

Fakultet for lærarutdanning og pedagogikk

Vilde Strand Kompelien

Masteroppgåve

Nynorsk i eit bokmålsdominert samfunn

Ein kvalitativ studie av norsklæraranes praksis i eit av nynorskens kjerneområde

The New Norwegian Variety in a Society Dominated by the

Dano-Norwegian Variety

A Qualitative Study of Language Teachers' Practice in one of New Norwegian's Core Areas

Emnekode 2LUOPP2_1. Lektorprogram i norsk.

Våren 2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Føreord

I 2017-2018 hadde eg eit fem veker langt praksisopphald ved ein ungdomsskule i Sogn og Fjordane. Der vart eg gjort merksam på at ungdommanes realiserte nynorsk ikkje stod til forventningane, og at lærarane derfor jobba aktivt for å oppretthalda nynorsken i skulen. På bakgrunn av dette skreiv eg ei fagdidaktisk prosjektoppgåve (Kompelien, 2017), som hadde til formål å undersøkje kvifor eksamenskarakterane var betre i sidemål enn i hovudmål, og kva lærarane gjorde for å betra elevanes nynorsk. Dette vart piloten til denne masteroppgåva.

Då eg forstod at nynorsk har sine utfordringar i skulekvardagen sjølv på Vestlandet, vart dette viktig for meg å verta kjend med før eg sjølv går ut i lærargjeringa i denne delen av landet. Dette er ein del av formålet med masteroppgåva mi, for som komande norsklektor og bokmålsbrukar i nynorskland, kviler det eit særleg ansvar på meg om å ta tak i nynorsken. Dette er bakgrunnen for kvifor eg også skriv denne masteroppgåva på nynorsk.

Det er mange å takka for at eg kunna skriva denne masteroppgåva. Først vil eg takka alle informantane for at dei tok seg tid til meg. Det var heilt avgjerande for prosjektet mitt! Eg må også få takka rettleiaren min, Jens Haugan. Du har vore hjelpsam heilt sidan mitt første år på høgskulen. Og sist, men ikkje minst: Ein stor takk til dykk heime – de er ei evig kjelde til motivasjon og støtte.

Hamar, mai 2019

Vilde Strand Kompelien

Innhald

Samandrag	6
English Abstract	7
1. Innleiing.....	8
1.1. Nynorsk i dag: Omfang og resultat	8
1.1.1. Forskingsspørsmål.....	9
1.2. Den norske skriftspråksituasjonen.....	10
1.3. Ei vidare didaktisk tilnærming i nynorskundervisinga.....	11
1.4. Oppgåvas struktur.....	13
2. Teoretisk tilnærming	14
2.1.1. Bourdieus omgrep	14
2.1.2. Habitus.....	14
2.1.3. Felt og kapital.....	15
2.2. Bonny Norton: Identitet og språklæring.....	16
2.2.1. Identitet og investering i språk	16
2.2.2. Førestilte fellesskap og identitetar.....	17
2.2.3. Identitet, språklæring og makt.....	17
2.3. Undervisingsmetodikk: Nynorsk i norskfaget.....	18
2.3.1. Å nytta datamaskin i nynorskundervisinga	19
2.3.2. Å lesa og skriva nynorsk	19
2.3.3. Grammatikk.....	20
2.4. Sjølvregulert læring og vurdering for læring.....	21
2.4.1. Sjølvregulert læring.....	21
2.4.2. Vurdering for læring.....	22
2.5. Ordforråd og ordlæring	23
2.5.1. Ordforråd, ordbruk og ordlæring.....	24
2.5.2. Ordforråd og lesing av ulike tekstar	25
3. Metode.....	26
3.1. Forskingsstrategi	26
3.1.1. Førebuande arbeid: Informantar og intervjuguide.....	26
3.1.2. Kvalitative intervju.....	28
3.1.3. Grunngeving av forskingsstrategi.....	29
3.2. Avgrensingar og moglege problem	29
4. Empiri.....	30

4.1.	Vurderinga bak forskingsspørsmåla og intervjuguiden	30
4.1.1.	Presentasjon av empiri frå forskingsspørsmål 1	33
4.1.2.	Presentasjon av empiri frå forskingsspørsmål 2	35
4.1.3.	Presentasjon av empiri frå forskingsspørsmål 3	37
4.2.	Fordelar og ulemper ved ulike forskingsstrategiar	42
4.3.	Analyse- og diskusjonsstrategi	43
5.	Analyse og diskusjon.....	48
5.1.	Analyse til forskingsspørsmål 1	48
5.2.	Analyse til forskingsspørsmål 2	58
5.3.	Analyse til forskingsspørsmål 3	67
5.3.1.	Ei vidare didaktisk tilnærming til nynorskundervisinga.....	78
6.	Avsluttande kommentarar	83
	Litteraturliste	86
	Vedlegg	89
	Vedlegg 1	89
	Vedlegg 2	90
	Vedlegg 3	104
	Vedlegg 4	118
	Vedlegg 5	130

Samandrag

Bakgrunnen for denne oppgåva er at elevane i Sogn og Fjordane har betre eksamenskarakterar i sidemålet, bokmål, enn i hovudmålet, nynorsk, tre år på rad (Udir, 2018). Målet med denne studien er derfor at analysen av empirien og det teoretiske tilfanget kan tilby nokre nye didaktiske tilnærmingar i nynorskundervisinga. For å gjera dette gjennomførte eg fire kvalitative intervju med ungdomsskulelærarar, der eg kartla elevanes utfordringar med nynorsk i skrivne tekstar og korleis dei arbeider med nynorsk på skulen. Hovudsakeleg er utfordringane følgjer av at bokmål og dialekt påverkar nynorsken. Vidare vart læraranes arbeidsmetodar kartlagde, som eg forklarar med bakgrunn i språklæringsteoriar og didaktikk. Dette tydeleggjer også kva lærarane kanskje ikkje har fokus på i kvardagen, og eg ser derfor på korleis dette kan bidra med ei forklaring på elevanes resultat. Med bakgrunn i kva metodar som hjelper elevane i nynorskutviklinga, ser eg på samanhengen mellom elevanes gode haldningar, og elevanes sterkaste identitetsmarkør innanfor språk, og korleis desse kan bidra i læringsprosessen. Det vert også tydeleg at nynorsk ikkje er veldig synleg for elevane utanfor skulen, då samfunnet elles er bokmålsdominert. Derfor diskuterer eg elevanes vilje til å investera i nynorsk med bakgrunn i kva dei ulike målformene representerer i elevanes liv her og no, og kva dei representerer for framtida.

English Abstract

According to Udir (2018), pupils in Sogn og Fjordane (Norway) achieve better grades in their second written language, Dano-Norwegian, than they do in their main written language, New Norwegian. The aim of this study is therefore to offer some new didactic approaches in New Norwegian learning. Firstly, I conducted four qualitative interviews with teachers at a junior high school, where I mapped the pupils' challenges with written New Norwegian in written texts, and how they work with New Norwegian in school. The main issues are the challenges that result from the fact that Dano-Norwegian and dialect, affect New Norwegian. Furthermore, the teachers' working methods were mapped, and I explain how these are grounded in theories of language learning and didactics. This also enlightens what the teachers perhaps do not focus on during class, and therefore I also look into how this can contribute to an explanation on the pupils' results. Based on methods that help the students in New Norwegian learning, I look at the connection between the pupils' good attitudes and the pupils' strongest identity marker within languages, and how these can contribute to the learning process. Dano-Norwegian is clearly more visible for pupils outside school than New Norwegian is, and that is because the society is dominated by the Dano-Norwegian variety. Because of this, I discuss the pupils' will to invest in New Norwegian in regards to what the different language variants represent in the pupils' lives here and now, and what they can represent for the future.

1. Innleiing

I denne innleiinga vil eg fyrst presentera bakgrunnen for forskingsspørsmåla eg reiser i denne masteroppgåva: Omfang av og eksamensresultat i nynorsk på ungdomsskulen. Dei tre forskingsspørsmåla vert så presenterte, før eg gjer greie for den norske skriftspråksituasjonen, og moglegheita for ei vidare didaktisk tilnærming i nynorskundervisinga. Til slutt gjer eg greie for oppgåvas struktur.

1.1. Nynorsk i dag: Omfang og resultat

For å koma nærmare inn til oppgåvas kjerne og forskingsspørsmåla eg reiser, presenterer eg tal publisert på Riksmålsforbundet og Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Tala viser omfanget av nynorsk som hovudmål på Vestlandet, og eksamenskaraktarar i Sogn og Fjordane, der eg har samla alle dataa til oppgåva. Desse resultatata har eg samanlikna med Oslo, for å visualisera kvifor fokuset vert retta mot nynorsk på Vestlandet. Eg tek også med standpunktarakterane for dei respektive fylka for å visa eit litt meir nyansert bilete.

Tal frå 2017 viser at berre 12,2 % av elevane i norsk grunnskule hadde nynorsk som hovudmål skuleåret 2016/17 (Gunnerud, 2017). Dei fleste av desse elevane finn me i vestlandsfylka, og det er Sogn og Fjordane som tronar med heile 97,90 % nynorskelevar, noko som vil seie at 13 740 elevar har nynorsk som hovudmål. Som nummer to ligg Møre og Romsdal med 50,34 % nynorskelevar for same skuleår, som svarar til 16 459 elevar med nynorsk som hovudmål. Vidare finn me Hordaland med 24 262 nynorskelevar (38,67 %), og Rogaland med 14 321 nynorskelevar (23,29 %) (Gunnerud, 2017). Sjølv om Sogn og Fjordane har det høgaste talet i prosent, har dei likevel det lågaste elevtalet – det er nesten dobbelt så mange elevar med nynorsk hovudmål i Hordaland som i Sogn og Fjordane. Faktisk har Sogn og Fjordane det lågaste talet av nynorskelevar av dei fire fylka nemnt ovanfor. Nynorsken står altså sterkast i det fylket med færrest elevar samanlikna med dei andre vestlandsfylka.

Når det gjeld resultat, har Utdanningsdirektoratet publisert fylkesoversikter der ein kan sjå karakterar i både hovudmål og sidemål. Om ein ser på eksamensresultata i 10. klasse i 2016, hadde Sogn og Fjordane eit snitt på 3,4 i norsk hovudmål. I sidemål hadde dei 0,1 betre i snitt: 3,5. Samanlikna med Oslo, som ikkje har nokon elevar med nynorsk som hovudmål ifølgje Gunnerud (2017), låg Sogn og Fjordane i snitt 0,2 karakter lågare enn Oslo-elevane i nynorsk. Til samanlikning låg dei 0,4 karakter lågare enn Oslo-elevane i bokmål (Udir, 2016). I 2017 var

snittet til Sogn og Fjordane 3,3 i norsk hovudmål og 3,6 i sidemål. Same år hadde Oslo-elevane 3,8 i bokmål og 3,5 i nynorsk (Udir, 2017). I 2018 var tala rimeleg stabile for Sogn og Fjordane; 3,4 i hovudmål og 3,6 i sidemål. For Oslo-elevane hadde snittet auka til 3,9 i bokmål og 3,7 i nynorsk (Udir, 2018). Elevane på grunnskulen i Oslo ligg altså føre elevane i Sogn og Fjordane i nynorsk ifølgje eksamenskarakterane frå 2016, 2017 og 2018, samstundes som elevane i Sogn og Fjordane stadig gjer det betre i sidemål enn i hovudmål. Likevel finst det variablar som vert vanskelege å rekna med i desse statistikkane, til dømes talet på elevar med fritak frå sidemål i dei ulike fylka.

Ser me på standpunktkarakterane for dei same fylka, publiserte på Skoleporten sine nettsider (Lund, 2019), er resultatane annleis. Sogn og Fjordane hadde betre resultat i norsk hovudmål enn i sidemål for skuleåret 2015-16, med eit snitt på 3,9 i nynorsk og 3,8 i bokmål. Dei to neste skuleåra (2016-17 og 2017-18) vart tala snudde: Elevane hadde i snitt 3,9 i bokmål og 3,8 i nynorsk. I Oslo var standpunktkarakterane i snitt 3,8 for både norsk hovudmål og sidemål i 2015-16. For skuleåra 2016-17 og 2017-18 var snittet likt for begge målformer: 3,9.

