



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Rammene for opplæring i nynorsk som sidemål

En kvalitativ studie av læreres oppfatning av rammenes innvirkning på sidemålsundervisning

—

Kathrine Pedersen

Mastergradsoppgave i Master i lærerutdanning 5-10. trinn, mai 2016



Forord

Dette er stort. Siste punktum er satt, etter fem fantastiske og lærerike år på lærerutdanningen. Det er nesten synd at avhandlingen ikke er skrevet på nynorsk, det ville vært kronen på verket. Valget falt imidlertid på bokmål, som følger av egen språklig trygghet. Dette til tross for at årene med norskfaget på lærerutdanningen har vist meg at kompetanse, det kan jeg vise like godt på begge målformer. Jeg tror for øvrig min snille lillesøster, som har bidratt med korrekturlesing, ikke hadde blitt særlig begeistret over å måtte lese *om* nynorskopplæring på nynorsk.

Uten lærerne som har deltatt i studien hadde den ikke vært mulig å gjennomføre. Tusen takk for at dere har tatt meg imot, brukt tid i en allerede overfylt timeplan og delt av deres mange erfaringer. Sammen med bidraget til studien, har deres erfaringer gitt meg inspirasjon til fremtidig nynorskundervisning.

En stor takk rettes til min flinke veileder, Hilde Sollid. Uten undervisningen som vekket språkholdningsinteresse hos meg, hadde denne masteravhandlingen neppe blitt en ide. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, og for at du har hatt tro på meg og prosjektet mitt. De verdifulle samtalene har bidratt til å la meg finne veien videre, og har alltid utfordret meg.

Takk til mamma og pappa, for alle bidrag og motiverende ord i studietiden, og for alltid å ha tro på at jeg kan klare akkurat det jeg vil! Ikke minst, takk til mine flotte medstudenter – både denne våren og de fire tidligere årene. Det har vært en glede å lære sammen med dere!

Til slutt – takk til samboeren min, for å ha latet som at du har vært like interessert i mitt masterprosjekt, som ditt eget, når jeg har fortalt om tankene og ideene mine. Takk for at du har fortalt meg hver eneste dag hvor flink jeg er.

Tromsø, mai 2016

Kathrine Pedersen

Sammendrag

Temaet for avhandlingen er nynorsk som sidemål. Den presenterer en kvalitativ studie rettet mot læreres erfaringer av rammene for sidemålsundervisningen, og hvordan disse påvirker valgene de tar for undervisningen. Forskningsspørsmålet er: Hvordan oppfatter norsklæreren at rammefaktorer påvirker deres didaktiske valg i opplæring i nynorsk som sidemål?

Det har vært nødvendig å gå bredt ut, for å fange lærernes nyanserte erfaringer med sidemålsundervisning. Datainnsamlingen er foretatt gjennom det kvalitative forskningsintervjuet, og har vært rettet mot norsklærere i ungdomstrinnet. Det teoretiske fundamentet for oppgaven bygger på et syn om at undervisning er en dynamisk prosess, hvor faktorene som er tilstede gjensidig påvirker hverandre. Det innebærer at rammefaktorer har innvirkning på elevenes læring av sidemål.

I analysen fremkommer det at lærerne oppfatter seg selv som viktig for elevenes læring av sidemålet, og har en bred forståelse av formålet. Sammen med tolkningen av formålet, er norskfaget, vurdering, elevenes holdninger og motivasjon og læremidler rammer lærerne erfarer. Når norskfaget blir en ramme for utviklingen av sidemålskompetansen, ser vi av målformuleringene gjennom grunnleggende ferdigheter åpner et rom, hvor lærerne kan utvide rammen av opplæringen til andre fag. Oppsummert er lærerne opptatte av å se valgmuligheter i det gitte rommet. Samtidig er det mer å gå på, gjennom et tettere samarbeid med barnetrinnet og det å aktivere foreldre i tråd med prinsippene for opplæringen.

Innholdsfortegnelse

Figurliste.....	VI
1 Innledning.....	1
1.1 Tema for avhandlingen.....	1
1.2 Tidligere forskning	2
1.3 Forsknings spørsmål	5
1.4 Presiseringer og avgrensning.....	5
1.5 Disposisjon i avhandlingen.....	6
2 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Didaktisk relasjonstenkning	7
2.1.1 Drøfting av valg av modell.....	9
2.1.2 Rammefaktorer.....	10
2.2 Nynorsk som sidemål	12
2.2.1 Opplæringslova (1998).....	12
2.2.2 Kunnskapsløftet (2006) og Læreplan i norsk (NOR1-05)	12
2.2.3 Grunnleggende ferdigheter.....	14
2.2.4 Karakterforsøkene i videregående skole og ungdomstrinnet (2009-2017)	14
2.3 Handlingsrom	16
2.4 Oppsummering	17
3 Metode.....	19
3.1 Fenomenologi	19
3.2 Kvalitativ metode	19
3.3 Datainnsamling.....	21
3.3.1 Utvalg.....	21
3.3.2 Kvalitative intervju.....	22
3.3.3 Årsplan	24
3.4 Ethiske betraktninger.....	25
3.5 Analyse	26
3.5.1 Transkribering og analyse av intervju	26

4	Presentasjon av datamateriale	31
4.1	Deltakerne.....	31
4.2	Lærernes forståelse av formålet.....	31
4.3	Vurdering.....	33
4.4	Norskfaget	35
4.4.1	Grunnleggende ferdigheter.....	36
4.4.2	Tidlig start	36
4.5	Elevers holdninger og motivasjon	37
4.6	Læremidler.....	40
4.6.1	Lærebøker.....	40
4.6.2	Digitale verktøy.....	41
4.6.3	Andre fag.....	41
4.7	Oppsummering av analysen.....	42
5	Drøfting og avslutning	45
5.1	Formål.....	45
5.2	Hvilke rammefaktorer opplever lærerne i sidemålsundervisningen?	46
5.3	Hvordan utnytter lærerne det handlingsrommet som skapes?.....	48
5.3.1	Norskfaget	48
5.3.2	Vurdering	50
5.3.3	Elevers holdninger og motivasjon.....	52
5.3.4	Læremidler	53
5.4	Avslutning	55
	Litteraturliste	57
	Vedlegg	60
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til rektor	60
	Vedlegg 2 – Informasjons- og samtykkeskjema til deltakerne	61
	Vedlegg 3 – Semistrukturert intervjuguide	63

Figurliste

Figur 1 - Den didaktiske relasjonsmodellen.....	7
---	---

1 Innledning

1.1 Tema for avhandlingen

Det er få forhold som er debattert like mye i utdanningssammenheng som sidemålsopplæring, og spesielt nynorsk som sidemål har det vært knyttet store utfordringer til i norskfaglig sammenheng (St.meld. 30, (2003-2004)). Samtidig vet vi lite om undervisningspraksisen, og elevenes møte med de to likestilte målformene i skolen (Wedde, 2006; Skjong & Vederhus, 2008). Temaet for denne oppgaven er nettopp nynorsk som sidemål i ungdomsskolen.

Avhandlingen handler om de ulike faktorene som spiller inn på organisering av undervisning, med et fokus på rammene som omgir den. Motivasjonen for å undersøke og skrive om dette kommer fra en interesse for språkholdninger og debatten rundt sidemålsopplæring. Ikke minst handler det om et ønske fra en kommende norsklærer om å kunne videreutvikle egen kunnskap om emnet, for å kunne utnytte potensialet som ligger i norskfagets rammer for elevenes læring av sidemålet.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006), med målformuleringer som åpner for at valg av innhold og aktiviteter er opp til den enkelte lærer, har lærernes handlingsrom blitt utvidet. Læreren er også den viktigste rammefaktoren. Med utgangspunkt i en forståelse av undervisning som en dynamisk prosess, hvor en rekke faktorer er avhengige av hverandre, vil rammene for sidemålsundervisningen være med på å skape eller avgrense rommet for realisering av elevenes læring etter Kunnskapsløftets intensjoner. Ikke minst er lærerens rolle viktig, derfor er det deres erfaringer en kilde til kunnskap for denne studien.

Det er satt i gang en rekke prosjekter med målsetning om å styrke sidemålets plass i skolen, som er interessante å følge med på. Etter at nasjonalt senter for nynorskopplæring, Nynorsksenteret, ble grunnlagt i 2005, har de satt i gang flere forsøk for å utvikle metoder og ressurser i nynorskopplæringen. Et av disse prosjektene, hvor læremidlene i andre fag enn norsk er på sidemål (Dimmen et al., 2013), er relevant for noen av refleksjonene til lærerne i denne studien. I tillegg er de pågående karakterforsøkene (2009-2017), med færre karakterer i norskfaget noe som opptar lærerne. Disse prosjektene er relevante, og spesielt sistnevnte er relevant for diskusjonen om sidemålets plass i norskfaget, og hvilke tiltak som kan fremmes for til slutt å bidra til større læring hos elevene.

Ved å utforske og skape forståelse av hvordan nynorskundervisningen blir til, kan det være grunnlag for å utvikle en praksis som styrker nynorskens rolle i norskfaget. En praksis som realiserer målet om elever med skriftlig kompetanse i sidemål, og evne og vilje til å aktivt kunne videreutvikle og delta i den norskspråklige skrivekultur. Som kommende norsklærer vil min forståelse av emnet og rollen det spiller i norskfaget, være av betydning for hvordan elevene møter to skriftspråk, og får kompetanse og mulighet til å kunne delta aktivt i den norske skrivekulturen og samfunnet.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes en del forskning på sidemålsopplæring. Denne er først og fremst rettet mot lærere og elevers holdninger og kompetanse (se Slettemark, 2006). I tillegg foreligger en doktoravhandling som blant annet tar opp språkpolitikk mellom 1885-2005, og hvordan denne påvirker dagens politikk, særlig med hensyn til det nynorske skriftspråket (Bjørhusdal, 2014). Fra mer overordnede analyser av hvilke faktorer som spiller inn på undervisning, vet vi at læreren er sentral når det kommer til elevenes læring, og ut fra dette kan vi forutsette at læreren er sentral også når det gjelder elevenes læring av nynorsk (Hattie, 2009; St. meld 30, (2003-2004), s. 94). Forskning som har som hensikt å fortelle noe om opplæringspraksis i norskfaget, rettet mot opplæring i begge målformene, vil være relevante å se i sammenheng med dette prosjektet. I det følgende vil fem forskningsprosjekter bli presentert, som kan være med å bidra til å belyse funn i dette prosjektet. Disse fem er valgt ut fordi de har blitt gjennomført etter innføringen av Kunnskapsløftet. Styringsdokumentene som setter ytre rammer for norskfaget, er med andre ord de samme for alle disse studiene.

I 2006 gjennomførte TNS Gallup i samarbeid med Nynorsksenteret i Volda en undersøkelse på bestilling fra Utdanningsdirektoratet (Wedde, 2006). Undersøkelsen var landsomfattende og rettet seg mot både elever, lærere og skoleledere. Formålet med undersøkelsen var å kartlegge lærernes kompetansenivå, innhold i sidemålsundervisningen og lærerens vurdering av elevenes holdninger, arbeidsmetoder og motivasjon i norskfaget. Resultatene av undersøkelsen viser blant annet at hovedvekten av elevene mener de begynner med sidemålsundervisning i 9. klasse. Det er samsvar mellom elevenes og lærernes svar når det kommer til omfang. En stor overvekt mener de har undervisning i sidemål mellom 0,5-1 time per uke. Noen svarer også at sidemålsundervisningen har vært periodevis. Når det kommer til

metoder i opplæringen, oppfattes denne som vektlagt gjennom stilskriving. På 10. trinn mener 87 % at dette er den vanligste arbeidsformen. Sammen med denne, leser omtrent halvparten av elevene skjønnlitterære romaner, og mange peker på individuelt arbeid som den tredje mest brukte arbeidsformen

I 2010 gjennomførte Dag Freddy Røed en masteroppgave basert på kvalitative og kvalitative data fra elever i videregående skole. Formålet med studien var å si noe om elevers holdninger til sidemålet, og hvordan elevene mener undervisning i sidemål bør foregå. Studien inneholder både et holdningsaspekt og et didaktisk aspekt. Konklusjonen hans er at holdningene til sidemålet varierer geografisk, og at elever fra bokmålsområdet er mest negativ til sidemålet. Elevene selv mener undervisningen bør være fokusert på det moderne, inneholde mer lesing og variasjon i arbeidsmåter. Disse variasjonene bør innebære alternative og kreative arbeidsmåter som gir rom for å lære og bruke nynorsk i sammenhenger utenfor klasserommet. Elevene selv mener også at nynorsk bør være integrert i andre fag. Han peker på at undervisningen i nynorsk i videregående skoler i bokmålsområdet drives på samme måte som på ungdomsskolen: tavleundervisning, grammatiske oppgaver og lesing av nynorske tekster. Metodene går mye på elevenes produksjon av tekst og stiler. Røed fremhever det å introdusere elevene for nynorske tekster i tidlig alder, og at dette gir elevene en mer positiv innstilling til læringen. Koblet til andre fag trekker han inn sidemålsløftet i Holmlia, hvor det er positive erfaringer ved å bruke nynorsk i andre fag. Den enkelte lærer er også av betydning, da den kan legge inn tiltak for å styrke nynorskens bruk i skolen ved å skrive nynorsk på tavla uansett fag. Det påpekes også at norskundervisninga bør ha som hovedmålsetning å gi alle elevene like gode forutsetninger for å lese og skrive både bokmål og nynorsk, og dermed gjøre norskfaget til et danning- og identitetsfag (Røed, 2010).

Hæge Nyrnes gjorde i 2011 en kvalitativ undersøkelse av rammevilkårene for lesing på nynorsk i ungdomsskolen. Med hovedfokus på bibliotek, gjennomførte hun intervjuer med bibliotekarer, lærere og elever på ungdomsskolen, i forsøk på å blant annet kartlegge hvordan en jobber med nynorsk i skolen, og hva og hvor mye som leses. Blant lærerne i studien var det enighet om at lesing av nynorsk påvirker skrivekompetansen, og at det er ønskelig å få drypp inn i hele undervisningsåret. Det fremkommer også at lærerne har inntrykk av at det er skrivingen som er problemet, og at det henger sammen med holdninger. Tidlig start er noe både elevene og lærerne mener kunne gjort mestringen av sidemålet lettere. Noen av lærerne

ser ut til å trekke sidemålet med inn i andre fag, og når det kommer til vurdering er det de svakeste elevene som trekkes fram (Nyrnes, 2011).

I 2015 gjennomførte Hanne Kittelstad en kvantitativ masterstudie av rammevilkår for, og innhold og metoder brukt i undervisning i nynorsk som sidemål. Undersøkelsen er rettet mot norsklærere i ungdomstrinnet. Studien viser at faktorer som påvirker undervisningen, i hovedsak handler om elevenes innstilling, og at deres innstilling til faget er medvirkende. I tillegg viser studien at lærerens oppfattelse av egen utdanning og kompetanse til å undervise i faget påvirker undervisningen. Hvordan lærerne oppfatter faget, er også med på å styre innhold og gjennomføring av sidemålsundervisningen. Ved kartleggingen av innholdet i undervisningen viser hun at grammatikkundervisning og komparative arbeidsformer er brukt, og at hovedvekten både i lesing og skriving ligger innenfor de skjønnlitterære sjangrene (Kittelstad, 2015).

En nyere studie som bidrar med kunnskap om lærere og elevers oppfattelse av sidemål og undervisning, er holdningsstudien blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet gjennomført av Ann Kristin Karstad i 2015. Gjennom kvantitative spørreskjemaer og kvalitative intervjuer med grupper av elever og enkeltlærere hadde hun som sikte å kunne fortelle noe om holdningene til elever og lærere. Karstad viser at over 40 % av elevene anser seg selv som dårlige eller svært dårlig i sidemål, og at de ønsker forbedring gjennom gode argumenter for opplæringen i sidemålet, større egeninnsats og mer skrivetrening. Likevel er over halvparten helt uenig i at de liker å skrive nynorsk. De viser seg litt mer positive til å lese, men er enig i at en nynorsk karakter er unødvendig. Studien forteller dessuten noe om lærernes oppfatninger av hindringer for god sidemålsundervisning. 80 % av lærerne mener de har tilstrekkelig innsats i opplæringen, men det som begrenser god sidemålsundervisning, viser seg å i størst grad være elevenes motivasjon (80,5 %). Videre svarer lærerne at timetall satt av til sidemålsundervisning (43,9 %) er et hinder. 12,2 % svarer at egen kompetanse er et hinder, mens det videre pekes på at læreverk (4,9 %) og læreplanen (9,8 %) fremstår som hinder for lærerne. Dessuten ytrer mange et ønske om å endre på sidemålskarakteren, og i intervjuene utdyper de dette med lærerkapasitet, og hensynet til de svakeste elevene. Karakteren er også medvirkende til at undervisning dreier seg om grammatikk og skriveopplæring i første rekke, og hindrer kreativiteten (Karstad, 2015).

1.3 Forskningsspørsmål

Tidligere forskning har fokusert på holdninger, og på hvilke metoder som har blitt brukt i undervisningen og hvordan elevene responderer på denne. Vi vet imidlertid mindre om hva som ligger bak de valgene lærerne tar for undervisning. Karstad (2015) peker på hva lærerne mener hindrer god sidemålsundervisning, og løfter fram elevenes motivasjon, tid og læreverk. I denne studien ønsker jeg å få en større forståelse av slike hindringer gjennom en kvalitativ tilnærming. Hvis en møter liten motivasjon i elevgruppa, hvordan påvirker dette lærerens planlegging av undervisning? Og hvordan utnytter læreren handlingsrommet i timetallet som er satt av til norskfaget?

Forskningsspørsmålet for denne avhandlingen lyder dermed:

Hvordan oppfatter norsklæreren at rammefaktorer påvirker deres didaktiske valg i opplæring i nynorsk som sidemål?

