengst til høgre blir prosessen skildra i den tematiske analysen i denne studien. Dei ulike delane av fasane er framstilte ved punkt. Fase 3 og 4, og 5 og 6 er slått saman for å tydeleggjere at desse fasane gjekk over i kvarandre.

5.5 Forskingsetiske spørsmål

Som forskar må ein ta stilling til ei rekke etiske problemstillingar både før, under og etter datainnsamlinga (Kvale & Brinkmann, 2015). Alt frå kva spørsmål ein stiller informantane, til korleis ein behandlar og oppbevarer data, kan føre med seg potensielt problematiske etiske situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015). Norsk senter for forskingsdata har godkjent prosjektet, og studien er gjord i tråd med dei rammene dei set for forsvarleg forskning (sjå vedlegg 1). OsloMet sine retningsliner for etisk forskning (OsloMet, 2014) har også vore styrande for det etiske arbeidet. I det følgjande drøftar eg korleis eg har arbeidd for å styrke forskningsetikken i denne studien.

5.5.1 Informert samtykke

Informert samtykke inneber at alle deltakarar i studien har samtykt til å delta på bakgrunn av informasjon om formål og forskingsdesign, at det er frivillig å delta og mogleg å trekke seg, og eventuelle fordelar og ulemper ved å vere med på prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Sjølv om det var lærarane som utgjorde i utvalet til studien, var det også viktig at elevane og dei føresette som bidrog med tekstar fekk god og dekkande informasjon om korleis tekstane deira kom til nytte i studien. Derfor skreiv eg eigne informasjonsskriv til lærarane (vedlegg 2) og til elevane og deira føresette (vedlegg 3 og 4). Desse var utforma etter malen til NSD. For å leggje til rette for at elevane forstod kva dei samtykka til, fekk dei også tilbod om å få tilsendt eit skriv der informasjonen i større grad var tilpassa ein ungdomsskulelesar. Fleire av elevane las dette skrivet (sjå vedlegg 4). Lærarane, informantane, hadde også tilgang på informasjonsskriva til elevane og dei føresette.

Samtykkeskjema med underskrift frå lærar, elev eller føresett blei henta inn av læraren.

Dersom elevane var under 15 år, blei samtykkeskjema signert av føresette, medan elevar over 15 år kunne signere sjølv, i tråd med retningslinene til NSD (2018).

5.5.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet for deltakarane i forskingsprosjektet er viktig med tanke på personvern, som er høgt prioritert i forskningsetikken (Kvale & Brinkmann, 2015). For å verne om personvernet til deltakarane, både lærarane og elevane, har eg gjort fleire grep. I dette prosjektet har informantane vore anonymiserte gjennom heile prosessen. Informantane har som nemnt, fått nye namn, og skule- og kommunenamna blir heller ikkje nemnde for å hindre at lærarane skal bli gjenkjende på bakgrunn av metodar eller meiningar.

Informantane anonymiserte elevtekstane før dei blei leverte til meg, og utvikla eigne kodesystem for å sikre anonymiteten til elevane. For å ha oversyn over tilbakemeldingsmaterialet, var det nødvendig med eit kodesystem som kopla teksten til informantane som hadde vurdert. Med utgangspunkt i kodinga til informantane utforma eg eit fysisk kodedokument som blei oppbevart i eit låst skap på OsloMet. Dette var for å kunne spore opp ein aktuell tekst dersom ein av elevane skulle ønske å trekke tilbake samtykket. I fleire av tekstane hadde det skjedd ein glipp i anonymiseringsarbeidet til informantane, til dømes ved at elevane hadde skrive personleg informasjon i tekstane. Slik informasjon blei fjerna straks det blei oppdaga.

5.6 Validitet og reliabilitet i kvalitative studiar

Omgrepa validitet og reliabilitet har røter frå den kvantitative forskningstradisjonen, og heng nært saman med omgrep som generalisering (Johannesen et al., 2016b). Om kvalitativ forskning kan bidra med vitenskapleg kunnskap, har vore mykje omdiskutert gjennom tidene, mellom anna fordi ein ikkje kan snakke om validitet og reliabilitet på same måte som med kvantitativ forskning. Likevel er det ikkje uvanleg å kome inn på desse omgrepa også i kvalitativ forskning, om enn med eit noko anna perspektiv.

Eit anna ord for validitet er gyldigheit. I kvalitative studiar handlar validitet om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015), men det handlar også om kvaliteten på arbeidet til den som forskar gjennom heile forskingsprosessen. Til dømes bør problemstillinga og eventuelle forskings spørsmål vere godt og logisk fundert ut frå den empirien som allereie ligg føre (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har eg valt å bruke to metodar som dekker ulike delar av problemstillinga. Dette er eit medvite val for å styrke validiteten i til studien. Som eg har vore inne på tidlegare i kapittelet, er semistrukturerte forskingsintervju ein god metode for å forske på lærarkognisjon (Borg, 2015). For å få innblikk i dei didaktiske vala til lærarane er han ikkje like velegna, sidan lærarane sjølve rapporterer det dei gjer i sidemålsopplæringa. Det var derfor både nyttig og viktig å også analysere tilbakemeldingane dei har gitt til elevane sine, sjølv om det berre er ein del av sidemålsopplæringa. Ein annan metode eg kunne brukt var observasjon, men då det var utfordrande å skaffe informantar i utgangspunktet, var det ei tilfredsstillande løysing å analysere tilbakemeldingar, då det har gitt eit meir nyansert bilete av vurderingspraksisen til informantane. Dersom eg til dømes berre hadde analysert tilbakemeldingane til lærarane, hadde eg hatt ei anna forståing av vala dei gjorde i tilbakemeldingane. Då informantane blei spurde om undervisningspraksisen sin, valde eg å spørje dei om konkrete erfaringar, for å heller få konkrete enn generelle svar på det spørsmålet.

Reliabilitet handlar om truverd, og om det er mogleg for ein annan forskar å oppnå dei same resultata med dei same spørsmåla og resultata. I intervjuforskning handlar det mykje om kva slags spørsmål intervjuaren stiller, om dei er leiande eller ikkje, og om vala forskaren har gjort i samband med transkripsjon og utval av sitat til bruk i oppgåva (Kvale & Brinkmann, 2015). Om ein annan forskar kan oppnå nøyaktig dei same resultata som eg har gjort i ein ny studie, er lite truleg, då han eller ho truleg hadde undersøkt andre informantar, som moglegvis har andre oppfatningar om sidemålsopplæring. Likevel har eg, ved å skildre

metodane eg har brukt så nøyaktig som mogleg, forsøkt å leggje til rette for at andre skal kunne etterprøve studien. Ved å knyte mi kvalitative forskning saman med tal frå tidlegare kvantitative undersøkingar, har eg også prøvd å sette denne studien inn i ein større samanheng, noko som også bidrar til å gi eit meir heilskapleg bilete av funna i studien.

6 ANALYSE AV TILBAKEMELDINGAR

INFORMANTANE HAR GITT TIL EIGNE ELEVAR

Denne analysen av tilbakemeldingane informantane har gitt til eigne elevar, er gjort for å dekke forskingsspørsmålet *Kva vektlegg tre norsklærarar når dei vurderer elevtekstar på sidemål?* Som nemnt har 47 tentamenssvar utgjort materialet, og analysen er gjort med utgangspunkt i tre førehandsbestemte analysespørsmål. Desse var:

- Kva i elevtekstane blir kommentert eller markert av informanten?
- Kva slags tilbakemeldingsstrategiar bruker informantane i elevtekstane?
- Kva feil i elevtekstane blir ikkje markerte?

I analysen kom eg fram til seks hovudfunn ved å først analysere materialet som høyrde til kvar informant, for så å samanlikne trekka i arbeidet til informantane. Desse funna er:

- Alle informantane tar føre seg fleire feiltypar i tilbakemeldingane sine, såkalla ufokuserte tilbakemeldingar (Ellis, 2009)
- Alle tre kombinerer bruken av tre tilbakemeldingsstrategiar: direkte, indirekte og metalingvistisk feilretting, men det varierer kva for ein av strategiane som dominerer i tilbakemeldingane deira
- Tilbakemeldingane fokuserer i stor grad på språk, særleg i tekstmarkeringane, men også i sluttkommentarane
- Informantane framhevar utviklinga til elevane og legg vekt på det positive i sluttkommentaren, særleg når det gjeld nynorsk
- Det er ikkje vanleg å ta tak i tydelege mellomspråkstrekk i elevtekstane
- Ikkje alle feil blir tatt tak i, og lærarane rettar nokre gongar feil

I dette kapitlet viser eg først det som kjenneteiknar tilbakemeldingane til kvar informant med utgangspunkt i desse tre spørsmåla. Vidare går eg djupare inn i funna som blei presenterte ovanfor, ved å forklare dei grundig og drøfte dei opp mot responsteori og mellomspråksteori.

6.1 Vurderingsarbeidet til den einskilde informanten

For å finne svar på dei tre analysespørsmåla var det nødvendig å arbeide med dei ulike tilbakemeldingsmateriala i fleire omgangar. I den første gjennomlesinga var målet å få eit inntrykk av informantens responsstil og kva som blei vurdert. Her blei det klart for meg at alle informantane gav tilbakemeldingar der dei markerer i teksten og samanfattar markeringane i ein sluttkommentar. Det blei også tydeleg at informantane gav fleire typar tilbakemeldingar til kvar tekst, og at dei gav tilbakemeldingar på fleire nivå i teksten, til dømes på både innhald og språk. Eg merka meg også at ein del feil fekk stå umerkte, og at

ein del av rettingane var feilaktige. Det var med andre ord grunnlag for å undersøke dei tre analyse spørsmåla ytterlegare.

6.2 Aleksander: Mild med vekt på direkte feilretting

Aleksander er den av informantane som markerer minst i tekstane. Han vekslar likevel mellom tre tilbakemeldingsstrategiar når han markerer i tekstane, og gir då flest direkte feilrettingar, og betydeleg færre indirekte og metalingvistiske rettingar. Han lar fleire feil få stå umarkert, og har også feil i dei direkte feilrettingane av og til.

I sluttcommentaren, som er felles for både hovud- og sidemålsteksten, kommenterer han fleire tekstelement enn berre språk. Det er tydeleg at han er svært opptatt av å vere positiv og mild i ordlyden, særleg når han omtalar nynorsken i tekstane, uansett om teksten har få eller mange nynorskfeil.

OPPGÅVA A1	
Eg og vennane mine var ute ein sommardag, klokka var litt over åtte på kvelden. Vi bestemte oss for å gjer noko bøll, vi skulle ta ringepigg, de første timane var det ikkje noko spennande som skjedde. Vi gakk bortover veiken å tenkte stille for oss sjølv, vi tenkte vi skulle gjere det ein gang til. Vi gjekk til eit hus oppe ved skulen. Vi tekk svart eller kvitt for kven som skull ring på, eg tapte, eg gjekk opp mot døra, eg tenkte på kva som kunne gå galt.	Kommentert [Gj1]: gjere
Eg tok sjansa å trykka på ring klokka å sprang, de andre satt bak alle bilane på parkeringsplassen. Eg løp å gjømte meg bak en av bilane som sto nærmast, ingen kom ut, vi tenkt at det ikkje var nokon hema, vi tok svart eller kvitt igjen, denne gangen ble det en av vennane mine, han går opp mot døra å er på vei til å trykke på klokka, men før han rekk å trykk kjem mannen ut å tar tak i han å sleng han inn i veggen, vi får sjøkk. Kva skal vi gjøre?	Kommentert [Gj2]: dei Kommentert [Gj3]: gjekk Kommentert [Gj4]: vegen Kommentert [Gj5]: og Kommentert [Gj6]: gong Kommentert [Gj7]: tok
Vi reis oss opp å går opp til mannen som hold kompisen vår enda, vi roper til han, at han skulle slipp kompisen vår, han slipp han å siar at vi ikkje får lov til å driv på sånn, vi siar at det fortsatt ikkje er nokon grunn til å ta tak i eit barn på den måten. Mannen lar han gå, vi går mot skula. Vi stakk innom får å kjøpe kebab å setter oss ned på fotballbana. Vi ser på klokka den er blitt tolv, vi skilte oss å drog hem.	Kommentert [Gj8]: Dette er trønderdialekt. Her må det stå "skulle ringe". Kommentert [Gj9]: ringeklokka Kommentert [Gj10]: Hugs at "å" berre skal stå framfor infinitivmerket. Kommentert [Gj11]: heime Kommentert [Gj12]: Kvifor skiftar du tid her?

Figur 10: Tekst A11. Døme på tekstmarkeringar hos Aleksander.

6.2.1 Tekstmarkeringar

6.2.1.1 Kva slags tilbakemeldingsstrategiar bruker Aleksander i elevtekstane?

Aleksander bruker tre tilbakemeldingsstrategiar i elevtekstane: direkte feilretting, indirekte feilretting og metalingvistisk feilretting. Ein finn døme på alle desse strategiane i figur 10

Dei direkte feilrettingane dominerer hos Aleksander. Dei blir gitt ved at han markerer ordet som er feil, og set inn ein kommentar der ordet er skrivne rett (sjå døme i figur 10). Både elevar som har fått høg, middels og låg karakter, får fleire direkte feilrettingar, med unntak

av ein av elevtekstane som fekk toppkarakter på tentamen (samanlagt karakter, bokmål og nynorsk). I denne teksten er det berre ei direkte feilretting: «være» blir retta til «vere».

Indirekte feilrettingar er det få av. Aleksander markerer desse med raud skrift. I åtte av tekstane er det mellom ei og fem slike feilrettingar, som blir markerte med raud skriftfarge. Dei indirekte feilrettingane gjeld dei ofte at artiklane er skrivne på bokmål, men han markerer også andre rettskrivingsfeil, til dømes liten forbokstav i starten av ei setning (A8) eller å/og-feil.

Det er forklarande metalingvistiske feilrettingar i 12 av 13 elevtekstar. Dei er svært kortfatta, og det er vanlegvis få slike per tekst, vanlegvis éi eller to, fem i éin av tekstane. Oftast får eleven ei forklaring på kva som er feil, til dømes «ett ord», men han har også innslag av lengre forklaringar, til dømes: «Hugs at å berre skal stå framfor infinitivsmarket» (sjå figur 10). Denne kommentaren er også eit godt døme på at metalingvistiske feilrettingar er krevjande for læraren, då det kan vere vanskeleg å gi presise tilbakemeldingar (Ellis, 2009). Sidan å er infinitivsmarket, meiner han truleg at å skal stå framfor verb i infinitivsform. Om ein ungdomsskulelev har den metalingvistiske kunnskapen som trengst for å tolke kva Aleksander meiner, avheng av det faglege nivået til eleven, men det er mogleg å tenke seg at det kan verke forvirrande uansett. Den feilaktige kommentaren til Aleksander vitnar ikkje nødvendigvis om manglande kunnskap, det er også mogleg at det skuldast dårleg tid, eller at det er ein glipp.

6.2.1.2 Kva i elevtekstane blir kommentert eller markert av Aleksander?

Aleksander markerer fleire feiltypar, både bokmålsord, til dømes «man» og «være», «gjettenynorsk» som «muleg» og «steller» og bøyingsfeil som «blåsar» og «å ver» blir retta. På alle desse bruker han strategien direkte feilretting. Det er ikkje noko system i kva typar feil han vel å korrekturlese i tekstane, men dei feila som blir retta, er oftast ord og bøyingar som i stor grad skil seg frå nynorsknorma, altså ord med svært tydelege nynorskfeil. I nokre tekstar markerer han ikkje slike feil, til dømes får ulike ukorrekte bøyingsmåtar av verbet «å vere», til dømes «væra» og «vært», stå umarkert i nokre tekstar.

Aleksander gjer lite som kan passe inn i kategorien tekstkommentarar, men det er nokre innslag. Spørsmål som oppmodar til oppklaring eller utdjuping av noko i teksten, til dømes «kven?», kjem av og til. Han kommenterer bruk av verkemiddel i tre tekstar, til dømes «Fin gjentakelse». Ingen av desse kommentarane handlar om innhald.

6.2.1.3 Kva feil i elevtekstane markerer ikkje Aleksander?

Det er ein god del feil i tekstane som Aleksander ikkje markerer. Som nemnt, blir ikkje «vanlege nynorskfeil» kommentert konsekvent. Feil og inkonsekvens i bøyning av substantiv i inkjekjøn, til dømes «minuttar» og «sekundar», blir sjeldan markerte. Det er også fleire feil i bøyninga av enkelte sterke verb, til dømes «å ligge» og «å setje». Desse utelatingane treng ikkje nødvendigvis å bety at Aleksander ikkje har sett at dei er feil – det kan like fullt vere eit medvite didaktisk val å sjå bort frå nokre rettskrivingsreglar, til dømes av omsyn til den språklege utviklinga til elevane. Noko som talar dette imot, er at han sjølv, som eg trekte fram tidlegare, er inkonsekvent med tanke på kva feiltypar han markerer.

Det hender svært ofte at elevane til Aleksander er inkonsekvente når dei bøyer ord på nynorsk. Det gjeld særleg i bøyning av a- og e-verb og nokre gongar sterke verb. Slike feil er, som nemnt i kapittel 2, ikkje uvanlege (Søyland, 2002). Dei er også inkonsekvente i bruken av a- og e-infinitiv. Det at Aleksander ikkje løftar fram denne inkonsekvensen, kan ha fleire forklaringar. Det kan, som med dei andre feila han vel å la stå, vere ei prioritering av kva han meiner er viktigast. Sidan elevane gjekk i niande klasse då dei skreiv dette, var dei temmeleg ferske i nynorskskrivinga si, og det kan då hende at Aleksander har prioritert kva han vil rette, og at dette med inkonsekvens er noko han kan ta tak i seinare i læringsløpet. Ei anna moglegheit kan vere at han har vore i tidsnaud, og derfor ikkje har lagt merke til alle feila, noko som vil seie at han ikkje nødvendigvis har gjort eit medvite val om å la feilen stå umarkert.

I tillegg er det verdt å merke seg at ein del av rettingane til Aleksander er feil ifølgje nynorsk rettskriving. Til dømes hender det at han skriv inn ukorrekte ord når han gjer direkte feilrettingar. Eit døme på det er at han rettar ordet «dømmerane» til «dommerane» (A8), når det er «dommarane» eller «domarane» som er i tråd med den gjeldande rettskrivinga («Dommar», 2019). Det hender også at han korrekturles feil når elevane har skrive rett i utgangspunktet. Ein av elevane har til dømes skrive «batt» for verbet «å binde» i preteritum, noko som er heilt rett («Binde», 2019). Aleksander har likevel retta «batt» til «bandt», som då ikkje er rett. Slike feil seier noko om at Aleksander truleg ikkje bruker ordbok særleg aktivt når han rettar tekstar, men stoler på sin eigen nynorskkompetanse.

Det hender også at han skriv bokmål i kommentarane sine, til dømes «ett ord» (A2) eller «fin gjentakelse» (A1), men sidan det er unnataksvis, kan det moglegvis reknast som ein slags glipp. Det kan også vere eit teikn på at Aleksander ikkje kjenner seg like heime i nynorsk som i bokmål.

6.2.2 Om sluttcommentarane til Aleksander

Sluttcommentaren til Aleksander kjem i eit vurderingsskjema som liknar dei som blir brukte til eksamen. Vurderingsskjemaet er felles for hovud- og sidemålstentamen, men han skil mellom når han gir tilbakemelding på sidemålsteksten (A) og hovudmålsteksten (B). Heile sluttcommentaren er skriven på bokmål. Innhaldet og nynorsken blir mest kommentert, men andre element ved tekstane blir også ofte tatt opp, sjølv om han ikkje alltid fyller ut alle felte i skjemaet.

Det som gjeld innhald, handlar oftast om i kor stor grad eleven svarer på oppgåva. Nynorsken blir kommentert i kategorien «formelle ferdigheter» og nokre gongar trekt fram i den oppsummerande commentaren. I dei tilbakemeldingane som gjeld sidemålsteksten, peikar han fleire stader til markeringar han har gjort i teksten, til dømes i tekst A8, der han skriv «Du viser stor framgang i nynorsk, men kan se på ordene jeg har markert i teksten».

Ordlyden i tilbakemeldingane som gjeld nynorsken er ofte mild og positiv. Til tekst A11, som er vurdert til låg kompetanse, skriv han til dømes slik: «Du er på rett vei med nynorsken, men er veldig glad i trønderdialekten (e-en på slutten blir borte) når du skriver. Se på markeringene mine i teksten». I sluttcommentaren til den same eleven skriv han «... Du har også en jobb å gjøre både med nynorsk rettskriving og forskjellen på *og* og *å*». Andre tekstar, som han vurderer til nokså god kompetanse, får tilbakemeldingar om at nynorsken er «stort sett god, men ...» (A2), «På rett veg» (A6), «Du viser stor framgang i nynorsk, men ...» (A8). Commentarane som gjeld både hovud- og sidemålsteksten er generelle, til dømes slik: «I hovedsak er besvarelsen preget av gode formelle ferdigheter».

I sluttcommentaren har Aleksander tatt ei rekke didaktiske val. Han har til dømes valt å skrive på bokmål i staden for nynorsk, sjølv når han gir tilbakemelding på sidemålsteksten. Han har også valt å vere positiv og framgangsorientert i formuleringane til elevane, sjølv om det er fleire feil i tekstane deira.

6.3 Beate: Mange tekstmarkeringar og lange sluttcommentarar

Beate gir tilbakemeldingar på ein temmeleg annleis måte enn Aleksander, på den måten at ho kommenterer svært mykje i tekstane. På same måten som Aleksander kombinerer også ho bruken av direkte, indirekte og metalingvistiske feilrettingar, men ho gir altså svært mange av dei alle saman, særleg direkte og indirekte feilrettingar. Ho er også svært direkte og ganske streng i formuleringane sine.

6.3.1 Tekstmarkeringar

6.3.1.2 Kva slags tilbakemeldingsstrategiar bruker Beate i elevtekstane?

Beate kombinerer, som Aleksander, dei tre tilbakemeldingsstrategiane direkte, indirekte og metalingvistiske feilrettingar. Sidan Beate kommenterer så mykje i tekstane, er det vanskeleg å avgjere kva som er den dominerande strategien, men det er svært mange både direkte og indirekte feilrettingar.

Dei direkte feilrettingane blir skrivne direkte inn i teksten med raud penn. Ho skriv av og til heile ordet, men rettar av og til berre bøyinga. Dersom ein feil går igjen, rettar ho feilen kvar gong, men det hender at ho går over til å markere feilen med ei indirekte feilretting dersom ho har markert den same feilen fleire gongar, slik som i tekst B8 der ho først bruker direkte feilretting når eleven skriv «være», men så indirekte feilretting markert med ein ring rundt «vært», så direkte feilretting på «væra». Vidare i teksten gir ho først ei indirekte feilretting på «være», men vidare intensiverer ho dei indirekte feilrettingane ved å skrive «siste gong?» og «NEI!» i marginen ved sida av den indirekte feilrettinga. I det heile tatt er det mange indirekte i tilbakemeldingane til Beate, som blir markerte på ulike måtar: både ved understreking, ved å ringe rundt feilen eller ved å teikne inn ein «tornado» under feilen.

Beate gjer også fleire metalingvistiske feilrettingar av den forklarande typen. Desse gir ho ved å skrive forklarande kommentarar i marginen ved sida av feilen, gjerne med ein strek som viser kva ho siktar til. Desse metalingvistiske feilrettingane har ofte ein spørjande karakter som oppmodar eleven til å bruke den kunnskapen han eller ho har om substantivbøying for å finne ut av feilen. Til dømes har ein elev skrive «ønskande» når han meiner «ønska». Det forklarar Beate med «Eit ønske. Korleis bøyer vi inkjekjønn?». Dei metalingvistiske feilrettingane kan også ha ein meir eksplisitt, forklarande karakter, til dømes «Man = ein på nynorsk» (B2) eller «ei rolle – inga rolle» (B16) der ho viser eleven korleis samsvarsbøyning mellom artikkel og substantiv fungerer.

6.3.1.2 Kva i elevtekstane kommenterer eller markerer Beate?

Beate markerer svært mykje i elevtekstane. Så å seie alle feila i teksten, både innhald, nynorskfeil, avsnittsfeil og kommafeil blir markerte på einkvan måte. Sidan så godt som alt blir kommentert, er det vanskeleg å seie noko om kva slags feil ho legg mest vekt på. Likevel ser ein at ho kanskje er litt ekstra opptatt av verbet «å vere», «å ønskje» og andre høgfrequente ord for desse tekstane, som er brev til julenissen.

Inkonsekvente skrivemåtar blir løfta fram i fleire tekstar (B5, B9, B10). Dette er markert med ein ring rundt dei aktuelle orda og ei forklaring. I tekst B9 kommenterer ho dette to stader.

Eleven har skrive både «me» og «vi», noko ho kommenterer med «Vi? Me? Du må velje». Det same gjer ho når eleven har skrive både «håpar» og «håper».

Beate gir også ein del andre kommentarar som kan kategoriserast som tekstkommentarar. Desse rettar seg mot innhald, og kan også vere forslag som har med utforming å gjere. I nokre av desse kommenterer ho også språklege feil utan at dei er forklarande, berre spørjande. Dette gjeld særleg der elevane har skrive ord som ikkje finst, men som kanskje kan ha nynorske trekk. Ein elev har til dømes skrive «korslaga» i staden for, slik eg tolkar setninga, «koselege». Beate sin merknad til dette ordet er «At det var?» med ei tydeleg lenke til ordet.