1.1.1. Forskingsspørsmål

Med bakgrunn i nynorskens plass i språkhistoria, samfunnet og skulen, i kombinasjon med elevanes eksamensresultat, vil eg sjå nærmare på kva konkrete utfordringar elevane har, og korleis lærarane arbeider med nynorsken. Med nye perspektiv frå språklæringsteori vil eg kanskje kunna forklara utfordringane og koma med nokre vidare didaktiske tilnærmingar på nynorskundervisinga i skulen. Forskingsspørsmåla mine er:

1. Kva utfordringar ser lærarane i elevtekstar skrivne på nynorsk, og korleis arbeider dei med nynorsk?
2. Korleis kan arbeidsmetodar og resultat forklarast gjennom språklæringsteoriar?
3. Korleis kan den realiserte nynorsken hjå elevane forklarast i forholdet mellom haldningar, identitet og læring?

1.2. Den norske skriftspråksituasjonen

Me skal tilbake til 1800-talet for å byrja å sjå kvifor me i dag har dei to norske skriftspråka bokmål og nynorsk. Noreg hadde vore i union med Danmark i over firehundre år, og eit eige norsk skriftspråk vart dermed eit viktig mål for nasjonsbygginga etter 1814. Før svartedauden kom til Noreg på midten av 1300-talet, hadde nasjonen ei rik historie og kultur, og denne vart viktig å henta fram att gjennom språket (Otnes og Aamotbakken, 2012: 68). På denne måten kunna ein nytta kjensler knytte til ei stordomstid til å byggja nasjonen Noreg. I dag er språkhistoria viktig å formidla vidare for å få elevane til å knyta positive kjensler til dei to norske skriftspråka, bokmål og nynorsk. Dette er kanskje særleg viktig for dei som har nynorsk som sidemål.

«I 1885 vedtok Stortinget at dei to skriftspråka skulle jamstillast, [...] og om lag like viktig som det såkalla jamstillingsvedtaket er «målparagrafen», som vart vedteken i 1892» (Otnes og Aamotbakken, 2012: 144-145). Målparagrafen innebar at skulekrinsane kunne velja mellom «det norske Folkesprog» (nynorsk) og «det almindelige Bogsprog» (bokmål) som opplæringsmål (Otnes og Aamotsbakken, 2012: 145). Jamstillingsvedaket i 1885 slo på si side fast at det «norske Folkesprog» fekk offisiell status, og det me i dag kjenner som bokmål og nynorsk, er derfor likestilte skriftspråk i Noreg. Mållova av 1981 tek jamstillingsvedtaket og målparagrafen opp i seg, og regulerer bruken av bokmål og nynorsk i staten: Du som språkbrukar har dine rettar og staten har sine plikter overfor deg (Språkrådet). Dette vil seie at ein person si målform eller ein kommune si målform skal takast omsyn til.

Opplæringslova (Oppl. 1998, §2-5) regulerer også målformer i grunnskulen. Kommunane vel målform for kvar enkelt skule, men det er opp til foreldra å bestemma målform for ungane sine fram til dei er ferdige i 7. klasse. Frå og med første året på ungdomsskulen kan elevane velja hovudmål sjølve, og frå 9. klasse skal elevane ha opplæring i sidemål: Då lærer dei å skriva både nynorsk og bokmål, og dei vert vurderte i begge målformer. Nokre elevar får fritak frå sidemålsopplæringa, men det gjeld for det meste elevar med særleg språkopplæring: Desse elevane kan til eksempel ha eit anna morsmål enn norsk.

Det å skriva begge målformene i skulen har røter tilbake til 1907 og stortingsdebatten om obligatorisk landsmålsprøve ved examen artium. Venstrepolitikaren Hans Jacob Horst såg føre seg «et samlet Norge, ett land, ett folk og ett sprog», og med dette perspektivet fekk sidemålsstilen ein viktig funksjon: Når ein lærte å skriva begge målformene, ville det byggja bru og vera eit reiskap for kulturell og sosial samling (Haugland). For framtida skulle alle som

gjekk opp til eksamen, dokumentera at dei kunne skriva på begge målformene, og med det var «Sidemålsstilen» fødd (Haugland), og han er framleis obligatorisk (Oppll., 1998, §2-5).

Med tanke på det førre kapittelet som presenterte resultata av hovudmål- og sidemålsskarakterane i Oslo og Sogn og Fjordane, kan ein stussa over korleis Sogn og Fjordane gjer det betre i sidemål enn i hovudmålet sitt. Dei har hatt skrivetrening i sidemålet sitt i berre to år. Til samanlikning har dei hatt skrivetrening i hovudmålet sitt i heile ti år. Det same gjeld for Oslo-elevane: Ifølgje statistikken gjer dei det betre i nynorsk enn elevane i Sogn og Fjordane – og framleis har dei berre to år skrivetrening. Det er også klart at nynorskelevane vert meir eksponerte for sitt sidemål samanlikna med kva bokmålslevane vert.

Nynorsk representerer for mange ein stor del av *det norske*, og det er derfor ein viktig del av kulturarven vår. Oslo, som største by i Noreg, har også eit rikt kulturtilbod til menneske i alle aldrar. I nettmagasinet Framtida kan ein til eksempel lesa om at 900 sjetteklassingar i Oslo skal få eigarskap til nynorsk gjennom Norsk Målungdom og Den kulturelle skulesekken. Nynorskens hus vil vera arena for arrangementet, og der vil dei snakka om språkhistoria, og dei skal få lesa og skriva nynorsk sjølve. Seinare skal dei få sjå skodespel på Den Mangfaldige Scenen, der dei vil høyra nynorsk i bruk (Bøyum, 2019). I det same nettmagasinet kan ein lesa om André Nilsson Dannevig, som skreiv masteroppgåve om elevar i Oslo-skulen som bytte målform frå bokmål til nynorsk. «Haldningane i hovudstaden gjer han ekstra fascinert over tendensen, som har vart over fleire år» (Nøttveit, 2016). Dannevig seier også at det er mykje negativt rundt undervising, vurdering og kva kulturell verdi nynorsken har. I samandraget til si masteroppgåve skriv han: «Jeg diskuterer hvordan investeringen i nynorsk må forstås som drevet av visse ambisjoner som er en del av individenes livsprosjekt, og hvordan de gjør investeringen i nynorsk nødvendig for å nå visse mål» (Dannevig, 2016).

1.3. Ei vidare didaktisk tilnærming i nynorskundervisinga

Hausten 2017 tok eg faget *Norskdiraktikk* ved Høgskolen i Innlandet, men faget gav lite didaktiske perspektiv på nynorsklæring og -undervising. Fyrst då eg tok faget *Andrespråksdidaktikk* ved same høgskule hausten 2018, fann eg nye briller som kunne bidra i prosessen med å hjelpa elevane til å koma på *innsida* av det nynorske skriftspråket.

Jens Haugan skriv i sin artikkel «Language diversity in Norway and the question of L1 and L2» i *Beyond Philology* (2017) at nynorsk kan reknast som eit framandspråk for 90 % av

skuleelevane i Noreg. Om ein ser på nynorsk som eit framandspråk for dei fleste norske elevar, ligg det til og med bak engelsk. Norske elevar er meir eksponerte for både bokmål og engelsk enn dei er eksponerte for nynorsk. Dette gjer at me må sjå på definisjonen av framandspråk, og eg fann denne på Utdanningsdirektoratet sine nettsider: «Fremmedspråk er et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Udir, 2016). Eg synest denne «merkelappen» på nynorsk er spennande fordi den kanskje seier noko om ein manglande nynorsk identitet blant folket, og omgrepet utfordrar oss til å tenkja nytt om nynorsklæringa i skulen. Sjølv om elevane i Sogn og Fjordane ikkje kan reknast som ein del av desse nitti prosentane, kan det tenkjast å vera fruktbart å finna nye perspektiv innanfor språklæringsteoriar og språkdidaktikken sidan bokmålspåverknaden er så stor som han er.

Dei ulike språklæringsteoriane kan potensielt hjelpa alle norsklærarar, anten dei underviser i nynorsk som sidemål eller hovudmål. Teoriane og forskinga meiner eg underbyggjer at ein norsklærer må vera medveten sine val på vegner av elevane, og læraren må verta kjend med elevane på ein slik måte at desse vala er konstituerte i elevanes livførsel, identitet, posisjonar i sosiale grupper og deira framtidsplanar. Med bakgrunn i dette har eg valt å ha fokus på lærarane og deira praksis i norskfaget, for det er lærarane som byggjer relasjonar til elevane som støttar skulen sitt mandat, og i dette tilfellet norskfaget sitt formål:

Norsk er eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmast born og unge i kultur og samfunnsliv, og rustast til deltaking i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget opnar ein arena der dei får anledning til å finna sine eigne stemmer, ytre seg, bli høyrte og få svar.

[...]

I Noreg er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlege målformer. Me bruker mange ulike dialekter og talemålsvariantar, men også andre språk enn norsk. Det språklege mangfaldet er ein ressurs for utviklinga av born og unge si språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal born og unge få eit bevisst forhold til språklig mangfald, og lære å lesa og skriva både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringa er å styrke elevanes språklege tryggleik og identitet, utvikla deira språkforståing og gje eit godt grunnlag for meistring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv (Udir., 2013: 1).

Lærarane står ganske fritt i korleis dei vel å arbeida med nynorsken, så lenge dei held seg til kva læreplanen sine kompetansemål krev. Om ein ser nærmare på kva kompetansemål som seier noko konkret om dei to målformene, finn eg fire punkt der eleven skal kunna:

- gjera greie for nokre kjenneteikn ved hovudgrupper av talemål i Noreg, og diskutera haldningar til ulike talemål og til dei skriftlege målformene nynorsk og bokmål
- nytta grammatiske omgrep til å samanlikna nynorsk og bokmål
- forklåra bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjera greie for språkdebatt og språkleg variasjon i Noreg i dag
- lesa og analysera eit breitt utval tekstar i ulike sjangrar og medium på bokmål og nynorsk og formidla mogelege tolkingar

(Udir., 2013: 9).

Det vert opp til didaktikken og språklæringsteoriane å koma med fagleg rettleiing til lærarane på korleis kompetansemåla i læreplanen vert dekte. Eit dokument som lærarane på noverande tidpunkt ikkje treng å ta omsyn til, er den nye læreplanen som er venta i 2020. «Målet med fagfornyelsen er å styrke elevenes faglige forståelse og legge bedre til rette for dybdelæring. Det skal også gi barn og unge gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger» står det i pressemeldinga på regjeringa si nettside (Regjeringen, 2018). Vidare står det at endringane for norskfaget vert at:

Elevene skal i større grad eksperimentere og bruke sin nysgjerrighet i faget, særlig i de lavere trinnene. På videregående skolenivå skal elevene øve på akademisk skriving. Elevene skal gjøre dypdykk i språk- eller litteraturhistorie for å sette tema de arbeider med inn i en språklig og historisk sammenheng. (Regjeringen, 2018).

1.4. Oppgåvas struktur

I denne masteroppgåva vil oppgåvas teoretiske tilnærming verta presentert i kapittel 2, der eg gjer greie for nokre omgrep, samt teori om investering i språk, undervisningsmetodikk, sjølvregulert læring og vurdering, ordforråd og ordlæring. I kapittel 3 gjer eg greie for metoden eg har nytta for å få datatilfanget til denne oppgåva. Her syner eg fram det førebuande arbeidet til dei kvalitative intervjua, og grunnleggjend forskingsstrategien min, før eg diskuterer avgrensingar og moglege problem denne oppgåva kan ha. Empirikapittelet kjem som nummer 4 og er nært knytt til metodekapittelet: Her gjer eg greie for vurderinga bak forskingsspørsmåla og intervjuguiden med utgangspunkt i mi teoretiske referanseramme. Vidare presenterer eg empirien gjennom tre kapittel, og diskuterer fordelar og ulemper, samt korleis empirien skal bidra til å svara på forskingsspørsmåla. Til slutt analyserer og diskuterer eg datamaterialet i ljøs av det teoretiske tilfanget, og rundar av med nokre avsluttande kommentarar.

2. Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet skal eg gjera greie for den teoretiske referanseramma for denne masteroppgåva. Eg vil starta med å gjera greie for nokre omgrep som er sentrale hjå Bourdieu (Wilken, 2008), før eg presenterer Bonny Norton og hennar didaktiske perspektiv innanfor språklæring i boka *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2013). Vidare vil eg presentera forslag til undervisningsmetodikk som er retta mot lærarar som underviser i nynorsk, og eg presenterer her Norunn Askeland og Cecilie Falck-Ytter si fagbok *Nynorsk på nytt* (2010). Sjølvregulering og vurdering er ein viktig del av læringsprosessen i ungdomsskulen, og eg presenterer det gjennom Therese Nerheim Hopfenbeck si bok *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning* (2014). Til slutt vert teori om ordforråd og ordlæring presentert gjennom Anne Golden og hennar bok *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (2014), samt Patsy M. Lightbown og Nina Spada i *How Languages are Learned* (2013).