For å kunne svare på dette forskningsspørsmålet er det viktig å kartlegge hvordan norsklæreren forstår formålet med sidemålsopplæringen, fordi dette er avgjørende for de didaktiske overveielserne for undervisning. I tillegg vil forståelsen av formålet i seg selv være en viktig ramme, i og med at det er opp til den enkelte lærer å tolke kompetansemål, og se de valgmuligheter som finnes i realiseringen. Samtidig vil det være av betydning å avdekke hvilke rammer lærerne erfarer, og hvordan de utnytter og ikke utnytter det handlingsrommet som rammene skaper for undervisningen og læring.

1.4 Presiseringer og avgrensning

I denne avhandlingen er sidemålsundervisning forstått som undervisning i nynorsk, hvor nynorsk er målformen elevene har som sidemål. Dette følger av at norsklærerne i studien baserer seg på, primært underviser og har undervist elever som har nynorsk som sidemål, og erfaringene vil derfor være knyttet til nynorsk som sidemål. Det er samtidig vanskelig å skille mellom skriftlig opplæring og kompetansemålene under språk, litteratur og kultur som implisitt er med på å påvirke elevenes skriftlige dannelsesprosjekt på nynorsk. Begrepet sidemål og nynorsk blir i denne oppgaven brukt om hverandre, under samme betydning.

Å skille ut og bruke begrepet sidemålsundervisning kan gi en forståelse av nynorsk som en atskilt del av faget, og ikke som en integrert del av et helhetlig norskfag. Det er likevel hensiktsmessig for dette prosjektet, da det ønsker å si noe om den delen av undervisningen som eksplisitt og implisitt påvirker elevenes kompetanse i målformen nynorsk.

Rammefaktorer er et begrep som viser til de forhold som begrenser og muliggjør undervisning og læring. I denne studien rettes blikket mot de rammene lærerne erfarer, og hvordan de forholder seg til dem. Innenfor rammene vil det oppstå et rom for lærerne med ulike muligheter for valg i undervisningen. I den forbindelse er begrepet handlingsrom nødvendig å redegjøre for. Det betegnes som de valg og muligheter læreren har innenfor de gitte kriteriene i styringsdokumentene for skole og opplæring. I kapittel 2 vil begrepene behandles ytterligere.

1.5 Disposisjon i avhandlingen

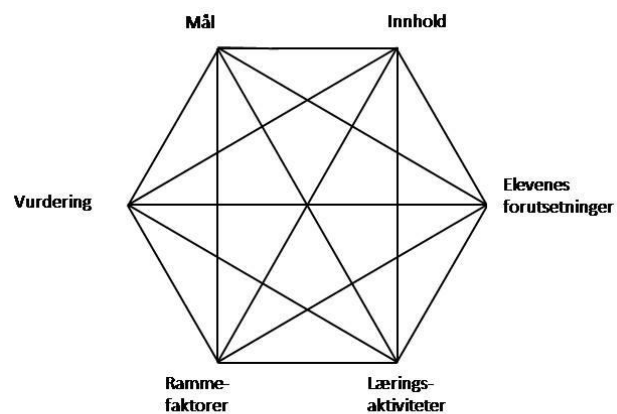
Kapittel 1 har presentert tema, tidligere forskning og avgrensninger i forskningsspørsmålet som er grunnlaget for denne avhandlingen. Kapittel 2 behandler det teoretiske rammeverket til studien. Det dreier seg om didaktisk relasjonstenkning og formålet med sidemålsopplæringen i skolen, og hvordan dette skaper et visst handlingsrom for læreren. I kapittel 3 vil leseren bli tatt med gjennom de metodologiske valgene og prosedyrene som har vært gjennomført i dette prosjektet. Her vil også de etiske spørsmålene og overveielsene gjennom hele forskningsprosessen bli løftet fram og drøftet. Kapittel 4 omhandler datamaterialet, og inneholder en presentasjon av funnene fra intervjuanalysen. Kapittel 5 oppsummerer de viktigste funnene i analysen, drøfter disse opp mot teori og forskning og formulerer et svar på forskningsspørsmålet, før det sier noe om veien videre.

2 Teoretisk rammeverk

I det følgende vil den didaktiske relasjonstenkingen bli presentert. Deretter vil en nærmere gransking av hva rammefaktorer er, og hvilken betydning de har for undervisning, bli løftet frem. Videre er det hensiktsmessig å si noe om hva sidemålsundervisningen skal bestå av, og hvilke lover og bestemmelser i læreplanen som legger dette grunnlaget. I tillegg vil handlingsrom være et begrep som er relevant, som en konsekvens av føringene læreplanen og opplæringsloven gir. Ulike rammer skaper ulikt handlingsrom for undervisning. Samtidig vil læreres evne til å utnytte handlingsrommet i undervisningssammenheng gjøre deres praksis ulik.

2.1 Didaktisk relasjonstenkning

I enhver didaktisk situasjon er det tre sentrale relasjoner: relasjonene mellom lærer, elev og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 24). Didaktisk relasjonstenkning ser på undervisning og læring som en dynamisk prosess, hvor alle faktorene er i relasjon med, og gjensidig påvirker hverandre (Figur 1). Til grunn for denne typen tenkning ligger det en forestilling om den autonome og profesjonelle lærer, som stadig reflekterer over undervisning og er i utvikling. Kritikken av modellen vil bli tatt opp i kapittel 2.1.1, men det er likevel et poeng å påpeke at modellen er en teori om undervisning, som ikke legger vekt på elevenes medvirkninger på lærings situasjonene. Den er likevel relevant for prosjektet fordi den er et uttrykk for teori om undervisning med fokus på lærernes oppgaver. Det vil samtidig fremkomme av lærernes erfaringer at elevenes forutsetninger for å lære nynorsk er medvirkende i de didaktiske overveielsene av undervisning.



Figur 1 - Den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 80, etter Bjørndal og Lieberg, 1978).

Planlegging og gjennomføring av opplæring krever at det tas hensyn til faktorene som påvirker undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som bygger på en forståelse av seks momenter som kan sies å være et forenklet bilde av undervisningssituasjonen, med faktorer som medvirker i de fleste undervisningssituasjoner. Modellen som presenteres her, er en modifisert utgave (Lyngsnes, Rismark, 2010, s. 80) av den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg, konstruert i 1978. Modellen tar for seg de antatt viktigste faktorene i enhver undervisningssituasjon, og argumenterer for avhengighetsforholdet i mellom dem. Modellen inviterer til refleksjon og vurdering av de viktigste aspektene med undervisning og læring (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Mål er en faktor som påvirker de andre faktorene i sekskanten gjennom å legge føringer for hva elevene skal lære. Faktoren springer ut av de målene som er satt for skolen og opplæringen. For undervisningen settes det et mål for elevenes læring ut fra faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen, og det påvirker også både innhold og læringsaktivitet. *Innhold* handler om hva skolens arbeid skal dreie seg om (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 95). Hva er det faget legger opp til at elevene skal lære, hva trenger samfunnet av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og hva er det elevene har behov for å lære?

Læringsaktivitet er den aktiviteten som foregår i læringssituasjonen, og det dreier seg om undervisningsmetoder og hvordan elevene skal lære. Det finnes ingen rett eller feil metode, men gjennom vurdering av de ulike faktorene kan en komme fram til en metode som passer i den konkrete situasjonen, til de konkrete elevene. *Vurdering* handler om å sette en verdi på elevenes læring. Har undervisningen ført til læring hos elevene, og i hvilken grad? Det skal være en støtte i læringen og samtidig fortelle noe om institusjonens resultater av opplæringen. *Læreforutsetninger* er betegnelsen på elevenes ulike forventninger, kunnskaper og erfaringer, evner og erfaringer fra primærdiskursen. Det handler om hva elevene kan fra før, hva de er interesserte i og hvilke ressurser de har som læreren kan utnytte for å skape læring. *Rammefaktorer* viser til de forhold som på ulikt vis begrenser eller muliggjør undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 81-126). I kapittel 2.1.2 vil rammefaktorer omtales ytterligere.

2.1.1 Drøfting av valg av modell

Den didaktiske relasjonstenkningen har vært gjeldende siden 1970-tallet. Modellen oppstod som en kritikk av mål-middel-tenkningen som hadde hatt fokus i undervisningslære i en tid (Bjørndal & Lieberg, 1978). Denne tenkingen satte målet i fokus, som det viktigste og at valg av innhold skulle ta utgangspunkt i målet. Selv om den didaktiske relasjonstenkningen legger vekt på et dynamisk og gjensidig samspill mellom de ulike kategoriene, er det viktig å påpeke at formålet med skolen vil være en del av alle faktorene, og må være noe lærerne har for øyet i de didaktiske refleksjonene innenfor hver kategori (Engelsen, 2015, s. 48). Dette tilbakeviser en del av kritikken som har vært rettet mot modellen. Imsen (2009) mener modellen ikke gir et klart nok bilde av samfunnsbetingelsene som påvirker lærerens praksis. På den andre siden kan en argumentere for at virksomheten i skolen gjerne speiler samfunnets behov, og at læreplanverket er utformet ut fra samfunnsinteresser. På denne måten kan vi si at slike hensyn blir en del av de faktorene som relasjonsmodellen drøfter. Når det gjelder valget om å bruke den modifiserte utgaven av modellen, begrunnes det med skillet mellom læreforutsetninger og rammefaktorer, hvor rammefaktorer er fokuset i denne studien.

Tove Kvernbekk og Torill Strand stiller spørsmål om modellen fanger de faktorene som finnes i undervisning, og om faktorene den rommer er tilstrekkelig for å gi modellen funksjonen den er tiltenkt (Strand & Kvernbekk, 1998, s. 1). Videre stiller de spørsmål ved at Bjørndal og Lieberg ikke diskuterer hva de legger i de forskjellige kategoriene. De påpeker at teorien fremmer at gjennom erfaring vil lærerne selv kunne bestemme hva kategoriene skal inneholde, og at den kan brukes sammen med teori.

En modell som også fanger rammene i skolens virksomhet er utviklet av Arfwedson. Gjennom sin forskning ønsket han en større forståelse for lærerens arbeidssituasjon. Hans forskning og teori bygger på kontekstbegrepet (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 88). For å ta i bruk hans teorier vil det være nødvendig å si noe om konteksten undervisningen i sidemål foregår i. Denne studien har rettet seg mot læreren, og deres erfaring. Disse erfaringene rommer noe kontekst, men en forskning med utgangspunkt i hans modell, ville krevd en undersøkelse av skolen, ikke bare en lærer ved den enkelte (Engelsen, 1997, s. 117). Til tross for viktige kritiske innvendinger mot modellen har jeg altså valgt å ta i bruk den didaktiske relasjonstenkningen som teoretisk fundament for denne oppgaven. Bakgrunnen for valget av didaktisk relasjonstenking som teoretisk ramme for undersøkelsen, handler om betydningen

av å tenke på undervisningsplanlegging og gjennomføring som en dynamisk prosess, hvor en rekke faktorer påvirker og blir påvirket av hverandre gjennom valg. Det innebærer at læreren må ta hensyn til alle faktorene gjennom hele undervisningsprosessen, og at innholdet i de ulike faktorene er medvirkende i undervisningsprosessen.

De opprinnelige utviklerne av modellen oppfordrer dermed læreren til å kontekstualisere de viktigste faktorene (Bjørndal & Lieberg, 1978). Et av formålene med denne studien er å la lærerne få uttrykke sine erfaringer. Deres erfaringer er bundet til en kontekst, og deres oppfatninger av hva som hemmer og fremmer undervisning vil dermed være det som styrer hva som oppfattes som rammefaktorer.

2.1.2 Rammefaktorer

Som nevnt er rammefaktorer de forholdene som begrenser eller muliggjør undervisning og læring i utdanningsammenheng (Lyngsnes & Rismark, 2010 s. 100). Virksomheten i skolen foregår altså innenfor visse rammer, og disse skapes av samfunnsmessige forhold, både historiske og nåtidige. Av formelle rammer kan myndighetens bestemmelser for innholdet i skolen, i form av læreplaner nevnes. Uformelle rammer som er tilstede, er foreldres holdninger til skolen og elevmotivasjon for eksempel. Begrepet er imidlertid vanskelig å avgrense, og innenfor en vid definisjon kan en snakke om mål for opplæring som en rammefaktor. Andre rammefaktorer for undervisning er tid, klassestørrelse, og tilgang på læremidler. Det er dessuten vanskelig å stadfeste om faktorer hindrer eller muliggjør undervisning, da et forhold i enkelte tilfeller kan være begrensede, og i det neste muliggjøre læring hos elevene (Engelsen, 2015, s. 258). Læreren blir også en viktig rammefaktor i seg selv, som følge av at denne må tolke hvilke rammer som er gjeldende for den gitte undervisningssituasjonen. At de formelle målene i læreplandokumentet ikke blir realisert, kan forklares på mange måter. Dermed kan det også ha sammenheng med rammene læreren opplever (Engelsen, 2015, s. 257).

Kallós (1973, gjengitt i: Engelsen, 1997) deler rammefaktorene inn på forskjellige nivåer. Modellen hans tar utgangspunkt i individnivået, det innebærer at den enkelte lærer opplever disse rammene som begrensende, styrende eller noe som må overveies i forbindelse med valg for undervisningen. Overstyrende for de rammene som direkte preger i undervisningen er det Kallós betegner som kriterier. Dette er regelstyring, kvalitative, kvantitative og økonomiske

bestemmelser. Med andre ord, beslutninger som synliggjør samfunnets syn på skole, og bestemmelser i forhold til den undervisningen som skal gjennomføres: mål, fagdeling, timetall og ressurstilgang, og innhold (Kallós 1973, gjengitt i: Engelsen, 1997, s.110). Dette synliggjør også at innenfor kategorien rammefaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen, vil formålet med skolen og undervisning være en del av de didaktiske vurderingene. Kriterier er overgripende og inngripende på de proksimale rammene for undervisningen, og har en indirekte virkning på den didaktiske situasjonen.

Ut fra dette kan en trekke proksimale rammer, som direkte for konsekvenser for didaktiske overveielser av undervisningssituasjonen. Videre deler Kallós de proksimale rammene inn i seks forskjellige kategorier, hvor *person* betegner forutsetningene elevene har for å lære, og hvilke kunnskaper, holdninger og verdier den enkelte læreren har. Her kan lærernes forståelse av kriteriene være medvirkende for organisering av undervisning, og valg angående vektlegging av ulike emner. *Organisering* er kategorien som betegner klassestørrelse, inndeling av gruppen og eksamensordningene. *Tid* handler om hvordan tiden utnyttes og fordeles på de ulike emnene innenfor fag eller årstrinn. En slik overveielse er en del av det handlingsrommet lærerne tildeles som følger av en læreplan som ikke legger føringer for innhold eller aktiviteter i opplæringen. *Innholdet* i undervisningen er en kategori som ble nevnt i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), og det handler om hvilke didaktiske prioriteringer som blir tatt i undervisningen med hensyn til mål, innhold, progresjon i lærestoffet og de læremidlene som blir tatt i bruk for å oppfylle kriteriene. *Fysiske rammer* er hvordan en organiserer elever i det fysiske miljøet, klasserommet eller eventuelle grupperom, miljø. *Restrammer* er en kategori som inneholder faktorer som indirekte får betydning for det som skjer i klasserommet, for eksempel hvilke verdier eller hvilket fokus skolen har og foreldres holdninger til hva skolen og faget skal inneholde (Kallós, 1973, gjengitt i Engelsen, 1997, s.110-112).

Å studere rammefaktorer er relevant for forskning som tar utgangspunkt i å prøve og tilføye kunnskap fra praksisfeltet for å kunne utnytte potensial som finnes i undervisning, nettopp fordi det ikke nytter å oppfordre til endringer som går ut over det rammefaktorene tillater. Men likevel kan det føre til at det pedagogiske handlingsrommet utnyttes bedre, noe som viser seg gjennom det faktum at de samme rammene vises gjennom forskjellig undervisning og læring i de mange klasserom (Engelsen, 2015). Rammefaktorene virker gjennom de personene som deltar i opplæringen, som følge av den enkeltes opplevelse av disse faktorene.

2.2 Nynorsk som sidemål

Skolens virksomhet er styrt av opplæringsloven. Opplæringsloven forteller noe om elevenes rettigheter og organisering av opplæringen, samt omfanget. De nedfelte paragrafene i opplæringsloven er til enhver tid gjeldende, og angir rammene for virksomheten i skolen. Dette er innholdet i regelsystemet i Kallós rammefaktormodell, som er bestemmelser som indirekte får konsekvenser for det som skjer i klasserommet (Engelsen, 1997, s. 111).

2.2.1 Opplæringslova (1998)

§ 2-3 i Opplæringsloven angir at Kunnskapsdepartementet bestemmer innholdet i skolen. Det presenteres gjennom forskrifter om fag, mål for opplæring, omfang i faget og hvordan gjennomføringen av opplæringen skal være. Departementet kunngjør læreplaner som forteller noe om dette. Det gjeldende læreplanverket er Kunnskapsløftet, en revidert utgave fra 2013 av den opprinnelige innføringen i 2006.

Opplæringsloven sier også noe om opplæringspråk. § 2-5. omfatter målformer i grunnskolen. Her heter det at kommunen bestemmer hvilken målform som skal være hovedmål i de enkelte skolene. Den valgte målformen skal brukes i skriftlig opplæring og skriftlig arbeid. Ved oppstart av ungdomsskolen, i 8. trinn, har elevene rett til å selv velge hvilken skriftlige målform de ønsker å bruke. Dette valget innebærer også at læremidlet til elevene i norskfaget skal være på hovedmålet de velger. Når det gjelder lærebøker i andre fag enn norsk, velger foreldrene målform til og med 7. trinn, på ungdomstrinnet kan elevene velge selv. Det finnes imidlertid en annen lov, som innebærer at hvis det er minst ti elever i en kommune som ønsker annet hovedmål enn hva som er bestemt i kommunen, så har de rett til å tilhøre en egen gruppe. Opplæringsloven slår også fast at de to siste årene av grunnskolen har elevene krav på opplæring i begge målformer (Opplæringslova, 1998).