6.3.1.3 Kva feil i elevtekstane markerer ikkje Beate?

Beate markerer, som nemnt, så å seie alle feila i elevtekstane. Det er nokre få feil som ikkje har blitt markert, men sidan det er snakk om ein eller to feil i sju av tekstane, er det nesten å rekne for ein slags glipp. I desse tilbakemeldingane verkar det med andre ord som at Beate går inn for å rette alle feila ho ser, også nokre feil som faktisk ikkje er feil.

Nokre av dei direkte feilrettingane til Beate er nemleg ikkje rette. Ho trekker ofte fram verbet «å ønskje» og substantivet «eit ønske». Desse orda har fleire valfrie former: Å ønskje kan også skrivast som å ønske, ynske eller ynskje. Alle formene blir bøygde som e-verb («Ynske; ynskje; ønske; ønskje», 2019). Substantivet ønske er eit inkjekjønnsord, og kan også ha forma ynske («ønske; ynske», 2019). Likevel markerer Beate alle andre former av verbet enn «ønskje» som feil, og korrigerer dei til ønskje-forma. Det varierer om ho korrigerer som e- eller a-verb. Dette har fleire moglege forklaringar. Den første kan vere at ho ikkje kjenner til at det finst fleire moglege former i den nynorske rettskrivinga, og at ho kjenner seg så fortruleg med å skrive nynorsk at ho ikkje bruker ordboka særleg hyppig. Ei anna forklaring kan vere at ho har bestemt seg for at klassen skal bruke ei form, og at det skal er «ønskje» som skal vere den forma dei skal lære å bruke i klassen. Det som talar imot denne forklaringa er at ho i nokre tekstar peikar på at elevane er inkonsekvente i formvala sine, og det er derfor lite truleg at ho har avgrensa formvalet deira for akkurat dette ordet. Truleg handlar det om at Beate ikkje har sett seg inn i den siste rettskrivingsreforma i 2012, sidan ho også forklarar ein elev at han eller ho kan skrive «gjøre» på nynorsk sjølv om denne klammeforma blei fjerna i 2012-rettskrivinga.

6.3.2 Om sluttkommentaren til Beate

Sluttkommentarane til Beate er lange, samanhengande tekstar, nesten brev, til elevane. Det er ein temmeleg fast struktur på kva sluttkommentaren inneheld. Korleis teksten kommuniserer og innhaldet blir kommentert svært ofte, men ikkje alltid. Ho trekker ofte inn forklaringar på konkrete døme frå elevteksten inn i kommentaren.

Formuleringane er svært tydelege, ofte strenge, men når ho kommenterer nynorsken, mildnar ho ofte ordlyden, er optimistisk og legg vekt på at dette er den første teksten dei nokon gong har skrive på nynorsk. Eit døme på ein slik kommentar er denne: «Nynorsken er slett ikkje verst. Du ser på papirkopien at det er ein del feil, men når vi får retta opp i dette, kjem dette til å bli smaskens. Eg er faktisk ganske imponert over deg» (B4).

Feiltypar ho har retta i tekstane blir gjerne tatt opp i sluttkommentaren med ei utdjupande forklaring og forklarar det for eleven med utgangspunkt i feilen, til dømes slik:

Det ser ut til at du trur nynorske ord ikkje skal ha ending. Du skriv til dømes *gjø* i staden for *gjøre/gjere*, *de* i staden for *deg*, *e* i staden for *er* osv. Slik er det jo ikkje. Og så må du vere konsekvent. Du skriv til dømes både «klarar» og «klarar». Sjekk kva som er rett. På slutten av teksten står «mig» og «meg» ved sida av kvarandre, og du skjønner heilt sikkert at ein av dei skal ut. (B10).

Denne kommentaren viser også eit døme på korleis ho tar opp inkonsekvente bøyings- og stavemåtar i sluttkommentarane, som eg skreiv om i kapittel 6.3.2.

Til slutt vil eg trekke fram at Beate ofte oppmodar elevane sine til å bruke ordbok og andre oppslagsverk hyppig medan dei skriv, til dømes «Vesle hjelpar», som er eit hefte ho har utforma for elevane sine, særleg når dei skal skrive høgfrequente ord. I kapittel 6.3.1.3 såg me at Beate truleg ikkje bruker ordbok sjølv, iallfall ikkje ei som er oppdatert etter 2012-reforma. Det er i så fall interessant at ho ikkje følger sine egne råd, men, som Aleksander, stoler på sin eigen nynorskkompetanse.

6.4 Cecilia: Fargekodar og positiv forsterking

Cecilia bruker eit fargekodesystem når ho rettar, som me kan kalle ein metalingvistisk feilrettingsstrategi. Ho har også nokre innslag av direkte og indirekte feilrettingar, og har fleire tekstkommentarar enn dei andre informantane. Ho gir sluttkommentar i skjemaform, og trekker då særleg fram det positive i elevtekstane. Dei fleste elevane får råd om korleis dei kan betre nynorsken sin, men ut over det blir nynorsken berre kommentert når han er særleg bra.

Post-it-geriljaen

Post-it-geriljaen er ein kampanje mot kroppspress. Kampanjen var starta av tidlegare "Skam" skodespelar, Ulrikke Falch og rådgjevar i Trigger og tidlegare redaktør i Kvinneguiden, Susanne Kaluza. Dei er begge veldig imot kroppspress og tenkte da at post-it-geriljaen ville hjelpe å stoppe kroppspress. Post-it-geriljaen går ut på at **man** **skrivar** post-it lappar med positive setningar eller ord og **hengjar** **dem** opp på **spegel** overalt på offentlege stader. **Man** kan feste desse lappane på spegel i omkleddingsrom, på treningssenter, garderobar, skolar og arbeidplassar. Med dette vil personen som ser seg sjølv i **spegelet**, lese lappen og føle seg betre.

Det er mange som har **vært** veldig positive til denne kampanjen, men ikkje Aftenposten-redaktør, Trine Eilertsen. **Trine** **meiner** at dette er enda ein kampanje som skapar fokus på utsjånad. Aftenposten-redaktøren synest **man** heller bør setje fokus på handlingar ein gjer og ting **en** er flink til. **Trine** seier i Aftenpodden at ho heller vil få ein lapp **kvar** **det** står at ho **var** **dyktig** i jobben **sin** i dag. Ho **synes** ikkje det er noko vits å bry seg om utsjånad og likar verkeleg ikkje at folk skal **sjå** **noko** **på** eller fokusere på korleis ho ser ut.

Kommentert [1]: ein

Kommentert [2]: fleirtal

Kommentert [3]: Bruk både for- og ettermann.

Kommentert [4]: der

Kommentert [5]: er

Figur 12: Tekst C11. Døme på tekstmarkeringane til Cecilia

6.4.1 Tekstmarkeringar

6.4.1.1 Kva slags tilbakemeldingsstrategiar bruker Cecilia i elevtekstane?

Som dei to andre informantane, kombinerer Cecilia dei tre tilbakemeldingsstrategiane: direkte, indirekte og metalingvistiske feilrettingar. Til skilnad frå dei to andre er det dei metalingvistiske feilrettingane som dominerer i tilbakemeldingane hennar. Det er få direkte feilrettingar og endå færre indirekte feilrettingar.

Dei metalingvistiske rettingane hennar er eit fargekodesystem som kodar feiltypar etter fargesystemet

Fargekodar språk:

- Verb
- Substantiv
- Bokmålsord
- Pronomen
- Ordval/formulering
- Samansett ord
- Teiknsetjing
- Rettskriving
- Forbokstav
- ;) (smiley)
- Adjektiv

Figur 13: Oversyn over fargekodane Cecilia bruker til metalingvistiske feilrettingar.

som er gjengitt i figur 13. Desse fargekodane blir i hovudsak brukte på grammatiske feil, men to av kodane, «ordval/formulering» og «:»), gjeld formuleringar.

Innimellom gjer Cecilia også metalingvistiske feilrettingar i form av forklarande kommentarar. Desse er ofte svært kortfatta, men forklarar likevel eleven kva som er feil. Den forklarande kommentaren ho gir oftast er «fleirtal» når eleven har skrive substantiv i eintal, men også for samsvarsbøying mellom substantiv og adjektiv. I tekst C11 (sjå figur 13) er det eit døme på ein slik kommentar, der eleven har skrive «spegel», og Cecilia har kommentert «fleirtal» i margin. Ho skriv også meir forklarande, til dømes skriv ho «Den gang da...» i C7, der eleven har ein då- og når-feil.

Det er tydeleg færre direkte feilrettingar Cecilia sine tilbakemeldingar enn det er hos dei andre informantane. På det meste har ho åtte direkte feilrettingar på to tekstar. Til gjengjeld har ho desto fleire metalingvistiske feilrettingar.

Dei indirekte feilrettingane blir markerte med kommentar som ikkje forklarar kva som er feil, men indikerer at feilen er alvorleg. Til dømes skriv ho «obs» eller «nb» på bokmålsord som «hun» og «jeg». Indirekte feilrettingar blir berre gjorde i seks av tekstane.

6.4.1.2 Kva i elevtekstane kommenterer eller markerer Cecilia?

Det at Cecilia bruker fargekodar, gjer at svært mange av feila er markerte i så å seie alle tekstane. Alle slags feiltypar blir markerte, både ortografiske feil, teiknsettingsfeil og klønete formuleringar. Innimellom kan det likevel verke som om ho sjølv ikkje heilt har oversyn over fargesystemet. Bokmålssubstantiv blir til dømes nokre gongar merkte med oransje (substantiv) sjølv om ho har ein eigen farge, lilla, for bokmålsord. Det same gjeld bokmålspronomen, til dømes «dem» (sjå figur 13), som blir markerte som pronomenfeil med blått i staden for bokmålsord med lilla. Sjølv om «dem» er eit pronomen, skulle ein tru at det var meir nærliggande å kode det som eit bokmålsord, då årsaka til at det er feil i denne samanhengen er at dette er eit bokmålspronomen. Om dette er medvite eller ikkje, er vanskeleg å seie, men det får truleg konsekvensar for korleis eleven forstår tilbakemeldinga når han eller ho får ho.

Cecilia gir også ein god del tekstkommentarar som ofte rettar seg mot innhaldet i teksten eller prestasjonen til eleven. Av og til stiller ho spørsmål der ho ikkje forstår kva eleven meiner eller saknar ei utdjuping av temaet, andre gongar rosar ho eleven. Ros er noko ho ser ut til å vere opptatt av, og det kan sjå ut til å vere det ein i motivasjonsteorien kallar ei positiv forsterking. Kvar elev får minst to positive kommentarar, som til dømes lyder: «Bra om

hensikta» (C2) eller «Godt eksempel» (C5). Også i tekst C17, som har fått karakter 2, trekker ho fram positive element i teksten, slik som her: «Fint at du har med forslag», der ho rosar eleven for å ha tatt med forslag til tekst på gerilja-post-it-lappar, slik oppgåveteksten ber om. Kvar elevtekst har fått minst to rosande kommentarar.

6.4.1.3 Kva feil i elevtekstane markerer ikkje Cecilia?

Det er likevel nokre feil som ikkje blir markerte, også hos Cecilia, til dømes når elevane vekslar mellom å bruke a- og e-infinitiv utan at det er innanfor norma med kløyvd infinitiv. I figur 12 (kapittel 6.4) ser ein også at ordet «arbeidsplassar» korkje har blitt kommentert eller koda. Det er fleire umerkte feil hos Cecilia enn hos Beate, men det er likevel liten grunn til å tru at dette har med noko anna enn mangel på tid å gjere, då hennar eigen nynorsk i desse tilbakemeldingane er feilfri.

I tre av tekstane sluttar ho å markere språkfeil etter eit lite stykke. Alle desse tekstane er svært svake språkleg. Ho skriv då, anten i sluttkommentaren eller som ein kommentar, at ho sluttar å markere språklege feil, men forklarar ikkje elevane kvifor. Det kan sjå ut til at dette er eit val ho har tatt, truleg for å «skåne» eleven frå å sjå kor mange feil han eller ho har gjort.

Dette skriv eg meir om i kapittel 7.2.4.3.

6.4.2 Om sluttkommentarane til Cecilia

Sluttkommentarane til Cecilia kjem i skjemaform med ein oppsummerande kommentar på slutten. I skjemaet kryssar ho av for om elevane har fylt opp kriteriata for oppgåva. Den oppsummerande sluttkommentaren følger ein heilt fast struktur der ho først kommenterer korleis eleven har svart på oppgåvene og løftar fram to kvalitetar ved oppgåvesvaret. Vidare forklarar ho eleven kor han eller ho finn språkleg tilbakemelding og oversyn over fargekodane. Alle elevane i C-materialet får mellom eitt og tre råd for vidare arbeid. Mange av desse handlar om nynorsk, og dei har ofte lik ordlyd. Dei fleste får råd om å øve meir på å bøye substantiv og verb, bruke hjelpemiddel og auke ordforrådet sitt ved å lese nynorske tekstar og bøker. Utover det som står i råda vidare, blir nynorsken berre kommentert når han er særleg bra.

Cecilia er, som ein ser i eksempelet i figur 14, mild i formuleringane sine. Ho forsterkar i stor grad det eleven

Råd vidare:

- Det er først og fremst språket, nynorsken, du bør jobbe meir med.
- Øve meir på nynorsken, spesielt bøyning av verb og substantiv. Eg reknar med at du bruker tilgjengelege hjelpemiddel som <https://ordbok.uib.no/>
- Prøve å auke ordforrådet på nynorsk. Dette gjer du best ved å lese tekstar på nynorsk.

Lykke til vidare ☺

Figur 14: Utdrag frå sluttkommentaren til C7. Fleire av elevane får desse råda.

har fått til, både i sluttkommentarane og når ho rettar i elevtekstane. Ho seier sjeldan noko om kvaliteten på nynorsken i sluttkommentaren utover råda ho gir til vidare arbeid, med mindre han er svært god.

6.5 Presentasjon og drøfting av funn i tilbakemeldingsanalysen

Med utgangspunkt i analysane av tilbakemeldingar informantane har gitt til eigne elevar, har eg funne fram til det dei tre har til felles, ved å samanlikne arbeida deira. Funna, som blei presenterte i innleiinga til dette kapittelet, blir lagde grundigare fram og fortløpande drøfta opp mot relevant teori.

6.5.1 Ufokuserte tilbakemeldingar med mykje informasjon

Alle dei tre informantane gir det Ellis kallar ufokuserte tilbakemeldingar, det vil seie at dei rettar fleire feiltypar i same tekst i staden for å fokusere på ein feiltype om gongen. Samtidig er det stor skilnad mellom dei når det gjeld kor mykje i tekstane som er markert. Aleksander markerer få feil samanlikna med Cecilia og Beate.

På den eine sida opnar eit slikt breitt fokus for at elevane får grundig informasjon om kva i teksten som er feil, både det som gjeld språk og innhald. Ifølge Ellis (2009) kan det hende det har ein betre langsiktig effekt enn fokuserte tilbakemeldingar, sidan det gir eit større bilete av språket. Vederhus (2013) fann dessutan at dei lærarstudentane som fekk A, B og C på mappeeksamenane sine, alle fekk meir detaljerte tilbakemeldingar på mikronivå som oppmoda lærarstudentane til å jobbe med og utvikle tekstane sine. Sjølv om studien til Vederhus skil seg frå denne studien på ei rekke punkt, eg ser korkje på mappetekstar eller lærarstudentar, kan det seie noko om korleis lærarresponsen bidrog til språkforståinga til lærarstudentane.

På den andre sida kan det hende at elevane får for mykje informasjon til at det har noko føre seg. Det gjeld kanskje særleg hos Beate og Cecilia. Ufokuserte tilbakemeldingar kan, hevdar nokon, verke forvirrande og overveldande på eleven som skal lære seg språket, og at det derfor ikkje har ei hensikt å dokumentere alle feila (Ellis, 2009).

Likevel kan det vere fleire årsaker til at informantane vel å gi tilbakemeldingar på denne måten. For det første er desse tekstane skrivne til ein tentamen. Tentamenssituasjonen er i ein slags mellomstusjon mellom undervegsvurdering og sluttvurdering, då det ofte er den prøva som avgjer kva for ein karakter ein elev får på karakterkortet. Derfor kan det tenkast at teksten skal ha ein slags summativ funksjon, der informantane skal dokumentere elevens kunnskapsnivå på eit gitt tidspunkt. Såleis kan det hende at informantane gir tilbakemeldingar

på andre måtar når skrivekonteksten er ein annan. Fokuserert feilretting krev også meir tid frå undervisninga, noko norsklærarane allereie ikkje har nok av, då ein gjerne må jobbe med den same teksten i fleire omgangar. Ei anna moglegheit er at det inngår i ein meir langsiktig plan for språklæringa. Dette kjem eg nærare tilbake til i kapittel 9.2.4 og 9.3.2.

6.5.2 Ulik vektlegging av tilbakemeldingsstrategiar

Både Aleksander, Beate og Cecilie vekslar mellom tre ulike tilbakemeldingsstrategiar: direkte, indirekte og metalingvistisk feilretting. Kva for ein av desse strategiane dei bruker mest, varierer mykje.

Aleksander gjer flest direkte feilrettingar, han gir færre indirekte merknader. Han gir også nokre metalingvistiske kommentarar, og endå færre tekstkommentarar. I tillegg er han den av informantane som lar flest feil stå umarkert. Dette kan vere eit didaktisk val han gjer, men det kan også hende at han har oversett eller ikkje oppdaga feilen. Beate, som har mykje av alt, har flest direkte og indirekte feilrettingar, men også nokre metalingvistiske merknader. Cecilia utmerkar seg med å gi svært få direkte feilrettingar samanlikna med dei to andre. Til gjengjeld gir ho ei svært stor mengde metalingvistiske merknader, på grunn av fargekodane. I dei fleste tekstane markerer ho dei aller fleste feila elevane gjer, men, som nemnt, markerer ho berre delar av tekstar med svært mange feil.

Dei tre informantane har ulike utdanningsbakgrunn og ulike erfaringar med norskfaget, sidemålsundervisninga og ikkje minst det nynorske skriftspråket. Det er med andre ord ikkje overraskande at dei løyser vurderingsarbeidet på ulike måtar, legg vekt på ulike ting og bruker ulike feilrettingstypar når dei rettar elevtekstane. Det er likevel relevant å tenke over kva konsekvensar dei ulike vala har å seie for språktileigninga til elevane. Direkte feilretting av elevtekstar er ofte ei tilbakemeldingsform som ikkje blir forbunde med langsiktig læring fordi det krev svært lite forståing og prosessering av eleven å revidere feila (Ellis, 2009; Vederhus, 2013).

Indirekte og metalingvistiske feilrettingar krev derimot meir av eleven ved å tvinge han eller ho til å prosessere og forstå feilen og kanskje også finne ut kva som er rett (Ellis, 2009). Samtidig kan det vere mange «fallgruver» i å la mykje vere opp til eleven. Dersom eleven ikkje har høg nok språkleg kompetanse i nynorsk som eit slags målspåk til å klare å identifisere feil som er indikert med indirekte feilrettingar, eller manglar strategiar for å finne fram til rett svar, fører det truleg til frustrasjon enn til ei konstruktiv prosessering av grammatiske system. For elevar med låg kompetanse i nynorsk kan det derfor vere meir

hensiktsmessig med direkte feilrettingar (Ferris og Roberts i Ellis, 2009). Bueie har dessutan funne at det er meir utfordrande for elevar å forstå innhaldet i fargekoda tilbakemeldingar, sidan «de krever at elevene husker hvilke farger kommentaren er knyttet til» (Bueie, 2015, s. 11). Med andre ord kan det hende at dei metalingvistiske kommentarane rett og slett går elevane hus forbi dersom dei ikkje hugsar fargekodane.

Kva arbeidsmetodar og rettesystem elevane er vande med, kan verke inn på korleis dei forstår tilbakemeldingane, og relasjonen dei har til læraren sin kan ha noko å seie for korleis dei opplever det å få svært mange markeringar i tekstane. Desse faktorane drøftar eg vidare i den analysen av intervjuet (sjå kapittel 7.2.4.3).

6.5.3 Ulike fokus i tekstmarkeringane og sluttkommentaren

Eit tredje funn er at det kan sjå ut som at for tekstmarkeringane og sluttkommentaren har ulik funksjon for informantane. Medan tekstmarkeringane i all hovudsak blir brukt til språklege tilbakemeldingar, har sluttkommentarane eit breiare fokus der både språk og innhald er vektlagt. Dette gjeld særleg Cecilia og Aleksander som har sluttkommentarar i skjema, truleg sidan dei har bestemt kva dei skal vektleggje på førehand. Cecilia nemner rett nok sjeldan nynorsken utover at råda ho gir ofte handlar om korleis elevane kan bli betre i nynorsk. Aleksander har fokus på fleire tekstelement, men han kommenterer ikkje alltid alle tekstelementa. Sidan sluttkommentaren til Aleksander både gjeld hovud- og sidemålsoppgåva på tentamen, er det til ein viss grad mogleg å samanlikne dei språklege tilbakemeldingane. I sidemålstekstane er det noko større fokus på språk enn i hovudmålstekstane, truleg fordi elevane er tryggare skrivarar på hovudmålet sitt. Beate, som har stort språkfokus i sluttkommentarane, kommenterer også innhaldet her. I tekstmarkeringane er likevel språkkommentarar utan tvil hovudfokuset.

Også her er det fleire moglege forklaringar til at lærarane har valt eit sterkt språkfokus. Det at elevane ikkje kan nynorsk enno, men er tryggare i bokmål, kan til dømes gjere at det er eit større behov for å fokusere på språk når ein gir tilbakemeldingar på sidemålstekstar.

Det som er meir interessant, er kva slags signal det valet sender til elevane. Dette er ikkje noko eg kan konkludere med i denne oppgåva, men det kan likevel tenkast at det store fokuset på språk kan gi elevane inntrykk av at det viktigaste i sidemålstekstane er å skrive rett nynorsk. Kanskje kan det også forsterke eit inntrykk av at nynorsk er vanskeleg å lære seg, sidan feila er mange, noko som kan føre til at elevane opplever motløyse når dei skal skrive nynorsk.

6.4.4 Optimistiske, milde formuleringar i tilbakemeldingane

Informantane har til felles at dei bruker milde og støttande formuleringar når dei kommenterer nynorsken til elevane. Dette gjer dei ofte som ei forsterking av det eleven har meistra eller løyst på ein god måte, men ikkje nødvendigvis. Nokre elevar får ros for nynorsken sin sjølv om det er svært mange feil i teksten.

Dei positive ordlydane kan tyde på at lærarane er opptatt av at elevane skal oppleve meistring og ikkje «miste motet», sjølv om dei framleis har ein lang veg å gå før dei meistrar den nynorske rettskrivinga. Kanskje kan det også vere ein del av ein slags medvite eller umedviten haldningskampanje ved at dei ønsker å gi elevane gode opplevingar med nynorsk som sidemål. Dette går eg djupare inn i i kapittel 7.3.1

6.5.5 Utelating av mellomspråklege trekk

Det er ikkje vanleg at informantane tar tak i og diskuterer mellomspråklege trekk i elevtekstane, sjølv om det finst fleire døme på slike i elevtekstane. I tekst C11 (sjå figur 13), har eleven til dømes bøygd substantivet «spegel» til «spegelet» i bestemt form, slik ein bøyer bokmålssubstantivet «speil». Her har eleven kjent til ordet spegel eller funne fram til det ved å slå opp i ordlista, men overført reglane frå bokmål i staden for å følge reglane i «målspråket» nynorsk, der «spegel» er maskulinum.

I mellomspråksteorien ser ein slike mellomspråkstrekk som eit innblikk i kompetansenivået og utviklingsmoglegheitene til eleven (Selinker, 1988). I desse elevtekstane er det truleg også mykje viktig informasjon om kor på vegen mellom nynorsk og bokmål eleven er, og kva som skal til for at han kjem eit steg vidare i rett retning. Det at ein her er meir opptatt av å markere feila elevane gjer heller enn å leite etter system i dei, kan derfor føre til at dei går glipp av ei didaktisk moglegheit for språklæring.

6.5.6 Lærarfeil

Til sist fann eg at alle informantane også gjer feil i fleire av tekstane, både i form av at dei skriv feil sjølv, men og at dei rettar ord som i utgangspunktet er rette. Lærarfeila kan ein ikkje nødvendigvis kategorisere som didaktiske val, men eg har likevel valt å trekke dei fram fordi det seier noko om nynorskkompetansen til lærarane. Bakgrunnen for feila kan også vere basert på om dei til dømes har valt å bruke ordbok eller ikkje når dei rettar.

Særleg Aleksander og Beate gjer av og til feil i tilbakemeldingane sine, då gjerne i dei direkte feilrettingane ved at dei skriv inn ei form som ikkje er innanfor 2012-rettskrivinga der eleven har skrive rett. Slike feil gjer det aktuelt å stille spørsmål med nynorskkompetansen til

informantane, men det er kanskje vel så viktig å diskutere kor oppdatert nynorskkompetansen deira er. Det er nemleg ein liten skilnad mellom feila Aleksander gjer og dei Beate gjer, sjølv om det for begge to truleg botnar i det same: at dei ikkje bruker ei oppdatert ordbok medan dei rettar, men heller stoler på sin eigen nynorskkompetanse.

Beate sine feilrettingar, som med verbet «å ønskje» og at ho seier til ein elev at det er lov til å skrive «gjøre», kan tyde på at ho har lært og blitt fortruleg med nynorsk under 1959-rettskrivinga, som stemmer overeins med rettingane til Beate. Sidan det er 2012-rettskrivinga elevane hennar skal lære, avgrensar det den nynorsken elevane lærer.