2.1.1. Bourdieus omgrep

Eg startar dette teorikapitlet med å gjera greie for nokre av Pierre Bourdieu sine omgrep, og desse nytta han i sitt analyseapparat for å forstå sosialt liv (Wilken, 2008). Dette heng saman med Bonny Norton sin språklæringsteori og dei omgrepa ho nyttar, noko som gjer at deira heilskaplege omgrepsapparat står sentralt i oppgåvas analyse- og diskusjonskapittel. Bourdieus omgrep vert her presenterte gjennom Lisanne Wilken, då ho har laga ein introduksjon til hans tenking. Wilken bidreg med forslag til korleis ein *kan* forstå omgrepa i hans teori, og ho seier innleiingsvis at den tek sikte på å byggja bru over kløfta mellom eksistensialisme og strukturalisme, subjektivisme og objektivisme for å forstå sosialt liv (Wilken, 2008). Sjølv kallar Bourdieu seg for generativ strukturalist eller konstruktivistisk strukturalist, noko som beskriv det han ynskjer å gjera analytisk tilgjengeleg: Han vil setta omgrep på ein slags strukturerande kulturell grammatikk, som set agentane i stand til å generera ei uendeleg rekkje av moglege praksisar (Wilken, 2008: 35).

2.1.2. Habitus

Pierre Bourdieu er viktig for denne oppgåva med tanke på at omgrepa hans vert relevante når eg seinare skal analysere læraranes og elevanes kvardag med nynorsk. Habitus-omgrepet gjer det til eksempel enklare å sjå kva kulturelle band ein kan ha til nynorsk. «Bourdieu

habitusbegrep kan fortolkes som et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale. Habitusbegrepet refererer både til individets mentale disposisjoner [...], til erfaringenes kroppslige forankring [...], og til individenes sosiale forankring» (Wilken, 2008: 36). Habitus kan sjåast på som «kultur» fordi det er eit produkt av sosialiseringa, og særleg den tidlege: Den er viktig for danninga av disposisjonane som individ vil handla etter. Bourdieu snakkar også om den kroppsleggjorte habitus fordi disposisjonane er tileigna, men tileigningsprosessen er gløymd eller fortrengd: Kulturen sit i kroppen, og kulturen endrar kroppen. På den måten kan ein snakka om den individuelle og den kollektive habitus.

2.1.3. Felt og kapital

I eit samfunn har me mange ulike rom, og i alle desse romma finst det ulike felt. Ein skule eller ei sosial gruppe kan til eksempel vera eit felt, og individet tek alltid med seg sin habitus inn i feltet. Kriteriet for å definera eit felt er at ein kan påvisa at det står noko på spel som agentar finn det verdt å kjempa for eller om. Ein kan altså forstå *felt* som arenaer der det går føre seg sosiale «kampar». Noko det kan vera verdt å kjempa for eller om, er kapitalformer, og Bourdieu meinte at det finst ulike former for makt i eit samfunn, og at dei er knytte til dei ulike kapitalformene: *Økonomisk kapital*, *kulturell kapital* og *sosial kapital*. Ved sida av dette finst også omgrepet *symbolsk kapital*, som er evna ein har til å omsetja kapitalformer til andre former for verdi (Wilken, 2008: 39). Kapitalformer som gjev tilgang til makt innanfor det større sosiale systemet, er objektivt sett meir verde enn kapitalformer som gjev prestisje, ære og makt i eitt enkelt felt. Dette er ein måte å tenka sosialt liv på, for felt refererer til relasjonar mellom agentar som kjempar om bestemte former for kapital. Me tek del i kampar om kapital i mange ulike felt på same tid, mellom anna som familiemedlem, venn, borgar, sjef og tilsett. Dei ulike kapitalformene kan også verta veksla mellom kvarandre: Den økonomisk kapitalen kan til eksempel påverka den sosiale kapitalen. Agentar er til ei kvar tid bundne av sin habitus, noko som påverkar kva moglegheiter dei har til å veksla kapitalformer.

Eit omgrep Bourdieu nyttar, er *Doxa*, som er gresk for *meining*: Det er dei premissane som agentar handlar etter, og som gjer kampen i feltet meningsfull. Desse premissane er ikkje bestemte av nokon, men kan heller ikkje diskuteras innanfor sitt felt. Eit felt kan sjølvstøtt diskutera andre felt sine premissar, noko som gjer visse posisjonar moglege og andre umoglege.

2.2. Bonny Norton: Identitet og språklæring

Språk og identitet er nært knytte til kvarandre, og kanskje spesielt dialektane våre vert sette på som ein viktig del av identiteten til kvar og enkelt av oss. Når det gjeld skriftspråk, er det interessant å sjå på i kor stor grad ein eventuelt forbind nynorsk med sin eigen identitet. Kva relevans har utforsking av identitet for språklæring? I dei følgjande avsnitta vert dette presentert gjennom Bonny Norton (2013).

Norton har definert omgrepet *identitet* gjennom poststrukturalistisk teori. Ho forstår identitet som måten ein person forstår sitt forhold til verda, korleis det forholdet er konstruert gjennom tid og rom, og korleis personen forstår moglegheiter for framtida (Norton, 2013: 4). Ho argumenterer for at dei som lærer språk, heile tida organiserer og reorganiserer ei forståing av kven dei er, og korleis dei relaterer til den sosiale verda kvar gong dei uttrykker språk. Norton siterer Chris Weedon på dette: «[...] as Weedon notes, identity is constituted in and through language» (Norton, 2013: 4). Noko meir utfyllande er sitatet frå Heller:

As Heller (1987) demonstrates, it's through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to – or is denied access to – powerful social networks that give learners the opportunity to speak. Thus language is not conceived of as a neutral medium of communication, but is understood with reference to its social meaning (Norton, 2013: 45).

2.2.1. Identitet og investering i språk

Kva som gjer at ein elev ser verdien i eitt fag, og ingen verdi i eit anna fag, er interessant og nyttig for lærarar å veta meir om. «The construct of investment offers a way to understand learner's variable desires to engage in social interaction and community practices» (Norton, 2013: 6). Elevane kan ha eit ambivalent ønske om å læra og nytta språket dei lærer. Viss dei investerer i målspråket, gjer dei det med ei visse om at dei også vil tileigna seg eit vidare spekter av *symbolske ressursar*. Her kjem det fram at Norton er inspirert av Bourdieu sitt arbeid, og særleg det me kan referera til som hans *feltteori*. Desse symbolske ressursane vil etter kvart påverka deira kulturelle kapital og sosiale makt (Norton, 2013: 6). Her nyttar altså Norton investeringsomgrepet framfor, eller i staden for, motivasjonsomgrepet. «‘To what extent is the learner motivated to learn the target language?’, the teacher or researcher asks» (Norton, 2013: 6). Eleven kan vera motivert, men trass i dette kan eleven gjera lite investering i språkundervisinga i eit klasserom eller samfunn – til eksempel kan forklaringane vera at miljøet

eller samfunnet er homofobisk, sexistisk, rasistisk eller elitistisk, skriv Norton. Ei meir openberr årsak kan vera at samfunnet er dominert av eit anna språk eller skriftspråk. Elevar kan også verta ekskluderte frå undervising fordi dei vert sette på, og posisjonerte, som stakkarslege eller umotiverte. «Alternatively, the learner's expectations of good language teaching may not be consistent with the language practices promoted by the teacher in the classroom» (Norton, 2013: 7). «If we agree that diverse identity positions offer learners a range of positions from which to speak, listen, read or write, the challenge for language educators is to explore which identity positions offer the greatest opportunity for social engagement and interaction» (Norton, 2013: 16).

2.2.2. Førestilte fellesskap og identitetar

Førestilte fellesskap (imagined communities) refererer til grupper av folk – ikkje dei i nærleiken eller innanfor ein rimeleg fysisk avstand, men dei som me kjenner ein forbindelse til gjennom makta som ligg i fantasien vår (Norton, 2013: 8). Det er altså ikkje berre det kroppslege fellesskapet me tek del i – me kan tenkja oss til andre fellesskap gjennom ei form for fantasi, og desse banda strekk seg både romleg og temporært. «A focus on imagined communities in language learning enables us to explore how learners' affiliation with such communities might affect their learning trajectories. Such communities include future relationships that exist only in the learner's imagination as well as affiliations – such as nationhood or even transnational communities – that extend beyond local sets of relationships» (Warriner, 2007 i Norton, 2013: 8). «These imagined communities are no less real than the ones in which learners daily engage with and might even have a stronger impact on their current actions and investment» (Norton, 2013: 8).

2.2.3. Identitet, språklæring og makt

Nokre språk har meir makt enn andre språk, og det vert tydeleg når ein ser kor mykje eller kor lite kvart enkelt språk vert synt fram. I Noreg er til eksempel både bokmål og engelsk meir synlege enn nynorsk og samisk. «Second language theorists have not adequately explored how inequitable relations of power limit the opportunities second language learners have to practice the target language outside the classroom», skriv Norton (2013: 45). «[...] I use the term 'power' to reference the socially constructed relations among individuals, institutions and communities through which symbolic and material resources in a society are produced,

distributed and validated. By symbolic resources I refer to such resources as language, education and friendship, while I use the term material resources to include capital goods, real estate and money» (2013: 47). Norton nyttar her omgrep frå Bourdieu for å konseptualisera forholdet mellom identitet, språklæring og makt: «I draw on Bourdieu to suggest that an expanded definition of communicative competence should include the ‘right to speech’ (what I have translated as the right to speak) or the ‘the power to impose reception’ (1977, p. 75)» (2013: 48). Norton siterer også Cummins for å konseptualisera: «The power relationship is additive rather than subtractive. Power is created with others rather than being imposed on or exercised over others’. By extension, relations of power can serve to enable or constrain the range of identities that language learners can negotiate in their classrooms and communities» (Cummins, 1996 i Norton, 2013: 49).

«It is only by understanding the histories and lived experiences of language learners that the language teacher can create conditions that will facilitate social interaction both in the classroom and in the wider community, and help learners claim the right to speak. Likewise, unless learners believe that their investments in the target language are an integral and important part of the language curriculum, they may resist the teacher’s pedagogy, or possibly even remove themselves from the class entirely» (Norton, 2013: 179).

2.3. Undervisningsmetodikk: Nynorsk i norskfaget

I *Nynorsk på nytt* (2010) skriv Norunn Askeland og Cecilie Falck-Ytter eigentleg for lærarar og studentar som underviser i nynorsk som sidemål. Eg har likevel tatt med deira tips til undervisningsmetodikk i nynorsk fordi eg trur denne didaktikken er kjend for alle språklærarar – sjølv dei som underviser i nynorsk som hovudmål. Det er viktig at læraren hugsar å nytta seg av alt det andre som fungerer godt i anna morsmåls- og språkfagundervisning, skriv Askeland og Falck-Ytter: «Dei same didaktiske grepa skapar arbeidslyst og engasjement når det gjeld både nynorsk, bokmål og framandspråk» (2010: 61). Når det gjeld nynorsk, tenkjer dei at det er best om den vert voven inn i heilskapen – og her ser me teikn på at boka er skriven for dei som underviser i nynorsk som sidemål. Likevel, dette er viktig: Askeland og Falck-Ytter meiner det er best om nynorsken kjem som *kontinuerlege innslag* i staden for å koma i *periodeundervisning*. Det vert lærarens oppgåve å sørge for at elevane møter nynorsk i både lesestoff, skriveoppgåver og lesestoff om språk og kultur. «Målet er å få etablert eit nynorskvennleg språkmiljø i klasserommet» (2010: 62).

2.3.1. Å nytta datamaskin i nynorskundervisinga

Variasjon er naturlegvis eit nøkkelord når det kjem til nynorsk og nynorskundervising, og Askeland og Falck-Ytter er særst positive til å nytta internett for å finna lesestoff, eller nettsidene til Noregs Mållag og Norsk Målungdom. På nettsida til Aasen-tunet eller Nynorsk ressurscenter kan ein til eksempel finna spel også. Fint kan det også vera å nytta nynorske artistar og band i undervisinga, og desse har også eigne nettsider. Poenget er at elevane skal forska litt sjølve, gjerne på internett, gjerne ved å finna svaret på nokre spørsmål: «Kor mange skuleelevar har nynorsk som hovudmål? Kven finn namnet på tre nynorske aviser? Kven finn ein ungdomsskule med ei heimeside på nynorsk?» (2010: 64). Nyttig kan det også vera å kjenna til bakgrunnen for kvifor me har to likestilte skriftspråk i Noreg, og at elevane tidleg får eit lite kurs i språkhistoria. Her kjem ein også inn på Noregs dialektmangfald. «Barn er språkleg nysgjerrige, og det er gøy å samanlikne med det som ligg nærast: deira eige norske talemål» (2010: 66).