2.2.2 Kunnskapsløftet (2006) og Læreplan i norsk (NOR1-05)

Kunnskapsløftet er en del av de kvalitative kriteriene i rammefaktormodellen, som består av en generell del, kompetansemål i det enkelte fag og prinsipper for opplæringen. Kompetansemålene i hvert av fagene beskrives gjennom formål, hovedområder og

kompetansemål innenfor disse områdene. Formålet med norskfaget er nedfelt i Læreplanen i norsk. Det presenterer hva norskfaget skal inneholde, og hvilken kompetanse det skal gi den enkelte elev. Prinsippene for opplæringen tydeliggjør skoleeiers ansvar for opplæring. Det skal være med på å fremme elevenes allsidige utvikling, kunnskaper og ferdigheter. Opplæringen skal stimulere elevene i deres utvikling av identitet, gjennom etisk, sosial og kulturell kompetanse. Skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet, og fremme kulturforståelse, selvinnsikt, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Foreldrenes betydning for motivasjon og læringsutbytte er viktig, og hjemmet skal involveres. Samtidig er samarbeid mellom overgangene fra blant annet barnetrinn til ungdomstrinn viktig for å lette overgangen i opplæringsløpet. Norskfaget skal sette elevene i stand til å bli aktive brukere av det norske språk, gjennom kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Faget skal utvikle elevenes språkkompetanse, og gi dem et bevisst forhold til språklig mangfold gjennom å ta utgangspunkt i den norske språksituasjonen. Formålet med faget beskriver eksplisitt det at elevene skal lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Og faget skal være med på å styrke en språklig trygghet, identitet og språkforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Kompetansemålene er delt inn i hovedområder. De hovedområdene som berører nynorsk og sidemål eksplisitt er skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Innenfor skriftlig kommunikasjon skal elevene lære å lese og skrive norsk. Det innebærer at den enkelte elev skal utvikle et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjenne til skriftspråklige konvensjoner og kunne tilpasse tekst til formål og mottaker.

Språk, litteratur og kultur skal gi elevene kunnskap til å se språk som system, og se språket i bruk. Det skal gi elevene en forståelse av norsk språk, og gi de kunnskaper til å se utvikling og endring av språk. Det innebærer å sette elevene i stand til å kunne lese og reflektere over ulike typer tekster i økende kompleksitet gjennom grunnskolen. Innføringen av Kunnskapsløftet viste også en dreining ved å innføre fagovergrepene mål for opplæringen.

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, ble også Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Nynorsksenteret, etablert med den hensikt å styrke nynorsk i skolen. De skal lede og koordinere utviklingsarbeid, og støtte skolene i arbeidet med motivasjon og læring av nynorsk.

Hvordan en velger å tolke kompetansemålene i norskfaget, er avgjørende for hvor stor andel av undervisning og opplæring som foregår på nynorsk. Læreplanen gir få retningslinjer for hvilke bestemte kunnskaper og innsikter elevene skal ha (Engelsen, 2015, s. 174). På sett og vis kan en tolke nynorsk inn i alle kompetansemål som handler om norsk språk, nettopp fordi det norske språk er nynorsk og bokmål.

2.2.3 Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeids- og samfunnsliv. I Kunnskapsløftet er disse ferdighetene definert som digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive. I læreplanen for det enkelte fag er det spesifisert hva de grunnleggende ferdighetene innebærer i det faget. I revideringen av læreplanen (2013) var et av målene å gjøre det enda tydeligere hvilket mål og hvilken rolle grunnleggende ferdigheter skal spille innenfor de ulike fagene i skolen.

Grunnleggende ferdigheter medfører en utvidelse, fra at lese- og skriveopplæring er norskfagets mål, til at alle lærere lese- og skriveopplærere. I norskfaget spesifiseres det at grunnleggende lese- og skriveferdigheter på norsk, innebærer begge de to målformene. Når grunnleggende ferdigheter skal bidra til læring og utvikling i samfunnsliv, innebærer dette deltakelse i den norske skrivekulturen. At «Fagspesifikk skriftkompetanse på norsk omfatter mestring av faglige begrep og fagsjangre på bokmål og nynorsk» (Skjong, 2011, s. 39), medfører altså at det norske språket med to målformer skal kunne bli utviklet innenfor alle fag i skolen.

2.2.4 Karakterforsøkene i videregående skole og ungdomstrinnet (2009-2017)

I evalueringen og revideringen av Kunnskapsløftet ble de formelle kriteriene for undervisning satt under debatt. Forsøket som omtales i dette delkapittelet har ikke endret på disse, men er med på å synliggjøre debatten omkring formelle kriterier. Et av de sentrale diskusjonsområdene i revideringen var vurderingens omfang. Forslagene til endring var mange, både i forhold til antall karakterer, eksamensordningen, og hvordan en kunne lette på byrden for elever og lærere (Vindegg, 2016). Vurderingsordningen ble videreført, men det ble gjort endringer i kompetansemålene for skriftlig kommunikasjon. I kompetansemålene hvor

elevenes skriftlige kompetanse skal opparbeides har formuleringen av tekster på bokmål og nynorsk, blitt erstattet av skriftlige tekster på hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2006;2013). Den opprinnelige formuleringen viser til en likestilt kompetanse hos elevene, mens den sistnevnte skiller mellom kompetanse i elevenes hovedmål og sidemål (Kunnskapsløftet, 2013).

Når vurderingsordningen ble beholdt ble det samtidig satt i gang forsøk, for å undersøke om underveisvurdering i norskfaget ville bli forbedret gjennom forsøk med færre karakterer. Forsøkene startet opp i 2009 i videregående skole, hvor de to første årene ble vurdert med færre karakterer, mens avgangsåret ble vurdert etter den opprinnelige ordningen. Forsøkene startet fra skoleåret 2015 opp på ungdomsskolen, med samme prinsippene som for videregående skoler. I ungdomstrinnet skal forsøket først evalueres og være ferdig i 2017, mens det foreløpig foreligger en rapport fra forsøket gjennomført i videregående skole (Rønning, 2012).

Bakgrunnen for at skoler har søkt om deltakelse i karakterforsøket, er et opplevd manglende samsvar mellom fagplan og kravet til vurdering (Rønning, 2012). Samtidig var det ønskelig med en vurderingspraksis i tråd med de definerte kompetansemålene, og større fokus på å skape et godt læringsmiljø, et klasserom med variasjon og fleksibilitet i skriveopplæring og støtte. Lærerne oppfatter vurdering som styrende for undervisning, manglende samsvar i mål og vurdering, samtidig som at arbeidsbyrden er stor, og at omfanget i opplæringen og antall timer står ikke i stil med hverandre.

Da forsøkene startet, ble det stor diskusjon rundt sidemålets status, og hvordan det ville svekkes hvis karakteren ble tatt bort. Språkrådet hevdet blant annet at sidemålskarakterene var viktig for likestillingen av målformene. Evalueringen rommer derfor et eget kapittel om nynorsk som sidemål, hvor det gjøres rede for hvordan debatten har vært med på å skape en høy bevissthet om sidemålets plass, og hvordan dette har ført til større bevissthet i læringsarbeidet. Det påpekes at ordningen har medført at det i undervisningen har blitt et større rom for å gå i dybden, og i perioder kunne jobbe intensivt med sidemålet. Både elever og lærere opplever forsøket positivt, og det ser ikke ut til å ha noen betydning for hvilken karakter elevene får etter vg3 (Rønning, 2012). Det blir med andre ord hverken bedre eller dårligere karakterer av endring av antall karakterer i norskfaget.

Lærerne opplever at de i større grad kan gå i dybden, og følge elevene bedre opp underveis i skriveprosessen. Det gir samtidig rom til å skrive mer på skolen, hvor en får følge elevene mens de er i prosessen og opplæringen foregår i større grad i varierte former.

2.3 Handlingsrom

Kriteriene, de overgripende rammene for lærerens virksomhet, er presentert gjennom opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Ved innføringen av sistnevnte ble oppmerksomheten rettet mot de faglige kompetansemålene som læreren skal opparbeide elevene i. Det er ikke lagt eksplisitte føringer for bruk av lærestoff, både innhold og læringsaktiviteter i undervisningen. Det innebærer at læreren blir gitt et handlingsrom i de proksimale rammene. Hvor stort dette handlingsrommet er, avhenger av lærerens tolkning av de muligheter og begrensninger som er gitt av kriteriene.

Begrepet handlingsrom brukes innenfor pedagogikken i tilknytning til forståelsen av lærerens profesjonalitet og virksomhetsvalg. Det knyttes til blant annet lærerens autonomi, læreren som aktør og lærerens pedagogiske frirom. Begrepet knyttes til det pedagogiske frirom som læreren må fylle med innhold innenfor de rammer som er lagt for yrkesutøvelse.

Sluttresultatene av disse valgene kommer til uttrykk gjennom den enkelte lærers praksis (Bergem, 2014, s. 110). Innholdet i begrepet viser til de mulighetene lærerne har til disposisjon, i forhold til sentralt gitte bestemmelser, de overstyrende virksomhetsfaktorene. En tydelig definisjon er vanskelig å finne. Begrepet handlingsrom og uutnyttet handlingsrom er omtalt tidlig av Berg og Wallin (1983). Det uutnyttede handlingsrom defineres som «sonen mellom det lærerne opplever som grensene for virksomheten, og de grensene som styringsfaktorene faktisk gir» (Berg & Wallin, 1983, i: Helle, 1997, s. 77). Avstanden bør ideelt sett være minst mulig, for da arbeider skolen i pakt med læreplanens intensjoner (Lyngsnes & Rismark, s. 87). Som følger av definisjonen av uutnyttet handlingsrom har jeg valgt å definere handlingsrom som de valg og muligheter læreren har innenfor de gitte kriteriene i styringsdokumentene for skole og opplæring. Helle (2002) hevder at handlingsrommet kan utnyttes bedre gjennom kunnskap om teori, sette rammene i kontekst, diskusjon av og refleksjon over egen praksis.

Nygård (2007) knytter handlingsrom til individets selvforståelse, altså hvordan den enkelte lærer oppfatter seg selv i organisasjonen. Om en oppfatter seg selv som en aktør som er aktiv,

medansvarlig og handlende, eller som en brikke uten ansvar, kontrollert av det øvrige. Knyttet til individet handler det som forståelse av seg selv som enten selvstendig, med mulighet for å ta aktive valg, eller som defensiv, og styrt av andre. Aktør og brikke er da to ytterpunkter. En lærer er styrt av ytre faktorer, gjennom de overskridende kriteriene for skole og opplæring, men samtidig fri til å ta aktive valg, være medbestemmende og realisere opplæringen i tråd med egne valg innenfor det handlingsrommet som oppstår av kriteriene.

Det subjektive handlingsrom er knyttet til den enkelte, og hvilke muligheter en føler at en har, uavhengig av formelle grenser knyttet til stilling eller nivå. Handlingsrom er både noe kriteriene for undervisning gir, og samtidig noe en som individ må oppfatte at en har. Våre egne tolkninger av våre handlemuligheter vil sette grenser for realiseringen. Det meningsinnholdet vi tilskriver den ytre realiteten, blir dermed avgjørende for vår handlemåte (Nygård, 2007, s. 4). Handlingsrom er dermed avhengig av en lærer som oppfatter seg selv som en aktør med muligheten til å ta aktive valg. Lærerens oppfattelse av hvilke rammer, og handlingsmuligheter de har i sidemålsundervisningen i ungdomstrinnet er det viktigste utgangspunktet og rammefaktoren for de didaktiske valgene som blir tatt for undervisningen.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning gjort rede for hvordan de didaktiske valgene lærerne tar for undervisning, blir påvirket av rammefaktorene. Kriteriene for opplæringen i skolen har indirekte konsekvenser for den praksisen som blir gjennomført, samtidig som disse kriteriene styrer læreren, medvirker de også til å fremme læreren som en aktør. Lærer er en aktør med mulighet til å ta aktive valg i de proksimale rammene som har direkte innvirkning på undervisningen, og dermed læringen til elevene. Hvilken oppfatning lærerne har av de proksimale rammene, og hvilket handlingsrom de ser vil påvirke de didaktiske valgene lærerne tar for undervisningen.

3 Metode

For å belyse forskningsspørsmålet og få innsikt i hvilke rammer lærerne erfarer rundt sidemålsundervisningen, og hvordan disse påvirker deres didaktiske valg, har jeg i denne studien tatt i bruk kvalitativ metode. I dette kapittelet vil metoden bli utdypet og begrunnet, behandlingen av datamaterialet beskrevet og det vil bli gjort rede for framgangsmåte og kriterier for rekrutteringen av intervjudeltakerne. Forandringer underveis, og etiske problemstillinger og overveielser i forskningsprosessen, vil bli presentert og drøftet.

3.1 Fenomenologi

En fenomenologisk tilnærming innen forskning betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Gjennom denne tilnærmingen er målet å søke forståelse gjennom å forstå mennesket, å få innsikt i deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Bakgrunnen for fenomenologien bygger på en forståelse og teori av Husserl, om at objektiv kunnskap er avhengig av et subjekt som erfarer det, og videre utvikler kunnskap om det. Som forsker tilegner en seg en vitenskapelig kunnskap gjennom studier av andres erfaringer og et reflekterende selv, hvor en gjennom dette avdekker mening og kunnskap av erfaringene til deltakerne (Postholm, 2010, s. 42).

I en fenomenologisk tilnærming er det kvalitative intervjuet velegnet for å oppnå forståelse for deltakernes oppfatning av sidemålsundervisning i norskfaget, og samtidig er det den best egnede metoden når en ønsker innsikt i erfaringer, holdninger og følelser omkring et tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Erfaringen med rammene i sidemålsundervisningen kan ikke observeres, da det er snakk om avsluttede handlinger som har blitt til erfaringer hos individet. Gjennom en samtale med deltakerne kan en få tak på opplevelsene deres.

3.2 Kvalitativ metode

Erfaringer er ulike, og avhengig av det enkelte individ. Det krever fleksibilitet i datainnsamlingen for å kunne tilpasse og fange opp de nyanserte opplevelsene, og forståelsen lærerne har med formålet og rammene for sidemålsopplæringen. Dette er til forskjell fra

kvantitative metoder, som gjerne vil sette en verdi på det som studeres. I sammenheng med forskningsspørsmålet handler det om å få tak i oppfatning læreren har, og samtidig kunne skape en forståelse av hvordan flere individer opplever det samme fenomenet. For å få deres stemmer fram, er det viktig å ta i bruk detaljerte beskrivelser og deres formuleringer om fenomenet.

Forskningsspørsmålet, som også inneholder spørreordet *hvordan?* leder dermed i retning av en kvalitativ metode. En dypere forståelse, hvor detaljrike beskrivelser av lærernes opplevelse er målet. Gjennom kvalitativ forskning kan en oppnå forståelse for sosiale fenomener fra deltageres perspektiver, og beskrive verden slik deltakerne opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Utfordringene med å velge en kvalitativ metode er blant annet knyttet til at kunnskapen som produseres aldri kan bli helt objektiv. Forskningsinstrumentet er alltid preget av sin egen teoretiske forståelse og egne teorier om det undersøkte feltet. Det krever stor bevissthet som forsker å analysere og være kritisk til egen oppfatning i arbeidet med å skape mening fra materialet. En kvantitativ tilnærming, gjennom for eksempel spørreskjema, ville gitt fordeler som blant annet muligheten for å samle inn presis informasjon fra en langt større mengde informanter enn gjennom intervjuer (Bjørndal, 2011, s. 103).

Kvantitativ metode beskrives med tall og variabler, og setter en verdi på kunnskapen. En kvalitativ tilnærming bidrar til å nyansere kunnskapen, og gir detaljrikt materiale. På denne måten fører det til en dypere forståelse av fenomenet. Forskningsspørsmålet utelukker ikke en kvantitativ tilnærming, men en viktig forutsetning for prosjektet har vært å kunne være fleksibel i møte med deltakerne, og åpne for at deres livsverden skulle kunne utdypes og deles.

Gjennom å søke forståelse av opplevelsene, oppfatningene og erfaringene lærerne har, blir altså kvalitative intervjuer velegnet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Da får deltakerne være med på å bestemme retningen, og får dele deres livsverden. Det er dessuten vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som brukes innenfor fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 43). Dette medfører at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som produseres.

3.3 Datainnsamling

I det følgende vil det innsamlingen av datamaterialet beskrives. Det består av utvalget av intervjudeltakerne, utforming av intervjuguiden og gjennomføringen av forskningsintervjuene, samt bruken av deres årsplaner.

3.3.1 Utvalg

Rekrutteringen av informantene ble foretatt gjennom forespørsel til rektor (Vedlegg 1). Utvalget var kriteriebasert. Postholm (2010) hevder at det eneste kriteriet for deltakelse i kvalitative studier er at deltakerne har erfaring med fenomenet som studeres. For å få tak på erfaringene med sidemålsundervisning var det likevel hensiktsmessig å rekruttere deltakere som underviste i norskfaget på ungdomstrinnet. Dette skyldes at i all hovedsak er det på ungdomstrinnet den mest strukturerte skriveopplæringen i sidemålet foregår. Det er også i denne delen av grunnskolen at elevene skal vurderes med karakter, og til slutt måles i sidemålet på tilnærmet lik linje som i hovedmålet.

I alt viste 3 enhetsledere interesse, og satte meg i kontakt med 4 lærere som ønsker å stille som deltakere. Det ble en form for utvelging ved hjelp av selvseleksjon. Et slikt utvalg kan medføre at det er lærerne som interesserer seg for temaet eller stiller seg positive, som melder seg. Dette kan igjen medføre at det mangler kritiske røster om opplæringen i, og rollen sidemålet skal spille i norskfaget. Lærerne som meldte seg, fikk stille som deltakere i forskningsintervjuene. Deres oppfatninger blir presentert under de fiktive navnene Line, Sara, Mari og Morten. I tillegg gjennomført jeg et pilot-intervju med en lærer som kunne fungere som en kritisk venn. Dette var en jeg hadde en relasjon til, og som dermed kunne stille seg kritisk og komme med tilbakemeldinger på spørsmål og min rolle. Intervjudeltakerne var fordelt på tre skoler. Line og Sara på hver sin, mens Mari og Morten samarbeidet om undervisningen i en gruppe av elever, og derfor ønsket å gjennomføre intervjuet sammen.