Aleksander sine feil kan tyde på at han ikkje kjenner seg jamtrygg i nynorsk og bokmål, då han sporadisk skriv bokmål i kommentarane til elevane og han innimellom også har eigne rettskrivingsfeil.

Om slike nynorskfeil frå lærarane er utelukkande negativt, kjem truleg an på korleis lærarane stiller seg til desse feila når (dersom) dei blir oppdaga. Lærarfeil *kan* vere gode utgangspunkt for fruktbare metaspråklege samtalar som kan gi elevane ny kunnskap og innsikt i og om nynorsk. Beate sine rettingsfeil kunne til dømes vore eit godt utgangspunkt for å snakke om språknormering og språkhistorie i Noreg.

6.5 Samanfating

Ut frå tre analysar av tilbakemeldingsarbeidet til tre lærarar, har eg funne fram til fleire didaktiske val som blir gjorde i sidemålsvurderinga. Kort sagt er det at lærarane gir tilbakemeldingar på fleire ting samtidig, såkalla ufokuserte tilbakemeldingar, at dei i hovudsak bruker tilbakemeldingsstrategiane direkte, indirekte og metalingvistisk feilretting, men at dei vektlegg strategiane svært ulikt. Eg fann også at dei har ulike fokus i tekstmarkeringane og i sluttkommentarane, men at fokuset på språk i det heile tatt er stort. Dei er også milde i formuleringane til elevane, og trekker fram kvalitetane eller framgangen til elevane. Det dei tilsynelatande ikkje legg vekt på, er å ta tak i det ein kan kategorisere som mellomspråkstrekk i elevtekstane. Informantane gjer også ein del feil i tilbakemeldingane sine. Funna frå denne analysen blir vidare kommentert i den tematiske analysen, særleg når det er snakk om vurdering, men også når det gjeld haldningar.

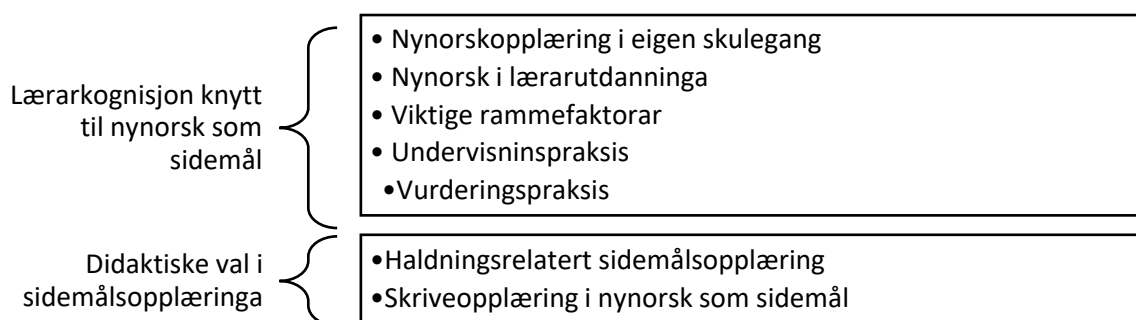
7 ANALYSE AV INTERVJUMATERIALET

For å analysere dei kvalitative forskingsintervjua har eg, som nemnt i metodekapittelet, brukt analysemetoden tematisk analyse slik han er skildra hos Braun og Clarke (2006). Ved å gå gjennom dei seks fasane dei presenterer, har eg kome fram til to hovudtema: Lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål og didaktiske val i sidemålsopplæringa. Begge temaa har også fleire undertema knytte til seg, slik det går fram av figur 15. Framgangsmåten for analysen blei skildra i metodekapittelet (sjå kapittel 5.4.2).

Tema 1, lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål, dannar eit bilete av lærarkognisjonen til informantane, og utgjer dermed ein slags bakgrunn for dei didaktiske vala. Under tema 2, didaktiske val i sidemålsopplæringa, går eg vidare med nokre av dei didaktiske vala som blir avdekte i tema 1, for å kunne undersøke desse meir djuptgåande.

For denne analysen er alle dei tre forskingsspørsmåla aktuelle:

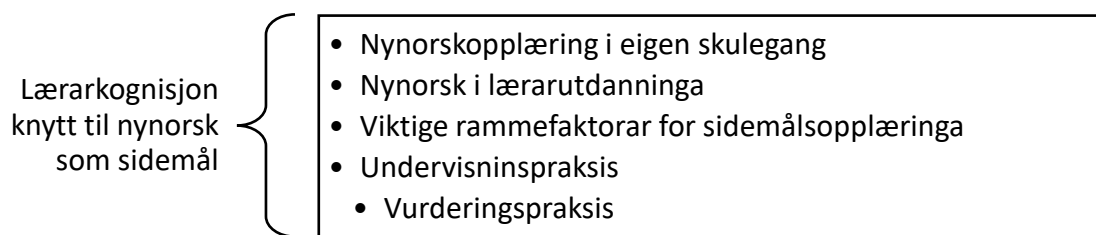
1. Kva verkar inn på lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål hos tre norsklærarar?
2. Kva vektlegg tre norsklærarar i sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål?
3. Kva vektlegg tre norsklærarar når dei vurderer elevtekstar på sidemål?



Figur 15: Endeleg temakart med hovud- og undertema. Vurderingspraksis er ikkje rekna som eit eige tema, men står oppført for å tydeleggjere at eg har plassert det som underordna

7.1 Tema 1: lærarkognisjon om nynorsk som sidemål

Dette første temaet er danna på bakgrunn av det informantane fortalde i forskingsintervjua om nynorskopplæring i eigen skulegang, korleis dei møtte nynorsk i lærarutdanninga, viktige rammefaktorar for sidemålsopplæringa og om sin eigen undervisnings- og vurderingspraksis. Desse fire temaa representerer kvart sitt undertema under hovudtemaet.



Figur 16: temakart som viser hovud- og undertema i tema 1, lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål.

Det ser ut til at det som er felles for informantane er at det er rammefaktorane som er mest styrande for det lærarane gjer i sidemålsopplæringa, då særleg negative elevhaldningar og emnetrengsel i norskfaget. Når det gjeld faktorane nynorskopplæring i eigen skulegang og nynorsk i lærarutdanninga, er innverknaden meir individuell. Informantane har også ei etablert forventning om at elevane er negativt innstilte til nynorsk som sidemål, ei oppfatning som forplantar seg i dei didaktiske vala informantane gjer i sidemålsundervisninga.

Gjennomgangen av dette temaet er strukturert etter undertemaa som kjem fram av figur 16. For å kome så nært opptil utsegnene til informantane som mogleg har eg tatt med ein del sitat frå dei. Undertemaa blir også fortløpande drøfta opp mot teoretiske perspektiv frå kapittel 3 og 4 i teksten. I kapittel 7.1.5 samanfattar eg funna.

7.1.1 Nynorskopplæring i eigen skulegang

Det er noko ulikt kva dei tre informantane hugsar frå dei gjekk på skulen sjølv. Cecilia, som vaks opp i ei lita vestlandsbygd, hadde nynorsk som hovudmål, og har derfor alltid hatt eit nært og «naturleg» forhold til nynorsken. Aleksander og Beate har på si side temmeleg ulike minne frå sidemålsopplæringa dei sjølve fekk.

Aleksander var ingen nynorskentusiast då han gjekk på skulen. Han fortel at han synest nynorsk var vanskeleg heile skuleløpet, at han sleit med å sjå nytta i det, og at han ikkje likte det noko særleg. Det sistnemnde hadde han til felles med resten av klassen, som han har inntrykk av at opplevde det på same måte. Han hugsar ikkje noko konkret frå undervisninga, men meiner at det blei jobba lite systematisk i sidemålsopplæringa, og at opplæringa han fekk var ganske tilfeldig, noko han reagerer på no som lærar.

Beate fortel at ho alltid har vore veldig glad i skulen, og at det også gjaldt sidemålsopplæringa. Ho minnest at dei hadde svært mykje og veldig detaljert

sidemålsundervisning, og at dei skreiv «ekstremt mange tekstar» som dei ofte leverte inn til læraren. Ho hugsar både positive og negative ting frå undervisninga. Av det positive trekker ho fram at læraren deira las *Det store spelet* av Tarjei Vesaas for dei, og at ho blei så engasjert at ho oppsøkte meir litteratur av han. Ho hugsar også at ho kosa seg veldig med grammatikkoppgåver, der dei jobba i «den raude boka ... og sat og bøygde ein milliard substantiv og unnatak og sånn». Det ho trekker fram som negativt, er at læraren påla elevane eit ordforråd ho oppfatta som fjernt og arkaisk: «... også hugsar eg at i staden for «hjørne», så skulle me skrive «krå», for eksempel ...».

Det er tydeleg at Beate har tatt eit medvite forhold til kva slags undervisning ho sjølv fekk noko ut av då ho gjekk på skulen, og kva ho då oppfatta som strevsamt eller unødvendig, og tatt med seg det ho likte best. Ho seier sjølv at ho «hugsar akkurat det eg gjer, eigentleg», og siktar då til den tradisjonelle grammatikkundervisninga. Om ordforråd seier ho også «og det er jo det eg ikkje gjer med mine elevar då». Dette viser at erfaringane Beate fekk med sidemålsopplæring då ho sjølv var elev, har gått inn i lærarkognisjonen hennar om nynorsk, og vidare gir utslag i undervisningspraksisen hennar.

Andre studiar har også vist at opplevingane frå den første skuleringa i eit språk kan verke inn på undervisningspraksisen (Borg, 2003). Det er heller ikkje uvanleg at lærarar tar med element frå undervisninga dei sjølve opplevde som elevar. Derfor er det interessant at Beate og Aleksander har så ulike opplevingar frå sidemålsopplæringa, særleg sidan dei begge to fortel at dei har eit godt forhold til nynorsk og sidemålsopplæring no. For Beate sin del er det kanskje ikkje så overraskande, men for Aleksander har det skjedd ei tydeleg endring sidan han gjekk på skulen sjølv, som me skal sjå nærare på no.

7.1.2 Nynorsk i lærarutdanninga

Dei tre informantane har svært ulike erfaringar med nynorsk i lærarutdanninga. Det har å gjere med at dei er utdanna ved ulike utdanningsinstitusjonar, og dei har også noko ulikt utdanningsnivå. Aleksander har ein mastergrad i norskdidaktikk, Beate har lærarutdanning med vidareutdanning, medan Cecilia først var utdanna kunst- og handverkslærer før ho bygde på med grunn- og mellomfag i nordisk på Universitetet i Oslo. Det er dessutan ganske stor skilnad i alder mellom informantane, sidan Aleksander er relativt nyutdanna, medan Beate og Cecilia har fleire tiår med erfaring som lærarar. Dei har med andre ord ikkje berre gått gjennom ulike lærarutdanningar, men dei har også tatt utdanninga si på ulike tidspunkt, noko som forklarar dei store skilnadene.

Aleksander er utdanna grunnskulelærer for 5–10 ved det som då heitte Høgskolen i Oslo og Akershus, no OsloMet, og har også fullført ein mastergrad i norskdidaktikk ved same institusjon. Me veit at dei har satsa på nynorskopplæringa av lærarstudentane på OsloMet over fleire år (Skjong, 2009; Skjong & Vederhus, 2008a; Staalesen et al., 2014; Vederhus, 2013), og for Aleksander utgjorde denne satsinga eit vendepunkt i synet hans på nynorsk og sidemålsopplæring.

Aleksander: Eg var ikkje noko sånn spesielt god heller, i starten av lærarutdanninga. Eg hadde utfordringar med nynorsk også, også blei eg meir og meir interessert. Synest det var gøy å skrive på nynorsk, og blei jo betre og betre, eigentleg, til å skrive nynorsk sjølv også.

Forklaringa på dette er, ifølge Aleksander, at sidemålsopplæringa var mykje meir systematisk. Det at lærarane stilte tydelege krav om at dei skulle vere like gode i nynorsk som i bokmål, og at studentane måtte jobbe seg mot dette målet ved å skrive fleire tekstar på nynorsk, gå på grammatikkurs og gi og få respons på tekstar frå medstudentar og lærarar, gjorde at han og medstudentane hans i løpet av norsklærarutdanninga forstod «både nytta og viktigheita av å kunne skrive på både hovudmål og sidemål. Og at det også var viktig i skuleløpet, sånn for elevane. Så då fekk eg etter kvart ei interesse for nynorsken sjølv». Det kan med andre ord verke som om kombinasjonen av tydelege krav, mykje skriving og respons i ulike former fekk Aleksander til å erkjenne at nynorsk og sidemål var verdt å bruke undervisningstida på, og dei negative haldningane han hadde frå eigen skulegang måtte vike for ei meir positiv innstilling.

Det er, som nemnt i kapittel 3.2.2, vist at lærarutdanninga kan ha innverknad på lærarkognisjon (Borg, 2003). At lærarutdanninga var eit slikt vendepunkt i Aleksander sitt forhold til og syn på nynorsk og sidemålsopplæring, er dessutan også interessant fordi nettopp slike haldningsendringar har vore eit av formåla med mappeundervisninga på OsloMet (Skjong & Vederhus, 2008a; Staalesen et al., 2014), noko som tydelegvis fungerte for Aleksander. Dersom han hadde studert ved andre utdanningsinstitusjonar som bruker mindre tid på nynorsken, kan det tenkast at han hadde hatt ei mindre positiv innstilling til sidemålsopplæringa.

Aleksander trekker fram fleire metodar han blei utsett for i lærarutdanninga, og som han meiner hadde effekt for læringa, til dømes mappeskriving og medstudentrespons. Desse undervisningsmetodane har han likevel ikkje tatt med i praksisen sin. Dette er ifølge Borg

heller ikkje uvanleg, då endring i kognisjon i løpet av lærarutdanninga ikkje nødvendigvis fører til endring av praksis (Borg, 2003).

Beate har ikkje noko særleg minne om nynorskopplæring i lærarutdanninga, men ho hugsar at dei måtte skrive nynorsk på nokre eksamenar: «Den skulle berre vere der, den nynorsken», fortel ho. Det at det var lite fokus på nynorsk og nynorskdidaktikk i utdanninga, ser ho ikkje på som eit stort problem. Ho meiner det kunne vore meir fokus på haldningar, språk- og kulturhistorie, men at det er noko tull å bruke tid på formverket i lærarutdanninga: «For folk som går på lærarutdanninga skal i prinsippet kunne skrive nynorsk».

Cecilia, som ikkje har norskdidaktisk utdanning, har heller ingen minne om nynorskopplæring, korkje frå faglærarskulen eller då ho gjekk nordisk. I likskap med Beate meiner ho at lærarstudentane må «ha ein viss glød for det. Det trur eg er viktig». Ho er derimot ueinig med Beate når det gjeld nynorskopplæring av lærarstudentar: «Ein må lære det, ein kan ikkje, altså ein må meistre det ... sånn at ikkje tilbakemeldingane vrimlar av feil. ... Vi må meistre det. Det tar seg ikkje ut, noko anna, synest eg». Det er nærliggande å tolke dette som at ho meiner det er nødvendig at lærarstudentar får opplæring i nynorsk før dei skal ut og lære det bort.

Det at Beate og Cecilia har hatt svært lite fokus på nynorsk i lærarutdanningane sine har tilsynelatande ikkje hatt mykje å seie for deira forhold til nynorsk. Begge desse to hadde rett nok positive haldningar til nynorsk allereie før lærarutdanninga, og kjende seg også relativt trygge i språket. Dei har med andre ord blitt engasjerte sidemållærarar sjølv utan å ha møtt nynorsk i lærarutdanninga utanom vurderingssituasjonar, noko som også viser individualiteten i innverknadskrafta lærarutdanninga har på lærarkognisjon som Borg trekker fram (2003). Samtidig veit me frå tidlegare granskingar at heile 61 % av norsklærarane i Bærum kommune meinte at det *ikkje* er ein fordel for elevane å kunne både nynorsk og bokmål (Nordal, 2004), og at 47 % av norsklærarane i granskinga til Pran og Johannesen meiner det held at ungdomsskuleelevar kan lese på nynorsk (2011). Det er derfor ikkje urimeleg å spørje seg om stoda hadde vore annleis dersom dei hadde møtt nynorsk på ein annan måte i lærarutdanninga, slik Aleksander gjorde.

I denne studien ser det altså ut som om lærarutdanninga har størst innverknad på lærarkognisjon dersom ein blir møtt med systematisk nynorskopplæring som inneheld mykje skrivning, og at det då kan bidra til å endre haldningar til og syn på nynorsken og sidemålsopplæringa frå negative til positive. Dersom ein allereie meistrar nynorsken og har

eit godt forhold til han, har det truleg mindre å seie for lærarkognisjonen knytt til nynorsk som sidemål.

7.1.3 Viktige rammefaktorar for sidemålsopplæringa

Rammefaktorane er det som verkar mest inn på lærarkognisjonen fordi dei både verkar inn på innhaldet i og utforminga av sidemålsopplæringa. Den mest framstående rammefaktoren er negative elevhaldningar, men emnetrengselen i norskfaget står også fram som sentral.

Informantane trekker i tillegg fram at foreldrehaldningar, skuleleiinga og samarbeid med andre lærarar er rammefaktorar som i einkvan grad verkar inn på sidemålsopplæringa, anten ved å avgrense ho eller opne opp for nye perspektiv.

7.1.3.1 Negative elevhaldingar

I TNS Gallup si kartlegging av sidemålsopplæringa melde 80,6 % av tiandetrinnsleiarane at motivasjonen til elevane var det største hinderet for god sidemålsundervisning (TNS Gallup, 2006). Informantane i denne studien ser ut til å ha den same oppfatninga, og alle opplever også at mange av elevane har negative haldningar knytte til nynorsk som sidemål. Samtidig ser det ut til at informantane har ei etablert forventning om at elevane kjem til ungdomsskulen med negative haldningar til nynorsk og sidemålsopplæring, og dei blir derfor overraska når det ikkje kjem protestar når dei skal jobbe med nynorsk.

Cecilia meiner dei negative elevhaldningane er den største utfordringa for sidemålsopplæringa, og at dette er haldningar elevane ofte har med seg heimanfrå.

Cecilia: Det med haldningar, det er utfordringa her. Det er litt sånn [set seg bakover på stolen med armene i kross] at ein skjønner ikkje kva ein vil med nynorsk. ‘Kva skal ein bruke det til?’. Og ein har jo litt av det med seg i frå heimen også. Det er eigentleg ‘Eg har klart meg utan nynorsk, så kvifor skal min pode lære det?’. Så der slit vi litegrann.

Beate opplever at ingen av elevane er spesielt motiverte for nynorsk, men at det likevel er litt delt. «Nei, altså nokon synest jo det er heilt håplaust, og mange liker det ikkje noko godt, men dei fleste, nær ‘greitt nok’. det er ikkje sånn at dei elsker nynorsk oppe [i klasserommet], for det gjer dei ikkje, altså».

Aleksander opplever at elevane ikkje heilt ser nytta med nynorsken, særleg ikkje dei som har tenkt seg vidare med yrkesfag, og derfor ikkje er særleg motiverte for å jobbe med nynorsk.

Samtidig fortel Beate og Aleksander at det verkar som om dei fleste elevane meiner det er heilt greitt med sidemålsopplæring. Både Beate og Aleksander gir uttrykk for at dei er

overraska når det *ikkje* kjem negative reaksjonar på nynorsk i klasserommet, til dømes då dei skulle lese ein nynorsk roman i klassen til Beate:

Beate: Vi har lese ein liten roman Han var på nynorsk. Og [eg] sa ingenting om det, og delte han ut, og eg sa til kollegaene mine at 'No skal eg ikkje nemne at han er på nynorsk, og, så skal vi sjå når det første sukket kjem'. Det kom ikkje. Så då vi var ferdige, så spurde eg 'Det er ingen av dykk som har sagt noko om nynorsk?'. Nja, det var eit par som sa 'det hadde vore betre om det var på bokmål', men det var ingen som klaga. Og det hadde eg forventa.

Aleksander gjekk ut av lærarutdanninga med ei forventning om at haldningane til elevane skulle vere ei mykje større utfordring enn han opplever at det er:

Aleksander: Eg hadde nok trudd det skulle vere større utfordringar knytte til motivasjon. Altså meir sånn uffing og klaging over å jobbe med nynorsk, rett og slett. Hugsar det var noko heilt anna då eg gjekk på skulen. Meiner det var større motstand i elevgruppa då.

Det at alle lærarane opplever at det er låg motivasjon og negative haldningar mellom elevane, er i seg sjølv noko som er verdt å merke seg, og det er også heilt i tråd med opplevinga til andre lærarar (Nordal, 2004; TNS Gallup, 2006). Ei slik oppfatning av innstillinga til elevane kan påverke dei didaktiske vala i sidemålsopplæringa på fleire måtar. Når Beate og Aleksander fortel at dei er overraska over kor lite negative elevane er, seier det oss også noko om kor etablert forventinga om negative haldningar til nynorsk er i skulen. Som eg går nærare inn på i kapittel 7.2.1.1, verkar denne delen av lærarkognisjonen til lærarane klart inn på dei didaktiske vala informantane gjer i sidemålsopplæringa gjennom at dei blir ekstra opptatt av å finne gode undervisningsopplegg som «ufarleggjer» nynorsken for elevane.

7.1.3.2 Tidsnaud som følgje av emnetrengsel i norskfaget

Emnetrengsel i norskfaget er ei velkjend utfordring som fører til tidsnaud for lærarane, og kanskje også til overflatisk opplæring i enkelte emne (Hamre, 2017). Sidemålsopplæringa får ofte mykje skuld for denne tidsnauda, særleg fordi sidemålskarakteren fører med seg eit krav om vurdering og dokumentasjon av kompetansen til elevane. Alle dei tre norsklærarane i denne studien opplever at sidemålsopplæringa tar mykje tid, og prioriterer andre emne framfor sidemål når noko dukkar opp. Dei opplever også at vurderingsarbeidet tar mykje tid.

Både Cecilia, Aleksander og Beate fortel at dei prioriterer andre emne som dei meiner er viktigare, framfor sidemålet. Cecilia og Aleksander prøver å ha ein time med

sidemålsundervisning i veka, men det kjem ofte opp noko som gjer at dei må endre på planane til fordel for andre emne eller fag.

Aleksander meiner det er viktig å fokusere på hovudmålet før ein byrjar med sidemålsundervisninga når elevane byrjar på ungdomsskulen, og han byrjar derfor med sidemålsopplæring tett opptil norsktentamen i åttande klasse. Han omtalar samtidig tidsklemma som ei hindring for å løfte nynorskkompetansen elevane opp til eit visst nivå: «Skulle ein løfta elevane til det nivået ein ønskte, så burde ein hatt endå fleire norsktimar ...».

Beate meiner det er viktigare å bruke tid på litteratur og å gjere elevane språkleg medvitne enn å bruke tid på sidemål, sidan elevane skal «ut og vere menneske» når dei blir vaksne. Derfor bruker ho så mykje tid som mogleg på litteratur- og kulturhistorie, og har gjort grep for å effektivisere sidemålsopplæringa (sjå kapittel 7.2.4.1), noko ho er særst fornøgd med: «før brukte eg mykje meir tid på det ... så eg er veldig trygg på at eg bruker mindre tid enn ein del andre norsklærarar For det er jo ikkje mykje tid eg bruker på det.» Sjølv om Beate har funne ei løysing på tidsnauda som fungerer for ho, er det mangelen på tid som har ført til at ho har valt å organisere sidemålsopplæringa annleis. Ho opplever også at vurderinga tar mykje tid: «... det trur eg er over heile lina, at norsklærarar ønsker at vurderinga skal bort. Og eg er med på den når det handlar om tid. Altså, det er ei sånn ekstrem mengde stoff».

Skulen til Aleksander er ein av mange forsøksskular som er med på prosjektet «Forsøk med ein eller to karakterar i norsk». På skulen til Aleksander har dei då valt å ikkje sette egne nynorskkarakterar på tentamenar eller andre tekstar før i tiande klasse. Trass i det ein skulle tru var ei mindre rettebør, meiner han det er utfordrande å få tid til alt. I år, når elevane hans går i tiande klasse, ser han på tidsklemma som ei særleg utfordring:

Aleksander: Altså iallfall sånn det er på 10. trinn, at det er tre karakterar, så skal ein jo ha vurderingspunkt i alle tre disiplinane, og helst ha jobba jamt og trutt med nynorsken då. Men eg merkar jo at eg, eg får kanskje ikkje jobba så jamt og trutt med det som eg kanskje hadde ønskt.

Bergset-Leite (2018) fann i si masteroppgåve at ei redusering av karakterane førte til meir frigjord tid for lærarane, slik at dei i større grad kunne bruke tida meir effektivt, til dømes ved å undervise i sidemål eit halvt semester i slengen. Om Aleksander hadde jobba på ein annan måte med sidemålet, kan det likevel hende at han hadde kjent på dette presset. Dersom han

måtte gitt elevane halvårsvurdering kvart semester, kunne det, rett nok, også ført til at han la opp til meir sidemålsundervisning og prioriterte det høgare gjennom åttande og tiande.

Emnetrengsel og tidsnaud fører med andre ord til at lærarane organiserer undervisninga på andre måtar, at dei prioriterer andre emne framfor sidemålet, og at dei opplever arbeidsmengda som stor, særleg når det gjeld vurdering.

7.1.3.3 Samarbeid med andre lærarar

Fagleg samarbeid og diskusjonar med andre lærarar er noko som verkar inn på både lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål og dei didaktiske vala informantane tar, særleg når det gjeld vurdering og vektlegging av vurderingskriterium i tekstane, men også deling av gode undervisningsopplegg og oppgåver.