Når det gjeld å skriva tekstar på datamaskin, kan det vera både bra og dårleg, meiner Askeland og Falck-Ytter (2010: 110-111). Det vert mellom anna lettare og raskare å produsera tekst, det vert enklare å omskriva og forbetra tekstane sine, ein får færre stavefeil, det vert enklare for lærarane å lesa tekstane, og ein kan lettare sjå på teksteksempel på storskjerm i klasserommet. Likevel har skriving på datamaskin nokre utfordringar for dei som skriv nynorsk: Stavekontrollen kan ikkje retta inkonsekvens (til eksempel kan ein skriva både «da» og «då» i same tekst), og homograrar (til eksempel kan ein skriva «et eple» fordi «et» er presensforma av «å eta»). På grunn av dette vert det viktig for elevane å kjenna til ordboka, men spørsmålet er om ho er best på nett eller i papirutgåve. Det er raskt å slå opp i ordboka på nett, men ulempa er at ein må stava ordet heilt korrekt for å få treff, og slik sett vert det meir treffsikkert med ei papirutgåve. I tillegg har ikkje den elektroniske ordboka den fordel at den bøyer substantiv og verb heilt ut, og undervisinga må derfor gje rom for opplæring i dei ulike bøyingsklassane med forkortingar (2010: 116). Retteprogram og stavekontroll erstattar ikkje ordlista, og det vert viktig å bruka tid saman med elevane for å læra korleis ein nyttar ordboka (2010: 116).

2.3.2. Å lesa og skriva nynorsk

Literacy, eller tilgangskompetanse, er eit omgrep som dekkjer ein brei kompetanse knytt til lesing, skriving, tolking, forståing og det å nyttiggjera seg av ulike teikn og meiningsberande ressursar. Ein utviklar kognitive evner og kritisk refleksjon som grunnlag for personleg og samfunnsmessig utvikling fordi ein reknar tilgangskompetanse som ein føresetnad for

deltaking, demokrati, fridom og fred. For nynorsken tyder dette at ein gjennom å læra å lesa og skriva, forstå og tolka nynorske tekstar utviklar ein literacy: Det gjev tilgang til ein kultur som har tradisjon for kritisk tenking som ledd i utvikling av demokratiet (Askeland og Falck-Ytter, 2010: 75).

Når det gjeld lesing, er det viktig at læraren modellerer tekstar før elevane skal lesa, og på den måten viser læraren korleis elevane kan praktisera ein lesestrategi. Det vert eit samarbeid mellom lærar og elev, og elevane kan gjerne arbeida i grupper før dei arbeider sjølvstendig. Elevane lærer, med rettleiing frå læraren, at ulike strategiar kan høva til ulike tekstar, kanskje avhengig av om det er ein faktatekst eller fiksjonstekst (2010: 81). Ofte kan lærarane vera gode på å øva inn lesestrategiar når elevane les fiksjonstekstar, men ikkje alltid når det gjeld faktatekstar. Askeland og Falck-Ytter presiserer at det ikkje er noko forskjell anten det gjeld bokmål eller nynorsk. Det kan også vera nyttig å gjera elevane merksame på at alle fag har fagspråk, og at fagspråk representerer eit *presist* språk. Då er det viktig at elevane lærer dei orda som representerer eit presist språk for kvart enkelt fag.

«Gjennom skriving viser elevane kva dei verkeleg kan av nynorsk», skriv Askeland og Falck-Ytter (2010: 105). Skrivekompetansen speglar ofte også om ein har lese gode nynorsktekstar: «Ein må tenkje at dei tekstane elevane skal lese, må likne på dei tekstane dei skal skrive, blant anna til eksamen» (2010: 105). Samstundes er eit tips frå Askeland og Falck-Ytter at ein skal skriva ofte og kort: Elevane må få mange skriveoppgåver. Likevel skal skriveundervisinga ha ein klar progresjon. Ein må auka lengda på dei lesne tekstane, og gå frå enkle til meir avanserte sjangrar. Læraren må også gjera elevane medvetne kva som gjev god nynorsk: «Vi må bruka ein meir verbal og aktiv stil for å få godt mål» (2010: 107). Vidare meiner Askeland og Falck-Ytter at den prosessorienterte skrivepedagogikken er avgjerande for god skriving. Læraren skal vera der for eleven under heile skriveprosessen, som inspirator, rådgevar og hjelpar. Førskrivingsfasen, eller idéfasen, er også sentral for ein god tekst og den kan gjerne fyllast med lesing.

2.3.3. Grammatikk

«Forskning viser at undervisning i grammatikk ikkje ser ut til å gjere noko godt for utvikling av skriveferdigheitene i morsmålet (altså hovudmålet)» (Hertzberg, 2008 i Askeland og Falck-Ytter, 2010: 131). Likevel treng me eit språk om språket – både i norsk- og i framandspråksundervisinga. Det ser ut til å vera vanleg praksis å la vegen gå gjennom

grammatikk for å læra nynorsk, særleg når nynorsk er sidemål. Kanskje har nynorsk vorte sett på som framandspråk visse stader på Austlandet, men dette er tabu å snakka om (2010: 133). «Nynorsk blir ikkje eit framandspråk sjølv om elevane også får undervisning i nynorsk grammatikk – gjerne ved hjelp av inspirasjon av gode idear frå framandspråksundervisninga» (2010: 133).

Utfordringa med å undervisa i grammatikk er at det er eit abstrakt system, og det vil vera store individuelle skilnadar mellom elevane og kva dei forstår til ei kvar tid. Og sett at alle elevane meistra bøyings skjema og setningsanalyse, er ikkje overføringsverdien frå øvingar til elevtekst alltid så stor. «Utfordringa er raskt å byggje bru til dei ‘ordentlege’ elevtekstane så ikkje dei grammatiske øvingane heng i lause lufta» (2010: 134). Når det kjem til retting av grammatikk i tekstar, bør lærarane ha ei fokusert retting: Ein treng ikkje retta alle ordklassane kvar gong, og ein kan tilpassa rettinga til det nivået eleven er på. Det vert viktig for å eleven å veta kva ein skal retta opp i til neste gong, men det er like viktig å veta kva ein meistrar. Om det er noko grammatisk elevane strever med, kan ein også gje tilpassa grammatikkoppgåver som skriveoppgåve, tipsar Askeland og Falck Ytter: Eleven kan skildra ein typisk novemberdag ved hjelp av så mange adjektiv som mogleg, eller skriva ei skildring av ein typisk kroppsøvingstime med så mange sterke eller svake verb som mogleg (2010: 138).

2.4. Sjølvregulert læring og vurdering for læring

Ungdomsskulen markerer eit skilje for veldig mange; no skal elevane verta meir og meir sjølvstendige, og dei skal få karakterar på det meste dei gjer på skulen. Vurderingssituasjonane er difor ein viktig del av samspelet mellom lærar og elev i desse åra der elevane skal førebu seg til ein kvardag på vidaregåande skule. For å få ei teoretisk tilnærming til dette ser eg til Therese Nerheim Hopfenbeck og boka hennar *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning* (2014).

2.4.1. Sjølvregulert læring

Self-regulated learning (is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in their environment (Pintrich, 2000: 174 i Hopfenbeck, 2014: 20).

Hopfenbeck seier at evna til sjølvregulert læring kan nyttast på tvers av fag, disiplinær og område i livet fordi sjølvregulert læring føreset kunnskap om eigen motivasjon, kva strategiar som er hensiktsmessige å nytta, og korleis me sjølve kan kontrollera og overvaka egne læringsprosessar (2014: 21). Vidare skriv Hopfenbeck at sjølvregulering står i motsetnad til tilpassa opplæring på den måten at sjølvregulering handlar om korleis ungdom kan verta ansvarlege for egne læringsprosessar. «En viktig del av å kunne være selvregulert, er å kunne kjenne til ulike læringsstrategier og å være i stand til å velge strategier som er hensiktsmessige i forhold til de ulike oppgavene man skal løse» (2014: 22-23). Læringsstrategiar seier noko om framgangsmåtar for å betra sjølve læringsprosessen, skriv Hopfenbeck, og strategiar kan lærast gjennom heile livet; fokuset vert knytt til ulike arbeidsmåtar og ikkje til det enkelte individ (2014: 23).

Ta til eksempel memoreringsstrategiar: «Pugging er kanskje den strategien som i perioder har kommet mest i vanry, og da gjerne gjennom beskrivelser av elever som puger utenat meningsløse rekker av ord de ikke klarer å sette inn i en fornuftig sammenheng» (Hopfenbeck, 2014: 39). Denne strategien kan også føra til at ein mistar motivasjon for læring, og lærarens oppgåve vert difor å sikra variert undervising og hjelpa elevane til å velja riktig strategi (Hopfenbeck, 2014).

2.4.2. Vurdering for læring

Ei viktig årsak til at lærarane vurderer elevane sine er for å hjelpa dei til å gjera det endå betre neste gong, og då snakkar me om vurdering *for* læring. Me kan også snakka om vurdering *av* læring, men då er elementet om å hjelpa elevane vidare tatt vekk. Hopfenbeck skriv at begge desse formene for vurdering påverkar kva strategiar elevane vel å nytta i klasserommet (2014: 72). Dei lærarane som lykkast med vurdering *for* læring, har ofte ulike former for eigenvurdering integrert i undervisinga, nettopp fordi dette bidrar til å gjera elevane medvetne si eiga læring, i tillegg til at det gjev dei auka sjølvinnstikk i læringsprosessane (White and Fredriksen 1998 i Hopfenbeck, 2014: 73).

Vidare presenterer Hopfenbeck ei liste over korleis elevar og lærarar lærer best. Dei lærer best når dei forstår kva dei skal læra, og kva som er forventna av dei, får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, får råd om korleis dei kan forbetra seg, og når dei er involverte i eigene læringsarbeid ved mellom anna å vurdere eige arbeid og utvikling

(ARG¹ i Hopfenbeck, 2014). Black & William (2009) har også gjeve råd om korleis vurdering for læring kan realiserast i praksis, også her formulert som fem prinsipp presentert i Hopfenbeck:

1. Klargjera og dela intensjonen med læringa og kriterier for å lykkast.
2. Leggja til rette for effektive diskusjonar i klasserommet og læringsaktivitetar som gjev kunnskap og informasjon om elevanes prestasjonar (achievements).
3. Tilby tilbakemeldingar som gjer at elevane kjem vidare i læringsprosessane.
4. Læra elevane å verte aktive slik at dei fungerer som læringsressursar for kvarandre.
5. Læra elevane å verte aktive også med tanke på å få eigarskap til eigen læring.

(Black & William 2009 i Hopfenbeck, 2014: 123).

Hopfenbeck siterer også Elwood og Klenowski, som spør «Kva kjenneteiknar vurderingar ein kan læra av?», og også dei har ei liste med fem punkt:

1. Tilbakemeldingar må vere knytt til kvaliteten på elevanes produkt, og tilbakemeldingane må innehalda råd om kva som kan verta betre. I tillegg bør ein unngå samanlikningar med andre elever.
2. Elever må trenast i eigenvurdering slik at dei kan forstå hovudformålet med eigen læring, og kva som krevst for å nå målet.
3. Når lærarar planlegg undervising, bør det gjerast slik at elevane har moglegheit til å forklara kva dei sjølv forstår, sidan elevanes forståing kan opna for dialogar som fremmer vurdering for læring.
4. Lærarar bør forsøke å fremje samtalar som gjev elevane tid til å reflektera, tenkja og dela idear om læringa. Dette krev omtanke frå lærarane og eit trygt miljø i klasserommet.
5. Prøver og heimearbeid kan støtta læringsprosessar, men det føreset at dei er relevante og har klare læringsmål. Tilbakemeldingar på lekser og prøver må på same måte gje klare råd om korleis ein kan betre seg, og elevane må få hjelp til dette arbeidet

(Elwood og Klenowski 2005: 245 i Hopfenbeck, 2014: 124).

2.5. Ordforråd og ordlæring

I piloten til denne masteroppgåva vart eg gjort merksam på at nynorskelevane nytta ein del bokmålsord og omgrep som ikkje er tillatne i nynorsk. Av den grunn har eg sett til Anne Golden si bok *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (2014), samt Patsy M. Lightbown og Nina Spada og deira bok *How Languages are Learned* (2013).