Etter at kontakten med de lærerne som hadde sagt seg villig til å stille som deltakere ble opprettet, fikk jeg tilgang til årsplanen som de hadde utarbeidet for den undervisningen de nå drev i ungdomsskolen. Som et utgangspunkt for å utnytte fleksibiliteten i metoden, ble dette en måte å bli kjent med deltakernes planlegging av undervisningen, og kunne tilpasse intervjuguiden til hver enkelt.

3.3.2 Kvalitative intervju

Å stille spørsmål og samtale med andre mennesker er noe hverdagslig og naturlig. Det er likevel en avstand mellom denne aktiviteten og den kvalitative metoden intervju. Å utøve håndverket riktig krever et høyt ferdighetsnivå. Både metodologisk kunnskap, bevissthet om relasjoner i interaksjoner og teknikker for å innhente kunnskap gjennom samtaler er nødvendig for å gjennomføre god kvalitativ forskning gjennom intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Som nevnt tidligere, er intervju vanligvis den eneste innsamlingsstrategien som egner seg for fenomenologiske studier. Likevel kunne både logger og oppfatninger formidlet gjennom digitale medier vært kilde til denne studien. På bakgrunn av studiens omfang og tidsperspektivet for gjennomføringen, ble intervjuet valgt som metode. Dette valget ble også tatt på bakgrunn av muligheten til å følge opp den enkelte deltakers utsagn. Gjennom intervjuet ønsket jeg å få tak på hvordan lærerne oppfatter og utnytter rammene for sidemålsundervisningen. Lærerne bidrar til å skape den vitenskapelige kunnskapen ved hjelp av å dele sine erfaringer og opplevelser med tematikken for forskningen. Dermed har det vært viktig for meg å omtale disse som deltakere i forskningsprosessen, fordi de både responderer på spørsmål fra meg, og fordi de gir informasjon og retning underveis i interaksjonen (Postholm, 2010, s. 85).

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Det er viktig å påpeke at en slik kvalitativ forskning ikke er fullstendig upåvirket. Forskeren er påvirket som det subjektet en er, med en teoretisk bakgrunn og egne teorier (Postholm, 2010, s. 35). Til tross for at en går inn i forskningen med en forforståelse og teori, har det vært viktig for meg å være åpen for den enkeltes kunnskap. Deres ytringer vil kunne bekrefte, avkrefte eller avdekke nye forhold som jeg som forsker ikke har tenkt på (Postholm, 2010, s. 36). Gjennom intervjuguiden og spørsmålsformuleringer som åpner for at deltakerne skal kunne prate fritt, og å stille oppklarende og utdypende oppfølgingsspørsmål har forståelsen blitt enda tydeligere og nyansert. Det er i den sosiale interaksjonen at kunnskapen og forståelsen opprettes, og på denne måten vil jeg som intervjuer og deltakerne sammen utvikle kunnskap (Postholm, 2010, s. 22-23).

For meg var det viktig å gi deltakerne et handlingsrom, altså åpne for at deres opplevelser skulle kunne utvide min forståelse. Samtidig var det ønskelig at temaene som ble tatt opp var

relevant for temaet i studien. Valget falt derfor på en semistrukturert intervjuguide som gav hvert av intervjuene et utgangspunkt, med de samme temaene og noen formulerte spørsmål. Spørsmålene er utformet med utgangspunkt i erfaringer og teori (se vedlegg 3). Samtidig gir den et rom for å drive en mer naturlig samtale, hvor en beveger seg mellom tema og kan stille spørsmål ut fra det deltakerne svarer, og dermed avdekke nye nyanser og perspektiver. Et slikt valg gir dessuten deltakerne medbestemmelse i hva som tas opp i intervjuet, og dermed gjør det at sjansen for at deltakernes erfaringer og oppfatninger om emnet kommer bedre fram (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Underveis i datainnsamlingen har dessuten intervjuene fått små forandringer, både i formuleringen av spørsmål, og gjennom nye oppdagelser av temaer i tidligere intervju.

Som fersk håndverksarbeider er det mange momenter å holde styr på underveis i samtalen. Med fokus på min egen rolle og hensyn til tilstedeværelse underveis, falt valget på å gjennomføre intervjuene med båndopptaker. Samtidig som dette sikret fokus på interaksjonen mellom meg som intervjuer og deltakerne, så har det vært viktig for å ikke gå glipp av verdifull informasjon, og gitt muligheten til å gjenoppleve intervjuene og holde kontakt med den opprinnelige interaksjonen i etterkant.

Min rolle som forsker og forskningsinstrument har stor betydning. Måten jeg kommer inn i skolen, bruker av den dyrebare tiden til lærerne og får innblikk i deres livsverden er avgjørende for deres vilje til å bidra. Relasjonen er viktig, og dermed avstanden og fremtredelsen en har som forsker. Å beholde en ro, gjøre deltakerne klare over at det er deres opplevelser og erfaring du er ute etter, og skape en trygg atmosfære er viktig. Ved å være bevisst i samtalen, tolke deltakernes kroppsspråk og stille de forløsende spørsmålene kan dette gi en god setting, hvor deltakerne deler sine oppfatninger og føler at deres bidrag blir verdsatte. Dette gir et godt utgangspunkt for innsikt og forståelse.

Det ene intervjuet, etter ønske fra deltakerne selv, ble gjennomført som et gruppeintervju. Tilstede var jeg som forsker, og to lærere som deltakere. Utgangspunktet for dette intervjuet var den samme intervjuguiden, tilpasset deltakerne og inspirert av årsplanen deres. En slik setting kan minske kontrollen til meg som forsker, men kan samtidig føre til svært fruktbare ytringer gjennom at deltakerne naturlig aktiverer hverandre og responderer på den andres ytringer (Postholm, 2010, s. 72-73). En av utfordringene med et slikt intervju er at deltakerne kan vegre seg mot å ytre seg, bli innesluttet eller motsatt, å ta kontroll over situasjonen. I

denne settingen kjente deltakerne hverandre godt, og slapp hverandre til ved å stille spørsmål til hverandre, som for eksempel «Er du enig?» eller «Hva tenker du?» I perioder kunne jeg også styre samtalen ved å henvende meg til den ene. Gruppeintervjuet kan også føre til kaotiske transkripsjoner, gi problemer med å skille stemmer og brudd i ytringene. En av fordelene for denne prosessen var at det synliggjorde fellesskapet som lærerne virker innenfor. Samarbeid i skolen kan være fruktbart for elevenes læring, nettopp gjennom samme opplevelse som under intervjuet, der deltakerne aktiverer hverandre og utvider hverandres perspektiver.

Inspirert av Nilssen (2012) har jeg skrevet feltlogg etter hvert intervju. De umiddelbare inntrykkene, konteksten, varighet og tanker om egen rolle har blitt nedskrevet. Allerede underveis i intervjuet starter analysen, og slike tanker er viktige å få skrevet ned, samtidig har refleksjonen omkring egen rolle har vært med på å styrke forskningsverktøyet (Nilssen, 2012).

Konteksten er ikke uten betydning. På forhånd var det forespurt om det var mulig å få til gjennomføringen i klasserommet lærerne underviste i. I en travel skolehverdag, preget av stadige forandringer ble dette vanskelig. Intervjuet med Line ble gjennomført ved arbeidspulten hennes. Sara var den eneste jeg fikk muligheten til å gjennomføre i klasserommet. Intervjuet med Mari og Morten ble gjennomført i et grupperom i tilknytning til klasserommet. Til tross for disse endringene, var det kjente omgivelser som deltakerne kunne kjenne seg trygge i og samtidig kunne være med på å fremkalle erfarte opplevelser med sidemålsundervisning.

3.3.3 Årsplan

Etter at kontakten med intervjudeltakerne var opprettet, forespurte jeg dem om å få tilgang til årsplanen de arbeidet etter. Årsplanen er en oversikt og veiledning som lærerne planlegger, for å sikre at opplæringen er i tråd med progresjon og intensjonen med faget for det gjeldende klasstrinn. Samtidig er dette en kilde til forståelse av hvordan norskfaget er organisert av den enkelte lærer gjennom et skoleår. Som et utgangspunkt for intervjuene leste jeg årsplanene grundig, og fikk en innføring i hvordan lærerne la opp skoleåret. Årsplanene ble en del av forkunnskapene, og ble brukt i forberedelsen til datainnsamlingen. Dokumentene er utformet av den enkelte lærer, med et formål om eget bruk. Det innebærer at de ulike dokumentene

naturlig nok var ulikt strukturert, og med fokus på forskjellige aspekter ved undervisningen. I hovedsak er de utformet etter mål, konkretisering av mål, læringsaktivitet, læremidler og vurderingsarbeid. En av årsplanene anga også tid satt av til de ulike emnene. Dette er altså informasjon som faller innenfor temaene i intervjuguiden, men som måtte stilles spørsmål til for å få nyanserte beskrivelser av bakgrunnen for de didaktiske valgene som har blitt tatt for undervisningen.

3.4 Etiske betraktninger

Som følger av bruk av båndopptaker, i kombinasjon med behandling av indirekte identifiserbare opplysninger om enkeltpersoner, ble prosjektet meldt og godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). For å rekruttere deltakere til intervjuene ble det sendt ut et informasjonsskriv til rektorer ved forskjellige skoler. I dette ble det informert om at deltakelse var frivillig og anonymt, og at opplysningene deltakerne ville gi ved å delta ville behandles konfidensielt. I tilknytning til intervjusamtalene fikk igjen deltakerne informasjonen om formålet, deltakelse og behandlingen av informasjonen jeg skulle få av dem. Da skrev de også under på et informert samtykke. Dette skjemaet finnes som vedlegg (Vedlegg 2). Deltakerne ble også både i dette og muntlig opplyst om rett til å når som helst kunne trekke seg fra deltakelse i prosjektet.

Et viktig poeng å understreke er at etiske overveielser ikke bare er knyttet til selve intervjuet. Etikk hører med i hele prosessen, fra tematisering til endelig rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s 97). Når du slipper inn i skolen, legger ekstra press på lærernes allerede overfylte timeplan, er det viktig at deltakelsen ikke skal bli en belastning for dem. Det handler om hvilke konsekvenser studien medfører for de involverte. I et nytteperspektiv innebærer det at summen av fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskapen skal veie tyngre enn risikoen for å skade noen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Som forsker handler dette om å bevare deltakernes integritet som profesjonsutøver både underveis i intervjuet, og i presentasjonen av deres ytringer.

Av fordelene med den kvalitative metoden er nærheten du får til forskningsdeltakerne en styrke. Å komme nær deltakerne, og opprette en tillit handler om å gjøre deltakerne bevisst på at deres kunnskap er viktig. Underveis i samtalene har bekreftende nikk, for å vise at jeg aktivt lytter og ønsker å høre mer, vært med på å la deltakerne dreie samtalen, og få lov å

uavbrutt fortelle. Samtidig har det vært viktig for å være sikker på at man oppfatter hva de virkelig mener, å stille oppfølgingsspørsmål, oppklarende spørsmål og å oppsummere litt mellom temaene. Tilliten kan også opprettes gjennom tydelig informasjon om anonymitet i studien og at behandlingen av datamaterialet er konfidensielt (Postholm, 2010).

I kvalitativ forskning omtales gjerne reliabilitet som pålitelighet og autentisitet (Postholm, 2010, s.170). Den kvalitative forskningen for dette prosjektet er knyttet til kontekst.

Deltagernes erfaringer er knyttet til den bestemte skolen, og den erfaringen de har. Gjennom en beskrivelse av konteksten materialet har blitt til i, blir det mulig å gjenta lignende studier eller knytte tematikken opp til lignende situasjoner. I tilknytning til utvalget har troverdigheten til resultatet av analysen blitt diskutert i forhold til utvalget av deltakere til studien.

Forskerens rolle er viktig, både som forsker og som forskerinstrument. Å bli god intervjuer, å bruke redskapet, krever trening og erfaring. En innvending jeg har på egen forskning er at spørsmålsformuleringen angående bibliotektilgang har ledet i retning mot den skolen lærerne arbeider på for øyeblikket. Denne formuleringen kan ha medført at erfaringene og opplevelsene de beskriver om det aktuelle temaet kun har blitt knyttet til den perioden de har vært på den enkelte skolen. På denne måten kan en del av refleksjonene om varierende bibliotektilgang ha uteblitt. Til tross for dette viser intervjudataene at lærerne også er bevisst andre skolars bibliotektilgang, og reflekterer over situasjonen som en helhet.

3.5 Analyse

I dette delkapittelet vil behandlingen av datamaterialet beskrives og presenteres.

3.5.1 Transkribering og analyse av intervju

Datasettet består av fire forskningsintervjuer, med en samlet varighet på i underkant av to og en halv time med lydopptak. Jeg har valgt å ikke ta i bruk pilotintervjuet, da jeg fikk trøbbel med lydfilen og kun har en oppsummering og en forskerlogg å forholde meg til. Det var likevel ikke uten verdi å gjennomføre dette, som et ledd i forbedring av intervjuguiden, intervjufokus og forskningsverktøyet.

Et viktig ledd i analyseprosessen har vært å få lydfilene over i skriftlige beretninger. Dette har jeg selv gjort, for å bli bedre kjent med materialet og samtidig skape et inntrykk og få ideer til videre analyse. Dette er en tidkrevende prosess, som har resultert i mange sider med transkripsjoner av samtalene. Denne delen av analysen er også preget av en rekke valg. Først av alt så har jeg valgt å transkribere de enkelte intervjuene like etter gjennomføringen. Bakgrunnen for dette er todelt. Det første handler om at intervjuet er friskt i minne, og at det vil være lettere å sette det inn i den aktuelle konteksten. Samtidig vil det være mulig å avdekke nye vinklinger og stier som tidligere ikke har vært tillagt verdi og som viser seg meningsbærende, og dermed kan og bør følges opp i senere intervju (Nilssen, 2012). Den andre delen handler også om å kunne vurdere forskningsinstrumentet, det vil si egen rolle og grunnlaget for intervjuet, intervjuguiden.

I prosessen fra lyd til skrift har deltakerne fått fiktive navn, og alle identifiserbare opplysninger om skole og sted har blitt omskrevet. I innledningen til samtalene opplyste jeg deltakerne om at jeg ikke ønsket identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Elevene har ikke vært forskningsfokuset, men erfaringene og opplevelsene til lærerne er naturlig nok preget av elevenes tilstedeværelse, noe som beskrives i presentasjonen av datamaterialet. I transkriberingen har dessuten pauser, nølinger og trykk på ord og setninger blitt beholdt, for å videre eventuelt kunne avdekke og tillegge disse hendelsene mening.

På forhånd hadde jeg ingen klar teori om hvordan lærerne oppfattet og erfarer rammene for sidemålsundervisningen. En av forutsetningene for forskningsdesignet er å være åpen for hva datamaterialet forsøker å fortelle deg, og dermed vokser også kodene frem av materialet. Tilnærmingen til datamaterialet har vært induktiv, hvor prosessen har hatt som mål å prøve å forstå hva datamaterialet forteller meg. Åpen koding er inspirert av grounded theory, og handler om å redusere datamengden til noen bestemte tema eller kategorier som betegner de viktigste mønstrene i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Samtidig hadde jeg i intervjuguiden noen tema jeg kunne knytte lærernes oppfatninger og ytringer til.

Etter transkriberingen ble intervjuene nøye gjennomlest, og i margene ble det notert stikkord og forslag til koder etter hvert som noe skilte seg ut. Det kunne være ytringer, ord og momenter som ble gjentatt i de forskjellige delene av intervjuet. Videre forsøkte jeg å samle ytringene under temaene i intervjuguiden, noe som viste seg å være utilstrekkelig. Det neste steget i prosessen var å avdekke hvilke kategorier som fanget opp det som lærerne under alle

temaene var opptatte av. På denne måten ble formål en av kategoriene. Ganske tidlig ble vurdering også en kategori, som følge av at lærerne gjentatte ganger knyttet oppfatningene sine opp mot denne delen av undervisningen. Videre var jeg opptatt av å avdekke hvilke begreper som ville belyse det deltakerne i fellesskap var opptatte av. Elevenes holdninger og motivasjon var noe alle lærerne var opptatte av, både som utgangspunkt og medvirkende for valgene de tok i undervisningen. På sammen måte ble også læremidler en kategori, som samlebetegnelse på de ressursene lærerne gjorde seg nytte av eller opplevde de manglet. Disse begrepene som betegner kategoriene anså jeg etter flere gjennomganger av materialet som dekkende for meningsinnholdet i intervjuene. Til slutt satt jeg altså igjen med fem kategorier som fanget opp essensen i datamaterialet. Oppsummert ble altså kategoriene til slutt:

- Formål
- Vurdering
- Norskfaget
- Elevers holdninger og motivasjon
- Læremidler

Igjen vendte jeg meg mot lydfile, og den transkriberte teksten for å se om disse kategoriene var i samsvar med de opprinnelige intervjuene. Dette var også en del av arbeide for å sikre meg at det faktisk var dette det opprinnelige intervjuet handlet om, og at mine beslutninger om mening og fortolkning var i samsvar med den opprinnelige settingen. Analysen var en tidkrevende og kaotisk prosess, hvor mange kodinger og forsøk på kategorisering ble gjennomført, og utallige spørsmål til materialet ble stilt.

Tilbake i kapittel 2 redegjorde jeg for den kritiske innvendingen til den didaktiske relasjonstenkningen, gjennom mangel på beskrivelse av innholdet i de forskjellige kategoriene (Strand & Kvernbekk, 1998). Analysearbeidet viser at lærernes oppfatning av rammene for undervisningen er mer komplekse og ulike de rammefaktorene Lyngsnes og Rismark (2010) har konkretisert og presentert med utgangspunkt i modellen til Bjørndal og Lieberg (1978). Likevel kan en se av presentasjonen av datamaterialet i neste kapittel, at de ulike rammefaktorene de nevner, som tid, klassestørrelse, fysisk rom og lignende også er noe de erfarer, men altså innenfor større rammer. Ved å rette spørsmålene direkte mot erfaringene fra sidemålsundervisningen, vil en konsekvens kunne være at de rammene de trekker fram, er de proksimale rammene. Likevel kan en se av refleksjonene deres at de er bevisst kriteriene

for undervisningen, og at disse er med i betraktningene deres av innholdet i den didaktiske kategorien rammefaktorer. Presentasjonen av datamaterialet i det neste kapittelet er strukturert etter de ulike kategoriene, altså lærernes opplevde rammene for deres undervisning.