Alle informantane utvekslar undervisningsopplegg og erfaringar med andre norsklærarar. Både Cecilia og Beate fortel at dei i stor grad stødde seg på andre lærarar då dei var nyutdanna. Seinare har Cecilia særleg innført eitt pedagogisk grep frå ein annan lærar som ho ser opp til:

Cecilia: Vi jobba saman, ho er jo litt av ein kapasitet, altså. No jobbar ho på *ein høgskule i Noreg* [mi anonymisering]. Veldig god dame, altså. Flink. Veldig flink. ... Så eg har lært masse av ho. ... då vi jobba der så begynte vi å skrive stuttare tekstar. Kortare. Fleire og kortare.

Alle informantane har jobba som sensor til eksamen i tiande klasse, og derfor vore gjennom såkalla sensurmøte, der sensorane møttest for å bli einige om karaktersettinga på tekstane. Informantane fortel at erfaringane dei har gjort i desse møta, har verka inn på korleis dei tenker når dei rettar tekstar, eller, rettare sagt, kva dei vektlegg i når dei vurderer elevtekstar. For Beate og kollegaene hennar har det ført til at dei har senka krava for grammatiske feil hos elevane fordi dei ser at lærarar på andre skolar stiller lågare krav til elevane sine:

Beate: Og då sit ein jo skular frå heile Østfold og vurderer nokre tekstar saman. Og då har det vore nokre gongar no, der vi, her frå skulen, føler at vi er strengare enn det sensorane er, faktisk, og då har vi jo skjønt at vi kan senke skuldrene.

I: Ja, mhm. Gjer de det då?

Beate: Ja, ja, ja, absolutt. Ja, absolutt.

Ser ein på tilbakemeldingane til Beate, som er svært detaljerte når det gjeld nynorsk grammatikk, er dette noko motstridande. Samtidig har me ikkje innsyn i korleis alle desse vurderingane blir vektlagde når ho skal sette karakter på arbeidet til elevane, og det kan dermed hende at grammatikken ikkje blir like tungt vekta i karaktersettinga som ein skulle tru ut frå tekstmarkeringane hennar.

Aleksander var sensor for første gong våren 2018, og fortel at han har fått eit meir heilskapleg fokus i vurderingane sine i sidemålstekstar etter det:

Aleksander: Eg har nok kanskje tenkt litt meir sånn heilskapleg på det etter at eg var sensor på eksamen no. At eg nok var hardare i bedømminga når det gjaldt grammatikk før. Var det graverande feil, altså «en» i staden for «ein», «ikkje» i staden for «ikkje», blant anna, og feil spørjeord og sånn, at eg trekte ganske hardt på det. Men no prøver eg å sjå litt meir heilskapleg.

Det bør vere nemnt at tekstane frå Aleksander blei retta før han var sensor. Det vil seie at han no vektlegg grammatiske feil i mindre grad enn me såg i tekstane hans. Som me såg var han også den med færrest tekstmarkeringar i tilbakemeldingane sine, noko det etter sensorerfaringane moglegvis har blitt endå mindre av.

For Cecilia har også sensorerfaringa hatt stor innverknad på kva ho etterlyser i sidemålstekstane til elevane:

Cecilia: Eg har vore sensor i mange år ... og då er det det vi blir mest drilla på. Du må svare på oppgåvene. Viss ikkje du svarer på alle oppdraga, så kan du ikkje oppnå høg kompetanse.

Erfaringane ho har gjort som sensor, har ført til at det aller viktigaste i vurderingsarbeidet til Cecilia er at elevane har svart på oppgåva. Ho fortel sjølv at dette er noko ho drillar dei på før tentamen, og det kjem også tydeleg fram i sluttkommentaren ho gir til elevane, der ho har eit eige skjema for oppdrag i oppgåveteksten. Her inkluderer ho både ei skjematisk sjekklister der dei ulike oppdraga i oppgåvene kjem tydeleg fram, og ho kommenterer konsekvent om eller korleis eleven har svart på oppgåva.

Informantane set pris på samarbeid med andre lærarar, då særleg delingskultur og vurderingssamarbeid, og det er også noko som verkar inn på undervisnings- og vurderingspraksisen deira. Det er også interessant at lærarane fortel at dei, som ei følge av samarbeid om sensurering og innblikk i vurderingsarbeidet ved andre skular har valt å senke krava til sine eigne elevar. Samtidig stemmer ikkje utsegnene om at språklege ferdigheiter

ikkje blir tungt vekta med funna frå tilbakemeldingsanalysen, der fokuset på språk var sterkt, både i tekstmarkeringane og i sluttkommentaren. Denne sjølvmotseiinga blir vidare drøfta i kapittel 7.1.4.3.

7.1.3.4 Skuleleiinga

Ingen av informantane opplever at skuleleiinga er særleg opptatt av nynorsk, men at dei er interesserte i resultatata til eksamen og legg til rette for kompetanseheving for lærarane. Det er først og fremst Cecilia som opplever at skuleleiinga er ein noko avgrensande rammefaktor. Dei to andre fortel at skuleleiinga vidaresender tilbod og reklame for kurs, men at «... nynorsk er ikkje noko stort tema her på skulen, rett og slett» (Beate), sjølv om dei «ser jo på resultatata til eksamen, ... så det er jo viktig sånn sett» (Aleksander).

Skulen Cecilia jobbar på, var med på eit prosjekt i regi av Nynorsksenteret for nokre år sidan. Ein del av det prosjektet var at heile skulen skulle bruke nynorsk som bruksspråk, og dei la opp til ulike prosjektoppgåver i nynorsk over ei skuleveke. Cecilia fortel at både elevane og lærarane opplevde prosjektet som inspirerende og motiverande, men at det no har falle ut fordi skulen har «... på ein måte fått eit nytt fokus, og det har gått litt sånn, no bannar eg kanskje litt då, men, på kostnad av norsken. Slik at den, opplever eg, har blitt litt nedtona, og dermed så forsvann prosjektveka». Dette meiner Cecilia er synd, men ho synest det er endå verre at elevane ikkje får bruke halve skrive dagar lenger fordi ein skal bruke den tida ein har, altså den tida som allereie er sett av til norskfaget. Cecilia meiner det går utover flyten skriveprosessen til elevane: «Det trur eg er uheldig. Eg trur ein må få lov til å jobbe litt over tid med ein tekst». Det Cecilia meiner med «over tid» her, handlar om samanhengande tid, altså at ein skal få bruke fleire timar av skuledagen.

7.1.3.5 Påverknad heimanfrå

Jansson (2011a) hevdar det å alliere seg med foreldra er ein viktig del av å skape eit godt læringsmiljø for sidemål på ungdomsskulen. Som nemnt opplever Cecilia at dei negative elevhaldningane ofte er nedarva frå foreldra. Beate opplever også at foreldra i klassen i nokre tilfelle har innverknad på undervisninga. Aleksander seier ikkje noko om foreldreinnverknad i intervjuet.

Beate har erfart at mange foreldre har negative haldningar til nynorsk og sidemål, og derfor prøver ho å avverje at desse skal smitte over på elevane i for stor grad ved å ta det opp på foreldremøta i starten av åttande:

Beate: Altså, det første eg gjer, det er å seie til foreldra at det er dødsstraff for å seie noko negativt om nynorsk heime. At 'det held de for dykk sjølv til dei ikkje er mine elevar meir,' seier eg. Det må dei. Og så forklarar eg dei kvifor.

Beate gjer altså akkurat det Jansson tilrår. Likevel opplever ho at foreldrehaldningane rundt sidemål har innverknad på elevane når dei skal søke vidaregåande opplæring. Ho fortel at foreldra og elevane søker seg til ein skule der ein kan få studiespesialisering utan å få karakter i sidemål og framandspråk: «... og ein av motivasjonane er å sleppe nynorsk». Dette tyder på at foreldrehaldningane nok skin gjennom sjølv om Beate har bedt dei om å halde eventuelle negative haldningar til nynorsk for seg sjølv. Samtidig fortel ho at dei i seinare tid har måtta sette av tid på skulen for at elevane skal kunne skrive der fordi det har vore fleire tilfelle med juks, altså at «det har vore litt mange foreldre som gjer litt for mykje av det elevane skal gjere, og me fekk problem med vurderingane». Dette kan tyde på at foreldra er opptatt av at elevane skal få gode karakterar i sidemål, sjølv om dei har negative haldningar til sidemålskarakteren. I forslaget til ny læreplan har læreplankomiteén innstilt på at halvårskarakteren i norsk sidemål skal fjernast, men at ein framleis skal få sluttarakter etter tiande trinn og VG3 («Høring - læreplaner i norsk», 2019). Dersom det er slik at resultatane er viktige for enkelte foreldre, men ikkje kompetansen elevane sit att med, kan det tenkast at ei slik endring kan verke inn på denne rammefaktoren, ved at foreldra i mindre grad oppmodar elevane til å jobbe med nynorsken.

Cecilia opplever, som nemnt i kapittel 7.1.3.1, at foreldra krev ei nyttelegitimering av sidemålsopplæringa, og at det har innverknad på haldningane til elevane. Samtidig fortel ho at FAU vanlegvis betalar for forfattarbesøk av ein nynorskforfattar og at tiande trinn skal dra på ei teaterframsyning på Det norske teatret som eit motivasjonstiltak, noko som viser at det også finst foreldre med positive haldningar til nynorsk, og at dette også spelar inn som ein rammefaktor for sidemålsopplæringa. Slike motivasjonsaukande tiltak er omtalte som god støtte for sidemålsopplæringa (Skjong & Vederhus, 2008b), og Cecilia har gode erfaringar med desse tiltaka.

At foreldra har stor innverknad på haldningane elevane har til sidemål, er ikkje ei uvanleg oppfatning hos lærarar. Ifølge granskinga til Nordal meinte 46 % av Bærums-lærarane at foreldra hadde den største påverknadskrafta. Til samanlikning meinte berre 9 % at lærarane var den viktigaste faktoren (Nordal, 2004).

7.1.4 Undervisningspraksis

Når det gjeld undervisningspraksisen til informantane, kan ein kort seie at dei organiserer sidemålsopplæringa på ulike måtar, men at alle tre isolerer sidemålsundervisninga frå resten av norskfaget. Alle har fokus på grammatikk i opplæringa, men er samtidig opptatt av å variere undervisninga, gjerne med gøyale metodar og gode tekstar slik at elevane skal bli motiverte for sidemålsopplæringa. Når det gjeld vurderingspraksis, stemmer fleire av funna overeins med funna frå tilbakemeldingsanalysen, med unntak av at språklege feil er mindre vektlagde enn ein får inntrykk av i tilbakemeldingane deira.

I det følgjande går eg gjennom undervisningspraksisen til dei tre med vekt på korleis dei organiserer undervisninga og kva slags undervisning dei legg opp til. Fleire av funna i dette temaet er også aktuelle for tema to, didaktiske val i sidemålsopplæringa, og eg har derfor valt å vente med noko av drøftinga til det er aktuelt i kapittel 7.2.

7.1.4.1 Organisering av sidemålsopplæringa

Dei tre informantane organiserer sidemålsopplæringa på ulike måtar. Både Aleksander og Cecilia vil helst undervise i nynorsk ein time i veka, medan Beate har ei meir periodisk organisering og samlar sidemålsundervisninga i lengre periodar.

Aleksander byrjar med sidemålsopplæring på hausten i åttande. Fordi det er mykje anna som skal på plass i starten av ungdomsskulen, blir det sjeldan tid til kome i gong før rett før tentamen før jul i åttande. Frå då av prøver Aleksander å ha ein time med sidemålsopplæring i veka, sidan han meiner det er best for elevane få jamlege drypp med sidemålsopplæring og mykje repetisjon:

Aleksander: [D]et er egentleg det som er det ideelle, vil eg seie. At ein jobbar systematisk med det, og at det ikkje kjem i bolkar, for elevane gløymer litt, har eg inntrykk av. ... Sånn som substantivbøying har eg gått gjennom veldig mange gongar, så det er viktig å repetere så ikkje det går i gløymeboka.

Aleksander meiner altså at elevane bør få mykje repetisjon, og det kan sjå ut som at denne repetisjonen handlar om dei grammatiske strukturane i språket. Ei slik tilnærming legg opp til at elevane skal meistre og ha oversyn over språket som system, men støttar i mindre grad oppom det å kunne bruke det nynorske språket. Denne vekevisen timen må dessutan ofte vike for andre undervisningsemne: «... det er mange kompetansemål i norskfaget. Det er tre karakterar, og det er mykje ein skal gjennom. Så det er derfor eg seier at tid er ein viktig faktor».

Cecilia organiserer også sidemålsundervisninga med vekevis timar i nynorsk, og prøver å få iallfall ein time nynorsk i veka. I forkant av tentamen og eksamen intensiverer dei sidemålsopplæringa. Cecilia fortel at dei vanlegvis byrjar ganske mjukt på åttande trinn, men at dei ikkje får karakter då. I niande tar det seg litt opp, men det har størst fokus på tiande trinn på grunn av eksamen.

Beate organiserer sidemålsundervisninga annleis enn dei to andre informantane. Ho startar, som nemnt, med å alliere seg med foreldra og legg mykje vekt på å framsnakke nynorsk og normalisere nynorsk i klasserommet ved å bruke nynorske tekstar utan å kommentere det overfor elevane. Mot slutten av åttande arrangerer ho grammatikkurs der ho går gjennom nynorskgrammatikken. Innhaldet i kurset er svært tradisjonell grammatikkundervisning med tavlegjennomgang, lekseprøver og reine grammatikkøvingar i eit eige hefte. Det er dette Beate siktar til når ho fortel om erfaringane ho har tatt med seg frå ho var elev sjølv. Utover hausten i niande omset dei ein lengre tekst, før dei skriv sin første tekst på heildagsprøva før jul i niande klasse. Denne tentamenen består også av ein omfattande grammatikkprøve. Etter denne tentamenen underviser ho ikkje meir i nynorsk grammatikk, men tar opp feiltypar og jobbar ut frå utfordringane ho finn i tekstane til elevane. Sidemålsopplæringa er alltid organisert i bolkar, altså over lengre tidsperiodar. Denne løysinga er Beate svært nøgd med, fordi ho bruker «... mykje mindre tid på nynorskopplæringa enn ein del av kollegaene mine, og får likevel like bra resultat».

Når det gjeld oppstartstidspunkt, startar alle informantane ganske mjukt med sidemålsopplæringa i åttande klasse, om enn på heilt ulike måtar. I teorikapittelet såg me at det i 2006 var mest vanleg å byrje med sidemålsundervisninga på niande trinn (TNS Gallup, 2006), medan Kittelstad i 2015 fann at fleirtalet startar på åttande trinn (Kittelstad, 2015). Sjølv om utvalet i denne studien er så lite at det absolutt ikkje er representativt, kan det at alle dei tre informantane startar på åttande trinn, styrke tendensen i funna til Kittelsen, altså at det har skjedd ei utvikling med tanke på tidleg start med sidemål.

Det er ikkje uvanleg å organisere sidemålsopplæringa slik Aleksander og Cecilia gjer, med ein time i veka. På ungdomsskular der bokmål er hovudmål, organiserer 50 % sidemålsundervisninga på denne måten (Kittelstad, 2015; TNS Gallup, 2006). Fordelen med ei slik organisering av sidemålsundervisninga er at elevane møter nynorsk med jamne mellomrom og får mykje repetisjon. Det kan likevel verke som om hensikta til Aleksander, til dømes, «... at det ikkje skal gå i gløymeboka», ikkje heilt blir oppfylt, sidan han sjølv fortel at han har måtta gå gjennom substantivsbøying fleire gongar.

Å organisere sidemålsundervisninga periodisk, slik Beate gjer, kan heller ikkje seiast å vere uvanleg, då 41 % av lærarane på bokmålsskular organiserer undervisninga slik (TNS Gallup, 2006). Ei slik periodevis undervisning kan fungere på ulike måtar ut frå kva innhaldet i sidemålsundervisninga er i perioden. På den eine sida *kan* det fungere som ein slags nynorsk språkdusj for elevane, dersom det er lagt opp på ein slik måte at elevane møter og skriv nynorsk sjølve, og dersom fokuset er å bruke språket framfor å bruke tida på grammatikkundervisning. Denne metoden er tilrådd av Sjøhelle (2016). Det er likevel ikkje slik at periodevis sidemålsopplæring automatisk kan plasserast i same bås som ein språkdusj, då undervisninga, på den andre sida, også kan gå ut på tradisjonell grammatikkundervisning med innføring i grammatiske reglar og grammatiske øvingar. Eit slikt undervisningsinnhald inngår ikkje i språkdusj-metoden til Sjøhelle. Det er heller ikkje i tråd med kompetansemålet om at elevane skal ha produktive evner i sidemål, det vil seie å kunne skrive tekstar på bokmål og nynorsk i ulike sjangrar, slik dei skal ifølge dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Innhaldet i undervisninga, anten ho er organisert periodisk eller vekevis, er med andre ord uansett ein viktig faktor.

Sjølv om periodisk sidemålsundervisning kan ha tilsvarande kvalitetar som «språkdusjar», og det er ei form for integrert sidemålsopplæring, har ingen av informantane ei integrert sidemålsopplæring. Alle dei tre norsklærarane har, ut frå det dei fortel, ein tendens til å isolere sidemålsopplæringa frå resten av norskfaget. Integrert sidemålsopplæring kan bidra til å syne fram at nynorsk kan fungere som brukspråk på lik line med bokmål, og slik normalisere nynorsk for elevane utover skulekonteksten (Sjøhelle, 2016). Ei isolering kan med andre ord bidra til å svekke denne oppfatninga av nynorsk, og til at elevane slit med å forstå at nynorsk er eit språk i bruk utanfor skulen.

Kort sagt isolerer alle informantane sidemålsopplæringa frå resten av norskfaget, men dei organiserer ho likevel på ulike måtar. Innhaldet i undervisninga, som eg går nærare inn på i neste kapittel, har uansett noko å seie for kva slags funksjon sidemålsundervisninga kan ha.

7.1.4.2 Arbeidsmåtar og læringsaktivitetar i undervisninga

Ifølge kartlegginga til TNS Gallup er det mest vanleg å variere mellom svært få, ein til fire, arbeidsmåtar i sidemålsopplæringa (2006). Informantane i denne undersøkinga skil seg frå fleirtalet når det gjeld å variere undervisningsmåtar, dei ønsker å leggje opp til variert undervisning for å motivere elevane.

Aleksander er særleg opptatt av å variere undervisninga. Han vekslar mellom tavleundervisning, individuell oppgåveløysing i grammatikk og fleire «fikse metodar». Han

prøver å få til at elevane skal jobbe med grammatikken i eigne tekstar, så ikkje grammatikkundervisninga blir isolert frå skrivinga til elevane. Dette opplever han som ei utfordring. Samtidig opplever han at tradisjonell grammatikkundervisning er noko elevane både liker og meistrar, og han vel derfor å bruke mykje av undervisninga på grammatikk. For å variere undervisninga og gjere det litt gøy for elevane, lagar han kviss og Kahoot! som også er grammatikkorientert. Han tilrår også elevane å lese bøker på nynorsk.

Beate skil sjølv mellom aktiv og passiv sidemålsopplæring der aktiv sidemålsopplæring er «... når me sit med formverket, når me snakkar om forskjellar på nynorsk og bokmål og sånne typar ting, medan den passive delen er jo alle tekstane og sånn», noko mykje av sidemålsundervisninga hennar går ut på. Den aktive sidemålsopplæringa inneber altså tradisjonell grammatikkundervisning og kontrastiv undervisning. Lesing, tavleundervisning og individuell oppgåveløysing er altså arbeidsmåtar ho bruker mykje. Andre arbeidsmåtar ho bruker, er omsetting og nokre små drypp innimellom, til dømes nynorskord som innslag i kviss.

Cecilia vil helst at elevane skal lese og skrive så mykje som mogleg. Ho bruker mykje tid på å finne fengande bøker med passeleg lengde til elevane, slik at dei skal få høve til å lese mykje god nynorsk ungdomslitteratur. Ho bruker også ein del tid på grammatikk, særleg i forkant av tentamen, men i dei ordinære sidemålstimane prøver ho å få til at elevane skal skrive mange, korte tekstar som ikkje får vurdering, altså det Sjøhelle kallar uformelle tekstar (2016).

Informantane bruker alle saman tid på tradisjonell grammatikkundervisning, Aleksander meir enn dei andre. Dei er likevel opptatt av å variere innhaldet i sidemålsundervisninga, og vel «fikse metodar» for at elevane skal bli motiverte. Undervisningspraksisen og tankane om dei går eg djupare inn i kapittel 7.2, didaktiske val i sidemålsopplæringa, ved å drøfte og problematisere dei didaktiske vala informantane gjer i sidemålsopplæringa meir inngående.

7.1.4.3 Refleksjonar om eigen vurderingspraksis

Funna frå tilbakemeldingsanalysen viste at informantane gav ufokuserte tilbakemeldingar, at dei brukte dei tre tilbakemeldingsstrategiane direkte, indirekte og metalingvistisk feilretting, at det var sterkt fokus på språk i tilbakemeldingane, at formuleringane var milde og optimistiske, at ingen av dei tok tak i mellomspråklege trekk, og at to av informantane gjorde ein del feil i tilbakemeldingane sine. Under intervjuet fekk informantane også spørsmål om sin eigen vurderingspraksis. I desse refleksjonane kom det fram at det er semje mellom informantane om at innhald er viktigare enn språk i sidemålstekstane, og at informantane

medvite prøver å fokusere på det positive i elevtekstane. Alle informantane plar også å sette av tid til etterarbeid med tilbakemeldingane. Nynorskfeil frå læraren blir ikkje tillagt særleg stor vekt.

Alle informantane meiner at innhaldet er vesentleg viktigare enn språket, også i sidemålstekstar. Aleksander forklarar at han «rettar jo mykje sånn grammatisk, både om dei har skrive ord feil, om det er feil bøyingar og om det er avgrensa ordforråd». Samtidig er han svært opptatt av forholdet mellom innhald og formelle ferdigheiter, og er opptatt av at ikkje dei formelle feila nødvendigvis skal gå ut over vurderinga dersom innhaldet er godt:

Aleksander: Det er jo viktig å hugse på at det ikkje berre er grammatikken som tel heller, så eg ser like mykje på innhald, oppbygging, korleis teksten kommuniserer når det gjeld sidemålstekstar som med hovudmålstekstar. ... Eg tenker det er greitt at ein, sånn på tiandeklassenivå, at du har noko rusk grammatisk. Det treng ikkje øydeleggje for ein seksar så lenge resten er toppklasse då.

Desse refleksjonane kjem tydeleg fram i tilbakemeldingane til Aleksander i tilbakemeldingsmaterialet, der ein av tekstane har fått karakteren 6 med fleire formelle feil i teksten.

Når han rettår språket i sidemålstekstane, fortel han at han vektlegg å rette det han kallar «graverande feil». I det legg han at artikkane er på bokmål eller at eleven ikkje kan dei høgfrekvente orda. I tilbakemeldingsanalysen var det tydeleg at Aleksander er merksam på artikkane som ofte blir retta med indirekte feilretting, fordi han forventar at elevane finn ut av slike ting sjølv. Dei høgfrekvente orda er han mindre konsekvent med å rette eller markere. Som me også såg i tilbakemeldingsanalysen, lar han fleire høgfrekvente ord stå umarkert.

Beate meiner heilt uttalt, som Aleksander, at innhaldet er det viktigaste, også i sidemålstekstane: «Formverket kjem som nummer to». Dette skil seg i stor grad frå inntrykket frå tilbakemeldingane til Beate, der ho la svært stor vekt på å rette dei formelle feila i elevtekstane. I intervjuet fortel ho at dette er noko ho plar gjere med den første teksten elevane skriv, sidan ho då ønsker å «naile dei når dei gjer feil for at dei skal lære seg eit minimum av nynorsk» så tidleg som mogleg. Det sterke språkfokuset går ho bort frå når ho ser at elevane blir flinkare i nynorsk. Ho går då over til å fokusere på feiltypar elevane gjer, og gi dei tilbakemeldingar som kan minne meir om det Ellis kallar fokuserte tilbakemeldingar (2009).

Når det gjeld markeringane Beate gjer i teksten, fortel ho at dei skjer relativt intuitivt ut frå korleis ho kjenner eleven. Forholdet mellom direkte og indirekte feilrettingar tilpassar ho noko ut frå det faglege nivået:

Beate: Viss det er fagleg sterke elevar, så vil eg ofte berre sette ein ring rundt og ein strek under, for dei er fullt kapable til å gjere det, og dei kjem til å gjere det. Så har eg elevar som er fagleg svakare, og som ikkje kjem til å orke heller, å byrje å slå opp, så då skriv eg det rette over. Men det er jo ein miks då, så fagleg sterke elevar får også det rette over nokre gongar, og fagleg svake, når det byrjar å bli for mykje, så set eg berre ring rundt.

Det er med andre ord ikkje eit konsekvent system i korleis ho gir tilbakemeldingar, noko som bekreftar inntrykket frå tilbakemeldingsanalysen, som er at ho markerer svært mykje med dei ulike tilbakemeldingsstrategiane utan noko fast system.

Cecilia meiner det viktigaste er at elevane svarer på oppgåva når ho rettar sidemålstekstar. Dette samsvarer med innhaldet i sluttkommentarane, som har eit eige skjema for dei ulike oppdraga i skriveoppgåvene, slik det kom fram i analysen. Ho grunngir dette med å peike til eksamenskrava. Deretter er innhaldet det viktigaste, og så kjem språket: «For elles kan dei skrive nonsens og få god karakter. Det kan dei ikkje».