¹ **Assessment Reform Group** (ARG) er ei gruppe frå Storbritannia som gjennom 20 år har vore i forskingsfronten når det gjeld å utfordra tenking knytt til vurderingspraksisar i alle fag (Hopfenbeck, 2014:160).

2.5.1. Ordforråd, ordbruk og ordlæring

«For å kunne si noe om hvordan innlærere lærer ord, må vi – i tillegg til å ha teorier om språk og språklæring generelt – ha kunnskaper om hva ordforrådet i et språk består av, og hvordan det brukes» (Golden, 2014: 67). Når det gjeld å lesa tekst, er det ikkje slik at ein treng å forstå alle ord i ein tekst for å forstå heilskapen: «En del ord er redundant, det vil si at den logisk sett er overflødig» (Golden, 2014: 112). Golden meiner at skriftlege tekstar er ei viktig kjelde til ordlæring for elevar, men kva vil det eigentleg seia å kunna eit ord? Sjølv vaksne språkbrukarar kan orda i språket sitt i varierende grad: Nokon ord forstår dei berre i kontekst, og dei nyttar dei aldri, medan dei beherskar andre ord fullt ut. Ein må ha kjennskap til ordets form: Korleis det vert uttala, og korleis det høyrer ut eller vert skrive. Kjenner ein eit ord inngående, vert sjølve lydsekvensen naturleg, og ein oppfattar ordet lett. Vidare må ein kjenna ordet i skrift, og då har ein gjerne automatisert ordet i si skriftlege form, og ein kjenner til dei ulike bøyings- og avleiingsmoglegheitene ordet har (Golden, 2014: 70). Orda er organiserte på ein effektiv måte i hjernen: Alle orda er tilgjengelege frå to sider – både for produksjon og for forståing. Når orda skal produserast, startar ein med innhaldet og finn fram til den forma som høyrer til.

Når det gjeld korleis me forstår ord, gjer me det ofte i ein språkleg kontekst. På morsmålet vil ein også lett kunna forstå ord i ein utanom-språkleg kontekst, skriv Golden (2014: 105). Det me uansett alltid tek me oss inn når me skal forstå ord og språk, er vår eigen bakgrunnskunnskap, og det vert derfor ein klar samheng mellom språk og tanke. Nokon argumenterer for at me alle tolkar verda ulikt sidan me alle har ulike erfaringar, og derfor legg me også ulikt innhald i orda. Dette gjer at verkeleg kommunikasjon vert vanskeleg, og særleg om deltakarane kjem frå ulike kulturar og språkbakgrunnar. Dette var noko av argumentasjonen i det som er kalla Sapir-Whorf-hypotesen (2014: 108). Ein mild variant av hypotesen seier at me er sterkt påverka av den måten morsmålet vårt kategoriserer verda på, og at språket derfor delvis styrer tanken.

Det er stor variasjon i ordbruken i språksamfunnet, og me finn det på fleire nivå. Kvar språkbrukaren kjem ifrå (geografisk), altså kva dialekt språkbrukaren har, påverkar variasjonane i språket. Framfor alt er det uttalen og bøyinga av ulike ord som varierer, men det er også variasjon i enkeltord. Ord som er spesielle for ein dialekt, kallar me eit *dialektsærmerke*. Denne skilnaden i ordbruk kan koma av at folk har ulik sosial eller kulturell bakgrunn, skriv Golden (2014: 121). Sjølv på same geografiske område kan folka nytta ulike sosiolektar. Alder spelar inn, og det kan verta merkbar skilnad mellom ordvalet til eldre og yngre. Dei eldre nyttar kanskje ord som er på veg ut av språket, og det er kanskje fordi det som ordet representerer, ikkje lenger er aktuelt i dagens samfunn. Ein del standardiserer også språkbruken og ordvalet

til ord som for norsk høyrer til normalisert bokmål eller nynorsk. «Han eller hun vil imidlertid sjelden bruke ord som tilhører andre dialekter eller generasjoner, hvis ikke poenget er å få fram en helt spesiell effekt» (Golden, 2014: 121).

Det å læra ord på morsmålet skjer utan særleg medvit, men det er likevel ein prosess, og me kan dela han inn i tre prosessar: Forståingsprosessen, lagringsprosessen og prosessen med å finna att orda. Først får me sjå eller høyra ordet gjennom eit innputt. Så startar forståingsprosessen med at ein må finna eit innhald til ordet, ofte gjennom konteksten ordet inngår i. Under lagringsprosessen av ord følgjer det ofte med ein assosiasjon knytt til ordet og minne om hendingar (Schrauf, 2009 i Golden, 2014: 141). Orda kan også koplant saman gjennom dei spesielle relasjonane som ord inngår i, eller gjennom domene eller felt, eller gjennom dei strukturelle rammene (Golden, 2014: 142). Dette gjer det enklare å finna att ordet seinare, og nytta det sjølv.

2.5.2. Ordforråd og lesing av ulike tekstar

Lightbown og Spada skriv om å utvikle vokabularet i skuleåra, og lenar seg på andre forskarar: “Vocabulary grows at a rate of between several hundred and more than a thousand words a year, depending mainly on how much and how widely children read” (Nagy, Herman, and Anderson 1985 i Lightbown & Spada, 2013: 14). Vidare meiner dei at ein mest truleg får det vokabularet ein treng for å gjera det bra i skulen, gjennom å lesa det som er i regi av skulen, samt det å lesa for eiga glede, same kva type tekst det er. Dei viser til forskaren Dee Gardner (2004), som meiner at det er essensielt å lesa eit breitt utval tekstar for å auka ordtilfanget. Med bakgrunn i si eiga forsking, viser han at det er stor skilnad på orda i skjønnlitteratur kontra sakprosa. Dette vil seia at det er ord i skjønnlitteraturen som ein sjeldan vil sjå i sakprosaetekstar, men til gjengjeld har sakprosaetekstar ein tendens til å syna fram eit ord i fleire former (Gardner 2004 i Lightbown & Spada, 2013: 14).

3. Metode

For å innhenta empiri til denne oppgåva har eg nytta kvalitativ metode, nærmare bestemd *kvalitativt intervju* av lærarar på ein ungdomsskule i eit område der nynorsk står sterkt som hovudmål. Eg forklarar i dette kapittelet kvifor denne strategien vart valt, og korleis han vart nytta. Til slutt diskuterer eg avgrensingar og moglege problem metoden kan ha for denne oppgåva. Som fagleg støtte til dette kapittelet har eg nytta Pål Repstad si bok *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (2014).

3.1. Forskingsstrategi

Mi interesse for å sjå på moglegheita for ei vidare didaktisk tilnærming innanfor nynorskundervisinga kom då eg studerte andrespråksdidaktikk og dermed også teoriar om korleis ein lærer språk. Perspektiva eg fann i andrespråksdidaktikken, kunna etter mitt skjøn vore like fruktbare i norskdidaktikken, særleg fordi alle norsklærarar treng fagleg tryggleik med tanke på at norskfaget held fram med to målformer. Henning Fjørtoft skriv i *Norskdidaktikk* (2016) at «De språklige sidene av norskfaget er altså ikke bare språklige kunnskaper og ferdigheter alene, men også et sett holdninger og verdier» (Fjørtoft, 2014: 60). Me må anerkjenna at nynorsk er vanskelegare enn bokmål for veldig mange elevar, til og med for dei som har nynorsk som hovudmål. Då har ein valet mellom å sjå bort frå nynorsken og tenkja at den like godt kan døyt ut, eller så kan ein sjå på korleis lærarane jobbar med nynorsk i skulen, og kanskje finna nye didaktiske perspektiv på korleis me lærer dette skriftspråket, og korleis det er konstituert i faget. Med bakgrunn i dette fann eg ut at det er viktig å verta kjend med *kva* lærarane gjer, *kvifor* dei gjer det, og *korleis* dei gjer det; didaktikkens tre spørsmål. Derfor ville eg intervjuar lærarane for å finna deira didaktikk, og deretter sjå om det kan vera hensiktsmessig å tilby ei vidare didaktisk tilnærming for nynorskundervisinga.

3.1.1. Førøbuande arbeid: Informantar og intervjuguide

Når ein vil intervjuar lærarar for å få informasjon om kva dei gjer, kvifor og korleis dei utøver yrket, er ein avhengig av å koma i kontakt med lærarar som kan tenkja seg å stilla opp på noko dei eigentleg ikkje veit kva er. Dei har ein tett timeplan, og det er mange som stiller krav til dei gjennom heile arbeidsdagen, og det er derfor ikkje så rart at førespurnadane frå studentar ikkje alltid vert prioriterte. Likevel kan det vera viktig å ta seg tid til å vera informant; det er viktig

at studentar som meg skal kunna få tilgang på informasjon basert på erfaring me sjølve endå ikkje har. Like viktig er det kanskje at lærarane sjølve treng å reflektera over eigen praksis frå tid til anna, og gjennom samtale med studentar kan ein få innblikk i nye perspektiv.

Eg fekk i alt fire informantar frå ein og same ungdomsskule, der eg kjende til to av informantane gjennom førre praksisopphald ved skulen. Det er mogleg at dette praksisopphaldet var nok til å gje meg innpass hjå nokre lærarar, for eksempel den eine eg hadde intervjuet til piloten min. Likevel var den fyrste informanten som melde seg, ein lærar som ikkje visste kven eg var. Etter mi oppfatning melde denne læraren seg fordi engasjementet for temaet var stort. I slike tilfelle kan det også finnast element av respekt for studentar, at ein ikkje føler seg truga av spørsmål om eigen praksis, at ein meiner å vera kvalifisert i faget og yrket, og ei viss vedkjenning av at ein aldri vert utlært (Repstad, 2014). Ein annan lærar som ikkje kjende meg frå før, trong meir informasjon om intervjuet for å stilla som informant, og i den situasjonen lèt eg læraren få intervjuguiden nokre dagar før intervjuet vart gjennomført. Dette var viktig for informantens tryggleik då det vart uttrykt ein viss redsel for ikkje å kunna gje reflekterte svar som spegla kvardagen.

Eg har kalla dei lærerane eg har intervjuet, for *informantar* fordi eg ser på dei som folk med mykje erfaring gjennom fleire år i lærarprofesjonen, og på den måten vert dei observatørar som eg hentar relevant informasjon frå. Dette er intervju som kan seia noko om fortida, faktiske forhold og informantens inntrykk av andre menneske sine synspunkt (Repstad, 2014: 17). Samstundes skriv Repstad at ein også kan nytta omgrepet *respondent* fordi respondentintervju gjev meir personleg informasjon, til eksempel om egne følelsar, hensikter og oppfatningar. Eg vurderer intervjuet på ein slik måte at lærarane kan kallast både informantar og respondentar, og det vart såleis gjennomført eit informant- og respondentintervju (Repstad, 2014: 17).

Pål Repstad har skriva om kvalitative metodar i samfunnsfag, og han argumenterer for at intervjuguiden med fordel kan bestå av stikkord slik at intervjuaren må formulera spørsmåla i den munnlege situasjonen, og på den måten vert intervjuet meir som ein naturleg samtale (Repstad, 2014: 78). Eg utarbeidde ein intervjuguide (sjå vedlegg 1) der hovudspørsmåla og nokre oppfølgingsspørsmål var ferdig formulerte. Tidvis kom eg med oppfølgingsspørsmål som kunna utdjupa det informanten sa. Intervjuet heldt ikkje alltid flyten, men eg fekk intervjuet informantane på nokså lik måte, noko som gjer det enklare å samanlikna innhaldet. Informantane fekk også eit eksemplar av denne guiden under intervjuet slik at dei kanskje ville føla seg tryggare i situasjonen, eller berre ha det som ei påminning om kva dei skulle svara på om dei prata seg bort.

3.1.2. Kvalitative intervju

«Kvalitative metoder handler om å karakterisere» skriv Repstad (2014: 16). Med dette forstår me at empirien vanskeleg lèt seg setta inn i eit diagram, men ein finn ofte utsegner i kvalitativ forskning som seier noko om mengd eller hyppigheit likevel. Det viktigaste med dei kvalitative intervju er at dei går i djupna, og ikkje i breidda; ein legg vekt på eit tett og nært forhold mellom forskaren og informantane, sjølv om dette av realistiske årsaker kan vera vanskeleg å oppnå. Intervju er også ganske fleksible; eg kunne stilla spørsmål på andre måtar om informanten ikkje forstod kva eg meinte, eg kunne grava djupare der informanten verka å ha kunnskap eller vidare refleksjon, og eg kunne respondera på ein slik måte at det trygga informanten i situasjonen. Repstad skriv at denne fleksibiliteten gjer at forskaren kan få «*the actor's point of view*: Aktørenes egen virkelighetsoppfatning, deres motiver, deres tenkemåte» (2014: 19). Ein skal likevel hugsa at ingen metode er perfekt, og dei kvalitative intervju har mellom anna vorte kritiserte for å vera idealistiske og individualiserande, og ei svakheit kan vera at dei fort vert kontekstlause (Repstad, 2014: 76).