4 Presentasjon av datamateriale

I dette kapittelet vil datamaterialet fra de kvalitative intervjuene omtales, og presenteres med utgangspunkt i det som lærerne oppfatter som rammer for undervisningen i sidemål.

Deltakerne vil først bli omtalt, før deres erfaringer med de ulike rammene og virkningen på undervisningen vil bli presentert.

4.1 Deltakerne

De fire deltakerne i studien arbeider på tre ulike skoler i Troms fylke. Sara og Line underviser i norskfaget på 9. trinn dette året, mens Mari og Morten sammen har en elevgruppe bestående av elever både fra 8., 9., og 10. trinn. De ønsket derfor også å gjennomføre intervjuet sammen. Alle de fire deltakerne har erfaring med sidemålsundervisning på ungdomstrinnet, og oppfyller dermed kriteriet Postholm (2010) stiller som det eneste kravet for deltakelse i kvalitative studier. Den erfaringer de har er litt forskjellig. Sara har undervist i norskfaget 2 år, mens Morten har gjort det i 6 år. Den lengste erfaringen har Line på 31 år, mens Mari har undervist i 17. Felles for dem er at de trives godt i faget og mener det gir stor rom for variasjon i arbeidsmåter og emne, samtidig som det er et viktig fag med litt ekstra ansvar for lese- og skriveopplæringen hos elevene. Sara jobber på en skole med elever fra 5. til 10. klasse, mens de resterende jobber på skoler med kun elever fra 8.-10. trinn. Ytringene deres i samtalen er naturlig nok farget av deres engasjementer utenfor undervisningen, og gjennom strukturen på intervjuguiden har dette vært mulige og viktige stier å følge på veien mot å kartlegge deres erfaring med rammene for sidemålsundervisningen.

4.2 Lærernes forståelse av formålet

Som en del av kartleggingen av rammene for sidemålsundervisning var det gjennom intervjuene et mål å få en forståelse for hvordan lærerne oppfattet Kunnskapsløftet og formålet med opplæringen i sidemål på ungdomstrinnet i læreplanen for norsk. Sara og Line fikk ikke direkte spørsmål om hva de mener formålet er, men gjennom deres ytringer, og fokuset gjennom intervjuet kan være med på å skissere hva de jobber mot.

Line er opptatt av norskfaget som et verktøyfag. I det legger hun at opplæringen skal bidra til å gi elevene de nødvendige ferdighetene i skriving og lesing, for å kunne tilegne seg kunnskap og å lære. På spørsmål om hva hun fokuserer på, snakker hun om det språklige, innføringen i grammatikken og viktigheten av at de kan lære seg å skrive språket, og videre bruke det. Selv om hun fremhever dette med verktøy, er det tydelig at hun prøver å gi elevene et positivt forhold til språket, og jobber med holdningene til elevene. Når hun får spørsmål om det er noe hun ønsker å tilføye, svarer hun:

«Det å bli glad i språket. Det å både ha språk og begreper til å kunne rive i stykker og å analysere, på det nivået de er. Rive i stykker, analysere og å sette i sammen igjen og forstå hvorfor vi har det språket vi har. Gjør man det mye tror jeg også det vil skape en større forståelse blant elevene for hvorfor vi har nynorsk»

Samtidig kommer det også fram at opplæringen er rettet mot vurderingen i faget. «... Og ved at du skal ha en skriftlig karakter, så da er det jo kanskje nødvendig å øve.» Sara forteller om ivrige diskusjoner i klasserommet omkring målformene, og at det er viktig for at elevene skal bli bevisst holdningene sine. Hennes inntrykk er at elevenes forståelse av formålet med opplæringen er styrt av det at de skal ha egen karakter. Hun selv er opptatt av at elevene skal lese og se sammenhengen med både dialekt og det å skrive nynorsk. Utfordringene hun peker på i forhold til skriving er at det går med for lite tid til det. Samtlige av deltakerne kobler elevenes utvikling av kompetanse gjennom møtet med to målformer til flerspråklighetsforskning, og det at de får en større bevissthet om språk.

Mari og Morten fikk direkte spørsmål om hva de tenker formålet med sidemålsundervisningen er. Mari presenterer hennes forståelse av formålet som det å kunne lese og forstå, skrive forståelig nynorsk, og at de i tillegg skal få et greit forhold til det. Morten supplerer dette med å fortelle at bakgrunnen for at elevene vil få et greit forhold til det er gjennom deres forståelse av historien og bruken av språket. På oppfølgingsspørsmål svarer Mari at hun ønsker at det skal bli slik at elevene ikke velger bort en bok, bare fordi den er på nynorsk. Morten fremhever legitimeringen av opplæringen i språkhistorie gjennom at elevene lærer nynorsk. Morten og Mari fremhever norskfaget som et modningsfag, og spesielt den delen av det norske språket som er nynorsk. Modning tar dessuten tid og Morten mener nøkkelen er:

«Å knekke den koden. Man må jo bruke litt tid på å skjønne, ikke bare skrive. I starten så skriver de jo dialekt og det er svensk og (...) så det er jo ei utfordringer der å omstille og se språket.»

I forhold til elevenes kompetanse er det gjerne rettskriving som er i fokus. Innhold og form har ofte mer fokus i andre emner, men absolutt noe han tar med i tilbakemeldingene til elevene. Han poengterer at det har med motivasjon og gjøre, og samtidig at ikke all kompetanse i å formidle tekst ligger i rettskrivingen, og at det derfor er viktig å gi bredere tilbakemelding.

Oppsummert ser det ut til at deltakerne forstår formålet med opplæringen i nynorsk som sidemål som bred og sammensatt. Både lese- og skriveferdigheter er i fokus, samtidig som at lærerne er bevisst dannelsesidealet for norskfaget. De fremhever viktigheten av at elevene skal bli bevisste egne holdninger, og kjenne til bakgrunnen for at opplæringen foregår på to målformer. Å bli glad i språket sitt, gjøre det til sitt eget og gradvis modnes kan knyttes til prosessen med å finne sin språklige stemme, og bevissthet omkring språk og tekst. Verktøybegrepet retter fokuset mot opplæringen av ferdighetene, det å kunne lese og skrive, og videre aktivt delta i tekstkulturen.

4.3 Vurdering

En av de rammefaktorene lærerne opplever for sidemålsundervisningen er vurdering av elevenes kompetanse. Line mener at det er viktig å øve, siden elevene skal ha egen karakter i språket. Hun har også bakgrunn fra sensurering av avgangseksamen i sidemål etter 10. trinn. Med sitt engasjement utenfor klasserommet og innenfor forskning har hun kjennskap til pågående prosjekter. Hun refererer flere ganger til karakterforsøket gjennomført på videregående skole (se kapittel 2.2.4). Hun mener det er synd at ikke skolen hun er ansatt på er medvirkende, og at hun med spenning følger med på utviklingen. Når hun får spørsmål om hva hun synes om at det er opplæring i to målformer er hun positiv til det, men at hun nok heller mot å støtte et forslag om færre karakterer, og begrunner dette med at elevene først begynner i 8. trinn, og at det dermed er vanskelig å få kompetansen.

Nylig ble denne typen forsøk også satt i gang på ungdomstrinnet. Fra denne høsten har Mari og Morten sine elever fra 8. trinn blitt en del av forsøksordningen, hvor disse elevene kun skal

ha karakter i muntlig og skriftlig kompetanse. Både Line, Morten og Mari er positivt innstilt til den nye ordningen, men ikke bare fordi rettebyrden blir mindre. Morten omtaler seg selv og Mari som «vurderingshaier» og sier:

«Det stjeler tid som kan brukes på andre ting. Både bygge motivasjon og glede hos elevene, istedenfor å skrive tekster hele tiden som skal inn til karaktervurdering. Så får man tid til å gjøre andre ting, bygge deres forståelse for faget rett og slett.»

Når det gjelder opplæring i to målformer, er lærerne samstemte. Morten synes det er bra at det er opplæring. Selv om han ikke på noen måte oppfatter norskfaget som delt gjennom opplæring i hovedmål og sidemål, så sier han:

«Men jeg synes jo også at det er spennende det her med det vi har snakket om før, den her ordningen. At vi vurderer deres skriftlige ferdigheter, at det ikke trenger å hete at dette er bokmål og dette er nynorsk. Det heter skriftlige ferdigheter, skriftlig kompetanse i norsk. For det er jo det det er. Der det innebærer å kunne beherske begge skriftspråk.»

Deltakerne gjør også bruk av vurdering som en kartlegging av elevenes forutsetninger. Sara vurderer elevenes forkunnskaper med en grammatikkprøve før hun setter i gang undervisningen. Undervisningen er særlig rettet mot hva elevene må mestre i forkant av vurderingssituasjoner, som tentamenene og i et langtidsperspektiv, eksamen.

Vurdering er altså noe lærerne oppfatter som viktig i undervisningen i norskfaget, særlig knyttet til summativ vurdering av de to skriftlige målformer. De opplever at vurderingen blir styrende for undervisningen, og har positiv oppfatning av det pågående forsøket. Den formative vurderingen er viktig, og noe de ønsker å utvikle seg videre i. Det er vanskelig å vurdere elevene i en målform som de nylig har begynt å få opplæring i. De er positive til at det er opplæring i to målformer, men peker på at vurdering av en skriftlig kompetanse er mer dekkende for opplæringen i norsk skriftlig, og vil gjøre det lettere å stimulere elevene til å lære seg begge målformene på denne måten.

4.4 Norskfaget

Det er innenfor rammen av norskfaget at elevenes kompetanse i de to målformene skal utvikles, og denne rammen er lærerne opptatte av når de beskriver forholdet mellom tid og læring. Om sidemålets plass i norskfaget har lærerne blant annet fått spørsmål om hvor mye tid de tenker går med på undervisningen i det. I hovedsak er oppfatningen deres at det blir for lite, og ikke helt optimalt, sammenlignet med intensjonene i Kunnskapsløftet. Line mener det varierer fra lærer til lærer, men at en forståelse går igjen: «Og så er det noen som har en slags merkelig regel som har blitt til en sannhet rundt omkring, at nynorsk skal bestå av 1/3, men det stemmer jo ikke for det står ingen plass.» Selv ser hun for seg en slags økende progresjon, hvor sidemålet til slutt skal brukes like mye som hovedmålet i undervisningen «Sånn som når du kommer til 10. burde det jo begynne å nærme seg 50 %. Når du har det som en del av norskfaget da.»

På spørsmål om når de starter undervisningen, svarer de at de starter i 8. trinn, men påpeker at elevene allerede da skal være i gang med opplæringen. Sara har mot slutten av 1. semester gjennomført sidemålsundervisning rettet mot vurderingssituasjonen, mens Mari og Morten sier at de er i kontakt med det for første gang i september. Da velger de også å legge til rette i større grad for en introduksjon for elevene fra 8. klasse, hvor de får generell innføring i bakgrunnen og får litt ekstra støtte, før de går sammen med resten av elevgruppa på 9. og 10. trinn.

Sara mener det er for lite tid i undervisningen som går med til nynorskopplæring. Den slutningen trekker hun i sammenheng med målsetningen i Kunnskapsløftet om at elevene skal lære seg å skrive, og på bakgrunn av dette mener hun at det burde vært mer jevnt fordelt. Morten velger å se det i et fremover-perspektiv. Hvor de nå har en ordning hvor de arbeidet 3-4 uker på høsten, og tilsvarende på våren, har han som mål å:

«Flette inn og bruke det enda mer, jevnlig at det ikke blir sånn at i mars jobber vi med nynorsk, og så er vi ferdig med det. Sånn at det skal gå som en rød tråd gjennom et helt skoleår.»

Samtidig påpeker han at nynorskundervisningen vil ha et større omfang og fokus på grammatikken, og at dette tar tid, sammenlignet med skrivingen i bokmål på ungdomstrinnet, hvor de allerede har inngående kjennskap til grammatikk og allerede har opparbeidet seg en

kompetanse. Det ser ut til at lærerne med jevnlig innslag, mener at elevene skal være i kontakt med nynorsk gjennom lesing, og at skriveopplæringen er lagt inn i perioder av året.

4.4.1 Grunnleggende ferdigheter

Lærerne har en forståelse av grunnleggende ferdigheter som en inngang til større bruk av skriftspråket, og i varierte sammenhenger. Samtidig oppleves innføringen av grunnleggende ferdigheter som en utvidelse av rammene for skriveopplæringen. Line sier at «vi må få med de andre fagene hvis elevene skal bli gode skrivere.» Morten fremhever også verdien av å kunne ta det med seg inn i andre fag, og kunne eksponere elevene for det. «Det er jo litt av begrunnelsen for å bruke, når de spør hvorfor vi skal lære oss nynorsk. Vi har jo litteratur og vi har jo på begge målformene.»

Sara er klar over at elevene ikke er vant til å møte nynorsken på andre arenaer enn i skolen, er dermed overbevist om at det er av betydning at de får møte det i flere sammenhenger enn i norskfaget. Det er også av betydning at læreren har den oppfatningen, og ser den muligheten for at det skal være gjennomførbart. Hun sier samtidig at norsklærerne er den som får sidemålsdelen, og at generell lesing og skriving forstås som bokmål.

4.4.2 Tidlig start

De fire deltakerne er alle bevisst målformuleringen etter 7. trinn med utforskende skriving på sidemål. Samtidig har de en oppfatning av at målformuleringen tolkes i ulik grad av de ulike skolene og lærerne som har hatt elevene før de starter på ungdomstrinnet. Sara sier: «Det virker som at det er et ganske stort hopp når de kommer opp i 8. det er da det begynner, men sånn læreplanmessig så skal de jo lese nynorsk i barnetrinnet også.» Samtidig har hun en oppfatning av at terskelen kan være lavere for å introdusere elevene for tekster på nynorsk allerede på barnetrinnet:

«Jeg tenker at når du går i småskolen også, å lese nynorsk tekst trenger ikke være så vanskelig. Det er nesten for dem som å lese dialekt. Så jeg tror det er en fordel istedenfor å vente, og så kommer ALT i 8. klassen.»

Line synes også det kan ta til tidligere, og peker på at læreplanmålene kanskje burde være annerledes, samtidig som at det er vanskelig da det vil gå på bekostning av andre formuleringer.

Mari trekker frem sitt eget barn som eksempel:

«Jeg tenker jo også at det er bra at de begynner nå også på barneskolen. Sånn at de har møtt det og skrevet litt. For jeg ser, datteren min går i 7., og en dag bare 'Mamma, hva heter det?' og jeg bare 'Hæ, det er jo nynorsk?' Ja, nå var det liksom det de jobbet med i norsk. Så da tenker jeg at det skader jo absolutt ikke.»

Morten sier at bakgrunnskunnskapene til elevene varierer, men peker samtidig på at dette kan være en forsvarsmekanisme fra elevenes side. Han har ikke tro på at elevene ikke har hatt noen kontakt med nynorsk før 8. trinn, også fordi de både skal lese og skrive litt nynorsk etter 7. trinn.

At faget er så stort, og at det er opp til læreren å vurdere og prioritere hva som skal være viktigst, ser ut til å være utfordrende. Opplæringen tar til i 8. klasse, men de mener alle at det er forskjellig hvor mye tid hver lærer bruker, og at det i hovedsak går med for lite tid hvis en skal tenke på kompetansen elevene skal sitte igjen med. Lærerne vektlegger regelmessige innslag av tekster til lesing på nynorsk, og samtidig ser de ut til å ha noen intensive perioder med fokus på nynorsk og skriving. Grunnleggende ferdigheter ser ut til å være noe lærerne utnytter for å påvirke elevenes kompetanse i nynorsk, i tillegg til at de ser på dette som en måte å legitimere opplæringen i nynorsk for elevene. Samtidig peker de på tidlig start, og kanskje enda mer tydelig målformulering når det kommer til oppstarten før ungdomstrinnet.

4.5 Elevers holdninger og motivasjon

Elevenes holdninger og motivasjon er en viktig forutsetning for læring, og et gjennomgående tema i intervjuene som et viktig utgangspunkt for undervisningen. Line mener at lærerne har hatt en holdningsendring etter innføringen av grunnleggende ferdigheter, hvor fagene nå ses på som læringsverktøy. Hun peker videre på at rollen en iklær seg som lærer, og planen en har for elevene er avgjørende for deres læring. Mari sier det samme, og at rollen som superentusiaster i sidemålsundervisningen er viktig for elevenes holdninger.

Samtidig som de mener læreren er avgjørende, påpeker de at det er ikke alle man klarer å fange opp. Det aller viktigste er det som gjøres hjemme tidlig, og særlig med tanke på lesemotivasjon. Line sier at holdningene elevene har er viktig å jobbe med, «For ofte er det jo motstand knyttet til det nynorske språket, som de har med seg kanskje hjemmefra. Det er litt sånne holdninger mot, som man må jobbe med.» På spørsmål om de tar opp nynorsk som tema på foreldremøter, svarer samtlige at det kun har vært tatt opp på elevsamtaler, og da av foreldrene i sammenheng med elevenes kompetanse. Samtidig som at Morten er enig i at holdningene har røtter fra hjemmet til elevene, retter han også en del av forklaringen mot hvilken erfaring de har med nynorsk på barnetrinnet.

Line uttrykker at elevene har en holdning når de kommer til ungdomsskolen, og at det er vanskeligere å jobbe med disse holdningene i 9. enn i 8. klasse. Morten og Sara betegner holdningene som en mur: «nynorsk er en stor greie for dem, men jo mer man jobber med det, jo mindre er den muren.» Morten forteller at å ta den muren ned innebærer å endre tankegangen fra at «nå skal vi jobbe med nynorsk» til at det er en naturlig del den skriftlige opplæringen, og like naturlig som bokmål.

Sara knytter de negative holdningene til elevene til den skriftlige delen av opplæringen. Dermed opplever hun det som krevende å drive opplæring, spesielt med tanke på grammatikk. Felles for deltakerne er at de opplever holdningene som negative, men fortsatt bedre i form av at elevene i større grad aksepterer opplæringen. Dette påpeker Morten gjennom å si at «spynorsk-tittelen» har forsvunnet, men at det fortsatt er viktig å jobbe med elevenes holdninger. Her fremmer han også viktigheten av å eksponere de for nynorsk i andre fag. Elevene ser verdien av språket når det brukes, og på denne måten blir det ikke noe elevene gruer seg til.