Når det gjeld fargesystemet eg skreiv om i kapittel 6.3, inneber det, som nemnt, at det er svært mange rettingar i teksten. Denne måten å gi tilbakemelding på, og skriftlege tilbakemeldingar generelt, er Cecilia skeptisk til, sidan ho er redd for at det blir for stort og overveldande for elevane. Aller helst skulle ho sett at ho kunne støtta og gitt tilbakemeldingar til elevane medan dei jobba med teksten, også på tentamen, men ho er redd det hadde tatt for mykje tid.

Cecilia fortel dessutan at ho senkar krava til det språklege når ho rettar sidemålstekstar:

Cecilia: Og det er sånn at ein skal vere litt romlegare med språket når, det står eigentleg ikkje det, altså, men ein er jo litt romlegare med språket på, ja...

I: Ja, du trur ein er det?

Cecilia: Ja.

I: Ja. Kvifor det då?

Cecilia: Nei, fordi det er eit sidemål? Det er jo litt vanskelegare. Det er ei utfordring, så ja.

Denne tilpassinga er ikkje i tråd med læreplanen som gjeld i dag (Utdanningsdirektoratet, 2013b), men nettopp ei slik endring er foreslått i høyringsutkastet til dei nye læreplanane i norsk som skal gjelde frå hausten 2020 («Høring - læreplaner i norsk», 2019). I høyringsutkastet står det at

Vi legger opp til at det fortsatt skal være felles mål for skrivekompetanse i hovedmål og sidemål, men legger til at læreren i vurderingen av elevenes tekster må ta hensyn til at de har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmålet enn i sidemålet. («Høring - læreplaner i norsk», 2019)

Dette er ei formulering som gir rom for fleire tolkingar, det kan til dømes tolkast til å samsvare med praksisen Cecilia allereie opererer med, altså at ein skal vurdere «romlegare» i sidemål enn hovudmål. Med tanke på at denne læreplanen er eit resultat av eit høyringssvar, der fleire lærarar har vore delaktige, kan formuleringa også vere eit teikn på at dette blir praktisert av fleire.

Alle informantane er samde om at det er viktig å fokusere på det positive i tilbakemeldingane til elevane. Dette stemmer også med funna frå tilbakemeldingsanalysen. Aleksander fortel at han er oppteken av å gi forsterkande tilbakemeldingar etter «2/3-delsregelen», altså at to tredjedelar av tilbakemeldingane forklarar styrkar i teksten, og ein tredjedel peikar framover. Han fortel også at han prøver å ha lik ordlyd i tilbakemeldingane, uansett kva slags nivå teksten er på. Positive, forsterkande tilbakemeldingar meiner han er ekstra viktige i sidemålsopplæringa, truleg på grunn av den låge sjølvtiliten han ser hos elevane sine når dei skal skrive på nynorsk. Dei optimistiske, milde sluttkommentarane til tekstar på alle nivå var også noko me såg i tilbakemeldingsanalysen. Refleksjonane til Aleksander viser at dette er eit medvite val han gjer for å auke motivasjonen til elevane. I likskap med Aleksander, er Beate og Cecilia opptatt av å oppmuntre elevane i tilbakemeldingane sine. Beate meiner det særleg er viktig i starten av læringsprosessen, og Cecilia fortel at ho går aktivt inn for å gi positive kommentarar til kvar elev. Dette er noko eg drøftar vidare i kapittel 7.2.1.

Informantane er også opptatt av at elevane må gjennom eit eller anna etterarbeid når dei har fått ei tilbakemelding på ein tekst, og dei set derfor av tid til dette i undervisninga med mindre noko anna kjem i vegen. Etterarbeidet meiner dei er viktig for at elevane skal lære noko av tilbakemeldingane, og eg går nærare inn på dette i kapittel 7.2.2.

Som nemnt i tilbakemeldingsanalysen (sjå kapittel 6.2.), gjer Beate ein del feil i tilbakemeldingane ho gir til elevane, til dømes når ho rettar «ønsker» til «ønskjer». Slike

lærarfeil meiner Beate er heilt uproblematisk, sidan ho meiner det ikkje har noko å seie i det store biletet. Ho vil derimot gjerne at elevane skal arrestere ho når ho gjer feil, slik at dei elevane det betyr noko for kan få retta opp i det. Beate fokuserer med andre ord ikkje på læringsverdien i at elevane oppdagar feil ho har gjort. Det ser heller ut til at ho meiner det er greitt for elevane å få ordna opp i det for å få ordna opp i det, slik at den aktuelle teksten blir rett. Når elevane oppdagar slike feil, som ho kallar «sånn detaljtull», seier ho derfor frå dersom nokon andre også vil fikse opp i det.

Kort samanfatta er lærarane opptatt av fleire ting når dei skal gi tilbakemeldingar på elevtekstar på sidemål. Dei vektlegg innhald tyngre enn språk, ønsker å gi elevane motiverande tilbakemeldingar, og gir elevane tid på skulen for at dei skal forstå og bearbeide dei. Lærarfeil blir sett på som mindre viktige i det store biletet. Dersom ein samanliknar desse funna med funna frå tilbakemeldingsanalysen, er den største skilnaden at språkfokuset er mindre enn ein får inntrykk av i tilbakemeldingsanalysane. Elles stemmer funna frå tilbakemeldingsanalysen godt med refleksjonane lærarane gjer.

7.1.5 Samanfating av lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål

Det første temaet, lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål, har gitt innsikt i kva informantane veit, tenker og trur om nynorsk som sidemål. Ved å samle inn informasjon om informantane sine erfaringar med eigen skulegang, møte med nynorsk i lærarutdanningane, rammefaktorar for sidemålsopplæringa og undervisningspraksisar, har det kome fram at informantane har ein del fellestrekk når det gjeld lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål. Kort samanfatta er dette funna i tema 1, lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål:

- Rammefaktorane er den av kategoriane til Borg som i størst grad verkar inn på dei didaktiske vala informantane gjer i sidemålsopplæringa. Dei viktigaste rammefaktorane er negative elevhaldningar og tidsnaud som følgje av emnetrengsel i norskfaget, men samarbeid med andre norsklærarar, påverknad frå heimen og skuleleiinga er også trekt fram som viktige rammefaktorar. Av desse rammefaktorane er det berre samarbeid med andre lærarar som blir trekt fram som positivt.
- Det er ei etablert forventning om at elevane har negative haldningar til nynorsk mellom informantane, sjølv om det ikkje alltid stemmer. Informantane går inn for å motverke ved å forsøke å gjere undervisninga meir lystbetont
- Erfaringar frå eigen skulegang og nynorsk i lærarutdanningane har individuell innverknad på lærarkognisjonen, men ikkje nødvendigvis på undervisningspraksisen. Dette stemmer overeins med det Borg skriv om desse to faktorane (Borg, 2003, 2015)
- Informantane organiserer sidemålsopplæringa på ulike måtar, men har til felles at dei isolerer sidemålsundervisninga frå resten av norskfaget, noko som skil seg frå det som er

tilrådd i sidemålsdidaktikken (sjå til dømes Budal, 2015; Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008b)

- Informantane bruker alle ein stor del av sidemålsundervisninga på tradisjonell grammatikkundervisning, noko som kan tyde på at dei meiner det er nødvendig med eksplisitt grammatikkundervisning for å lære seg nynorsk, og dermed inntar eit framandspråkdidaktisk perspektiv på nynorsk som sidemål
- Informantane er opptatt av å variere undervisninga med gøyale opplegg og fengande, nynorske tekstar. Ein av informantane vil også at elevane skal skrive så mykje som mogleg.
- Alle dei tre informantane er glade i nynorsk sjølve, og det er tydeleg at dei ønsker at elevane skal bli glade i det nynorske språket gjennom sidemålsundervisninga, og at dei skal oppleve det som ei utviding av førstespråket.

Med utgangspunkt i desse funna kan det sjå ut som om desse tre lærarane har det same todelte formålet med sidemålsopplæringa som me tidlegare såg i sidemålsdidaktikken, altså at elevane skal utvikle positive haldningar til og kjenne seg heime i nynorsken, og at dei skal kunne skrive greitt på nynorsk. I tema 2, didaktiske val i sidemålsopplæringa, tar eg utgangspunkt i denne todelinga, og dykkar djupare inn i dei mest tydelege didaktiske vala lærarane gjer i sidemålsopplæringa.

7.2 Tema 2: Didaktiske val i sidemålsopplæringa

Tema 2, didaktiske val i sidemålsopplæringa, spinn vidare på det klare todelte perspektivet i tema 1, nemleg at informantane vel å vektleggje haldningsrelatert undervisningsarbeid og skriveopplæring i nynorsk som sidemål. Undertemaa til dette temaet er basert på denne todelinga (sjå figur 17).



Figur 17: temakart som viser hovud- og undertema i tema 1, lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål.

Sidan lærarkognisjon om nynorsk som sidemål i stor grad viser kva for tankar, teoriar og oppfatningar informantane har om nynorsk som sidemål, og dermed viser bakgrunnen for dei didaktiske vala dei gjer i sidemålsopplæringa, er dette temaet ein meir systematisk og djuptgåande gjennomgang av nokre sentrale didaktiske val. Dei didaktiske vala eg konsentrerer meg om her er at lærarane jobbar for å ufarleggjere sidemålet for elevane på

ulike måtar, at dei legitimerer sidemålsopplæringa ved å vise til læreplanen eller kultur- og språkhistoriske legitimeringar, at dei vel å leggje vekt på lesing, etterarbeid med tilbakemeldingar og at dei tilpassar skriveoppgåvene slik at elevane får ein sjanger dei er kjende med når dei skal skrive på sidemål, slik at dei i større grad kan konsentrere seg om språklege utfordringar.

7.2.1 Haldningsrelatert sidemålsopplæring

I tema 1, lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål, såg me at rammefaktoren negative elevhaldningar verka inn på sidemålsopplæringa. Dette var noko alle informantane var opptatt av, og eg har derfor valt å gå djupare inn i det ved sjå meir systematisk på korleis lærarane jobbar for å «nå inn» til elevane. Dette undertemaet inneheld med andre ord dei didaktiske vala som knyter seg til haldningsarbeid. Det vil seie val som skal verke inn på og endre haldningane til elevane med utgangspunkt i ei forståing av haldningar som samansett av ein kognitiv, ein affektiv og ein konativ komponent (Nordal, 2004; Venås, 1991), men også korleis informantane legitimerer sidemålsopplæringa for elevane.

For å få til ei haldningsendring ser det ut til at informantane vel å leggje opp til undervisning som «ufarleggjer» nynorsk på ulike måtar; ved å leggje opp til morosame læringsaktivitetar, trygg, tradisjonell grammatikkundervisning og, som me også såg i tilbakemeldingsanalysen, gi elevane rosande tilbakemeldingar. Å legitimere sidemålsopplæringa er noko informantane helst unngår, men dersom dei må, grunngir to av dei det med å vise til læreplanen, medan ein viser til kultur- og språkhistoriske legitimeringar.

7.2.1.1 Ufarleggjering av nynorsk for elevane

Fleire av dei didaktiske vala informantane gjer, har tilsynelatande til hensikt å «ufarleggjere» nynorsk for elevane. Med ufarleggjering meiner eg at dei legg opp til undervisning som på ulike måtar skal senke terskelen for nynorsk for elevane. Dette behovet for ufarleggjering spring truleg ut frå den etablerte forventinga om at elevane har negative haldningar, låg motivasjon og låg meistringsforventing knytt til sidemålsopplæringa. Informantane gjer fleire didaktiske grep for å gjere dette, anten ved tilsynelatande å distrahere elevane frå at dei skriv eller jobbar med nynorsk, eller ved å leggje opp til trygge, føreseielege oppgåver, til dømes tradisjonelle grammatikkoppgåver, som dei fleste elevane meistrar.

«Ein må prøve å ha litt meir sånn fikse metodar då»

Både Aleksander og Cecilia er opptatt av å ha fengande undervisning som elevane liker og synest er morosam. Dei er begge medvitne om dette, og begge to bruker nettopp ordet ufarleggjering når dei snakkar om denne typen undervisningsopplegg. I kapittel 7.1.4.2 såg

me at Aleksander prøver å variere undervisninga med «fikse metodar», mellom anna ved å lage kvissar, konkurransar og Kahoot. Han ønsker også å gjennomføre eit undervisningsopplegg i nynorskgrammatikk som er basert på dataspelet Fortnite, som han har henta frå eit forum for norsklærarar på Facebook. Slike opplegg opplever han at er motiverande for elevane:

Aleksander: [E]g såg det var ein som hadde laga eit undervisningsopplegg der han knytte Fortnite til nynorsk, og då tenkte eg ‘Oi! Det er jo sånt ein kan motivere med!’ Så ein må prøve å ha litt meir sånn fikse metodar då.

Cecilia fortel at ho vil at elevane skal skrive mykje i sidemålsundervisninga. Når dei gjer det, legg ho opp til det ho kallar «ufarlege skriveoppgåver» der ho fjernar det faglege innhaldet, og legg opp til at elevane skal skrive morosame tekstar. Desse oppgåvene er uformelle. Ho fortel også at ho «... prøver å finne oppgåver eller tekstar som eg synest kan røre ved dei på ein eller annan måte. På nynorsk», anten ved at det er morosamt å gjennomføre, eller ved at det rører ved kjenslene til elevane. Ho trekker særleg fram ei skriveoppgåve som ho kallar kokkelimonke-oppgåver der elevane skal skrive om eit framandord utan å kjenne til tydinga til ordet:

Cecilia: [D]ei skriv for eksempel om alopeci, det veit ingen kva betyr. ... Også skal dei skrive for eksempel ein reklametekst eller ein sakprosatext om denne alopecien, og det gjer dei. Også dei som seier ‘Ja, men eg veit ikkje kva det betyr’, ‘Ja, men det gjer ingenting, du skal ikkje vite det, for det er – du skal skrive om det’. Også gjer dei det, bruker ein time på det eller noko sånt. Også, dei som har skrive då, om alopeci, dei får kvar sine ord, to og to skriv, så må dei ut på gangen medan dei andre elevane får vite om kva ordet betyr også kjem dei inn, også les dei teksten. Og det ... synest dei er morosamt, og spesielt når dei skriv to og to, så er det så ufarleg. ... jo meir morosame orda er, jo meir morosam blir teksten.

Det Cecilia gjer her er å forsøke å få elevane til å skrive nynorsk utan at dei tenker på det. Den gøyale oppgåva blir ein slags distraksjon frå den antatte negative innstillinga til sidemål mellom elevane. I tillegg vil ho vil gjerne at elevane samskriv slik at dei kan stø seg på kvarandre, tulle og ha det moro medan dei skriv nynorsk, for at dei skal få ei positiv oppleving i samband med sidemålsopplæringa og oppleve at det er gøy med sidemålsopplæring.

Cecilia legg også opp til at elevane skal lese og bli lesne mykje for på nynorsk. Ho bruker tid på å finne korte bøker som gjerne har alvorleg tematikk som rører ved elevane, som dei anten kan lese sjølve eller som ho les høgt for dei. Dette opplever ho at elevane liker godt, og at dei blir motiverte av. Det kan verke som om ho ønsker å gi elevane gode opplevingar i sidemålsopplæringa med rørende tekstar, og slik prøver å få elevane til å gløyme eventuelle negative haldningar til sidemål. Dei fengande tekstane og dei artige undervisningsopplegga fungerer nesten som ein distraksjon.

Det at informantane er så opptatt av å finne fram til undervisning og tekstar som fenger elevane kan tyde på at dei ønsker å endre dei negative haldningane dei forventar at elevane har ved å vise dei at sidemål ikkje alltid treng å vere keisamt og unyttig ved å forsøke å appellere til den affektive komponenten i haldningane til elevane. Gjennom undervisninga ønsker dei å gi elevane gode opplevingar med nynorsk for, om ikkje anna, å dempe negativiteten.

Denne forma for ufarlegging kan også botne i oppfatninga om at elevane har låg motivasjon, og at dei morosame aktivitetane kan fungere som ein slags ytre motivasjon til å jobbe med sidemål i timane.

«... ikkje éin elev gjer feil»

Ein annan måte informantane ufarleggjer nynorsken på, er ved å leggje opp til undervisning som det er høg sjanse for at elevane meistrar. Denne undervisninga handlar ofte om å sjå og løyse oppgåver i systemet i nynorskgrammatikken, og har ofte som formål at elevane skal få meistringserfaringar eller meistringskjensle, eller at dei skal erkjenne at nynorsk ikkje er så vanskeleg som dei kanskje trur.

Aleksander opplever til dømes ofte å lukkast med lærarstyrt, tradisjonell grammatikkundervisning der elevane skal løyse oppgåver etter ei førelesing. Dette forklarar han med at det er ein fast struktur på timen og at det er tydeleg for elevane kva dei skal gjere. Han fortel også at dette er noko elevane meistrar uavhengig av fagleg nivå elles, og trekker særleg fram eit døme:

Aleksander: [E]g berre viste oversikta då, forskjellen frå bokmål til nynorsk, snakka litt rundt det, kom med nokre eksempel, og så ... dei fekk vel ein tekst der dei skulle sette inn pronomen. Og då var eg veldig overraska over kor gode elevane var då, faktisk. Dei fleste ... hadde 80–90 % riktig og opp, ikkje sant. Så veldig mange elevar

meistra den oppgåva, og det overraska meg litt. Så sanne klassiske grammatikkøker opplever eg eigentleg som både meiningsfylt og at det gir bra læringsutbyte.

Ved å hevde at elevane har stort læringsutbyte av tradisjonell grammatikkundervisning uttalar Aleksander seg i strid med forskning på tradisjonell grammatikkundervisning som har vist at slik undervisning har negativ effekt på skrivekompetansen til elevane (Graham & Perin, 2007). Han legg stor vekt på at elevane skal få meistringserfaring slik at dei skal oppdage at nynorsk ikkje er så vanskeleg som dei kanskje trudde i utgangspunktet. Beate legg også vekt på å vise elevane at nynorsk ikkje er så vanskeleg, og bruker også tradisjonell grammatikkundervisning for å tydeleggjere det.

Beate: Også, på tavla, så har eg to ledige plassar når eg er ferdig med hankjønn, så skriv eg opp to hankjønnsord, så ser eg på dei, og, så seier eg ‘no skal du kome opp, og hugs på – det er forbode å gjere feil. Det er dødsstraff for å gjere feil. Det er offentleg henging for å gjere feil!’ For då står jo mønsteret over, ikkje sant? ... ‘Det er eit mønster her! Følg mønsteret!’ Og til og med dei aller svakaste elevane klarer jo – grunnen til at eg kan seie at det er dødsstraff er jo at ikkje éin elev gjer feil ...

Beate er også opptatt av at elevane skal få kjennskap til og sjå det nynorske språket, helst før dei skal gjennom grammatikkurset. Derfor lar ho elevane lese nynorske tekstar og skrive nynorsk «utan å ha lært det» i starten av åttande. Medan elevane skriv går ho rundt og rettar med raudpenn, men trekker særleg fram kva elevane kan. Då framhevar ho for elevane at dei allereie har fått med seg mykje nynorsk frå før gjennom å ha høyrte nynorsk i ulike media, ikkje minst gjennom dialekten deira som er ein av få nynorsknære dialektar på Austlandet. Innimellom bruker ho også nynorsk som tavlespråk eller i PowerPointar for at elevane skal bli eksponerte for nynorsk i andre timar enn dei ho har sett av til sidemål fordi ho meiner elevane ser for lite nynorsk rundt seg.

«For, som du ser, ‘dette var slett ikkje verst!’ når det eigentleg ikkje var så bra» Også når dei skal gi tilbakemeldingar til elevane, er informantane opptatt av å ufarleggjere. Det såg me fleire døme på i tilbakemeldingsanalysen (sjå kapittel 6), og det blei også avklart i tema 1 at dette er eit medvite val lærarane gjer for å motivere elevane. Ut frå det frå dei tre informantane fortalde i intervjuet, ser dei ut til å vere einige om at det er viktig å forsterke det elevane gjer bra i tekstane, og ikkje verke for streng. Dei seier også at dette særleg gjeld i sidemålsopplæringa og særleg dersom eleven ikkje har gjort det spesielt bra. Som Beate seier: «... no i starten, så er det veldig viktig for meg å oppmuntre dei. For, som du ser, ‘dette var slett ikkje verst!’ når det eigentleg ikkje var så bra, men dei er på veg ...».

Aleksander er alltid opptatt av å gi positive tilbakemeldingar med vekt på det elevane meistrar, men han trekker fram at det er «spesielt viktig når det gjeld sidemålsarbeidet». Cecilia er også opptatt av at elevane skal oppleve meistring, og skriv derfor alltid positive kommentarar til tekstane, sjølv der det kan vere vanskeleg å finne noko å ta tak i. Ho kvir seg også for å markere for mykje i tekstane sidan det blir så tydeleg at det er så mange feil når alle fargane kjem på papiret. I dei elevtekstane med aller flest feil sluttar ho å fargekode feila etter ei lita stund fordi ho ikkje trur det har noka hensikt:

Cecilia: Det er viktig at ei skal føle ein sånn meistring. ... At dei får til noko, det gjer eg alltid. Også prøver eg å gi tre sånn kulepunkt her då, men at det skal vere, eg kan ikkje seie at det er drittdårleg. Neidå, så eg prøver liksom å ikkje vere altfor streng då.

Informantane er altså opptatt av å gi elevane gode opplevingar og meistringskjensle i undervisninga og når dei har skrive tekstar. Det informantane gjer her er motivasjonsarbeid, men det at dei gjerne vil at elevane skal synast det er gøy med sidemål og sjå at det ikkje eigentleg er så vanskeleg, kan også tyde på at formålet med ufarleggjeringa er at elevane skal gjennomgå ei haldningsendring.

I sidemålsforskinga ser det ut til å vere semje om at haldningsarbeid er ein sentral del av sidemålsopplæringa (Budal, 2015; Jansson, 2011a; Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008b), noko informantane ser ut til å vere einige i. Samtidig er det tydelege skilnader mellom det som er tilrådd i sidemålsdidaktikken og det informantane gjer.

Ufarleggjering som distraherer elevane frå språket, flyttar fokuset til elevane frå innhald til aktivitet. Kva for følger ei slik fokusendring får for læringa til elevane, og om det i det heile tatt får nokon følger, kan ein vanskeleg seie noko sikkert om. Likevel er det nærliggande å tenke seg at elevane hadde fått eit anna forhold til nynorsk og sidemålsundervisning dersom denne ufarleggjeringa hadde bestått av meir enn distraksjon og trygg, lærarstyrt undervisning, til dømes gjennom å bruke nynorsk som bruksspråk i formelle og uformelle tekstar (Sjøhelle, 2016) og la elevane utvikle eigarskap og forståing for den norske språkstoda (Budal, 2015).

At elevar i bokmålskommunar ikkje ser mykje nynorsk rundt seg, er problematisert av fleire (Brunstad, 2018; Eiksund, 2017, 2018; Jansson, 2011a; Sjøhelle, 2016; Vangsnes, 2018). For å vege opp for dette hevdar fleire at det er god praksis å vise bokmåselevane at nynorsk kan fungere som bruksspråk på lik line som bokmål, både ved at læraren bruker nynorsk sjølv, og ved å la elevane skrive nynorsk utanom nynorskundervisninga, til dømes i norskfaget utanom sidemålsundervisninga eller i andre fag enn norsk (Brunstad, 2018; Budal, 2015; Jansson,

2011a; Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008b). Dette inngår i det Sjøhelle kallar ein nynorsk språkdusj (2016). Å bruke nynorsk som bruksspråk kan vere ein annan innfallsvinkel til å ufarleggjere nynorsken for elevane, då det kan fungere som ei slags «normalisering» av nynorsk gjennom at elevane ser språket i fleire kontekstar, og får også prøve ut å bruke det i ulike samanhengar (Brunstad, 2018). Dette kan også verke ufarleggjerande på elevane, men på ein heilt annan måte enn ved å distrahere dei frå at dei jobbar med nynorsk med leikprega undervisning. Rett nok fortel både Cecilia, som er nynorskbruker sjølv, og Beate at det hender dei bruker nynorsk i andre fag eller emne innimellom, anten ved at dei skriv nynorsk sjølve, eller at dei kopierer nynorskversjonen av tekstar eller arbeidsark frå ressurspermar i andre fag enn norsk. Likevel er informantane, ut frå det dei fortel i forskingsintervjua, tilsynelatande meir opptatt av å finne undervisningsopplegg som elevane synest er morosame og slik distrahere dei frå at dei skriv nynorsk, enn ved å gjere dei vande med nynorsk.

Budal, som hevdar at bokmåselevane må få høve til å verdsette den nynorske språkstoda ved å utvikle eigarskap til ho, meiner ei slik haldningsendring kjem til å kome som ein konsekvens av at elevane får forske på sitt eige språk (2015). Ei slik utvikling av eigarskap og utvida forståing, verkar truleg også ufarleggjerande på elevane. I tillegg hevdar Budal at kunnskapserfaringar opnar for verdiauke og haldningsendringa, noko som igjen er eit viktig grunnlag for sidemålsopplæringa: «Erfaringane med å kunne ufarleggjer emnet, uansett kva det er» (Budal, 2015, s. 99). Informantane mine både ønsker og opplever at elevane sit igjen med meistringskjensle og meistringserfaringar i tradisjonell grammatikkundervisning. Intensjonen deira er i tråd med utbreidd motivasjonsteori, der meistringserfaring er sentralt for sjølvkjensle og motivasjon (Bandura, 1977). Samtidig opplever dei at elevane slit med å produsere tekst på eiga hand, og kanskje då mistar trua på at dei får det til.