Eg har allereie gjeve uttrykk for at det ikkje var enkelt å få informantar til denne oppgåva, men eg meiner likevel at eg kan karakterisera ut frå dei intervju eg har. Kwart intervju var djuptgåande, og tre av intervju var om lag i 40 minutt, medan det fjerde intervjuet tok om lag 30 minutt. Kwart intervju vart tatt opp på lydband, med informantane si godkjenning, og desse vart i etterkant transkriberte etter beste evne for at empirien skal ha verdi. På grunn av dette har eg valt å transkribera informantanes dialektar på ein slik måte at empirien ikkje vert klussa med. Samstundes kan det oppstå misforståingar grunna ulikskapar i intonasjon eller ord i dialektane, til eksempel. Det einaste som ikkje er skrive ned, er utsegner som seier noko om kvar informanten er frå, andre personlege opplysingar, eller uviktig informasjon og digresjonar. Mange av informantane nemnde mykje av det same under intervju, samstundes som dei ser ut til å ha si eiga vinkling og sitt eget resonnement. Ein kan argumentera for at eg bevegde meg i eit særers homogent miljø: Norsklærarar på ein og same ungdomsskule, og av den grunn kan fire djuptgåande intervju vera nok til denne oppgåva. Det hadde likevel vore interessant å snakka med lærarar på fleire skular, for å samanlikna deira strategiar og erfaringar i nynorskundervisinga.

3.1.3. Grunngeving av forskingsstrategi

Eg har valt ein forskingsstrategi som går ut på å finna nye didaktiske perspektiv innanfor språklæringsteoriar, og har sett moglegheitene i å sjå til perspektiv innanfor undervising i framandspråk. Dette er eit omdiskutert felt å sjå i samanheng med nynorsken, der kritikken har handla om at ein må vera varsam med å gje elevane inntrykk av at nynorsk er noko anna enn norsk: «Dersom du underviser norske elevar i nynorsk etter rein framandspråksmetodikk, oppfyller du knapt læreplanen sine mål om at elevane skal læra norsk, bokmål og nynorsk» (Fretland og Søyland, 2013: 36). Likevel meiner eg at det finst noko fruktbart i krysninga mellom språklæringsteoriar generelt, didaktikk og kulturteori, særleg for nynorsken. Mange av spørsmåla i intervjuguiden vart derfor utforma etter å ha studert mi primærkjelde, Bonny Norton – professor og universitetslærer i avdeling for Language and Literacy Education, University of British Columbia, Canada (Norton, 2013). Ho er mellom anna inspirert av den franske sosiologen Pierre Bourdieu, og då særleg omgrepa han nyttar i sitt analyseapparat for å forstå sosialt liv (Wilken, 2008). Følgeleg måtte eg gjera greie for nokre av hans omgrep, og vidare resten av mitt teoretiske tilfang, før eg analyserer den presenterte empirien (kapittel 4) i ljøs av dette. Til slutt kan det vera mogleg å sjå at ein såkalla framandspråksmetodikk tilbyr noko universelt relevant i norskfaget fordi metodane kan bidra til ei kulturell, personleg og framtidsretta forankring av nynorsk hjå elevane.

3.2. Avgrensingar og moglege problem

Det som kan vera eit mogleg problem for denne oppgåva, er at den skulle hatt fleire informantar, og kanskje skulle utvalet inkludert nokre elevar – mellom anna for å sjå eit meir heilskapleg bilete av relasjonen mellom elev og lærar. Sidan dette ikkje er nokon feltstudie der eg allereie testar ut ei didaktisk tilnærming i nynorskundervisinga, vil eg også berre kunna anta betydinga den vil kunna ha for elevar og lærarar. Sjølv om tema for oppgåva kan sameinast med læreplanen i norsk og norskfaget sitt formål, vil ikkje denne oppgåva tilby konkrete døme på undervisingsopplegg.

4. Empiri

I dette kapittelet vil eg presentera empirien til denne masteroppgåva, men korleis empirien frå dei kvalitative intervjuar skulle presenterast, har vore ei utfordring å ta stilling til. Med bakgrunn i dei tre forskingsspørsmåla som denne oppgåva reiser, og som var styrande for korleis spørsmåla i intervjuguiden vart utforma, vel eg å presentera empirien etter tema for dataa. Empirien vil altså verta presentert gjennom beskrivingar av funna og nokre direkte sitat frå informantane for å visa fellestrekk og ulikskapar mellom norsklæraranes erfaringar. Sitata verkar på denne måten dokumenterande slik at det vert ein ballanse mellom mitt språk og informantanes språk. Dei fire transkriberte intervjuar kan også lesast i sin heilskap: Sjå vedlegg 2, 3, 4 og 5. I all hovudsak vil eg omtala kva for vurderingar eg har gjort før datainnsamlinga, gje nokre beskrivingar av kva som er karakteristisk ved dataa, fordelar og ulemper ved ulike forskingsstrategiar til denne oppgåva, og gjera greie for korleis datamaterialet skal bidra til å svara på forskingsspørsmåla.

4.1. Vurderinga bak forskingsspørsmåla og intervjuguiden

Eg skal no presentera vurderingane som vart gjort bak kvart enkelt spørsmål i intervjuguiden, og korleis den teoretiske referanseramma var med på å bestemma ordlyden i spørsmåla. Sidan kvar og ein av dei tre forskingsspørsmåla er overordna for fleire ulike spørsmål i intervjuguiden, presenterer eg dataa i dei tre kapitla: 4.1.1, 4.1.2 og 4.1.3.

Under det første forskingsspørsmålet «Kva utfordringar ser lærarane i elevtekstar skrivne på nynorsk, og korleis arbeider dei med nynorsk?», stilte eg spørsmåla:

1. Når du som norsklærer les elevtekstar skrivne på hovudmålet nynorsk, kva språklege utfordringar ser du at elevane har?
2. Korleis tek du tak i desse utfordringane under sjølvne vurderingsprosessen?
3. Er elevane relativt stabile i sin realiserte nynorsk, eller svingar dei gjennom skuleåret? Ser du skilnad i den realiserte nynorsken avhengig av kva type prøve/oppgåve dei får?
4. Korleis arbeider du konkret med nynorsk i norsktimane?

Spørsmål 1, om elevanes språklege utfordringar, er eit av dei openberre spørsmåla å stilla sidan heile oppgåva tek utgangspunkt i at elevane i Sogn og Fjordane gjer det betre i sidemålet bokmål enn i hovudmålet nynorsk. Eg måtte identifisera nokre konkrete språklege utfordringar for

vidare å kunna samanlikna dette med korleis dei arbeider med nynorsk, som spørsmål 4 søker å avdekka. Det andre spørsmålet byggjer nettopp på dette: Korleis nyttiggjer lærarar og elevar seg av vurderingssituasjonane for å utvikla nynorsken? Her tok eg utgangspunkt i Hopfenbeck (2014) og sjølvregulert læring og vurdering for læring, sidan elevane skal verta meir sjølvstendige elevar gjennom ungdomsskulen. Det er også her dei får karakterar inn som ein del av vurderinga på arbeida sine, noko som kan påverka læringa. Spørsmål 3 handlar om å kartleggja korleis lærarane oppfattar elevanes språk gjennom skuleåret/-åra: Er språket stabilt? Ser ein ei positiv, jamn utvikling? Ser ein skilnad på språket i ulike tekstar? Dei to spørsmåla som utgjer spørsmål 3, vart utforma med bakgrunn i Golden (2014) og Dee Gardner i Lightbown og Spada (2013) og deira teori om ordforråd, ordbruk og ordlæring, men det har særleg gjenklang i Askeland og Falck-Ytter (2010) når det gjeld skriving på nynorsk.

I samanheng med det andre forskingsspørsmålet, «Korleis kan arbeidsmetodar og resultat forklarast gjennom språklæringsteoriar?», stilte eg følgjande spørsmål:

5. Kva arbeidsmetodar ser du gjev best resultat for elevane under skriving av tekstar på nynorsk?
6. Veit du noko om kva elevane les på fritida?
7. Kva utmerkar seg positivt i elevanes realiserte nynorsk? (Det elevane meistrar stabilt gjennom skulekvardagen)

Bakgrunnen for det andre forskingsspørsmålet er også opplysningane om elevanes karakterar i hovudmål og sidemål, og dette vert i denne oppgåva omtala som elevanes «resultat». Når denne oppgåva søker å finna ut korleis norsklærarane og elevane arbeider med nynorsk i skulen, altså deira arbeidsmetodar, vil eg sjå kva samanhengar eg finn mellom arbeidsmetode og resultat, og korleis dette kan forklarast gjennom dei språklæringsteoriane eg har gjort greie for i kapittel 2. Det førre forskingsspørsmålet la opp til nokre spørsmål som ofte vert reiste innanfor didaktikken, og dette vil vidareførast under dette forskingsspørsmålet. Spørsmål 5 søker å finna ut om lærarane har nokre gode arbeidsmetodar, og til dels også *kva* som gjer dei gode.

Vidare ville eg veta om lærarane veit noko om kva elevane les på fritida, og spørsmålet vart stilt med bakgrunn i Bonny Norton sin teori. Ho ser språklæring i samanheng med identitet, fleire identitetar og førestilte fellesskap og korleis desse påverkar språkhandlingar og investering i språk (Norton, 2013: 8). I dagens samfunn er det mogleg å ta del i andre menneskes liv gjennom openheita enkelte framviser i sosiale media, og ein kan sjå på dette som ein måte

å ta del i eit førestilt fellesskap gjennom fantasien. Desse menneska kan vera førebilete, og kanskje kan nokre av dei påverka språket til den som tek del i liva deira. Svara som informantane gav meg på dette spørsmålet, fortalde meg også litt om læraren sin relasjon til elevane, og dei fleste byrja å tenkja over kvifor det kanskje kunna vera nyttig å veta noko om elevanes lesevanar heime. Eit slik innblikk kan mellom anna fortelja om elevane har det eg kallar for ein nynorsk-identitet. Det sjuande spørsmålet eg stilte, handla om kva som var positivt med elevanes realiserte nynorsk, nettopp fordi det er viktig å veta om det positive då ein elles søker å finna feil og utfordringar. Dette spørsmålet kan også vera med på å sikra eit meir nyansert bilete av verkelegheita då det heng saman med spørsmål 5.

For å kunne svara på det tredje, og siste, forskingsspørsmålet «Korleis kan den realiserte nynorsken hjå elevane forklarast i forholdet mellom haldningar, identitet og læring?» stilte eg desse spørsmåla:

8. I skulen er mange opptekne av språkleg bevisstheit. Har du nokre strategiar for korleis du best mogleg kan bevisstgjera elevane på språk?
9. Kva haldningar oppfattar du som lærar at elevane har til nynorsk og bokmål?
10. Som norsklærer, reflekterer du over eigne haldningar til nynorsk og bokmål?
11. Gjennom dine observasjonar som lærar, vil du seia at elevane dine har ein nynorsk-identitet?
12. Arbeider du målretta for å skapa ein nynorsk-identitet i saman med elevane, og i så fall korleis?
13. Om ein byter ut motivasjonsomgrepet i denne samanhengen og heller snakkar om elevanes investering i språk, kva argument kan du som norsklærer ha for at dine elevar skal investera i nynorsk?
14. Kva tenkjer du at elevanes noverande språkhaldningar og språkidentitet kan bidra med for å betra deira nynorsk?

Dette forskingsspørsmålet heng nøye saman med Bonny Norton, og derfor er også nokre av spørsmåla utforma med hennar omgrep. Det åttande spørsmålet tek opp språkleg bevisstheit med bakgrunn i piloten eg skreiv (Kompelien, 2017): Informantane snakka om at dei forsøkte å bevisstgjera elevane på språk, utan at eg fekk veta *korleis* dei gjekk fram for å få til dette. Derfor ville eg spørja om dette i denne omgangen, og særleg fordi det heng saman med kva nynorsk har betydd, og kva det kjem til å bety i framtida, jamfør investering i språk.