På spørsmål om motivasjon, snakker Line om å møte elevene der de er, å ta utgangspunkt i at de ikke har mange forkunnskaper om nynorsk som man har lett for å tro. «Det kan fort bli sånn at en har en holdning med seg som lærer, at dette er jo en del av norsken, så det burde du nærmest kunne, du burde ta det lett.» Særlig i oppstarten har hun fokus på å motivere, og sier det er viktig å ikke fokusere negativt på språket. Det er viktig å ha en motiverende innfallsvinkel, og kommer med et eksempel hvor de får lov å leke med ord, som en alternativ måte å lære grammatikk. Når det gjelder det å koble det til dialekt, noe elevene allerede kjenner til, så mener hun at motivasjonen gjennom dette bare er noe vi lærere tror, men at elevene ikke er i stand til å bli motiverte av det før de lærer seg språket, og aksepterer det.

Sara og Morten mener at opplæringen i grammatikk er nødvendig, og for motivasjonen til elevene blir det viktig å kunne knytte det til fordelene regionen har av dialekten.

Sara møter elevene gjennom å gå til interesseområdene til elevene, og først gjennom lesing. Når de blir vant til å lese nynorsk, blir det gradvis tyngre tekster. For lærerne er klasserommet en arena hvor elevene får rom til å diskutere holdninger. Om diskusjonens rolle, svarer Line at det er en del av opplæringen. I tillegg til at de fleste lærebøkene legger opp til denne diskusjonen, kobler hun det mot kompetansemål både i forhold til muntlig kompetanse og den metaspråklige kompetansen til elevene – det å kunne snakke om språk.

Hovedutfordringen som alle peker på er de svakeste elevene. Som den eneste av dem, fremmer Mari hjelpen som finnes for disse elevene, og trekker fram Lingdys som et program som kan gjøre innlæringen og mestringen til de svakere elevene lettere. Men å bruke programmet krever tid til å lære det og motiverte elever.

Mari mener at det er motivasjon for elevene at de får en vurdering i norsk skriftlig. «For da kan en ikke la være å jobbe bra med nynorsken, fordi det vil gå utover karakteren.» Et av målene er at elevene skal få et greit forhold til skriftspråket. Det opplever hun også at flere får. Hun fremmer norskfaget som et modningsfag, og at det tar tid å omstille seg å se språket. Hun lar elevene møte tekster på nynorsk, og hennes erfaring er at språkhistorien, bakgrunnen for to skriftspråk og nordnorsk identitetsbygging er med på å gi elevene et mer positivt inntrykk. De får en forståelse for hvorfor situasjonen med de to likestilte skriftspråkene er som den er.

Som en del av vurderingen av elevenes skriving velger Morten også å gi tilbakemeldinger på innhold for motivasjonens skyld. Samtidig er dette fordi «formidling av tekst er så mye mer enn bare rettskriving.» Han fremhever suksessoppskriften for å opparbeide kompetanse i sidemål hos elevene som «Å bruke tid på det, tenke holdninger og være flink på positiv forsterkning.» Når det kommer til tid, har han stor forståelse både som lærer og tidligere elev, for at det tar tid å knekke koden og å skjønne språket.

Elevenes holdninger og motivasjon til å lære nynorsk når de kommer i ungdomstrinnet er noe lærerne ser nødvendigheten av å aktivt jobbe med. Det som betegnes som en mur hos elevene, og som må rives ned før en kan begynne å bygge kompetansen hos elevene. Selv om holdningene oppfattes mindre negativ enn tidligere, er det likevel viktig å stimulere lysten til elevene og la de få diskutere og bli bevisste egne holdninger. Det meste av negativiteten til

elevene er knyttet til skriftlig opplæring, og som en inngang til dette bruker lærerne lesing av tekst og motiverende oppgaver.

4.6 Læremidler

Læremidler er det ressursene lærerne har tilgjengelig for bruk i planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette gjelder for eksempel valg av læremidler, tilhørende veiledninger, bruk av digitale verktøy og bibliotek. Kriteriene åpner for at lærerne har handlemuligheter innenfor valg av læremidler, og hvordan de oppfatter mulighetene innenfor denne rammefaktoren er medvirkende til de valg læreren fatter.

4.6.1 Lærebøker

Alle de fire deltakerne bruker læreverket *Kontekst*. Mens Sara, Morten og Mari bruker det samme læreverket gjennom alle tre årene på ungdomsskolen, bruker Line *Fra Saga til CD* på 8. og 9. trinn. Det er kun elevene på 10. trinn ved denne skolen som har tilgang på *Kontekst*, og nynorsk boka til læreverket. Hvis hun trenger å bruke det, må hun ta kopier. Sara bruker mye stoff fra lesebøkene til læreverket, men påpeker samtidig at i hennes øyne er «lærebøkene utdaterte, og det i seg selv er negativt for elevenes motivasjon og lyst til å lære.» Hun går en del utenfor læreboka for å møte elevenes interesse, og mener at målene er for så vidt greit å nå med læremidlene, men for å motivere elevene er det nødvendig å gå utenfor, og finne på noe selv. Mari og Morten skulle ønske de hadde flere av lesebøkene, men at de egentlig finner det meste på nett. Mari opplever at undervisningen deres ikke er særlig bundet av læreboka. Hun forteller at elevene ofte spør når de skal bruke den, og at hun selv mener den er som et slags oppslagsverk, når de måtte trenge den. Nynorsk boka har de ikke classesett til, og må dermed kopiere hvis de skal bruke noen oppgaver fra denne.

Lærerne forteller om bibliotektilgang, men at utvalg og økonomi setter grenser for bruk av det. Sara forteller om flere midler, og at utvalget for ungdomstrinnet begynner å komme seg. Mari og Morten bruker ofte eldre verk derfra, og peker samtidig på at situasjonen er nok den samme for mange andre skolebibliotek, og at det kan skyldes at det meste kan finnes på nett. Tilgangen til digitale verktøy veier med andre ord opp for manglende oppdatering av litteratur på biblioteket.

4.6.2 Digitale verktøy

Line har hentet inspirasjon til nynorskundervisninga gjennom fagsider på internett, nærmere bestemt inspirasjon fra opplæring i nynorsk for minoritetsspråklige. Hun hevder at dette er en god innfallsvinkel, og at «disse sidene ikke går ut i fra at elevene kan en masse på forhånd, slik som den norske skolen kanskje går ut i fra i forhold til nynorsk.» Hun fremmer også skriveprogrammene i Office 365, som gjør at hun positivt kan følge med og videre følge opp elevene i skriveprosessen. I tillegg til å bruke digitale hjelpemidler til inspirasjon og bruk i undervisningen henter hun tekster fra internett, og jobber med grammatikkoppgaver via nettet.

For Sara har ikke tilgangen til datamaskiner for elevene vært optimal, frem til nå. Hun er positiv til at skolen nå har gått i gang med et «storinnkjøp» og ser muligheten for at det er mulig å tenke litt annerledes og utnyttes til fordel for elevenes læring og motivasjon. Hun mener dessuten at hvis læreverkene hadde lagt opp til mer digital læring, så hadde det vært lettere å gjøre stoffet aktuelt for elevene. Selv henter hun ofte ut tekster med et innhold som er innenfor elevenes interessefelt, og lager kopihefter til elevene som hun bruker i undervisningen.

Mari finner gjerne tekster på internett, enten gjennom læringssider eller ved at elevene selv får gjøre søk og finne relevante tekster til oppgavene i undervisningen. Hun velger gjerne tekster på nynorsk, ikke fordi de er på nynorsk men fordi det tar opp det som er ønskelig for den læringssituasjonen hun planlegger.

4.6.3 Andre fag

I tilknytning spørsmål om læremidler, fikk deltakerne spørsmål om læremidler i andre fag enn norskfaget. Her svarer deltakerne ulikt. Ingen av dem har lærebøker på sidemålet i andre fag, men oppfatningen av muligheten viser at det ikke er samsvar mellom hva de oppfatter deres handlingsrom er. Line sier at hun kan gjerne tenke på det, men at det har hun ikke gjort fordi det er opp til politikerne i kommunen å bestemme, og at det dessuten avhengig av økonomi. Sara, som er relativt fersk på den skolen hun jobber på har ikke tenkt på det, eller hørt om det. Likevel stiller hun seg positiv til det, og mener det hadde vært en god ide for å styrke bruken av det. Mari kjenner til et tilfelle der kollega, som i tillegg til norskfaget underviste i KRLE

ønsket lærebøker på nynorsk, og at det ble godt mottatt, men at de aldri fikk økonomisk tilskudd for å kunne gjennomføre det. På tross av at de ulike svarene, er alle positive til bruk av sidemålet utenfor norskfagets rammer.

Oppsummert bruker lærerne varierte læremidler, hvor de går utenfor læreboken de har tilgjengelig for å finne tekster og oppgaver som de mener er hensiktsmessig for elevenes læring. Tilgangen og ressursen de digitale hjelpemidlene ser ut til å være nyttige, og veier i stor grad opp for manglende økonomi til å oppdatere bibliotekene. Digital læring ser også ut til å være noe som treffer elevene, og dette er lærerne bevisst, og prøver å utnytte. Læremidler i andre fag ser lærerne positivt på, men peker på manglende økonomi som et hinder for realisering av dette.

4.7 Oppsummering av analysen

Analysen av datamaterialet har avdekket en rekke interessante erfaringer og refleksjoner hos deltakerne. Lærerne har en forståelse av formålet som både er knyttet til skriftlige ferdigheter, holdninger og identitetsdannelse. De mener dessuten at opplæringen i nynorsk som sidemål gir elevene større språklig bevissthet. Innenfor rammen av norskfaget opplever lærerne at det går med for lite tid, og etterlyser en tidligere og tydeligere start for opplæringen. Sammen med kontinuerlige innslag av nynorsk i undervisningen, ser lærerne et handlingsrom etter innføringen av grunnleggende ferdigheter, hvor tekstmøtene også kan skje i andre fag.

De kvalitative bestemmelsene om vurdering ser ut til å være en viktig rammefaktor for undervisningen, og noe som i stor grad påvirker de didaktiske valgene lærerne tar for undervisning. Lærerne opplever at vurderingsarbeidet drar fokuset vekk fra elevenes læring. Samtidig er vurdering et viktig virkemiddel i kartleggingen av elevenes forutsetninger i forkant av opplæringen.

Disse forutsetningene er noe som også oppleves som en rammefaktor i opplæringen. I form av at lærerne møter en mur, av negative holdninger hos elevene, og samtidig har lite kunnskap om hva de har lært tidligere. Lærerne ser på seg selv som viktig for å skape motivasjon, og jobber aktivt med holdningene gjennom å møte elevenes interesse.

De overgripende kriteriene for lærernes arbeid angir handlemuligheter for lærerne gjennom valg av læremidler. Tilgangen på digitale hjelpemidler ser ut til å være en ressurs, når de

økonomiske ressursene ikke strekker til å oppdatere bibliotekene. Lærerne ser ulikt handlingsrom når det kommer til læremidler på nynorsk i andre fag.

Datamaterialet har blitt presentert ut fra kategoriene som betegner lærernes erfarte rammer for opplæringen i nynorsk som sidemål. I den følgende drøfting vil disse rammene bli tatt opp, samtidig som at hovedfokuset vil være å drøfte hvilke didaktiske valg læreren tar innenfor disse rammene.

5 Drøfting og avslutning

I dette kapittelet vil jeg knytte teori, tidligere forskning og studiens funn sammen gjennom en drøfting, for å forsøke å gi et svar på forskningsspørsmålet. Innledningsvis presenterte jeg dette som: *Hvordan oppfatter norsklæreren at rammefaktorer påvirker deres didaktiske valg i opplæring i nynorsk som sidemål?* Til slutt vil noen ideer til videre forskning, som vokste frem som interessante spørsmål underveis i analysen, bli gjort rede for.

En forutsetning for at en skal kunne snakke om lærernes handlingsrom er at de ser på seg selv som en aktør, med evner til å gjøre forandringer og handle. Lærerne i denne studien opplever at rollen som lærer er avgjørende for elevenes lærer, og spesielt i forhold til nynorsk som sidemål. Dette begrunnes med at elevene ofte møter nynorsk for første gang, og i størst grad i skolen. Samtidig er det rammer de virker innenfor, både overordnede, og som følger av egen forståelse av disse.

5.1 Formål

Lærernes forståelse av hva formålet med sidemålsopplæringen i ungdomstrinnet er, og skal være, er avgjørende for hvilken undervisning de realiserer og mulighetene de ser. Lærerne i denne studien fremmer både skriveferdigheter, språklig kompetanse, kognitive fordeler som kan oppstå, innføring i kulturarven og identitet/dannelse. I tillegg sier de eksplisitt at det er viktig at elevene blir glade i språket, og modnes som samfunnsdeltaker gjennom skriveutviklingen. Dette gjør handlingsrommet for lærerne stort.

Kittelstad (2015, s. 103) presenterer lærernes svar på et åpent spørsmål i spørreskjemaet om hva de mener formålet med undervisningen er, delt inn i fire kategorier: Den første er språklige formål, det å mestre skriftspråket. Videre den kulturhistoriske, det å gjøre elevene kjent med språkhistorie. Den tredje kategorien er identitetsbyggende formål, at elevene skal være bevisst språk, og få et forhold til det. Den siste er eksamensrettet, å gjøre elevene forberedt på en eventuell eksamen. Sammenlignet med oppfatningen lærerne i min studie har, ser vi at disse dekker alle de fire kategoriene i inndelingen til Kittelstad. Som vi skal se i delkapittel 5.3.2, er sistnevnte noe som påvirker undervisningen i stor grad. At både dannelse, deltakelse i kulturarven, identitet og skriftspråklig opplæring sees på som formålet med sidemålsopplæringen, gjør at forutsetningen for å skape gode læringssituasjoner i tråd med

den formelle læreplanen er mulig. Læreren som rammefaktor for undervisningen ser et stort rom for handling gjennom en vid tolkning av formålet, presentert i de kvalitative kravene for undervisning. Det er god grunn til å påstå at avstanden mellom de overgripende kriteriene, og lærerens tolkning av disse er liten. Det som imidlertid setter en brems på realiseringen av de kvalitative kravene (LK06) i opplæringen, er rammene lærerne erfarer.

At lærerne er en nøkkelperson i elevenes læring, har blitt vektlagt i forskning og utviklingsarbeid i skolen den senere tid. Personkategorien i rammefaktormodellen, inkluderer læreren som en ramme, som har direkte konsekvenser for det som skjer i praksis. Når deltakerne i studien opplever at egen kompetanse ikke er noen hinder for god sidemålsopplæring for elevene, kan dette henge sammen med flere forhold. Det første handler om at anerkjennelse av den positive sammenhengen mellom lærerens kompetanse og elevenes læring har ført til satsning på etter- og videreutdanning av lærerne, og at lærerne dermed har søkt og fått den nødvendige kunnskapen for å være trygg og kunne utnytte handlingsrommet for opplæringen. Det kan også skyldes opprettingen av Nynorsksenteret i 2005. Deres forskning, utvikling av metoder og ressursbanker kan være en kilde til kunnskap og inspirasjon for lærerne.

5.2 Hvilke rammefaktorer opplever lærerne i sidemålsundervisningen?

Et av målene med denne studien var å avdekke hvilke rammefaktorer lærerne oppfatter for sidemålsundervisningen. Lærernes oppfatning av formålet har i forrige delkapittel blitt presentert og drøftet som en rammefaktor og hvilken betydning det har for de valgmuligheter lærerne har i realiseringen av opplæringen i nynorsk som sidemål. I analysen av datamaterialet var det sentralt å avdekke hvilke begreper som rommet lærernes nyanserte erfaringer. I presentasjonen valgte jeg å ta for meg de mest fremtredende rammene for det arbeidet norsklærerne gjør i sidemålsopplæringen, slik de viser seg i mitt materiale.

De rammene som lærerne oppfatter for sidemålsundervisningen, er norskfaget i seg selv med formål, kompetansemål og avsatt tid. Innenfor den proksimale tidskategorien i rammefaktormodellen, handler norskfaget som ramme om fordelingen av den disponible tiden over emnene, og de faglige prioriteringene som blir tatt. Noe som er spesielt med norskfaget er at vurderingen av kompetansen til elevene skjer gjennom tre karakterer, et system som i den senere tid har fått mye oppmerksomhet. Dette er også en av de rammene som lærerne i

denne studien erfarer legger sterke føringer for den undervisningen som forekommer i klasserommet. Det innebærer at vurdering, som en del av den organisatoriske rammen, får en styrende funksjon på de valgene lærerne foretar seg i planleggingen av sidemålsundervisningen. Elevers forutsetninger er viktig i enhver undervisningssituasjon, men lærerne fremhever elevenes holdninger og motivasjon som en spesielt viktig ramme for arbeidet med å gi elevene kompetanse i sidemålet. Personkategorien omfavner altså elevenes forutsetninger som en ramme for undervisning. Til slutt er læremidler en rammefaktor som lærerne er opptatte av. De kvalitative kravene til undervisning, nedfelt i LK06, åpner opp et rom for læreren til å velge innhold og arbeidsmetoder, og til å kunne tilpasse lærestoffet til elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Innenfor innholdskategorien vil didaktiske valg som tar hensyn til personkategorien, elevenes motivasjon og holdninger, kunne motvirke hindringene det skaper for elevenes læring. Med tanke på elevenes holdninger og motivasjon, blir valg av læremidler og utnyttelse av de kildene til lærestoff lærerne har tilgjengelig viktig. Som vi vet, spiller elevenes motivasjon en viktig rolle i læring, og motivasjon og holdninger er tett knyttet sammen.