Informantane gir altså elevane meistringserfaringar i den tradisjonelle grammatikkopplæringa. Dette fører truleg til at elevane får auka meistringsförventing, som i teorien skal føre til høgare motivasjon (Bandura, 1977). Når elevane då, i ein formell vurderingssamanheng, får meir komplekse oppgåver der dei skal produsere tekstar sjølve og overføre den grammatiske kunnskapen til eigen tekstproduksjon, opplever dei det som vanskeleg, og meistringserfaringa frå grammatikkundervisninga blir mindre verd. Ved å leggje opp til meistringserfaringar som er langt unna det elevane skal bli testa i, kan det altså tenkast at informantane gjer elevane ei bjørneteneste i det lange løpet.

Noko anna informantane er opptatt av, er å vere positive og optimistiske når dei gir tilbakemeldingar til elevane for at dei ikkje skal miste motet, samtidig som dei fortel at dei

gode tilbakemeldingane ikkje nødvendigvis speglar den reelle prestasjonen til elevane. Ein kan seie at informantane driv med ei form for munnleg overtyding (verbal persuasion) (Bandura, 1977), der dei overtyder eleven om at han eller ho meistrar meir enn det som kanskje er realiteten, og at det kjem til å gå mykje betre framover. Munnleg overtyding frå signifikante andre er rekna som ei viktig kjelde til motivasjon, men ho er mindre viktig enn til dømes meistringserfaring sidan det kjem utanfrå (Bandura, 1977, 1997).

7.2.1.2 Legitimering av sidemålsopplæringa

Alle dei tre informantane opplever at elevane frå tid til anna krev at lærarane legitimerer sidemålsopplæringa. Det er ikkje uvanleg at elevar bed om ei slik legitimering, og spør kvifor dei skal lære seg sidemål, eller kva dei eigentleg skal med det (Hamre, 2017; Jansson, 2011b). Denne diskusjonen ønsker informantane i utgangspunktet ikkje å ta del i, men det hender likevel at dei svarer på utsegnene til elevane. Det gjer dei ved å argumentere på vegner av sidemålet, anten ved å vise til læreplanen eller ved å vise til kulturhistoriske og språkhistoriske argument.

Cecilia fortel at elevane ofte spør «'Kvifor skal vi ha dette?'. Nokon drar jo opp ein diskusjon midt under ei skriveøkt, og seier 'Eg skjønar ikkje kva vi skal med dette'.» I desse spørsmåla etterlyser elevane tydeleg ei nyttelegitimering av sidemålsopplæringa ved å spørje kva dei skal med nynorsken. Då plar Cecilia svare med å avslutte diskusjonen eller ved å vise til stortingsvedtak og læreplan: «Eg har ikkje bestemt dette her. Det er faktisk Stortinget som har bestemt at det skal vere sånn. Så dei kan jo like det eller ikkje, og sånn er det med masse her i livet. Vi kan like det eller ikkje».

Aleksander forklarar om elevane at «dei ser ikkje heilt nytta med det vidare». I likskap med Cecilia svarer han med å vise til læreplanen: «Eg seier ofte det at, går ikkje inn på nokon lange diskusjonar med elevane, men eg seier at så lenge det står i læreplanen, så er det sånn det er». Som ein ser i sitatet, opnar han heller ikkje for å gå inn i diskusjonar med elevane om sidemål.

Både Cecilia og Aleksander svarer at det kjem til å vere sidemålsundervisning så lenge det står i læreplanen, når elevane eggjar til diskusjon. Denne legitimeringa baserer seg på språk- og skulepolitiske vedtak som elevane truleg har lite kjennskap til, og derfor lite tilknytning til. Ho gir inga forklaring for elevane utover at alle må eller skal lære nynorsk. Ein slik argumentasjon bit ikkje nødvendigvis på elevane, både fordi dei truleg ikkje vurderer argumentet som gyldig, og fordi dei ikkje har kjennskap til eller verdset den norske språksituasjonen med alt han fører med seg.

I tillegg kan ei slik legitimering kommunisere endå ein bodskap til elevane: Ved å argumentere med at ein lærer nynorsk fordi ein må, kan elevane få ei oppfatning av at læraren ikkje har ei betre forklaring for sidemålsopplæringa enn at ein må, noko som kanskje kan nære oppunder negative haldningar til nynorsken og sidemålsopplæringa.

Å legitimere sidemålsopplæringa ved å vise til stortingsvedtak eller rammedokument som læreplanen eller opplæringslova er ikkje uvanleg (Jansson, 2011b). Jansson hevdar «at stortingsvedtak er ei offisiell legitimering av eit fag eller emne» (Jansson, 2011b, s. 96). Spørsmålet er om dette er ei legitimering som bit på elevane, eller om legitimeringa forsterkar inntrykket av midlertidigheit som sidemålsundervisninga allereie har, og at nynorsk er noko ein lærer fordi ein må.

Budal hevdar at elevane må utvikle eigarskap til den norske språksituasjonen gjennom å la elevane erkjenne at dei er ein del av han. Slik meiner ho også at nynorsken også får ein auka individuell verdi for elevane (2015). Ved å nekte å gå inn i ein diskusjon om sidemålsopplæring eller nynorsk, får ikkje elevane høve til å prøve ut argumentasjonen sin, og dei får heller ikkje høve til å ta inn argumenta som ligg bak dei politiske vedtaka. Debatten om sidemål i skulen har halde på sidan 1907 (Skjong, 2011b). Han er stor og uhandgripeleg, og i stor grad prega av affekt. «Kunnskap er ikkje berre å ha svara, men også å vere nyfiken saman med elevane utan å frykta kvar vegen går» (Budal, 2015).

Både elevane til Cecilia og elevane til Aleksander etterlyser det Jansson kallar ei nyttelegitimering (2011b). Dei vil vite korleis dei kan få bruk for det seinare, men får ikkje svar på det. Korkje Aleksander eller Cecilia gir elevane ei nyttelegitimering. Det gjer heller ikkje Beate. Dette kan forsterke oppfatningane eg nemnde ovanfor.

Beate fortel at ho i større grad vel å leggje vekt på kultur- og språkhistoriske argument, og at sidemålsopplæringa gir ei forståing av at språk er dynamisk når ho legitimerer nynorsk overfor elevane. Det språkhistoriske argumentet går ut på at den todelte skriftkulturen er ein konsekvens av språkhistoria (Jansson, 2011b), og ein kan også kalle det for eit slags dannelsesargument (Jansson, 2011b). Sjølv om denne legitimeringa ifølge Jansson er nyttig og viktig, bør ein med fordel bruke fleire argument, slika at nynorsken ikkje berre blir knytt til fortida, men også til framtida (Jansson, 2011b). At ingen av informantane trekker fram dei kognitive fordelane ved å vere tospråkleg, slik Vulchanova og forskarteamet hennar tilrår (2013), er også verdt å merke seg.

7.2.2 Språkopplæring i nynorsk

Informantane gjer også ein del val som særleg har til hensikt å fremme språkleg utvikling i nynorsk hos elevane. Truleg gjer dei endå meir enn det eg trekker fram her, eg har mellom anna utelate tradisjonell grammatikkundervisning sidan det blei omtalt i kapittel 7.3.1.1. Det eg trekker fram i dette undertemaet er at informantane oppmodar elevane til å lese for å utvide ordforrådet sitt, legg opp til at elevane skal rette sine egne tekstar ut frå tilbakemeldingane dei har fått frå lærar og at dei vel å gi elevane rom til å fokusere på språk når dei skriv tekstar, til dømes ved at sidemålstekstane skal ha ein sjanger som er kjend for dei.

«'du bør kanskje lese nokre bøker på nynorsk for å utvide ordforrådet ditt'»

Dei tre informantane ser på lesing som ei viktig styrking av sidemålsopplæringa. Dei jobbar noko ulikt med lesing, men alle opplever at det er positivt og viktig for elevane å lese nynorske tekstar eller bøker. Lesing blir ofte nemnt i samband med å utvide det nynorske ordforrådet til elevane:

Aleksander: [M]en også at dei utvidar ordforrådet sitt på nynorsk då. Så eg prøver jo ofte å anbefale dei å finne bøker på nynorsk.

Beate bruker av og til oppgåveark på nynorsk til elevane i andre fag enn norsk. Dette gjer ho for å eksponere elevane for meir nynorsk, sidan ho meiner det blir for lite tid til det. Det hender også at ho bruker tekstar dei les til å sette lys på skilnader mellom nynorsk og bokmål, ho driv altså med komparativ språkundervisning.

Beate: [D]et [passiv sidemålsundervisning]er jo også at vi les, og vi snakkar jo ein del om det med rytmen i språket og syntaksen, for eksempel, og liksom, kva er det, at det er ikkje berre formverket og ordforrådet som gjer det til nynorsk, men det er jo også litt annan rytme med kor du set subjektet og sånn, altså vi ser jo på det også etter kvart, det har eg ikkje gjort så veldig mykje med desse småttingane [elevane] her enno, men det gjer vi også.

Cecilia trekker det også inn i tilbakemeldingane sine og legg, som nemnt, opp til mykje lesing av nynorsk ungdomslitteratur i undervisninga.

Informantane bruker lesing som ei styrking av den skriftlege sidemålsopplæringa i hovudsak på to måtar. Den første måten er for at dei skal utvide det nynorske ordforrådet sitt. Denne grunngevinga har både Aleksander og Cecilia. Beate har også ei anna tilnærming til

nynorsklesinga ved å ha eit kontrastivt perspektiv på nynorsk og bokmål, til dømes ved å fokusere på setningsbyggnaden.

Å lese tekstar på nynorsk er rekna av fleire som ei viktig styrking av sidemålsopplæringa, om enn med noko ulike perspektiv (Jansson, 2011a; Sjøhelle, 2016; Skjong & Vederhus, 2008b). Jansson hevdar at allsidig og variert lesing på nynorsk kan bidra til å styrke sidemålsopplæringa ved at det syner fram nynorsk som brukspråk for elevane, og dermed til høgare motivasjon for å lære seg nynorsk (2011a). Skjong og Vederhus hevdar også at møte med nynorsk litteratur og nynorske modelltekstar kan stimulere til skriving på nynorsk (2008b). Informantane beveger seg med andre ord i trygt, sidemålsdidaktisk landskap når dei oppmodar elevane til å lese nynorske tekstar, særleg når dei også blir eksponerte for nynorske saktekstar. Mellom elevane i utvalet til Sjøhelle var det også fleire som nytta nynorsk skjønnlitteratur som strategi i ei førebuingssituasjonar i sidemål. Dette gjaldt særleg dei elevane som sjølve tok initiativ til å førebu skriving (Sjøhelle, 2016). Det kan tyde på at lesing som styrking av sidemålsopplæringa er ein strategi elevane, i minsto dei som er opptatt av å utvikle nynorsken sin, har tru på. Dette samsvarer med informantane, særleg Cecilia, sine erfaringar med lesing i sidemålsundervisninga. Sjøhelle trekker på den andre sida fram at elevane som er svakare i nynorsk har utfordringar med å sjå samanhengen mellom å lese og skrive nynorsk. Informantane kommenterer ikkje dette i samband med lesing, men Aleksander trekker fram at han opplever at elevane synest det er enklare å lese på nynorsk enn å skrive på nynorsk, men at brua mellom lesing og skriving er vanskeleg å kome over.

«Dei må rette den»

Både Cecilia og Aleksander fortel at dei vanlegvis legg opp til at elevane skal arbeide vidare med tekstane sine ut frå dei tilbakemeldingane dei har fått frå læraren, også når det er tentamenstekstar som allereie har fått karakter.

Beate er også opptatt av at elevane skal jobbe med tilbakemeldinga ho gir, særleg at dei les og tar til seg sluttkommentaren ho bruker ein del tid på å skrive. Ho fortel at ho plar sette av tid til dette i undervisninga. I samband med tekstane som blei leverte inn til tilbakemeldingsmaterialet for denne studien, har ho latt elevane jobbe med ut frå tilbakemeldingane ho har gitt for at teksten blir så feilfri som mogleg, slik at elevane skal hugse meir av tilbakemeldinga dei får. «Eg trur at når du har skrive 'foran' tre gongar i teksten din og rettar det til 'framfor', så trur eg nok det sit litt betre nestegong. Så derfor, for å

ha det litt meir i fingrane, liksom. Konkret gjere det». Denne revideringa har ho vanlegvis ikkje prioritert tidlegare fordi det tar så mykje tid.

Aleksander fortel at han varierer korleis han legg opp revisjonsarbeidet, men han prøver alltid å gjere det. Han liker ikkje å gi frå seg ei tilbakemelding utan at elevane får jobba med teksten på eitt eller anna vis. Etter denne teksten fekk elevane i oppgåve å lese gjennom tilbakemeldingane før dei fekk karakteren, og lage seg eit mål basert på tilbakemeldingane dei har fått.

Cecilia meiner også at elevane skal rette tekstane sjølev ut frå responsen ho har gitt, med hjelp frå ulike verkemiddel. For, som ho seier: «[D]å trur eg kanskje at dei lærer litt av det. ... Om ikkje dei rettar alt, så at ein går inn og ser ‘kvifor er dette verbet feil? Kva er det eg hadde gjort feil her?’». Både Cecilia og Beate fortel i intervjua at dei opnar for at elevane kan få levere teksten på nytt og få ny vurdering dersom dei tar initiativ til det.

Alle informantane er opptatt av at elevane skal jobbe med tilbakemeldingane dei får på einkvan måte, og grunngir det med at dei skal hugse eller lære betre. Dei fortel også at dei set av tid til at elevane skal få jobbe vidare med tekstane på skulen. Sidan me veit at elevar sjeldan reviderer tekstar ut frå tilbakemeldingar dersom det er opp til dei (Bueie, 2015), fører dette truleg til at elevane i større grad prosesserer tilbakemeldingane dei får. Kanskje fører det også til ei djupare forståing og meir læring.

Cecilia og Beate legg begge to opp til at elevane skal rette tekstane ut frå tilbakemeldingane. Ei slik revideringsfase er vanleg innanfor prosessorientert skriving (Hertzberg & Dysthe, 2012), men sidan tekstane i denne undersøkinga er tentamenstekstar, har dei i utgangspunktet ei summativ rolle. Bueie kallar dette eit prosessuelt syn på heildagsprøva (2015), altså at prøvesituasjonane som i utgangspunktet er summative blir vurderte på ein formativ måte. Det at Cecilia og Beate likevel gir rom for at elevane skal arbeide vidare med teksten, fortel det at dei opererer i samsvar med prinsippa for vurdering for læring, der elevane si deltaking i og bruk av tilbakemeldingane er heilt sentrale (Hattie & Timperley, 2007). Både Beate og Cecilia opnar for at elevane kan få levere tekstane på nytt og få ein ny karakter dersom dei bed om det, slik at dei også får ein reell sjanse til å heve karakteren.

I eit språklæringsperspektiv bør ein også vurdere kva slags tilbakemeldingsstrategi ein gir til elevane, slik me såg i kapittel 4.1.2.1, då kor djup forståing som krevst av elevane for å rette tekstane, truleg får følger for kor djup forståing dei på lang sikt utviklar for kva som er god nynorsk.

«Neste gong seier eg: 'skriv på bokmål'»

Aleksander reflekterer mykje rundt at det er utfordrande for elevane å skrive på nynorsk. For å gjere det enklare for dei tilpassar han skriveoppgåvene slik at elevane ikkje skal trenge å konsentrere seg så mykje om sjanger, og såleis få meir overskot til å skrive god nynorsk.

Aleksander: Eg opplever at det er enklare for dei å skrive forteljing, ein enkel faktatekst, kanskje, på nynorsk, enn kåseri, som me bad dei skrive no på nynorsk. ... Så viss ein slit med å skrive kåseri, ikkje sant, som er ein vanskeleg sjanger, også i tillegg skal ein skrive på sidemålet sitt, så er det klart det blir krevjande.

Her har Aleksander erfart at elevane korskje meistra nynorsken eller kåserisjangeren, og meiner derfor det er betre for elevane å kunne fokusere på ei utfordring om gongen. Å senke terskelen for andre krav ved å gi elevane ein kjend sjanger, gir elevane meir tid og overskot til å kunne fokusere på dei språklege utfordringane. Sjølv om denne tilpassinga er eit grep for å hjelpe elevane, problematiserer Aleksander det i lys av krava i LK06:

Aleksander: [D]et er jo ikkje heilt i takt med kompetansemåla når eg tenker meg om no, for dei skal jo skrive ulike tekstar på hovudmål og sidemål, og på eksamen kan dei jo få eit breitt spekter av sjangrar, så dei skal jo helst ha trening i å skrive fleire typar tekstar òg då. Så nei, det er ein balansegang.

I kompetansemålet Aleksander siktar til heiter det at elevane skal kunne «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 9). Dette kompetansemålet er mogleg å tolke på fleire måtar. Aleksander har ei relativt ambisiøs tolking av kompetansemålet, og tolkar det som at elevane skal kunne skrive nynorsk i alle sjangrar etter dei har fullført tiande. Her knyter han det til sjangeren kåseri som, med munnleg preg og humor som verkemiddel, ofte blir oppfatta som ein vanskeleg sjanger. I LK06 brukar ein ikkje omgrepet sjanger, som ein ser i kompetansemålet over, sjanger, men teksttypar. Det vil seie at kompetansemålet faktisk opnar for ei slik tilpassing, altså at læraren kan velje å gi elevane meir utfordrande teksttypar og sjangrar når elevane kjenner seg trygge i språket enn når dei slit med det grunnleggande.

7.3 Samanfating av didaktiske val i sidemålsopplæringa

I tema 2, didaktiske val i sidemålsopplæringa, har eg gått djupare inn i dei didaktiske vala informantane gjer for å sjå kva dei vektlegg i undervisninga. Det ser, som nemnt tidlegare, ut til at sidemålsopplæringa, både i teori og praksis, har eit todelt formål: At elevane skal utvikle

positive, eller i det minste ikkje negative, haldningar til nynorsk og sidemål, og at dei skal lære å skrive det godt nok. Denne todelinga speglar også dei didaktiske vala informantane i denne studien gjer i sidemålsopplæringa. Under dette temaet har eg funne at informantane:

- med utgangspunkt i ei oppfatning om at elevane er negativt innstilte til, har låg motivasjon og låg meistringsforventing til nynorsk som sidemål vel å bruke fengande tekstar og læringsaktivitetar som skal ufarleggjere nynorsken for elevane ved å appellere til den affektive komponenten i haldningane til elevane
- også ufarleggjer undervisninga ved å gi elevane meistringskjensle med trygg, lærarstyrt grammatikkundervisning, grammatikkoppgåver dei meistrar og snille, milde tilbakemeldingar
- ikkje svarer på krav om nyttelegitimering av sidemålsopplæringa, men to av dei vel å legitimere sidemålsopplæringa for elevane ved å vise til krav i læreplanen, og ein viser til språk- og kulturhistoriske argument
- oppmodar elevane til å lese for å utvide ordforrådet sitt på nynorsk
- legg til rette for at elevane skal gjere etterarbeid med tekstar dei har fått tilbakemelding på for å utvikle større nynorskspråkleg forståing
- avlastar elevane kognitivt ved å gi dei skriveoppgåver i kjende sjangrar slik at dei kan fokusere på språklege utfordringar

8 DRØFTING OG KONKLUSJON

I dette kapittelet drøftar eg først dei tre forskingsspørsmåla meir inngåande, før eg til slutt samanfattar og drøftar kva funna og diskusjonane knytte til forskingsspørsmåla kan seie om problemstillinga, altså korleis lærarane oppfattar nynorsk som sidemål. Sidan ein del av funna har blitt drøfta inngåande då dei blei presenterte i kapittel 6 og 7, gjentar eg ikkje, men bygger vidare på det som blei drøfta i analysekapitla.

8.1 Kva verkar inn på lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål hos tre norsklærarar?

Ut frå analysen ser det ut til at alle faktorane Borg omtalar verkar inn på lærarkognisjonen til informantane når det gjeld sidemålsopplæringa, men i ulik grad. Rammefaktorane står fram som svært sentrale for lærarkognisjonen, særleg når det gjeld elevomsyn og tidsbruk. Det er også denne rammefaktoren som i størst grad verkar inn på dei didaktiske vala lærarane gjer. Innverknaden til nynorskopplæring i eigen skulegang og nynorsk i lærarutdanninga er noko meir individuell.

8.1.1 Negative elevhaldningar: Rammefaktor eller erfaringar frå eigen skulegang?

Eitt av funna frå intervjuanalysen var at informantane har ei etablert forventning om at elevane er negativt innstilte til sidemålsopplæringa. Eit spørsmål som reiser seg i forlenginga av dette funnet, er kva desse forventingane botnar i, altså om dette er oppfatningar informantane har fått gjennom undervisningserfaringa si, eller om oppfatninga har vore med dei heilt frå dei sjølve var elevar.

Som skrive i kapittel 7.1.3.1, erfarer alle dei tre informantane at dei negative elevhaldningane er ei utfordring for sidemålsopplæringa, noko også fleirtalet av lærarar er samde i, ifølge tidlegare undersøkingar (Nordal, 2004; TNS Gallup, 2006). Det er i nokon grad gjort forskning på elevhaldningar og sidemål. Røed fann til dømes at elevane i eit bokmålsområde var meir negative til nynorsk og sidemålsundervisning enn elevane i eit språkblanda område (2010). I kartlegginga til TNS Gallup undersøkte dei også i kva grad elevar på tiande trinn og første trinn på vidaregåande likte å lese eller skrive nynorsk, og fann då at 87,5 % i liten eller ganske liten grad likte å lese nynorsk, medan 88,6 % i liten eller ganske liten grad liker å skrive nynorsk (2006). Desse høge tala viser at dei negative elevhaldningane i høgste grad finst, og det er då forståeleg at informantane opplever det som ei utfordring og ein rammefaktor.

Samtidig fortel både Beate og Aleksander at dei er overraska over kor lite negative elevane er samanlikna med det dei hadde forventa. Dette seier noko om lærarkognisjonen til informantane i den forstand at dei jobbar ut frå ein teori om at bokmålelevar i utgangspunktet er negativt innstilte til nynorsk som sidemål. Denne forventinga kan kome frå fleire av faktorane til Borg, både eigen skulegang, rammefaktorar og undervisningserfaring.

Aleksander og Beate har begge vakse opp med nynorsk som sidemål, og har opplevd at medelevar har hatt negative haldningar til sidemål og nynorsk. Aleksander hadde også negative haldningar til sidemål og nynorsk sjølv då han gjekk på skulen, og opplevde det som ein del av læringsmiljøet. Desse oppfatningane av haldningane til medelevane er ein del av det Borg kallar «prior language learning experience» (2003, s. 86), som ifølge han dannar grunnlaget for kva forståing lærarar har av språk og språklæring til å byrje med. I denne samanhengen vil det seie at informantane som har vakse opp med nynorsk som sidemål, kan ha fått ei oppfatning av at elevar generelt er negative til sidemål, og at denne forståinga har blitt sentral for korleis dei forstår premissa for sidemålsopplæring.

Ein annan måte å forstå forventinga om negative elevhaldningar på er å sjå det som ein konsekvens av samfunnsdebatten om nynorsk og bokmål, då særleg sidemål. Sidemål, då særleg nynorsk som sidemål, er jamleg oppe til diskusjon i det offentlege ordskiftet, også på politisk nivå. Å «kvitte seg» med den obligatoriske sidemålsopplæringa har særleg vore, og er framleis, ei kampsak for ungdomspartia på høgresida (Framstegspartiets Ungdom, 2019; Unge Høyre, 2019), noko som truleg også kan verke inn på lærarkognisjonen til informantane. Samfunnet og skulepolitikk, som ein kan kalle samfunnsdebatten om sidemål i skulen, er ifølge Borg rammefaktorar dersom dei verkar inn på undervisninga (2003), noko me i denne studien har sett at dei gjer. Ein kan altså kalle det ein rammefaktor som kjem utanfrå skulen.

Ei tredje mogleg forklaring på desse forventingane er at informantane har erfart, gjennom fleire år, at elevane har negative haldningar, og at forventinga kjem av det. Det vil seie at forventinga kan kome frå undervisningspraksisen. I og med at alle dei tre lærarane har ein del arbeidserfaring, er det også nærliggande å gå ut frå.

Sidan det er mogleg å kategorisere denne forventinga under tre av dei fire kategoriane til Borg, viser det seg at det i nokre tilfelle kan vere vanskeleg å skilje mellom kva faktor oppfatningane stammar frå. Det viser også at kategoriane ikkje i alle tilfelle kan fungere som åtskilte forklaringar for oppfatningar som inngår i lærarkognisjon, noko som understrekar

kompleksiteten i lærarkognisjonen som Borg i fleire tilfelle presiserer (2003, 2015). I dette tilfellet ser ufarleggjeringa lærarane gjer både ut til å springe ut frå eigen skulegang, samfunnsdebatten om nynorsk og bokmål som rammefaktor, og undervisningserfaring.

Sjølv om det er utbreidd at dei fleste bokmåselevar har ei negativ innstilling til nynorsk og sidemål, finst det truleg også elevar som er positive, og elevar som ikkje har så sterke kjensler knytte til det. Røed fann til dømes at fem av elevane i bokmålsklassen han undersøkte, var positive til nynorsk og sidemålsopplæring (Røed, 2010). Jansson hevdar at ein som lærar må vere forsiktig med å skjere alle elevane under ein kam, og «ikkje føresette negative holdningar hos elevane, [men heller] trekkje fram dei positive» (2011a, s. 187).