Vidare stiller eg spørsmål om språkhaldningar i spørsmål 9 og 10: Kva haldningar oppfattar lærarane at elevane har, og reflekterer dei over eigne haldningar? Dette er relevant fordi gode haldningar til dei ulike delane av norskfaget kan ha ein positiv påverknad på viljen til å investera i språk, og nynorsk.

Spørsmål 11 og 12 kan vera utfordrande for informantane, sidan omgrepet *nynorsk-identitet* ikkje er mykje nytta. Likevel er omgrepet sjølvforklarande i konteksten, og det undersøker korleis lærarane erfarer elevanes forhold til nynorsk, og om dei meiner det er viktig for elevanes språklæring. Ein kan også sjå *nynorsk-identitet* i samanheng med Bourdieu (Wilken, 2008) og hans habitus-omgrep: Det nynorske skriftspråket kan sjåast på som ein del av både den individuelle og den kollektive habitus, eller kultur. Dei to siste spørsmåla, 13 og 14, er også utforma med bakgrunn i Nortons teori: Det utfordrar lærarane til å byta ut motivasjonsomgrepet med «investering». Dette er viktig fordi det kan fortelja meg noko om kva lærarane vektlegg i undervisinga, og korleis dei konstituerer nynorsk i skulen og i yrkeslivet som ventar elevane seinare.

4.1.1. Presentasjon av empiri frå forskingsspørsmål 1

«Kva utfordringar ser lærarane i elevtekstar skrivne på nynorsk, og korleis arbeider dei med nynorsk?» er spørsmålet som empirien skal bidra med å gje svar på. Eg vil derfor gje beskrivingar av funna og nokre direkte sitat frå informantane for å visa fellestrekk og ulikskapar mellom informantanes erfaringar frå kvardagen som norsklærarar i ungdomsskulen.

Ein fellesnemnar for dei fire informantane er kva dei meiner er elevanes språklege utfordringar når dei skriv nynorsk: verbbøying og enkeltord som ikkje er tillate i nynorsk. Dette kan vera fordi orda er bokmålsord eller dialektord. Det vert også betre flyt og eit betre språk på bokmål enn på nynorsk, påpeikar to av lærarane: «[...] poenget e atte eg oppleve at det språket flyte lettare før vaore eleva på bokmaol. Det bli eit bedre språk enn på nynorsk» (L1). Lærer 2 er også inne på noko av det same: Informanten meiner at elevane nyttar eit unødvendig tungt språk når dei skriv nynorsk. Same informant nemner også at nokon kan slita med ordstillinga i nynorsk der den er ulik frå bokmål, og at dei har ein tendens til å velja ordstillinga som er naturleg for bokmål. «Ja, så påvirkningen frå bokmaol e veldig stor», nærmast konkluderer lærar 4 på dette spørsmålet.

Alle informantane meiner at dei tek tak i utfordringane under vurderingsprosessen, men samstundes har dei ulike strategiar. Lærar 1 set fokus på elevanes to-tre største utfordringar gjennom tilbakemeldingar i tekstane, for så å lata elevane jobba med dette i timen. Lærar 2 er oppteken av tilpassa tilbakemelding, og nyttar ofte skrivetrekanten: Då vert innhald, formål og form kommenterte, seier informanten. Samstundes likar informanten betre å gje tilbakemeldingar *under* sjølve skriveprosessen. Lærar 3 likar også å gje tilbakemeldingar under skriveprosessen, og denne informanten retter «*nesten alt – både ordfeil og språk, variasjon i språk, setningsoppbygging, grammatikk*». Lærar 4 fortel ikkje mykje om sjølve vurderingsprosessen, men er oppteken av at elevane skal retta tekstane sine og laga hugselister etter tekstane er vorte vurderte. Informanten uttrykkjer også kor vanskeleg det er å vurdere kor sjølvregulerte elevane er, og kva ein kan forventa at dei tek tak i sjølve.

Dei fire informantane er også ganske samde om at elevane er relativt stabile i sin realiserte nynorsk, og at dei ser utvikling i positiv retning for elevanes nynorskskriving gjennom åra på ungdomsskulen. Lærar 2 peiker likevel på at det er skilnader mellom elevanes kognitive utvikling, og dette vert synleg i ulike skriveoppgåver: «*Noen sliter jo mye med å skrive for eksempel sakpregede, reflekterende tekster, og det er jo litt avhengig av modenhetsnivå*». Lærar 1 meiner dei har mykje å henta når det gjeld skriveoppgåvene elevane får, og at den nye læreplanen oppmodar til dette:

«*So no e da nye læreplana på gong med djubdelæring, og det vil eg sei vil vera eit nøkkelord i norsken dao – å fao te undervisning og opplegg der eleven sjøl i større grad har fått vore med og bestemt innhaldet dao. Ikkje tving dei te å skriva om noke dei ikkje føle tilhøyrgheit til, lat de få skriva om Zlatan elle Justin Bieber, elle what ever liksom*» (L1).

Lærar 4 meiner på si side at oppgåvene ikkje gjev utslag på betre eller dårlegare språk, medan lærar 3 ikkje har fokus på nynorsk rettskriving i andre fag enn norsk, til eksempel i samfunnsfag: «*Eg tenke litt atte der e da innhaldet som e da viktigaste, sjølv om eg og e norsklærer, så tenke eg dei ska få skriva og formidla dan kunnskapen dei har om stoffet*».

Når informantane skal gjera greie for korleis dei arbeider med nynorsk heilt konkret i norsktimane, vert det gjennom alle lærarane tydeleg at dei ikkje har «nynorskundervising»:

«Asså, spesifikt nynorsk, asså alt føregaor jo.. heile deis skulekvardag føregaor jo på nynorsk. Adle bøka og all tavleskriving, så det du lure på her e likso ‘no ska me ha om nynorsk’?» (L1). Denne informanten har fokus på at elevane skal involverast i arbeidet med nynorsken, og legg den nye læreplanen, som kjem i 2020, til grunn for dette: Gruppearbeid eller individuelt arbeid og utforsking er L1s strategi. På oppfølgingsspørsmål om informanten har fokus på å lære elevane å slå opp i ordbok, kjem det fram at dei har fokus på å sjekka ord på PC-en. Det hender også at dei har nokre intensivkurs i nynorsk, til eksempel før dei har tverrfaglege, skriftlege innleveringar. Lærer 2 seier at hennar klasse jobbar med grammatikk, setningsbygging og modelltekstar, og skriving jobbar dei med kontinuerleg. Både L1 og L2 trekkjer fram tolærarsystemet ved skulen som positivt når dei må arbeida med nynorsken, fordi det gjev meir tilpassa opplæring til elevane. Lærer 3 tenkjer at dei kanskje driv for lite spesifikk nynorskopplæring, og ser til austlendingane og korleis dei legg opp til sidemålsundervising ein time i veka:

«Sant, dei har mykje meir fokus på da nynorske språket. Her tar me da forgitt atte dei kan da – og kanskje me legg altfor lite vekt – me lese nynorsk, men kommentera ikkje atte ‘her ser du setningsoppbyggingen, her ser du på ordvalget, her ser du på...’ sant. Atte, atte, bevisstgjera på at detta e nynorsk» (L3).

Lærer 4 seier også at det ikkje vert gjennomført konkret nynorskundervising: «Men det e ikkje noke sånn, eg tenke ikkje at det e bevisst nynorskopplæring, det e meir da som e naturle her».

4.1.2. Presentasjon av empiri frå forskingsspørsmål 2

«Korleis kan arbeidsmetodar og resultat forklarast gjennom språklæringsteoriar?», er det andre forskingsspørsmålet denne oppgåva reiser. På spørsmål om kva arbeidsmetodar lærarane meiner gjev best resultat for elevane under skriving av tekstar på nynorsk, var dei som venta ganske spreidde i svara. Lærer 1 held fast ved at elevar som jobba sjølvregulert, er det beste, men at det også er utfordrande fordi opplegget og ramma rundt skal motivera så mange forskjellige individ.

«[...] hvilke arbeidsmetode som gir best resultat: det e å la dei jobba ilag, la dei jobba med ting som dei lika sjøl, som dei e interessert i, som dei ha sagt at detta vil eg skriva om, detta vil eg jobba med.[...] Då oppleve eg auka engasjement og interesse» (L1).

Dei tre andre lærarane er meir opptekne av skriveøving for å kunna skriva gode tekstar seinare:

«[...] det er vel mest det å skrive korte tekster som de får rask tilbakemelding på. Også forskjellige type tekster, selvfølgelig. Ja, korte og ulike tekster, både innenfor fiksjon og sakpregede. [...] Og gjerne også å skrive en tekst, få tilbakemelding, og skrive videre» (L2).

«Det e det samme som på bokmål; det e skriveramme, få start-ord, eh, modellere tekstar, jobba ilag med elevane akkurat dette her med at dei har ei ramma rundt da – fem avsnitt forsempel i sak – innleiing, hoveddel også tre, og at dei får noken stikkord te å begynna med. [...] sant, atte du får sånne start-ord, så blir det, [...] så blir da betre flyt. Så, bevisstgjering på ord, sant, fagord, da tru eg e viktig» (L3).

Eit spørsmål som fortalde meg litt om relasjonen læraren har til elevane sine, var spørsmålet om dei veit noko om kva elevane deira les på fritida. Informantane uttrykkjer at lesing er viktig, men det er uklart om dei har stilt spørsmålet i klasserommet og fått konkrete svar. Informantane går ut ifrå at elevane ikkje les så mykje, og dei tenkjer kanskje då på bøker. Når eg stiller spørsmål ved om dei veit om nokon av elevane les på internett, til eksempel nettavis eller blogg, vaknar dei meir og kjem med informasjon om at nokon av elevane er interesserte i blogger. Lærer 3 trur ikkje at elevane les bøker, men har tenkt over at elevane kanskje les blogger: «Eg tru dei lese ufatteleg lite... bøke. Nokon – altså nokon gjer. Lese. Nokon lese. Elle høyre lydbøke. Men dei som lese – eg trur da e mykje blogg, eh, og det e da. Og snapchat-meldinga, trur eg». Etter kvart som bloggane vert tema, kjem me inn på kva skriftspråk elevane vert eksponerte for, og les, på fritida. Informantane trur at bokmålet verkar uunngåeleg på alt nettbasert lesestoff, og at elevane vert eksponerte for mykje bokmål i løpet av ein dag. Lærer 4 er den læraren som uttrykkjer ei aktiv nysgjerrigheit rundt elevanes lesevanar, og reflekterer rundt dette:

«Nei... eg veit at dei lese veldig lite bøke, men dei les jo mykje, asso dei e jo på nettet heile tiden, så dei les jo mykje utan at dei tenkje øve at dei lese, før når eg spør de 'lese de kår dag?'. 'Nei, de lese ingenting', og då tenke de bøke, dei tenke at eg spør dei om dei lese bøke, og da gjere dei jo ikkje – de ferraste gjere da, dessverre, men egentle so lese dei ganske mykje tekst i løpet ao ein dag, og da de, men da e klart mange spela jo – bruka nettet på spel og chatta og... så eg veit ikkje om dei lese so lange teksta akkurat da, det gjere dei nok ikkje. Elle nyheite elle...» (L4).

Informantane er heller ikkje samstemde i kva elevane deira meistarar stabilt, eller kva som er positivt i deira realiserte nynorsk. Lærar 1 meiner at mange av elevane er flinke til å utnytta potensialet i nynorsk når det gjeld skildring. Lærar 2 har meir fokus på at elevane tek til seg tilbakemeldingane og utviklar seg. Informanten seier også at elevane i Sogn og Fjordane skriv godt nynorsk, men at dei som lærarar kanskje forventar at dei skriv like godt på begge skriftspråk: «*For de som har nynorsk som hovedmål, blir det ekstra tøft for*». Lærar 3 er inne på noko av det same, og presiserer at elevane er gode i nynorsk: Elevane skårar høgt i nynorsk samanlikna med elevar i andre fylke, meiner L3. Samstundes ser informanten at det er rettskriving og språk som trekkjer ned nynorsktekstane, og informanten spør seg om lærarane i Sogn og Fjordane kanskje er strengare enn andre lærarar i vurderinga av nynorsktekstar. Lærar 4 er positiv over at elevane greier å skilja dialekt frå nynorsk, og at dei ikkje vert påverka av «*chattespråket*» når dei skriv i skulesamanheng.