De rammene lærerne erfarer, underbygges til dels av studien Wedde gjennomførte i 2006, hvor lærerne anga elevenes motivasjon, timetall i sidemålet, læreverk, læreplanen og egen kompetanse som hinder for god sidemålsundervisning. Det som imidlertid skiller seg ut som en viktig forskjell, er at lærerne i denne studien oppfatter egen kompetanse som tilstrekkelig for å undervise elevene. Det kan skyldes at fokuset på utfordringene med sidemålsundervisningen har ført til at lærerne har utviklet sin kompetanse, men det kan også skyldes utvalget til studien. Dette har vært diskutert tidligere, i kapittel 3.3.1. Timetall avsatt til sidemålsundervisningen kan knyttes til norskfaget som ramme i denne studien. Kittelstad (2015) trekker frem formelle og uformelle faktorer som påvirker undervisningen, og elevenes innstilling til faget er viktig, sammen med læreplanen og læremidler. Denne studien har ikke tatt for seg hinder, men rammer. Det innebærer at det som lærerne opplever som rammer, ikke nødvendigvis hindrer en god sidemålsundervisning, det medfører heller andre didaktiske valg, for å utnytte handlingsrommet som er tilstede.

5.3 Hvordan utnytter lærerne det handlingsrommet som skapes?

5.3.1 Norskfaget

Norskfaget som rammefaktor for undervisningen i sidemål dreier seg om opplevelsen av hvor stor del av norskfaget som skal vies til sidemålsundervisningen, og hvordan undervisningen skal organiseres og gjennomføres. Norskfaget kan sees innenfor kategorien tid i inndelingen av de proksimale rammene. Dette er det lærerne i studien fra 2006 nevner som det nest største hinderet for god undervisning (Wedde, 2006). Vektleggingen og målform på de ulike emnene har ingen bestemmelser gjennom de overstyrende kriteriene for opplæringen. At tidligere kriterier for undervisning i norskfaget er med på å skape forståelsen av nåværende kriterier er interessant. Kravet om at en tredjedel av det elevene skal lese, skal være på sidemålet, finner vi helt tilbake i Mønsterplanen fra 1987 (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1987, s. 138). Kriteriet gjennom regelsystemet, opplæringsloven, gir elevene lovfestet rett på opplæring i begge målformene de to siste årene av grunnskolen, men angir ingen føringer om omfanget av denne opplæringen. I kraft av opplæringslovens § 2-3, angir de kvalitative kriteriene en noe tidligere start i opplæringen av skriftlig kompetanse på sidemålet for elevene. Målformuleringen etter 7. trinn om eksperimentering med skriving av enkle tekster på sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013), oppfatter deltakerne i denne studien at tolkes og realiseres ulikt blant lærerne som har undervist deres elever i mellomtrinnet. Kriteriene gir lærerne et handlingsrom til å bestemme når det er pedagogisk riktig å gå i gang i forhold til målene i læreplanen (Jansson, 2011, s. 25).

Flere av elevene i de tidligere forskningsprosjektene peker på en start på ungdomstrinnet, og gjerne ikke før i 9. klasse. Dette utgjør et hinder for hvilke forventninger ungdomsskolelærerne kan ha til elevene. Dette utgjør også store individuelle forskjeller i de elevforutsetningene lærerne i ungdomstrinnet møter. Læringsplakaten skaper handlingsrom for lærere gjennom å poengtere viktigheten av samarbeid mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet for å lette overgangen for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette er et handlingsrom lærerne ikke ser ut til å utnytte, og spesielt vanskelig kan det være for skolene hvor elevene kommer fra ulike barnetrinn. Denne tidlige starten er samtidig viktig for å kunne realisere formålet med kompetanse på begge målformene, og samtidig kompetansemålene etter 7. trinn. Selv om det påpekes at det er jo akkurat like store forskjeller i engelsk, er det er

likevel verdt å nevne at engelsk er et fag elevene har hatt siden 2. trinn, og få har svært negative holdninger knyttet til det å skulle lære seg det.

Lærerne fokuserer på lesing i oppstarten for å omstille elevene og fordi det er mindre negative holdninger til det å lese. Samtidig som de peker på viktigheten av å lære og skrive, og at det er en sammenheng mellom lese- og skriveopplæringen. Likevel er det gjennom lesing at elevene blir kontinuerlig stimulert. Men dette alene er ikke nok til å oppfylle dannelsidealet og målsettingen om toskriftspråklige elever. Skal dannelsespotensialet i slike tekstmøter realiseres, må møtet føre til at både elevene forstår konsekvensene av norsk som en toskriftskultur, og at de oppfatter seg selv som aktive deltakere i videreutviklingen av denne kulturen (Skjong, 2011, s. 39). Danning krever både kunnskap, refleksjon over kunnskapen og vilje til å handle i samsvar med denne. At lærerne ser på det som et modningsfag og trekker frem eksempler om elever som både mestrer nynorsk som sidemål, og som samtaler om forskjeller i språket og forstår bakgrunnen, viser at de formelle kriteriene er oppnåelig, men hvis alle skal nå målet kreves det tid.

Deltakerne i studien min går i gang med undervisningen i sidemålet til elevene i 8. trinn, og gjerne tidlig på året. I forhold til undersøkelsen gjennomført i 2006 (Wedde, 2006) og 2010 (Røed, 2010) er dette et år tidligere, hvor hovedvekten av elevene i disse undersøkelsene har svart at de begynner i 9. trinn. Svarene til deltakerne i studien min samsvarer i større grad med Kittelstads undersøkelser i 2015, hvor nesten alle norsklærerne starter undervisningen i nynorsk på 8. trinn. Dette kan skyldes at elevene har ulik oppfatning av undervisningens formål, men også at lærerne har viet mer oppmerksomhet mot handlingsrommet Kunnskapsløftet gir gjennom mål og vurdering. Både deltakerne i studien min, og 60 % av lærerne som startet opp i 8. trinn i studien til Kittelstad (2015), mener at det er ønskelig å komme i gang enda tidligere. Samtidig viser studien til Nyrnes (2011) at både elevene selv og lærerne tror dette ville vært positivt for elevenes utvikling av sidemålskompetanse.

Innføringen av grunnleggende ferdigheter er med på å utvide handlingsrommet for lese- og skriveopplæringen av elevene. Dette underbygges også av forskning på skriving i norskfaget, hvor den norskfaglige forankrede skriveopplæringen har svake læringsresultater, som følger av at elevene opplever den som abstrakt. Skjong (2011, s. 33) påpeker at i norsk skole innebærer lese- og skrivekompetanse utvikling av kompetanse i bokmål og nynorsk, med bakgrunn i at det norske skriftspråket består av to målformer. Dette er en forståelse alle

deltakerne i denne studien har, men Morten gjør likevel et skille mellom generell og spesifikk opplæring i skriving. I dette legger han at innlæringen av rettskriving hviler på norsklærernes skuldre, men at lærere i andre fag kan eksponere dem for begge skriftspråkene, og la elevene skrive knyttet til formidling og læring av faget. Det kan tenkes at en slik utnyttelse av handlingsrommet LK06 gir, kan medføre overføring av norskfagets ansvar til andre faglærere, men dette krever at forståelsen er lik hos andre faglærere. Ved å knytte det til andre fag, som forutsetter et tverrfaglig samarbeid og ansvarsfordeling, kan en både utvikle elevenes grunnleggende skriveferdigheter, og den fagspesifikke skrivekompetansen innenfor hvert enkelt fag (Melby & Kvithyld, 2011). Gjennom grunnleggende ferdigheter, ved bruk i andre fag, kan det synliggjøre argumentasjonen for målformen som en del av norsk skrivekultur. Elevene i studien til Karstad (2015) ga uttrykk for at blant annet argumentasjon for hvorfor de skulle lære nynorsk var ønskelig, noe som ville være medvirkende til at de skulle mestre sidemålet sitt bedre.

5.3.2 Vurdering

Når en tolker de kvalitative kriteriene for undervisning for å forsøke å kartlegge hva elevene skal lære, avdekker man både målene, men også hva elevene skal vurderes etter. Et interessant spørsmål er om det er kompetansemålene eller vurderingen som legger den største rammen for arbeidet som skjer i klasserommet. Vurdering har en sterk tilbakevirkende kraft på virksomheten i skole og klasserom. Det styrer og kontrollerer det som skjer i opplæringen. Samsvaret mellom læreplanen og vurdering vil derfor fremme realiseringen av planens bestemmelser, mens manglende samsvar mellom læreplan og eksamen vil hindre den (Engelsen, 2015, s. 150). Undersøkelsene fra karakterforsøkene i videregående skoler viser som nevnt i kapittel 2, ikke noen forbedring i karakteren til elevene. Lærerne opplever at de får tatt bort vurdering som en begrensning for undervisning, og dermed kan fokusere mer på læring. Dette kan tolkes som at lærerne ikke utnytter handlingsrommet som skapes når vurdering får mindre styrende effekt, eller at vurderingen ikke måler den kompetansen elevene utvikler. Samtidig er det viktig å påpeke at vurderingen etter avsluttet videregående skal være etter fastsatte kriterier, og kan dermed være medvirkende.

Kompetansemålene i læreplanen er felles for hovedmål og sidemål i sluttvurderingen etter 10. trinn. Det er derfor ingen faglig nivåforskjell mellom eksamen i hovedmål og sidemål, eller i

vurderingen av disse. Dette fører til at språk og stil skal vurderes etter normene, men samtidig påpekes det at det kan forventes at de formelle ferdigheten beherskes noe bedre i hovedmålet til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 7). Når lærerne er imot en egen karakter i sidemål, er det med bakgrunn i at elevene har hatt opplæring i bokmål (hovedmål) siden 1. trinn, mens de vanligvis ikke begynner med nynorsk (sidemålet) før ungdomstrinnet. I tillegg til dette vet vi at bokmålelever i liten grad blir eksponert for sidemålet sitt utenfor skolen. Dette mener Line peker i retning av det en kan kalle for en positiv forskjellsbehandling, hvor større deler av norskfaget i ungdomstrinnet fokuserer på opplæringen i sidemålet de siste to årene av grunnskolen. Slik at det er mulig å oppnå en tilnærmet lik kompetanse i sidemålet, som det kreves i vurderingen. Likevel, målformuleringen med begrepene hovedmål og sidemål, viser i utgangspunktet til en tolkning av en forskjell mellom mestringen av de to målformene.

Når lærerne ikke ønsker å ha en karakterskole hvor alt skal vurderes, oppleves det som en forståelse av rammen som enten eller. Et viktig poeng å ta opp i denne forbindelse er at hvis man gjennomfører en god undervisning og legger vekt på elevenes forståelse, fører også dette til resultater. Hovedproblemet ser ut til å være det som lærerne kaller for «vurderingshaier». Det stadige presset på å innhente vurderingsgrunnlag på elevene, fører til at de didaktiske valgene blir tatt med hensyn til å produsere disse tekstene. Det blir skriving rettet mot en summativ vurdering, hvor elevene ikke får tilbakemeldinger når de er mest mottakelig. Lærerne er opptatte av formativ vurdering, den vurderingen de anser for å gi mest utbytte for elevene. Samtidig som de opplever summativ vurdering som styrende, ønsker de å bli bedre på formativ vurdering. Det kan se ut til at de kvalitative kravene oppfattes som en begrensning, i form av at vurderingen i stor grad legger føringer for de valg som blir tatt for hva som skjer i klasserommet.

Samtidig som at det tilsynelatende kan se ut som at lærerne har et gitt handlingsrom innenfor de overgripende kriteriene, med mulighet til å velge innhold og metode ut fra deres tolkning av kriteriene, er de underlagt styring gjennom vurderingsformene. Innholdskategorien viser til eksamensform, og hvordan den innvirker og legger føringer på de didaktiske valgene og prioriteringene læreren tar. Samtidig kan det se ut til at konteksten farger deltakernes oppfatning av det. Når 9,8 % av deltakerne i Karstad (2015) sin studie oppfatter de kvalitative kravene (LK06) til undervisning som hinder kan det ha en sammenheng med vurderingen, samtidig viser prosentandelen at det er en oppfatning et fåtall av informantene har. Det som

imidlertid ikke fremkommer er bakgrunnen for lærernes oppfatninger av læreplanen som hinder.

5.3.3 Elevers holdninger og motivasjon

Gjennom studien har jeg fått kunnskaper om læreren sin oppfatning av elevenes holdninger og motivasjon til å lære seg nynorsk. Ved å henvende meg til lærerne er det deres tolkning av elevenes innstilling som kommer fram, og dette vil være oppfatningen som tas med i betraktning i lærerens didaktiske valg i undervisning. 70 % av lærerne i studien til Kittelstad (2015) sier at deres didaktiske valg blir påvirket av elevenes innstilling til emnet. Lærerne i denne studien er opptatte av å gi elevene en god start, og møte elevene der de er. At lærernes tolkning av elevene påvirker undervisning, fører til at undervisningssituasjonen er et dynamisk samspill hvor både elever og lærere har innvirkning på resultatet.

I sammenheng med studiene fra 2006 (Wedde) og 2015 (Karstad) kan vi se at det lærerne oppfatter som det største hinderet er elevenes motivasjon i faget til læring. I min studie opplever lærerne elevenes holdninger og motivasjon som en viktig del av arbeidet, men til tross for dette så har de en oppfatning av at holdningene til nynorsk har blitt bedre. En kan stille spørsmål om denne holdningsendringen skyldes et større handlingsrom skapt gjennom kriteriene, hvor kompetansemålene helt fra 4. trinn har bidratt til at lærerne i større grad har kunne jobbet med disse fra tidlig av. Samtidig kan dette skyldes større kunnskap hos lærere, eller endringen i samfunnsfokuset til at flerspråklighet er en ressurs, og at flere språk gir flere fordeler for enkeltindividet.

Røed (2010) peker på at forutsetningene for at elevene skulle lære sidemål bedre var mer moderne rettet undervisning, mer lesing og variasjon, og til slutt: bruk i sammenhenger utenfor klasserommet, og integrert i andre fag. Min studie er rettet mot lærerne, men en av deltakerne sier at hvis det hadde vært lagt opp til mer digital læring så hadde elevene vært mer motiverte. I stedet for å fokusere på de begrensningene lærebøkene gir, velger lærerne i denne studien å fremheve ressursene som finnes gjennom internett og digitale hjelpemidler. Det kan tenkes at holdningene er bedre, som følge av at oppgavene generelt i større grad i skolen nå er knyttet til moderne hjelpemidler.

I prinsippene for opplæringen finnes det bestemmelser om foreldres medvirkning på elevenes læring. Når nynorskopplæring ikke er noe som er tatt opp på foreldremøter, til tross for at lærerne har en oppfatning av at dette er noe de aller fleste foreldrene har en mening om, og at elevene i stor grad blir påvirket av holdninger i primærdiskursen, er dette et handlingsrom som ikke blir utnyttet. Foreldre kan og skal involveres i arbeidet som gjøres på skolen, og selv om det skulle være holdninger, så kunne det med fordel vært tatt opp på at det ikke skal snakkes negativt om det, fordi det hindrer elevenes læring (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 71). Å bevisstgjøre foreldrene på at elevene, gjennom opplæring i to skriftspråk vil kunne utvikle en større språkkompetanse, kan føre til endrede holdninger hos foreldrene.

At elever som sliter med andre fag, også sliter med nynorsk er ikke en uvanlig opplevelse. Interesse er ikke et grunnstoff, men noe som må skapes gjennom motivasjon. Lærerne vet at motivasjonen er viktig, og at å gjøre elevene bevisst på deres holdninger og argumenter for hvorfor de skal lære nynorsk, er viktig både i forhold til læring og et utgangspunkt for motivasjonen. Det er læreren som er ansvarlig for å utvikle interesse for faget og emnene (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 37), og kanskje spesielt i sidemålsopplæringen, hvor elevene ser ut til å ha en negativt innstilling ved oppstart. Den største didaktiske utfordringen er å skape engasjerte tekstmøter, som konfronterer elevene med kultur- og dannelsesperspektivet (Skjong, 2011, s. 40). Dette krever kunnskaper og vilje hos lærerne, og gjennom å spille på elevenes interesser i oppstart, og la elevene komme til ordet om deres refleksjoner omkring nynorsk og bokmål som norsk, vil en del av dette idealet være oppnåelig.

5.3.4 Læremidler

Alle lærerne påpeker at det er knyttet utfordringer til de svakeste elevenes læring av sidemål. De gir uttrykk for at de noen ganger går utenfor kriteriene for undervisningen, og fritar elever for undervisning i sidemålet. Samtidig peker de på at dette er noe flere lærere gjør, noe som viser til handlinger som overskrider de overstyrende forholdene ved undervisning, et eksempel på at lærerne tar avgjørelser med makt de ikke innehar. Fritak fra vurdering i sidemål er ikke synonymt med at de ikke skal ha opplæring (Jansson, 2011, s. 26). Slike handlinger kan også få konsekvenser for elevenes motivasjon. Når mange av elevene slipper unna, kan de gjenværende oppfatte det som unyttig, og samtidig bli mindre motiverte til

læring (Askeland & Falck-Ytter, 2009). En motvekt i dette, finner vi hos lærerne som ser handlingsmuligheter gjennom de digitale hjelpemidlene og støtteprogrammene som finnes for elevene. En av lærerne fremmer Lingdys – et skrivestøttende program som hjelper elevene i skrivingen. Kriteriet er at alle elevene, så fremst de ikke er fritatt for vurdering og opplæring gjennom vedtak, skal ha opplæring og evt. vurdering. Gjennom å ta i bruk de midlene som finnes for å støtte eleven, vil også disse ha muligheten til å utvikle seg skriftlig kompetanse i det helhetlige norskfaget. Men dette krever at læreren, som en ramme innenfor personkategorien oppfatter det som en mulighet, og det krever tid og motivasjon hos elever og lærere for å sette seg inn i det for å kunne utnytte potensialet læremidlet har.