8.1.2 Medvitsgjering i lærarutdanninga?

Lærarutdanninga hadde ulik verknad og ulik betyding for dei tre informantane. Det at Aleksander sitt møte med nynorsk i lærarutdanninga var så avgjerande, kan likevel fortelje oss at lærarutdanninga kan ha mykje å seie for utviklinga av lærarkognisjon knytt til nynorsk som sidemål. I kva for ein grad lærarutdanninga har noko å seie, kan kanskje kome an på forholdet lærarstudenten har til nynorsk frå eigen skulegang. Dersom lærarstudenten har positive haldningar til sidemål og kjenner seg trygg i språket frå før, slik Beate og Cecilia gjorde, har kanskje ikkje lærarutdanninga fullt så mykje å seie som dersom lærarstudenten startar studia med negative haldningar til og kjenner seg utrygg i nynorsk. Det kjem også an på innhaldet i lærarutdanninga, og då særleg korleis utviklinga av nynorskkompetansen er vektlagd i utdanninga. Her er det kjent at det er store skilnader mellom korleis lærarutdanningsinstitusjonane vektlegg vurderinga av nynorskkompetansen til lærarstudentane (Staalesen et al., 2014), noko som ikkje gjer det usannsynleg å tenke seg at også opplæringa er ulikt prioritert.

Ifølge Borg er det ikkje heilt semje i forskinga om lærarutdanninga har innverknad på lærarkognisjonen eller ikkje, noko han hevdar tyder på at lærarutdanning som innverknadsfaktor er svært individuell (2003), slik eg også har funne i denne mindre, kvalitative studien. Ein av studiane han viser til, foreslår likevel at ein i bør konfrontere lærarstudentane med deira egne oppfatningar tidleg i studieløpet for å få best mogleg sjanse til å utvikle lærarkognisjonen til studentane slik at han er meir tufta på teori og forskning enn si eiga, personlege oppfatning (Cabaroglu og Roberts i Borg, 2003). Både i felles og separate artiklar hevdar Skjong og Vederhus at størsteparten av lærarstudentane som startar på lærarutdanninga ved OsloMet, ofte er negativt innstilte til og har låg kompetanse i nynorsk

når dei startar på lærarutdanninga, også dei studentane på 5–10 som sjølve har valt å fordjupe seg i norsk (Skjong, 2009; Skjong & Vederhus, 2008a; Vederhus, 2013). Denne oppfatninga blir også trekt fram i PROBA-rapporten, noko som tyder på at det er eit behov for å arbeide aktivt med nynorskopplæring av lærarstudentar i sidemålsopplæringa. Det at kombinasjonen av nynorskopplæring og vurdering av nynorskkompetansen til studentane på OsloMet fungerte så godt for Aleksander, og tilsynelatande også for fleire (sjå til dømes Skjong & Vederhus, 2008a), kan tyde på at mappemetodikken er godt eigna til å lære bokmålsskrivande lærarstudentar nynorsk, men også til å fremme ein meir fagleg fundert refleksjon rundt nynorsk og sidemålsopplæring.

Ein annan av konklusjonane til Borg om lærarutdanning er at innhaldet i lærarutdanninga kan føre til endringar i lærarkognisjonen utan at det nødvendigvis fører til endringar i undervisningspraksisen, og omvendt (2003), noko som også kan vere aktuelt i dette tilfellet. I Aleksander sitt tilfelle kan ein nok i større grad snakke om ei endring i lærarkognisjon enn endring i praksis, då han bruker mykje tid på tradisjonell grammatikkopplæring og isolerer sidemålsopplæringa frå resten av norskfaget. Likevel er det rimeleg å tenke seg at den endra lærarkognisjonen gjer at han stiller seg til sidemålsopplæringa på ein annan måte enn han hadde gjort dersom han framleis hadde den same oppfatninga om sidemålsopplæringa som då han gjekk på skulen sjølv, nemleg at nynorsk var vanskeleg og sidemål unyttig.

Med andre ord ligg det eit potensiale i lærarutdanninga for å justere oppfatningane lærarstudentane har med seg frå sidemålsopplæringa i eigen skulegang, noko som truleg vil verke inn på dei didaktiske vala norsklærarane gjer i sidemålsopplæringa.

8.2 Kva vektlegg tre norsklærarar i sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål?

I denne studien har det kome fram at dei tre norsklærarane vektlegg haldnings- og motivasjonsarbeid, men at dei også vektlegg skriftleg opplæring i nynorsk, og ønsker at elevane skal kunne skrive akseptabel nynorsk. Dette todelte formålet med sidemålsopplæringa er noko me også ser i sidemålsdidaktikken, men, som eg drøfta i 7.2, har informantane og sidemålsdidaktikarane ulike vegar til målet. I hovudsak går skilnadene ut på at informantane ofte isolerer sidemålsopplæringa frå resten av norskfaget, medan ein i sidemålsdidaktikken tilrår å integrere sidemålsopplæring i andre emne og fag. I tillegg bruker informantane ein del tid på grammatikkundervisning, medan ein i sidemålsdidaktikken

hevda det er viktigare å syne fram og la elevane bruke nynorsk som bruksspråk så dei skal få eigarskap til (Budal, 2015) og sjå nynorsken som aktuell (Brunstad, 2018).

Dersom ein skal reflektere over kva som kan vere årsaka til denne spliden, er det nærliggande å gå til det eg har kategorisert som ein sentral rammefaktor: tidsnaud som følgje av emnetrengsel i norskfaget. Informantane opplever allereie at sidemålsundervisninga tar mykje tid, og også at det «tar» undervisningstid frå andre (viktigare?) emne. Sjølv om noko av poenget med integrert sidemålsundervisning er å slå fleire fluger i ein smekk ved å la sidemålsopplæringa bli ein del av andre emne og fag, og dermed bruke mindre tid på eksplisitt sidemålsopplæring og samtidig vise korleis nynorsk fungerer som bruksspråk (Sjøhelle, 2016), kan det hende at det blir opplevd som eit svært tidkrevjande prosjekt for norsklærarar å skulle leggje om sidemålsopplæringa si. Det at lærarane i tillegg må hente inn ein god del tekstar per semester for å ha vurderingsgrunnlag for tre norskkarakterar, medverkar truleg til denne kjensla av tidsnaud.

Skilnaden mellom undervisningspraksisen til lærarane og tilrådingane i sidemålsdidaktikken kan også henge saman med at ei slik integrert sidemålsopplæring krev mykje av norsklærarane. For det første krev det at dei meistrar nynorsk så godt at det er meir eller mindre automatisert, også når det gjeld faglege omgrep. Dersom ein skal undervise på nynorsk i andre fag enn norsk, som har vist seg å vere vellukka i fleire av prosjekta til Nynorsksenteret (Dimmen et al., 2013), krev det også mykje ekstra innsats frå norsklærarane. Også her kan forventinga om negative elevhaldningar spele inn: Dersom ein ser føre seg å møte negative elevhaldningar i kvar norsktime over ein lengre periode eller i andre fag enn norsk, verkar det truleg demotiverande, trass i at erfaringane frå slike prosjekt viser at elevane verkeleg får bli kjende med nynorsk som bruksspråk ved å få høve til å prøve han ut i fleire faglege samanhengar (Brunstad, 2018; Dimmen et al., 2013; Jansson, 2011a), noko som kan føre til at elevane ser nynorsk som meir relevant enn viss ein isolerer han frå resten av norskfaget (Brunstad, 2018).

Å skulle leggje om store delar av sidemålsopplæringa, til dømes ved å innføre mappemetodikk, er i mange tilfelle heller ikkje opp til den enkelte læraren. Dersom ein må jobbe mot andre lærarar og skuleleiinga, kan det verke som ei uoverkomeleg oppgåve.

Det ei integrert sidemålsopplæring først og fremst krev, er truleg engasjerte, nysgjerrige lærarar, som ønsker å prøve noko nytt, og som ikkje er redde for å lære saman med elevane sine, slike lærarar Budal skildrar i samband med sitt eigarskapsprosjekt (2015). Skal ein

leggje til rette for det, er det truleg nødvendig å sjå nærare på korleis ein tematiserer nynorsk i lærarutdanningane, både når det gjeld organisering og innhald i opplæringa, men også når det gjeld tekstarbeid med og vurdering av sidemålstekstar.

8.3 Kva vektlegg tre norsklærarar når dei vurderer elevtekstar på sidemål?

Med utgangspunkt i funna i tilbakemeldingsanalysen og intervjuanalysen kan ein seie at lærarane legg vekt på det språklege og ortografiske når dei gir tilbakemelding på sidemålstekstar, og det å framheve framgangen i og det positive med nynorsken til elevane.

Samtidig er det også interessant å merke seg kva dei vel å ikkje ta tak i, til dømes at det som kan kategoriserast som tydelege mellomspråkstrekke, ikkje blir løfta fram. Å seie at det er merkeleg at informantane ikkje tar tak i mellomspråkstrekka i elevtekstane, blir ikkje rettferdig, sidan det ikkje er særleg utbreidd å bruke mellomspråksteori i samband med nynorsk og bokmål, heller ikkje i sidemålsdidaktikken. På ei anna side kan det seie oss noko om at informantane oppfattar den norske tospråklegheita som noko anna enn anna tospråklegheit, og dermed ikkje ser det som ein aktuell innfallsvinkel når dei skal rette sidemålstekstar.

Vidare kan utelatinga av mellomspråkstrekke tyde på at informantane har ei oppfatning av at sidemålsopplæringa er ei utviding av førstespråkskompetansen til studentane, noko som jo samsvarer med både norsk språkpolitikk og den norske læreplanen. Likevel, viss me tar utgangspunkt i forskinga som seier at hjernen oppfattar nynorsk og bokmål som ulike språk (Vulchanova et al., 2013), og at bokmåselevar opplever det å lære nynorsk som å lære eit nytt språk (Eiksund, 2017, 2018), er det verdt å spørje seg om det kunne vore ein styrke for sidemålsopplæringa å også inkludere element og tanke sett frå mellomspråksteorien til Selinker til sidemålsvurderinga. Som eg også presiserte i kapittel 2.1.3, er ikkje alle elementa ved mellomspråksteorien til Selinker overførbare til sidemålsopplæringa fordi nynorsk og bokmål er gjensidig forståelege, og fordi det manglar ein munnleg dimensjon. Ved å opne opp for å ta tak i mellomspråkstrekke, kan ein likevel truleg gi lærarar eit godt verktøy for å få informasjon om den noverande kompetansen og utviklingspotensialet til eleven når det gjeld språkleg opplæring i nynorsk som sidemål.

8.4 Korleis oppfattar tre norsklærarar nynorsk som sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv?

Problemstillinga er først og fremst undersøkt gjennom forskningsspørsmåla. Basert på funna frå både tilbakemeldingsanalysen og intervjuanalysen er det mogleg å seie noko om korleis lærarane i denne undersøkinga oppfattar nynorsk som sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv. I kapittel 2 diskuterte eg tre ulike måtar det er mogleg å forstå nynorsk som sidemål på: som førstespråk eller del av førstespråket, framandspråk, eller andrespråk.

Offisielt er nynorsk og bokmål jamstilte målformer, eller varietetar av norsk, noko som også er spegla i rammedokumenta for skulen gjennom at hovud- og sidemål skal vurderast ut frå dei same kompetansemåla i LK06 (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette er ei oppfatning informantane i undersøkinga mi på den eine sida ser ut til å dele: Norsk er nynorsk og bokmål, og informantane kan seiast å vere opptatt av at elevane også skal få eigarskap og positive haldningar til både nynorsk og bokmål, noko som til dømes kjem til syne gjennom at dei ønsker å ufarleggjere nynorsken for elevane gjennom fengande undervisning, og gjennom å gjere det tydeleg for elevane at nynorsk ikkje er så vanskeleg som dei trur, i og med at dei fleste elevar har god reseptiv kompetanse i nynorsk. I sidemålsdidaktikken er det også ei gjengs oppfatning om at ein må drive aktivt haldningsarbeid med det målet om at elevane skal utvikle eigarskap til den norske språksituasjonen, også til nynorsken for dei som har nynorsk som sidemål (Bueie, 2015; Jansson, 2011a; Sjøhelle, 2016).

På den andre sida bruker informantane mykje tid på grammatikk i sidemålsopplæringa, ofte gjennom tradisjonell grammatikkundervisning, og dei ser denne undervisninga som nyttig for læringsutbyttet til elevane. Vektlegginga av eksplisitt grammatikkopplæring kan tyde på at informantane opplever det som nødvendig for at elevane også skal oppnå produktiv kompetanse i sidemålet sitt. Det kan vere eit behov som spring ut frå at fleire av elevane til informantane har lite forkunnskap i og om nynorsk når dei byrjar på ungdomsskulen, sidan nynorsk ikkje er i allmenn bruk som daglegspråk i det sterkt bokmålsdominerte lokalmiljøet deira, noko som kan bygge oppunder ei oppfatning av nynorsk som eit slags framandspråk. Såleis tar informantane på eit vis omsyn til dei lågare føresetnadene bokmålslevarar har for å bli produktive nynorskskrivarar (Eiksund, 2017, 2018). Brunstad talar for ei slik tilpassing, men hevdar det krev ein meir omfattande og heilskapleg strategi der skulen gjennom lærarane og språkleg praksis demonstrerer relevansen til nynorsken for elevane ved å bruke nynorsk

som bruksspråk, leggje til rette for metaspråkleg kognisjon og overføre kunnskapen til andre kunnskapssemne (2018).

Vurderingspraksisen til informantane ber derimot preg av at dei oppfattar nynorsk som sidemål som ei utviding av førstespråket, noko som særleg kom fram i forskingsintervjua, der alle dei tre informantane fortalde at dei vurderer hovud- og sidemålstekstar på same måte, og at dei vektar innhaldet tyngre enn språk, sjølv om dette ikkje stemte overeins med inntrykket frå tilbakemeldingsanalysen der språket såg ut til å ha høgast prioritet. Som nemnt i kapittel 8.3 er det heller ikkje noko som tyder på at dei har med seg perspektiv frå andre- eller framandspråksdidaktikken når dei gir respons på tekstar, men at dei vektlegg feil i høgfrekvente ord for at teksten skal bli så god som mogleg.

Når det er slik at bokmåselevar har eit anna og dårlegare utgangspunkt for å lære sidemålet sitt så godt at dei drar kognitive fordelar av det (Eiksund, 2017, 2018; Vangsnes, 2018), er det noko ein bør ta høgde for i sidemålsopplæringa. Ikkje ved at ein gjer nynorsken til eit framandspråk, men ved at ein i større grad tar utgangspunkt i den norske toskriftsituasjonen som noko som inngår i ein felles norsk identitet, slik han også er nedfelt i rammedokumenta for skulen og andre politiske dokument (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008; Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2013a, b). For at intensjonen i læreplanen og rammedokumenta skal bli realisert, bør ein tilpasse nynorskopplæringa for bokmåselevane med utgangspunkt i at dei har lågare føresetnader for å lære sidemål når dei kjem på ungdomsskulen enn nynorskelevane har (Eiksund, 2018; Vangsnes, 2018). Sjølv sagt kjem det an på om eller korleis elevane har møtt nynorsk på barneskulen, slik dei eigentleg skal. Men med tanke på at sidemålsopplæringa sjeldan er prioritert i barneskulen, må ein finne fram til den beste måten å lære bort nynorsk til bokmåselevar i ungdomsskulealder på. Når sidemålsdidaktikk blir problematisert, anten av lærarar, andre fagfolk eller andre i samfunnet, er det ofte spørsmål om kva ein skal *gjere* for å gjere sidemålsopplæringa best mogleg for bokmåselevane. I tillegg til dette vil eg oppmode til å også ta eitt steg tilbake og reflektere over korleis ein skal *tenke* om sidemålsopplæringa. I forlenginga av dette vil eg hevde at ein, dersom ein skal oppnå ei sidemålsopplæring som også fungerer for bokmåselevane, bør utvide den didaktiske tenkinga i sidemålsopplæringa ved å hente inn perspektiv frå andre språksdidaktiske retningar, til dømes andrespråksdidaktikk. Sjølv om ein sjeldan kan overføre slike teoriar direkte, vil eg hevde at det å ta inn og tilpasse andrespråksdidaktiske perspektiv i sidemålsopplæringa, slik som med språkdusjteorien (Sjøhelle, 2016) og mellomspråksteorien

(sjå kapittel 2.1.3), kan auke den didaktiske refleksjonen rundt sidemålsopplæring i nynorsk, og slik få ei meir medviten sidemålsopplæring.

8.5 Konklusjon

Problemstillinga for denne studien var *Korleis oppfattar norsklærarar nynorsk som sidemål i eit språkdidaktisk perspektiv?*, med desse tre tilhøyrande forskingsspørsmåla:

- Kva verkar inn på lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål hos tre norsklærarar?
- Kva vektlegg tre norsklærarar i sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål?
- Kva vektlegg tre norsklærarar når dei vurderer elevtekstar på sidemål?

Ved å gjere ein tematisk analyse av kvalitative forskingsintervju med tre norsklærarar, og analysere tilbakemeldingar dei har gitt på sidemålstekstane til sine egne elevar, har eg fått grunnlag for å seie at det som er mest framstående i lærarkognisjonen til informantane er rammefaktorane negative elevhaldningar og tidsnaud på grunn av emnetrengsel i norskfaget. Andre sentrale faktorar for lærarkognisjonen som gjeld nynorsk som sidemål, er møtet med nynorsk i lærarutdanninga og erfaringar med nynorsk frå eigen skulegang, men dette verkar meir individuelt inn på lærarkognisjonen til dei tre lærarane.

Det informantane vektlegg i sidemålsopplæringa, er i hovudsak to ting: På den ein sida at elevane skal utvikle gode haldningar til nynorsk som sidemål gjennom motiverande læringsaktivitetar, overkomelege, føreseielege læringsaktivitetar som grammatikkøvingar, og milde, snille tilbakemeldingar. På den andre sida vektlegg dei at elevane skal lære seg å skrive akseptabel nynorsk gjennom å lese nynorske tekstar, jobbe med tilbakemeldingane dei har fått på tekstane sine og ved å gi elevane overskot til å fokusere på språklege utfordringar i skrivesituasjonar.

I tekstvurderinga fortel informantane at dei legg meit vekt på innhald enn språk, noko som ikkje kjem like klart fram i tilbakemeldingane deira, der språklege feil er sterkt framheva og høgt prioritert. Det blei også tydeleg at informantane har svært ulike tilnærmingar til vurderingsarbeidet, og at det ikkje er vanleg å ta utgangspunkt feil som kan kategoriserast som mellomspråkstrekk mellom nynorsk og bokmål.

Alt dette seier til saman at norsklærarane i denne undersøkinga har eit delt sidemålsdidaktisk perspektiv på nynorsk som sidemål, der dei på den eine sida ser sidemålsopplæringa som ei

utviding av førstespråket, og på den andre sida ser ut til å behandle nynorsk framandspråk i undervisninga.

8.5.1 Kritiske innvendingar mot denne studien

I denne studien var alle informantane positive til nynorsk, både generelt og som sidemål i skulen. Når me veit at ein stor del av norsklærarane på Austlandet er negative til sidemålsordninga slik ho er i dag (Nordal, 2004), hadde det styrkt studien å få innsyn i desse perspektiva også. Sidan dette er ein liten, kvalitativ studie kan ein uansett ikkje generalisere ut frå funna eg har gjort i analysane mine. Likevel kan det vere eit godt utgangspunkt for vidare forskning.

8.5.2 Framlegg til vidare forskning

Innleiingsvis skreiv eg at problemstillinga for denne oppgåva var stor og omfattande, og at det trengst meir forskning på temaet før ein kan seie noko meir generelt om korleis norsklærarar oppfattar nynorsk som sidemål. I forlenginga av denne studien ser eg fleire slike behov.

Å undersøke den same problemstillinga med ei kvantitativ tilnærming for å teste tendensane som kjem fram i denne undersøkinga. Til ein viss grad er dette dekt i kartleggingane til TNS Gallup og Pran og Johannesen, men sidan det byrjar å bli ei god stund sidan desse blei gjennomført, hadde det vore nyttig å få ny kunnskap om temaet.

Det hadde også vore interessant å gjere ein meir omfattande elevtekstanalyse med fokus på mellomspråklege trekk i sidemålstekstar, og utforske korleis ein som lærar kan nyttegjere seg av den informasjonen ein finn i elevtekstane i eit slags vurdering-for-læring-perspektiv.

Meir forskning på nynorsk i lærarutdanningane er også nødvendig for å kunne slå fast eventuelle effektar ulike møte med nynorsk ved ulike lærarutdanningsinstitusjonar kan ha på lærarkognisjonen og vidare undervisningspraksisen til lærarstudentane.

Hausten 2020 skal ein ta i bruk den reviderte læreplanen i norsk. Dersom dei strukturelle endringane som er foreslått i høyringsdokumentet får gjennomslag, og elevane berre skal få standpunktarakter i sidemål etter tiande trinn og VG3, er det høgst sannsynleg at det også kjem til å medføre endringar i undervisningspraksisen til lærarane. I forlenginga av denne studien hadde det derfor også vore interessant å undersøke korleis endringar av denne typen kjem til å verke inn på korleis norsklærarar oppfattar nynorsk som sidemål.

LITTERATUR

- «Binde». (2019). I *Nynorskordboka*. Henta frå https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=binde&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=bokmaal
- «Dommar». (2019). I *Nynorskordboka*. Henta frå https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=dommar&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok= begge
- «Ynske; ynskje; ønske; ønskje». (2019). I *Nynorskordboka*. Henta frå https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=%C3%98NSKE&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk
- «ønske; ynske». (2019). I *Nynorskordboka*. Henta frå https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=%C3%98NSKE&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special? *Journal of Teacher Education*, 59:389. Henta frå <https://www.math.ksu.edu/~bennett/onlinehw/qcenter/ballmkt.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). Sources of Self-Efficacy. I *Self-efficacy: The Exercise of Control*. USA: W.H. Freeman and Company.
- Bergset-Leite, I. (2018). *Draumen om ein læringsfremjande skule: Ein kvalitativ studie om korleis karakterane verkar inn på skriveidaktikken i norskfaget* (Master). Universitetet i Sørøst-Noreg.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teacher*, (36), 81-109.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education* (2. utg.). New York: Bloomsbury Academic.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3), 77-101.
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål*. Oslo: Det norske samlaget
- Budal, I. B. (2015). Vil du ha unbrako-nøkkelen min? I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyser i nynorskforskinga*. Oslo: Samlaget.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk.
- Dimmen, T., Eiksund, H., Juuhl, G. K., Slettevoll, I., Støylen, J. K., Wadsten, M. & Bjørlykke Øvereng, L. K. (2013). *Mange vegar til målet. Sluttrapport. Del 3. (2/2013)*. Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Henta frå <https://nynorksenteret.no/uploads/documents/Mange-vegar-til-maalet-Del3.pdf>
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar. Føresetnader for sidemål. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo Det norske samlaget.
- Eiksund, H. (2018). Monolingual biliteracy. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.

- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, t. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (LOV-2005-04-01-15-§3-2). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Framstegspartiets Ungdom. (2019). Skole. Henta 06.05.2019 2019 frå <https://fpu.no/temaer/skole/>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. Oslo: Det norske samlaget.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning : A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Proseskriving – hvor står vi i dag? I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilditch, G. & Aasræther, F. (2008). Andrespråkseleven og målspråket. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Høring - læreplaner i norsk. (2019). I *Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet*. www.udir.no. Henta frå <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347>
- Iglund, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I L. S. Evensen, F. Hertzberg, H. Otnes, O. K. Haugaløkken (Red.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget, cop. 2009.
- Jansson, B. K. (2011a). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om sidemål i skulen*. Oslo: Det norske samlaget
- Jansson, B. K. (2011b). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: Korfor det, da? I S. Skjong & B. K. Jansson (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål*. Oslo: Det norske samlaget
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016a). Hverdagskunnskap og forskning. I *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (bd. 5). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016b). Virkeligheten, empiri og teori. I *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1948). *Normalplan for byfolkeskolen*. Henta frå <https://www.nb.no/items/9062bbc35c8048a477e9ff413a9ec486?page=1&searchText=normalplan%201939>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehaug. Henta frå <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=1&searchText=m%C3%B8nsterplan%201974>
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1991). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehaug. Henta frå <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#3>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Henta frå <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#1>
- Kittelstad, H. (2015). *Nynorsk som sidemål: Rammer, innhold og læringsarbeid i undervisningen på ungdomstrinnet* Universitett i Stavanger, Stavanger. Henta frå

- https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/286635/Kittelstad_Hanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). *St.meld. nr. 35. Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2003–2004). *St.meld. nr. 30. Kultur for læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Landskoleloven. (1889). Lov om folkeskolen paa landet Henta frå <https://www.nb.no/nbsok/nb/49217bdcb49342732a4166932b9960ec?index=4#1>
- Monsen, M. (2013). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41446/Monsen.avh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Henta frå https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland* (Arbeidsrapportserien Arbeidsrapport nr. 161). Høgskulen i Volda. Henta frå https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2558022/arb_161.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Norsk senter for forskningsdata. (2018, 01.10.2018). Barnehage og skole. Henta frå <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/index.html#hideid6>
- Nymark, J. (2011). Lærdomar for den norske språkstoda. I J. Nymark & R. Theil (Red.), *Dei ukuelege språka: språkpolitikk og språksituasjonar*. Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Nymark, J. & Theil, R. (2011). Føreord. I J. Nymark & R. Theil (Red.), *Dei ukuelege språka: språkpolitikk og språkvariasjonar*. Bergen Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61).
- OsloMet. (2014). *Etiske retningslinjer for forskning ved OsloMet – storbyuniversitetet (OsloMet)*. Henta frå <https://ansatt.oslomet.no/documents/585743/53632647/Etiske+retningslinjer+for+forskning+ved+OsloMet/ca69e77b-fba1-b4f5-340e-b2e8127f464c>
- Pedersen, A. S., Johnsen, O. A. & Olsen, M. C. (2018, 07.02.2018). Norsk sidemål som eget fag bør avskaffes. *Fædrelandsvennen*. Henta frå <https://www.fvn.no/mening/leserinnlegg/i/Onrr1V/Norsk-sidemal-som-eget-fag-bor-avskaffes>
- Pran, K. R. & Johannesen, B.-O. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Synovate for Språkrådet. Henta frå http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning_synovate2011.pdf

- Røed, D. F. (2010). *Mål og mening? Didaktiske perspektiv på nynorsk med fokus på elevholdninger*.
<https://doi.org/https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132312/R%C3%B8ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Selinker, L. (1988). Interlanguage. *Papers in Interlanguage*, (44). Henta frå
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321549.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. I *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket. Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjong, S. (2009). «Vi får presisert kva som er galt, og finn lettare system i feila vi gjer». Nynorsk(opp)læring og skrivemapper i lærarutdanninga. Henta frå
<https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/SkjongArtikkel.pdf>
- Skjong, S. (2011a). Lærarkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål*. Fagernes: Det norske samlaget.
- Skjong, S. (2011b). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. Kolberg Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det norske Samlaget
- Skjong, S. & Vederhus, I. (2008a). «Gira på å skrive nynorsk i år» Mappeskiving og nynorsklæring». Henta frå <https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/KronikkSkjongVederhus.pdf>
- Skjong, S. & Vederhus, I. (2008b). Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk. Utvikling av literacy på norsk: bokmål og nynorsk, for alle elevar på barne- og ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*
- Språkrådet. Kan det med tiden bli bare ett språk i Skandinavia? Henta frå
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/kan-det-med-tiden-bli-bare-ett-sprak-i-skandinavia>
- Staalesen, P. D., Wedde, E. & Bugge Solheim, Ø. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål* (07). Henta frå https://proba.no/app/uploads/sites/4/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*. Språkrådet. Henta frå
<https://www.sprakradet.no/upload/nyno02aso.pdf>
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning*. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skiving i grunnskulen. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Det norske samlaget.
- Unge Høyre. (2019). Skole. Henta 06.05.2019 2019 frå <https://ungehoyre.no/politikk/skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Generell del av læreplanen* Henta frå
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynorsk.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i Norsk*. Henta frå <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige. Henta frå
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Vangsnes, Ø. A. (2018). Den norske stoda i eit tospråksperspektiv. Variasjon i språkkompetanseprofilar. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget

- Vangsnes, Ø. A. & Söderlund, G. B. W. (2015). Språk og læring: Finst det nynorske tospråksfordelar?. I *Skolens kvalitet skapes lokalt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. B. W. & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361. Henta frå <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>
- Vederhus, I. (2013). Mappevurdering – tilfeldig, tileigna eller tilpassa læring? Ein punktstudie. Henta frå https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/120113_Vederhus_Mappevurdering.pdf
- Venås, K. (1991). Språkhaldningar. I *Mål og miljø*. Noreg: Nova forlag
- Vikør, L. (1996). Språk, normer og normering I *Språknormer i Norge: Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk*. Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, M. F., Åfarli, T. A., Ramsevik Riksem, B., Järvikivi, J. & Vulchanov, V. (2013). *Flerspråklighet i Norge*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga*. Viborg: Det norske samlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata

3.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Læropfatningar knytt til sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål

Referansenummer

310120

Registrert

22.08.2018 av Elise Tørring - s234873@stud.hioa.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trine Gedde-Dahl, trine.gedde-dahl@oslomet.no, tlf: 4747820116

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elise Tørring, s234873@oslomet.no, tlf: 99481704

Prosjektperiode

10.09.2018 - 15.05.2019

Status

05.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

05.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærarar

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Læraroppfatningar knytt til sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i et forskingsprosjekt der formålet er å finne ut meir om korleis lærarar oppfattar nynorsk i skulen, og korleis det påverkar sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking kjem til å innebere for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få meir dokumentert kunnskap om korleis norsklærarar på ungdomssteget oppfattar nynorsk som sidemål i skulen, og korleis det påverkar dei didaktiske vala læraren gjer i sidemålsundervisninga.

Problemstillinga for oppgåva er: *Korleis verkar læraroppfatningar inn på dei didaktiske vala som blir gjort i sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål?*

Med læraroppfatningar meiner eg kunnskap, tru og meiningar, engasjement og rammefaktorar. Aktuelle forskingsspørsmål er:

- Kva blir vurdert i sidemålstekstar?
- Kva er grunngevinga for eventuelle prioriteringar i vurderingsarbeidet?
- Oppfattar lærarar nynorsk som eit eige fag, eller som ein integrert del av norskfaget?

Dette prosjektet er ei avsluttande masteroppgåve i fagområdet norskidaktikk på utdanninga skuleretta utdanningsvitenskap ved Institutt for lærarutdanning på OsloMet – storryuniversitetet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

OsloMet - storryuniversitetet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du passar til utvalskriteria. For dette prosjektet er det at du jobbar som norsklærer på ungdomssteget i eit område der nynorsk er sidemål. Kontaktinformasjonen din har eg fått frå heimesidene til arbeidsstaden din, eller frå arbeidsstaden direkte.

Kva inneber det for deg å delta?

Metoden for det er todelt. Eg ønsker for det første å gjennomføre ein analyse av retta og vurderte elevtekstar frå vårsemesteret 2018, og for det andre å gjennomføre intervju av lærarane som har stått for desse rettingane.

Det vil seie at eg først, etter å ha fått løyve frå elevane, ønsker å få tilsendt retta og vurderte elevtekstar frå ein allereie gjennomført vurderingssituasjon. I analysen av desse tekstane ønsker eg først og fremst å undersøke dei merknadene du, som lærar, har gjort, og sjå det opp mot den faktiske elevteksten. Det kan innebere at kommentarar og rettingar du har gjort, kan bli brukt og diskutert i masteroppgåva mi. Utdrag frå tekstane med kommentarar, kan også bli publisert i oppgåva. Analysen av dei retta elevtekstane blir tematisert i intervjuet seinare, der du får høve til å grunngi rettingane.

Eg ønsker også å gjennomføre eitt intervju per lærar. Intervjuet må gjennomførast i løpet av hausten 2018, og har ei tidsramme på maksimalt ein time. Sjølve intervjuet blir tatt opp med lydopptakar og seinare transkribert og anonymisert.

I intervjuet kan du bli spurd om erfaringar med, haldningar til, didaktikk og undervisningspraksis knytt til nynorsk som sidemål. Som nemnt, kjem også analysen av dei retta elevtekstane til å vere eit tema for intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysingar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Personvernet ditt – korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg kjem berre til å bruke opplysingane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er berre rettleiarane mine, Trine Gedde-Dahl og Pål Lundberg, og meg sjølv som kjem til å ha tilgang på materialet.

For å sikre at dette skjer, kjem alle digitale data til å bli oppbevart i passordbeskytta mapper. Namnet ditt og kontaktopplysingane dine kjem eg til å erstatte med nye namn, og eventuelle lister over slike koder blir oppbevart åtskilt frå anna datamateriale. Analoge data blir låst inn når det ikkje er i bruk.

Denne studien er ein kvalitativ studie, og talet på informantar er derfor relativt lite. Det vil seie at det, sjølv om eg sjølv sagt anonymiserer ved å gi deg nytt namn, grovsortere informasjon om arbeidsstad, utdanning osv., kan vere risiko for at du kan bli gjenkjent av andre deltakarar i studien, til dømes elevar og/eller kollegaer. Eg vil sjølv sagt jobbe hardt for at det ikkje skal skje.

Kva skjer med opplysingane dine når eg avslutta forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen vere avslutta 15.05.2019. Opplysingane dine blir då anonymisert.

Dine rettar

Så lenge du kan bli identifisert i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysingar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysingar om deg,
- få sletta personopplysingar om deg,
- få utlevert ein kopi av personopplysingane dine (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Kva gir meg rett til å behandle personopplysingar om deg?

Eg behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan jeg finne ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av rettane dine, ta kontakt med:

- OsloMet - storbyuniversitetet ved student Elise Tørring (s234873@oslomet.no), rettleiar Trine Gedde-Dahl (trine.gedde-dahl@oslomet.no) eller rettleiar Pål Lundberg (pal.lundberg@oslomet.no).
- Vårt personvernombod: Ingrid S. Jacobsen, på e-post (ingrid.jacobsen@oslomet.no) eller telefon: 67 23 55 34 / 993 02 316
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Elise Tørring
Masterstudent
Skuleretta utdanningsvitenskap
OsloMet – storbyuniversitetet

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læraroppfatningar knytt til sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i at mine rettingar elevtekstar blir analysert
- å delta i intervju
- at rettingar eg har gjort kan bli brukt som døme i avhandlinga

Eg samtykker til at opplysingane mine blir behandla fram til prosjektet er avslutta, ca. 15.05.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevar og føresette

Informasjon til elevar og føresette om forskingsprosjekt om lærarar og sidemål i skulen

Dette er eit spørsmål om samtykke til å bruke ein av sidemålstekstane dine frå i fjor i eit forskingsprosjekt der formålet er å finne ut meir om korleis lærarar oppfattar nynorsk i skulen, og korleis det påverkar sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking kjem til å innebere for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få meir kunnskap om korleis norsklærarar på ungdomssteget oppfattar nynorsk som sidemål i skulen, og korleis det påverkar dei vala læraren gjer i sidemålsundervisninga.

I oppgåva mi skal eg først og fremst svare på dette spørsmålet: *Korleis verkar læraroppfatningar inn på dei didaktiske vala som blir gjort i sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål?*

Med læraroppfatningar meiner eg kva læraren sin kan, trur og meiner om nynorsk som sidemål, og kva slags engasjement han eller ho har til sidemålsundervisninga.

Eg vil også prøve å finne svar på desse spørsmåla:

- Kva blir vurdert i sidemålstekstar?
- Kva er grunngevinga for eventuelle prioriteringar i vurderingsarbeidet?
- Oppfattar lærarar nynorsk som eit eige fag, eller som ein integrert del av norskfaget?

Dette prosjektet er ei avsluttande masteroppgåve i skuleretta utdanningsvitskap ved institutt for lærarutdanning på OsloMet – storrybyuniversitetet. Det er OsloMet - storbyuniversitetet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er ungdomsskuleelev som har nynorsk som sidemål, og fordi du har skrivne ein tekst på nynorsk som har blitt vurdert av ein av lærarane eg skal intervjuje. Du har fått dette skrivet av læraren, og eg har derfor ikkje kontaktinformasjonen din.

Kva inneber det for deg å delta?

Ein del av prosjektet er å analysere tilbakemeldingar lærarar har gitt på elevtekstar på sidemål. Det betyr at eg treng ganske mange slike elevtekstar. Dersom du samtykker til at eg kan bruke teksten din i undersøkinga, blir oppgåva di å gi meg lov til å sjå på tilbakemeldingane teksten din har fått av læraren. Det er tilbakemeldinga til læraren eg skal analysere, ikkje teksten din. Ein konsekvens kan likevel vere at heile eller delar av teksten til din med tilbakemeldingar frå læraren blir sitert, diskutert og/eller avbilda i oppgåva mi. Tekstane og læraren blir sjølvstøtt anonymiserte slik at ingen kan kjenne dei igjen.

Eg skal også snakke med læraren din om kva han/ho har tenkt då han/ho retta teksten. Då skal me berre snakke om sjølve teksten og læraren sin rolle i arbeidet. Ingen elevar skal bli namngitte, men blir kalla elev a, elev b, elev c og/eller liknande.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du samtykker til at eg kan bruke teksten din, kan du trekke deg når som helst tilbake utan å seie kvifor. Alle opplysingar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke deg.

Personvern– korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg skal berre bruke opplysingane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og følger personvernregelverket.

Det er berre rettleiarane mine, Trine Gedde-Dahl og Pål Lundberg, og meg sjølv som har tilgang på informasjon om deg. For å sikre at det berre er oss tre som kan sjå det, skal teksten din bli oppbevart i passordbeskytta mapper eller låste skap når eg ikkje bruker han. Namnet ditt og kontaktopplysingane dine kjem eg, som sagt, til å erstatte med nye namn eller nummer, og eventuelle lister over kva tekst som høyrer til kven blir oppbevart åtskilt ein annan stad enn tekstane dine.

I denne studien skal eg ikkje undersøke veldig mange. Det vil seie at det er ein liten fare for at du kan bli gjenkjent av andre deltakarar i studien, til dømes læraren din eller andre elevar, dersom dei har lese teksten du deltar. Sjansen for at

dette er likevel veldig liten, og eg skal sjølvstendig jobbe hardt for at det ikkje skal skje. Uansett skal eg først og fremst skrive om jobben læraren har gjort, og ikkje om deg.

Kva skjer med opplysingane når eg avslutta forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen vere avslutta 15.05.2019. Alle opplysingar som kan knytast til deg blir då sletta.

Du har rett til

Så lenge du kan bli identifisert i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysingar som er registrert om deg
- å få retta personopplysingar om deg,
- få sletta personopplysingar om deg,
- få utlevert ein kopi av personopplysingane dine (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Kva gir meg rett til å behandle personopplysingar om deg?

Eg behandlar opplysingar om basert på om du og/eller foreldra dine lar meg få lov til det. Dersom du er 15 år, kan du skrive under sjølv. Viss du er under 15 år, må ein foreldrar eller føresett skrive under for deg.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan du finne ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av rettane dine, ta kontakt med:

- OsloMet – storbyuniversitetet ved student Elise Tørring (s234873@oslomet.no), rettleiar Trine Gedde-Dahl (trine.gedde-dahl@oslomet.no) eller rettleiar Pål Lundberg (pal.lundberg@oslomet.no).
- Vårt personvernombod: Ingrid S. Jacobsen, på e-post (ingrid.jacobsen@oslomet.no) eller telefon: 67 23 55 34 / 993 02 316
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing
Elise Tørring
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læraroppfatningar knytt til sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål», og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til (set kryss):

- at teksten min med tilbakemeldingar kan bli analysert i oppgåva
- at delar av teksten min med tilbakemeldingar frå lærar kan bli publisert i oppgåva
- at det læraren min seier om teksten min kan bli skrive om i oppgåva

Eg samtykker til at opplysingane mine blir behandla fram til prosjektet er avslutta, ca. 15.05.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Viss under 15 år, signert av føresett til prosjektdeltakar, dato).

Vedlegg 4: Mottakartilpassa informasjonsskriv til elevar

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Læraroppfatningar knytt til sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål»?

Eg heiter Elise Tørring og er lærarstudent på OsloMet – storbyuniversitetet. Dette året skal eg skrive masteroppgåve, som det siste eg skal gjere før eg er ferdig utdanna lærar. Oppgåva eg skal skrive kjem til å handle om kva slags oppfatningar norsklærarar om nynorsk som sidemål, og korleis det påverkar sidemålsundervisninga. Problemstillinga, eller hovudspørsmålet, som eg skal svare på blir då: *Korleis verkar læraroppfatningar inn på dei didaktiske vala som blir gjort i sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål?*

For å kunne svare på dette spørsmålet skal eg bruke to forskjellige metodar. Først skal eg undersøke korleis lærarar rettar elevtekstar, så eg kan finne ut kva dei legg vekt på at elevane skal kunne. Når eg har gjort det, skal eg snakke med læraren som har retta tekstane, så me kan snakke om kva han eller ho veit, trur og tenker om nynorsk i skulen som sidemål. Me skal også snakke om kva læraren la vekt på då han eller ho retta elevtekstane, og kvifor han eller ho la vekt på akkurat det.

Du får dette skrivet fordi du har nynorsk som sidemål, og fordi læraren din har vist interesse for å vere med på dette prosjektet. Likevel må eg spørje deg om lov. Viss eg skal kunne gjere dette, må eg ha tilgang på ein del elevtekstar, og eg vil gjerne bruke din og resten av klassen din sine tekstar, sjølvst sagt heilt anonymt. For at eg skal kunne gjere det, må eg få lov av deg. Er du under 15 år, må eg få lov av ein av dine føresette i tillegg til deg.

At eg får bruke teksten din, betyr i praksis at eg skal lese kva læraren din har kommentert og merka av i teksten, og samanlikne det med kva som står i teksten din. Det kan også hende at eg gjerne vil vise eksempel frå teksten din i oppgåva mi, og då publisere kommenterte utdrag i teksten din. Eg kjem til å anonymisere tekstane ved å gi deg og klassekameratane dine nye namn, slik at ingen veit at det er du som har skrive teksten, anna enn læraren din og eg. Når eg skal intervjuje læraren din, skal han eller ho berre seie noko om korleis han eller ho tenkte i rettingsarbeidet. Tekstane dine, og eventuell informasjon om deg, skal eg oppbevare i eit låst skap eller i passordbeskytta dokument på ein datamaskin.

Det er heilt frivillig å seie ja til at eg kan bruke teksten din, og du kan trekke deg når som helst utan å seie kvifor. Viss du seier nei eller trekk deg, får det ikkje nokon negative konsekvensar for deg.

Viss du seier ja til å delta, har du rett til

- å få innsyn i kva for personopplysingar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysingar om deg,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å få utlevert ein kopi av personopplysingane dine (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Du seier ja ved å krysse av for kva du vil delta med på lappen nedanfor, og levere den til læraren din. Vil du seie nei, treng du ikkje gjere nokon ting. Viss du har fylt 15 år, kan du skrive under sjølv. *Har du ikkje fylt 15 enno, må ein av dei føresette signere i tillegg til deg.*

For å få lov til å gjere dette arbeidet, har eg søkt om lov frå Norsk senter for forskningsdata AS med informasjon om kva eg vil forske på og korleis eg vil gjere det. Dei har vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Har du eller foreldra dine spørsmål til prosjektet, eller treng å bruke rettane eg skreiv om ovanfor, kan du ta kontakt med:

- OsloMet - storbyuniversitetet ved student Elise Tørring (s234873@oslomet.no), rettleiar Trine Gedde-Dahl (trine.gedde-dahl@oslomet.no) eller rettleiar Pål Lundberg (pal.lundberg@oslomet.no).
- Vårt personvernombod: Ingrid S. Jacobsen, på e-post (ingrid.jacobsen@oslomet.no) eller telefon: 67 23 55 34 / 993 02 316
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing
Elise Tørring
Masterstudent
Skuleretta utdanningsvitskap
OsloMet - storbyuniversitetet

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læroppfatningar knytt til sidemålsundervisninga der nynorsk er sidemål», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- at teksten min blir analysert
- at heile eller delar av teksten min kan bli publisert i masteroppgåva
- at det læraren min seier om teksten min kan bli skrive om i oppgåva

Eg samtykker til at opplysingane mine blir behandla frem til prosjektet er avslutta, ca. 15.05.2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

(Viss under 15 år, signert av føresett til prosjektdeltakar, dato).

Vedlegg 5: Førebuande e-post til informantane

Hei!

No nærmar intervjudagen seg, og derfor sender eg deg litt meir informasjon om kva eg kjem til å ta opp i intervjuet så du er budd på det som skal skje.

I intervjuet kjem eg til å stille spørsmål om fleire tema. Korleis du opplever det å drive med nynorskopplæring er eit sentralt tema, men også kva erfaringar du har hatt med å lære nynorsk gjennom din eigen skulegang (som elev) og korleis nynorsk og nynorskdidaktikk blei tatt opp i lærarutdanninga.

Eg kjem også til å spørje om rammefaktorar for nynorskopplæringa på skulen du jobbar på, samt undervisnings- og vurderingspraksis. Tenk gjerne over om du har eit (eller fleire) døme på ein gong undervisninga var særleg vellukka og særleg mislukka. Når me snakkar om vurdering, kjem me til å sjå på ein eller to av tekstane du har retta og snakke litt om den/dei.

Eg ser føre meg at intervjuet kjem til å ta ein klokke time. Skulle det vere noko, er det berre å ta kontakt.

God helg så lenge!

Beste helsing frå
Elise

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuguide til prosjektet «Læreroppfatningar om nynorskopplæring der nynorsk er sidemål»

Dette er eitt av fleire intervju eg gjer i samband med masteroppgåva mi. Til saman skal eg intervju tre lærarar. Prosjektet mitt går ut på å undersøkje korleis lærarar oppfattar sidemål, kva dei legg vekt på i undervisning og vurdering, og kva som er bakgrunnen for dei didaktiske vala dei gjer i samband med dette. Dette skal eg undersøke gjennom analyse av tilbakemeldingar gitt på elevtekstar kombinert med kvalitative forskingsintervju med læraren som har gjort rettingsarbeidet. Dei kvalitative forskingsintervjua tar føre seg bakgrunn, rammefaktorar og undervisningspraksis i tillegg til vurderingane.

Oppgåva skal leverast i løpet av våren 2018. Då blir ho publisert i det vitenarkivet til OsloMet, ODA (Open Digital Archive). Dersom det blir aktuelt, kan delar av oppgåva også bli brukt i artiklar om temaet. Du og elevane dine skal sjølvstilt vere anonyme til det uattkjennelege.

Eg kjem til å ta opp intervjuet vårt på ein lydopptakar. Straks intervjuet er gjennomført kjem eg til å anonymisere og materialet. Eg kan garantere at alle informantar og bidragsytarar blir anonymiserte, både i transkripsjonane, analysane og i den ferdige avhandlinga. Det skjer ved å gi informantane namn som A, B, C. Tekstane blir koda på ein slik måte at dei kan koplast til den anonymiserte informanten, men ikkje til eleven. Tekstane til informant A heiter til dømes A1, A2, A3 osv.. Eg kjem ikkje til å nemne geografisk område. Når prosjektet er avslutta, slettar eg opptaka.

Du, som informant, har rett til å avslutte intervjuet når som helst i prosessen, og du kan også trekke deg frå prosjektet når som helst ved å gi beskjed til meg.

Faktaspørsmål

- Kan du fortelje litt om deg sjølv og din faglege bakgrunn?
 - o Kor lenge har du jobba som norsklærer?
 - o Kva trinn jobbar du på?
 - o Kva andre fag enn norsk underviser du i?
 - o Kva er din faglege bakgrunn som lærar?
 - o Hender det at du bruker nynorsk i privat samanheng?

Introduksjonsspørsmål

- Liker du å undervise i nynorsk som sidemål?
 - o Kva liker/liker du ikkje?
 - Kvifor/kvifor ikkje?
- Kva meiner du er det viktigaste elevane lærer i sidemålsundervisninga?
 - o Kvifor?

Nøkkelspørsmål

Eigen skulegang

- Korleis synest du det var å skulle lære sidemål då du sjølv var elev?
 - o Likte du det (ikkje)?
 - o Var det vanskeleg/lett?
- Korleis såg ein «typisk sidemålstime» ut?
 - o Kan du hugse kva slags metodar lærarane dine brukte mest?
 - o Korleis opplevde du dei metodane?
 - Effektive, keisame, unødvendige, morosame, lærerike osv.

Lærerutdanning

- Korleis var fokuset på nynorsk og nynorskdidaktikk vektlagt i utdanninga di?
- Kva blei lagt mest vekt på i nynorskdidaktikken?
 - o Grammatikk, eigen rettskriving, didaktikk, metodikk, haldningar osv.
- Følte du deg klar til å vere nynorsklærer då du var ferdigutdanna?
- Kva meiner du om korleis nynorsk og nynorskdidaktikk var vektlagt i utdanninga di?
 - o Var det tilstrekkeleg, burde det blitt gjort på ein annan måte?
 - o Kva ville du ev. hatt meir/mindre av?

Rammefaktorar

- Kva slags fokus har arbeidsstaden din på nynorsk som sidemål?
 - o Skuleleiing, andre norsklærarar, lærarar som ikkje har norsk
- Opplever du at elevane er motiverte for sidemål?
 - o Kvifor trur du/trur du ikkje?
- Korleis påverkar elevane si innstilling til undervisninga deg som lærar?

Undervisningspraksis

- Korleis blir sidemålsundervisninga organisert på trinnet?
 - o Ei time i veka? Periodevis?
 - o Gjer alle lærarane det på same måte?
 - Korleis opplever du det?
 - o Læremiddel?
- Når byrjar du/de vanlegvis med sidemålsundervisning?
 - o 8.,9.,10.?
 - o Haust/vår?
- Kva metodar brukar du?
 - o Døme: Grammatikkundervisning på tavla, talemålet, lesing, grammatikkoppgåver, produksjon av korte tekstar, romanar osv.?
 - Kvifor?
- Kan du hugse ein gong sidemålsundervisninga var særleg vellukka?
 - o Kva gjorde de då?
 - o Kva trur du var årsaka til at det fungerte?
- Kan du hugse ein gong sidemålsundervisninga ikkje fungerte godt?
 - o Kva gjorde de då?
 - o Kva trur du var årsaka til at det ikkje fungerte?
- Kva vektlegg du i nynorskopplæringa?
- Korleis vektlegg du elevaktivitet?
 - o Kva gjer elevane i timane?

Vurderingspraksis

- Kva er du opptatt av når du rettar elevtekstar på nynorsk?
 - o Rettskriving, innhald, flyt, ordval

- Utgangspunkt i ein eller to tekstar. Kan du kommentere rettingane dine her?
 - o For meg ser det ut som at du har lagt mest vekt på (dette) når du har retta denne teksten. Er du einig/ueinig i oppfatninga mi?
- Kva skulle elevane gjere med teksten etterpå, hugsar du det?
- Er det vanlegvis slik de jobbar, eller varierer det?

Avslutning

- Oppklarande spørsmål
- Repetere korleis ein kan trekke seg
- Hjarteleg takk