Fordelene ved å gå inn i et tverrfaglig samarbeid med andre fag i skriveopplæringen har tidligere blitt argumentert for som et viktig virkemiddel i utviklingen av elevenes skrivekompetanse, både den grunnleggende og fagspesifikke (Melby & Kvithyld, 2011, s. 26). Lærerne er ikke lengre alene i arbeidet sitt, og teamorganisering i seg selv kan føre til at handlingsrommet blir utvidet, ved at lærerne kan åpne hverandres perspektiv. Både av lærerne i denne studien, og de tidligere studiene (Nyrnes, 2011; Karstad, 2015; Kittelstad, 2015) er det en oppfatning av et handlingsrom utover norskfaget. Lærerne påpeker at å introdusere nynorsk er en fordel, og en måte å legitimere opplæringen i sidemål for elevene. Som en del av tiltaksplanen (2009-2012) for fornyet sidemålsopplæring, ledet av Nynorsksenteret, ble et prosjekt med lærebøker på elevenes sidemål i andre fag enn norsk satt i gang (Dimmen et al., 2013). Et av tiltakene var å ha lærebok på nynorsk i KRLE. Erfaringen til lærerne er at prosjektet gir elevene mulighet til både å tilegne seg fagkunnskapene og bli fortrolig med å lese og skrive nynorsk. Det oppleves som en bonus for norskfaget, i tillegg til at det blir jobbet bedre med forståelsen av begreper i faget. Det har dessuten medført holdningsendringer blant elevene (Dimmen et al., 2013). Når de økonomiske kriteriene ikke gir skolen til Mari og Morten handlingsrom, så fører det til at de må tenke annerledes, og velger å kopiere ut tekster som de opplever som hensiktsmessig. Samtidig påpeker flere av lærerne at det er mulig å skrive nynorsk på tavla, gå inn i et tverrfaglig samarbeid og samtidig gjøre det vanlig for elevene å av og til svare på oppgaver på nynorsk i andre fag. Kriteriet opplæringsloven angir dessuten at elevene fra 8. trinn selv velger hvilken målform de ønsker å ha i lærebøkene sine i andre fag enn norsk (Opplæringslova, 1998). Ved å gi elevene kunnskap om fordelene for utviklingen av språkkompetansen gjennom bruk i andre fag, kan det være mulig å realisere lærebøker på sidemål i andre fag.

Når Sara sier: «Hadde det vært nyere og lagt opp til mer digital læring (læreverket), så tenker jeg at det hadde vært lettere» så viser dette til en forståelse av den proksimale rammen, som ikke er begrenset eller styrt av kriteriene i regelsystemet og de kvalitative kravene for undervisning. Samtidig er handlingsrommet innskrenket, gjennom manglende tilgang til andre valg, som i dette tilfellet datamaskiner til elevene. Her er tolkningen og forståelsen av rammen læremidler noe som gjør at læreren innskrenker sitt eget handlingsrom, og de didaktiske valgene blir styrt av lærebøkene. Samtidig er tilgangen på digitale hjelpemidler i dette tilfellet begrenset av økonomiske ressurser. I et fremtidsperspektiv med tilgang, oppleves handlingsrommet utvidet for Sara, som også sier at dette vil føre til andre didaktiske valg.

5.4 Avslutning

Rammene for sidemålsundervisningen er underlagt kriteriene i styringsdokumentene for skolen. Disse bestemmelsene inneholder et handlingsrom for læreren til å velge innhold og arbeidsmetoder ut fra forutsetningene ved den enkelte skole og elevgruppe. Funnene i denne studien viser at avstanden mellom den formelle læreplanen og lærerens oppfattelse av målene for sidemålsundervisningen er liten, noe som er et ideelt utgangspunkt for realisering av målsetningene.

Denne studien fanger ikke alle aspektene ved sidemålsopplæring, og har pekt i retning av nye spørsmål omkring opplæringen. Læringsaktiviteter i opplæringen har fått mindre oppmerksomhet, og elevenes perspektiv og forutsetninger for å lære sidemål har kun fremkommet gjennom lærerens oppfatning av disse. Likevel kan studien være med å tegne et bilde av hvilke rammer læreren oppfatter for undervisningen, og som påvirker deres valg for undervisningen. Ved å sette søkelys på rammefaktorene for undervisning, kan det skape bevissthet om de forhold som begrenser og muliggjør undervisningen, og på denne måten skape refleksjon over de handlingsmulighetene som finnes i disse. Denne refleksjonen kan bidra til bedre utnyttelse av handlingsrommet, og være med på å stadig utvikle sidemålsundervisning ut fra forutsetningene som er tilstede. I planleggingen av undervisningen oppleves norskfaget som en av rammene hvor lærerne oppfatter et handlingsrom gjennom kriteriene, der de kan utvide opplæringen gjennom bruk og eksponering også i andre fag. Dette oppleves også som noe som kan legitimere opplæringen

for elevene, og som kan påvirke elevenes holdninger og motivasjon. Foreldrene, som pekes på som den viktigste kilden til elevenes holdninger, blir ikke involvert og tatt med i elevenes læring i tråd med prinsippene for opplæringen. Vurderingen kan oppleves styrende for den undervisningen når faget er stort, og målformuleringene også er ambisiøse. Dette medvirker til at skriveopplæringen er knyttet til produksjon av tekster som skal være med å danne vurderingsgrunnlag på elevene. I likhet med evalueringen av karakterforsøket, opplever lærerne muligheten til å kunne vurdere norskfaget gjennom to karakterer istedenfor tre, som en utvidelse av handlingsrommet, gjennom at de får muligheten til å fokusere på å stimulere elevenes læring, istedenfor å «løpe rundt som vurderingshaier.»

Dette har vært et lærerikt og interessant prosjekt, som både har gitt inspirasjon til framtidig undervisning og nye prosjekter. Gjennom samtalene og drøftingene av materialet for denne studien, har det åpnet seg nye perspektiver for meg, og interessante stier som kan være svært interessante å følge ved en senere anledning. Datamaterialet er hentet fra ungdomstrinnet, og lærerne har en oppfatning av at elevenes forutsetninger når de kommer til ungdomstrinnet er ulik, og at dette skyldes de ulike lærernes vektlegging av målformuleringene om utprøvende skriving etter 7. trinn. Et interessant prosjekt hadde dermed dreid seg om lærernes tolkning av kompetansemålet, og hvordan de gjennomfører det i undervisningen. Barn er lysten på å lære. En del av bakgrunnen for innføringen av tidligere start, med utforskende skriving på barnetrinnet, er at elevene er språklige nysgjerrige og læringen ikke blir vurdert med karakterer. Ikke mindre interessant blir det når karaktervurdering, som viser seg å være en ramme for undervisningen og noe som oppleves som urettferdig, ikke styrer de didaktiske valgene til læreren.

En annen idé som meldte seg i analysen av datamaterialet var et prosjekt med tema grunnleggende ferdigheter. I skolen jobbes det mot et felles mål, hvor alle lærere er medvirkende og må samarbeide om å sikre elevene et høyt læringsutbytte. Line sier at «vi må få med alle faglærere om elevene skal bli gode skrivere», og utnytter handlingsrommet gjennom grunnleggende ferdigheter til å utvikle elevene som gode skrivere på begge målformer i flere fag. Likevel oppfatter de at dette ikke er noe alle lærere er like enige i. Det hadde dermed vært interessant å undersøke om, og eventuelt hvorfor lærere fra ulike fag har ulik forståelse, og hvilke holdninger og motivasjon som finnes for språklige stimulering på to målformer, også i andre fag enn norsk.

Litteraturliste

- Askeland, N. & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget
- Berg, G. & Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utveclingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Hentet 17.02.16 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/87f60e8a224e22580636b88effa7627f?index=1#0>
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentlig språkpolitikk 1885-2005*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo. Hentet 04.05.16 fra: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/220171/1/Bj%C3%B8rhusdal_EI_i.pdf
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dimmen, T., Eiksund, H. (red.) Juuhl, G.K., Slettevoll, I., Støylen, J.K., Wadsten, M., Øvereng, L.K.B. (2013). *Mange vegar til målet. Sluttrapport. Del 3*. Lastet ned 02.05.16 fra http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forskning-og-utvikling/fou_rapportar-1/_mange-vegar-til-malet
- Engelsen, B.U. (1997). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva hvordan og hvorfor?* (3.utg.) Hentet 13.02.16 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/2536bab29878027c17c24cf538037aad?index=3#0>
- Engelsen, B.U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?* (7.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Helle, L. (1997). *Rom for handling?: Skoleutvikling i et helhetsperspektiv*. Hentet 11.04.16 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/ca74360e87170ec818effd4f5188f089?index=3#0>
- Helle, L. (2002). *Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. (4. utg) Oslo: Universitetsforlaget.

- Jansson, B.K. (2011). Språkleg mangfald i samfunn og skole. I: Jansson, B.K., & Skjong, S. (red.) (2011). *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det norske samlaget.
- Kallós, D. (1973). *On Educational Scientific research*. Rapport nr. 36. Universitetet i Lund.
- Karstad, A.K. (2015). *Nynorsk som sidemål i Tromsø. En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet*. Upublisert mastergradsoppgave. UIT-Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen (M87)*. Aschoug. Hentet 15.05.16 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?#0>
- Kittelstad, H. (2015). *Nynorsk som sidemål: Rammer, innhald og læringsarbeid i undervisningen på ungdomstrinnet*. Mastergradsoppgave. Universitet i Stavanger, Stavanger. Hentet 08.02.16 fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/286635/1/Kittelstad_Hanne.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Melby, G. & Kvithyld, T. (2011). Norsklærerens rolle i skriveopplæringa. I: *Norsklæraren*, nr. 4/2011.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen
- Nyrnes, H. (2011). *Nynorsken er så nære, men samtidig så langt ifrå. Ein studie av rammevilkåra for lesing på nynorsk i ungdomsskulen i Bergen*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet 12.05.16 fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4958/82518664.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998, nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 16.02.16 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Røed, D.F. (2010). *Mål og mening? Didaktisk perspektiv på nynorsk med fokus på elevholdninger*. Mastergradsoppgave. Høgskolen i Hedmark. Hentet 08.02.16 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132312/R%C3%B8ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rønning, W. (2012). *Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener*. (NF- notat 1005/2012) Hentet 12.04.16 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/forsok%20en%20karakter.pdf?epslanguage=no>
- Skjong, S. (2011). Norskspråkleg kompetanse etter LK 06: toskriftskompetanse i alle fag. I: Jansson, B.K., & Skjong, S. (red.) (2011). *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det norske samlaget.
- Skjong, S. & Vederhus, I. (2008). Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk. I: Nergård, M.E & Tonne, I (red.) (2008). *Språkdiraktikk for norsklærere – mangfold i språk og tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slettemark, B. (2006). *Nynorsk som sidemål: Lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo*. Mastergradsoppgave. Universitetet i Oslo. Hentet 10.05.16 fra http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/Hele_oppgaven.pdf
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 26.02.16 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Strand, T. & Kvernbekk, T. (1998). *Problems of educational models and their use*. Presentert på 26th Annual Congress of the Nordic Society for Educational Research, 1998, Lahti, Finland. Lastet ned 08.03.16 fra http://www.academia.edu/328091/Problems_of_Educational_Models_and_Their_Use
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk: Nor1-01* Hentet 20.04.16 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01/Hele>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 20.04.16 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk: Nor1-05*. Hentet 18.04.16 fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Eksamensveiledning. – om vurdering av eksamensbesvarelser*. Hentet 10.05.16 fra <https://dok.udir.no/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=EG&katalog=Eksamensveiledninger%20grunnskolen&periode=Alle>
- Vindegg, T. (2016). Kvifor karakterforsøk? I: *Norsklæreren*. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk. Nr. 1/2016
- Wedde, E. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. – Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Hentet 08.02.16 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til rektor

Til enhetsleder ved [navn på skole]

sted, dd.mm.åå

Som student på Integrert master i lærerutdanning, 5.-10. trinn ved *Institutt for lærerutdanning og pedagogikk* ved Universitet i Tromsø, skal jeg våren 2016 skrive en masteravhandling i norskdidaktikk. Denne oppgaven vil ta for seg lærernes erfaringer med opplæring av elever i nynorsk som sidemål i ungdomstrinnet. I prosjektet vil jeg intervjuere lærere som underviser i norskfaget på ungdomstrinnet. Målet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har fra undervisningen i nynorsk.

Jeg ønsker å komme i kontakt med norsklærere som kunne tenke seg å stille som informanter til dette prosjektet. Deltagelse er frivillig, og informanten har rett til å når som helst trekke sin deltakelse uten begrunnelse fram til prosjektets slutt, den 01.06.16. Opplysningene som gis av informanten vil behandles konfidensielt, hvor kun undertegnede og veileder har tilgang. Navn vil bli lagret på en koblingsnøkkel atskilt fra data og innelåst. Etter prosjektets slutt vil alle de innsamlede dataene bli anonymisert, samt lydfiler og koblingsnøkkelen slettet. Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Jeg håper på positiv respons til prosjektet. Hvis det er ønskelig med mer informasjon om prosjektet, eller ved spørsmål kan disse rettes til meg eller min veileder, Hilde Sollid, på mail: hilde.sollid@uit.no

Med vennlig hilsen

Kathrine Pedersen, Masterstudent ved UiT

Mail: Kpe043@post.uit.no

Vedlegg 2 – Informasjons- og samtykkeskjema til deltakerne

Informasjon om prosjekt og samtykkeerklæring for lærere

Læreres erfaring med nynorsk som sidemål i norskfaget

Bakgrunn og formål

Våren 2016 skal jeg, som en del av avslutningen på master i lærerutdanning 5. – 10. trinn ved Universitetet i Tromsø skrive en masteravhandling i norskdidaktikk. I denne studien vil jeg undersøke hvilke erfaringer norsklærere har med undervisning i nynorsk på ungdomstrinnet. I den forbindelse ønsker jeg å høre om dine erfaringer gjennom et intervju.

Opplysningene som deles i intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og behandles konfidensielt. I mastergradsavhandlingen vil navn på skole og informant anonymiseres. Informasjonen vil bli brukt til å drøfte hvordan undervisning i nynorsk som sidemål organiseres. Deltagelsen er frivillig, og anonym. Datamaterialet vil kun bli brukt til dette prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak/datamateriale og koblingsnøkkel vil bli bevart adskilt og innelåst. Kun student og veileder vil ha tilgang til materialet og etter prosjektslutt 1. juni 2016 vil alle data anonymiseres, og koblingsnøkkel utslettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (NSD)

Ved ytterlige spørsmål om studien kan undertegnende kontaktes på kpe043@post.uit.no, og eventuelt veileder Hilde Sollid på mail: Hilde.sollid@uit.no.

Med vennlig hilsen Kathrine Pedersen, Masterstudent ved UiT

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg samtykker til deltagelse i prosjektet, og til at mine utsagn kan bli brukt i undersøkelsen som tidligere er blitt presentert. Deltagelsen er anonym og frivillig, og jeg kan når som helst i gjennom prosjektperioden trekke tilbake min deltagelse. Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

Vedlegg 3 – Semistrukturert intervjuguide

Intro:

Informere om at intervjuet vil bli tatt opp, med en varighet mellom 45-60 minutter.

Etter gjennomføringen vil opptaket bli lagret innelåst hvor kun undertegnede og veileder vil ha tilgang. Etter prosjektets slutt vil lydfilene slettet, og transkripsjoner bli anonymisert. Informasjonen vil ikke bli brukt til andre formål. Informanten er sikret anonymitet.

Opplyse om at jeg ikke ønsker identifiserbare opplysninger om enkeltelever.

Informere om retten til å avslutte intervjuet når som helst, og til å kunne trekke sin deltagelse i studien fram til prosjektets slutt 1. juni 2016.

Norskfaget generelt

- Hvor lenge har du undervist i faget? Og hvilken utdanning har du?
- Har du opplæring i begge målformene fra din utdanning? – eksamen?
- Hvordan trives du i jobben som norsklærer?
- Hva er det beste med faget?
- Er det deler av faget du synes er utfordrende? Hvilke og hvorfor?

Nynorsk

- Hvordan opplever du det å undervise elevene i nynorsk?
- Hva tenker du er formålet med opplæringa i sidemålet? Hva slags kompetanse skal elev ha?
- Er nynorsk noe du hører elevene snakke om?
- Bruker du samme læreverk for opplæringen i begge målformene? Hvilket læreverk?

Metode

- Hvilke metoder bruker du i nynorskopplæringen? Hvilken innfallsvinkel til emnet?
 - er dialekt noe som blir lagt vekt på eller tatt utgangspunkt i?
 - er språkhistorien noe som dukker opp?
- Er disse forskjellig fra metodene du ellers bruker?
- Bruker du sidemålet i læringssituasjoner uten at dette er en del av læringsmålet?
- Leser elevene på begge målformene?

Organisering

- På hvilken trinn, og periode av året begynner du undervisningen?
- Kan du anslå hvor mye tid som går med/hyppighet av nynorsk i undervisningen?

Skolen

- Underviser du i andre fag? Evt. Hvilke?
- Møter elever tekster på nynorsk i andre fag, evt. på hvilken måte?
- Hvordan er tilgangen til bøker på skolens bibliotek?
- Bruker du noen spesielle bøker i undervisning i norskfaget?
- Samarbeider du med andre lærere om metoder i nynorskopplæringa?
- Opplever du undervisningen i nynorsk som et kollektivt ansvar, eller et ansvar som faller på en enkelt lærer?

Vurdering

- Hvordan vurderer du elevene i sidemål?
- hvilke tekster er gjenstand for vurdering? (Årsplan, Eksamen)

- Hvilke typer tilbakemeldinger får elevene på tekstene sine? Og når kommer denne tilbakemeldingen?

- Skriver de tekstene som skal vurderes hjemme eller på skolen? Hvorfor?

Eleven

- Hvordan opplever du elevenes møte med nynorsken? Motiverer dem?

- Vet du noe om elevenes bakgrunn innen nynorsk fra mellomtrinnet?

- Avviker de i forhold til bokmål?

- Hva opplever du som vanskelig for elevene?

- Er det forskjell på sterke og elever med IOP? Minoritetspråklige? Fritak?

- er nynorsk noe som blir tatt opp på foreldremøter?

Læreren

- Hva tenker du om at det er opplæring i to skriftlige målformer?

- er dette noe du diskuterer med kolleger/elevne?

- opplever du noe som hinder for god undervisning i nynorsk? Hva/hvorfor?

- Hvordan mener du elevenes kompetanse blir påvirket av møtet med to målformer?

- Hvordan vil du vurdere egen opplæring? Egen kompetanse i emnet? Betydning for eleven?

Avslutning - oppsummere

- Er det noe mer du vil tilføye?

- Har du noen spørsmål?

Takke for bidraget!