4.1.3. Presentasjon av empiri frå forskingsspørsmål 3

Det siste forskingsspørsmålet, «*korleis kan den realiserte nynorsken hjå elevane forklarast i forholdet mellom haldningar, identitet og læring?*», var utgangspunktet for heile sju spørsmål i intervjuguiden. Det første spørsmålet under dette forskingsspørsmålet søkjer å finna ut korleis lærarane bevisstgjer elevane på språk, og lærar 1 peiker på at dette er tungt vektlagt i kompetansemåla. Her viser den same informanten stort engasjement og har funne oppgåver som bevisstgjer elevane på språk:

«[...] førsempel so no hadde me ei oppgave der ein skulle skriva, laga slektstre te bake te oldeforeldre, der ein skulle undersøke ke dei heitte og ke dei dreiv med litt, og keleisen språk dei snakke – dialekt og keleisen maolmerke som va i dan dialekten – ei super oppgava [...] identitet, dao... kanskje den sterkaste identitetsmarkøren e da å snakka dialekt da» (L1).

To av lærarane fortel også om at dei har gjennomført eit prosjekt i klassa der dei skulle jobba med å utvikla eit *samnorsk* skriftspråk. Der vart elevane spurde om kva ord dei var villige til å gje avkall på i nynorsk, men elevane ville gjerne behalda alle dei nynorske orda, og dette vitna om språkleg bevisstheit, meinte lærar 2. Informanten reflekterte vidare rundt forholdet elevane deira har til nynorsk ved å samanlikna nynorskelevane i vest med bokmålelevar i aust:

«Hva skal jeg si da – det er en større del av identiteten deres, ehm, når mennesker fra Oslo ønsker å kvitte seg med nynorsken, så er det ikke fordi at de har en identitetsfølelse

til bokmålet, men de syns det er så vanskelig å skrive nynorsk. Og det tror jeg er en sånn forskjell som er ganske vesentlig» (L2).

Lærer 3 uttrykkjer at det er vanskeleg å hugsa på at elevane kanskje treng å verta bevisstgjorde på språk:

«Nei, ikkje anna enn å snakka om da, og heila tide ha fokus på da, ikkje sant. Meneh, du gløyma da fordi at da bli så naturleg, ikkje sant. Også tenkje eg kanskje ikkje på at elevane – dei treng den systematiske opplæringen... sant. Når eg gjekk på skulen sjølv så måtte eg jo skrive opp igjen tre gonger da så eg hadde feil, sant» (L3).

Informanten har derimot stor tru på at elevane skulle fått teke større del i vurderingssituasjonen for å bevisstgjera dei på språket. Lærer 3 ser føre seg å kunna ha samtalar med elevane under sjølve vurderingssituasjonen:

«Jah, og eg trur ein bør setta seg ned med kvar enkelt elev, ikkje sant, og sitta og vurderer i lag med dei. Koffor skriv du detta her, ka gjorde du då? Ka tenke du? Ka kan me skriva annleis? Det tar tid, og det gir resultat på dei som er interesserte» (L3).

Lærer 4 skil seg merkbart frå dei andre informantane: Det er ikkje mykje som gjeld spesielt for nynorsk i måten informanten jobbar på: *«Eh, nei egenetle ikkje, som gaor spesielt på nynorsk dao. Det e meir å utvikle eit variert avansirt spraok, men da blir generelt, ja, byte ut ord og uttrykk med noken som e litt bedre og...» (L4).* Informanten seier at dei jobbar med å byta ut «ord og uttrykk», men ein kan forstå det slik at dette er like naudsynt på bokmål som på nynorsk. Informanten bevisstgjer altså elevane på språk ved å jobba med å utvikla språket slik at det vert meir avansert og variert.

Spørsmål om haldningar til språk kan vera vanskeleg, men i eit klasserom får læraren fort ei kjensle av haldningane til ulike tema og fag. Slik lærer lærarane å navigera i kvardagen: Om eit tema er litt kjedeleg å lesa om i boka, kan elevane få undersøkje sjølve på PC, eller kanskje få jobba i grupper. Haldningane til læraren kan også vera synlege for elevane, og dette kan sjølvstapt påverka læringsmiljøet. På spørsmål om korleis lærarane oppfattar elevanes haldningar til nynorsk og bokmål, er informantane ganske samde om at elevane har gode haldningar til begge skriftspråka. I tillegg merkar dei at nynorsk er ein del av identiteten til elevane: *«Det som eg har sagt dao, det e ein sterk identitet til nynorsk, sjøl om ein beherska bokmaolet godt, so e da viktig som detta samnorsk-prosjektet vise dao – ein vil ha nynorsk...»*

(L1). Lærer 2 trur dei gode haldningane kjem av at det er enklare å ha bokmål som sidemål sidan elevane høyrer og ser bokmål ofte: «*De hører, ser, leser bokmål mye mer enn de som har nynorsk som sidemål gjør der hvor det er bokmål som hovedmål*» (L2). Lærer 3 er einig i at det er enklare for elevane å skriva bokmål, men at dei ikkje har nokre motførestillingar til nokon av skriftspråka:

«Syns dei e bevisste og – me har nettopp hatt språkhistorie, ikkje sant, og utvikling av nynorsk, bokmål, ikkje sant, korleis det va på 1800-talet og utøve. Og dei e godt inn i da med glød og haldt foredrag og hatt diskusjonar og forsvart språket og, sant, hatt rollespel på da» (L3).

Språkhistoria kan også spela ei sentral rolle i å danna gode språkhaldningar hjå elevane, for det er gjennom språkhistoria ein forstår kvifor ein må læra begge skriftspråka i skulen. Askeland og Falck-Ytter er opptekne av at språkhistoria treng plass, og særleg der nynorsk er sidemål (Askeland og Falck-Ytter, 2010). Om det er negative haldningar å spora, går dette meir på at elevane synest det er kjedeleg å måtta skriva to tekstar i norsk. Dette gjeld særleg heildagsprøvene, seier lærar 2.

Når det gjeld læraranes eigne haldningar til nynorsk og bokmål, og om dei reflekterer over dei i kvardagen, svarar informantane noko ulikt. Lærer 1 reflekterer mykje over sine eigne haldningar, og dette grunnjev han med at han er ein nynorskmann som likar bokmål. For denne informanten kan dette kjennast motstridane, og derfor vert det mykje refleksjon rundt eige mål og skriftspråk. Dessutan seier læreplanen at dei skal vera bevisste og reflektera, seier informanten. Han har til dels også eit ambivalent forhold til språk: «*[...] før min holdning e at språket – det utvikla seg uansett, du kan ikkje gjere noke med da, spesielt dialektadn dao*» (L1). For informanten som ikkje snakkar vestlandsdialekt, er det viktig å vera bevisst: «*[...] jeg prøver å være veldig bevisst på å bygge oppunder at jeg syns at nynorsk er et viktig språk, og at de skal lære seg det*» (L2). Lærer 4 reflekterer ikkje så mykje over haldningar til nynorsk og bokmål:

«[...] eg har ikkje noke sånn, eh, holdninga elle motforestillinga mot bokmaol helle, men eg sir jo at det e i ferd med å ta øve. Hehe, og da synst eg e litt trist, ja, så da kan jo hende at dei holdningadn mine kjeme fram når me snakka om sånne ting. Da kan jo godt henda at da skin igjøno, hehe. Ja» (L4).

Gjennom intervjuet har nokon av spørsmåla leia både informantane og meg til å nytta ordet *identitet* i tilknytning til orda «språk» og «nynorsk». Nokre av informantane har vore tydelege på at nynorsk er ein del av elevanes identitet, fordi dei har vakse opp med nynorsk, og fordi det ligg nært dialekta deira. På spørsmål om lærarane oppfatta elevane til å ha ein nynorsk-identitet, gjekk svara i den retninga at denne delen av identiteten kanskje måtte hentast fram i norsktimane. Elles er den ikkje synleg eller sterk, var deira oppfatning:

«Ja, ganske sterk, og hvertfall når ein blir bevisstgjort, men eg tvila på at dei gaor rundt og e so oppteken ao da i kvardagen, uten at eg veit da da, men når eg ha om da i timadn so e da tydele at dei ha ein nynorsk-identitet» (L1).

Det kjem an på foreldra og korleis dei skriv, meiner lærar 2. Lærar 3 og 4 er meir samde om at dialekta er nært knytt til identiteten deira, og at dei er stolte av plassen dei kjem ifrå.

Når denne nynorsk-identiteten er mest synleg både for lærarane og elevane sjølve i norsktimane på skulen, vert det opp til lærarane å henta fram denne delen av identiteten. Den er nyttig for å utvikla språket ytterlegare, meiner Bonny Norton (2013). Då lærarane vart spurde om dei arbeider målretta for å skapa ein nynorsk-identitet i saman med elevane, var svara nok ein gong varierende. Lærar to arbeider med å bevisstgjera elevane slik at dei vert stolte av skriftspråket og dialekta si. På spørsmål om det hjelper språket deira å vera stolte av dialekta og skriftspråket, svarar informanten:

«Ja, også tror jeg det har noe med identiteten å gjøre. Jo, det tror jeg – det hjelper de å skrive nynorsk – ‘jeg er stolt over at jeg gjør det’. Også er det viktig å kjenne på den der ‘vi skal ikke være like alle’. Vi skal være litt forskjellige» (L2).

Lærar 3 meiner at det er meir å henta i opplæringa: *«Men eg føle vel kanskje at eg kunne gjort endå meir i opplæringen»*. Informanten tenkjer at ein nynorsk-identitet er viktig for å i det heile kunna bevare nynorsken. Likevel er det eit samhald på plassen, og i fylket: Dei er ikkje splitta i språkspørsmålet. Dei vil ha nynorsk. Lærar 1 og lærar 4 meiner sjølve at dei ikkje arbeider målretta for å skapa ein nynorsk-identitet i saman med elevane. Det held med det som allereie ligg i læreplanen, slik som språkhistoria, meiner lærar 4.

Kjernen i Bonny Norton sin språklæringsteori er å syna fram for eleven kva som gjer språket verdt å investera i. Det er ein måte å motivera på, det også. Den store fordelten med å gjera

elevane lystne på å investera i språk, er at dei kan verta meir sjølvregulerte. Ein kan på mange måtar samanlikna lysta til å investera med elevens indre motivasjon. Informantane vart spurde om kva argument dei som norsklærarar kunne ha for at elevane deira skulle investera i språk. Nokon av informantane fortel om at dei ikkje er vande med å tenkja på det slik, og den største årsaka til det er at dei er vande med å bruka eksamen i 10. klasse som motivasjonsfaktor. På ein måte kan ein elev investera i språket for å gjera det bra på eksamen, men det vert kanskje ei kortsiktig investering. Lærer 1 vart observert av ein annan lærar, og fekk tilbakemelding på korleis han motiverte elevane: «*Då sa ho... atte... 'du ha kun fokus på ytre motivasjon'... sa ho te meg – i timadn. I, i... om timen, då atte 'du prata heile tiden om å gjera det bra på eksamen'»*. Dette vert praktisert fordi det fungerer, meiner informanten. Etter dette vart lærar 1 meir merksam på å finna andre måtar å motivera elevane på – dei meir framtidsretta, som å reflektera rundt kva yrke som ikkje krev at ein kan skriva godt.

Lærer 4 har praktisert det same: Eksamen i 10. klasse vert nytta som ein viktig motivasjonsfaktor i norskfaget, men informanten seier sjølv at dette ikkje er motivasjon som er drivande. Eksamen vert ein ytre motivasjon for å gjera det bra. Samstundes meiner informanten at det ikkje er enkelt å snakka om kvifor elevane bør investera i språk, for det vert for langt fram i tid for at dei skal kunna setja seg sjølv inn i situasjonen:

«Ja, eg trur da, for at i deiras verden, ell i dan alderen so dei e i no, så e ikkje, asso dei sir ikkje so langt fram. Og dei klara ikkje tenka seg te, eg tru'kje de klara å tenka vidaregåande eingong asså, for dei so e verden her og no – og kanskje klara å tenka eksamen nesta aor dao, før dei ska jo opp ti eksamen nesta aor, men det e ganske langt for de da og» (L4).

Det siste spørsmålet omfattar elevanes noverande språkhaldningar og språkidentitet, og spør informantane om kva desse to kan bidra med for å betra elvanes nynorsk. Informantane har tidlegare sagt at elevane har gode haldningar til både nynorsk og bokmål. Det er enklare for elevane å skriva bokmål, erfarer lærarane, men nynorsk er like fullt ein del av identiteten deira. Den nynorsknære dialekta deira er i alle fall ein viktig del av identiteten til elevane. Lærer 1 ser potensialet i å nytta seg av at nynorsk ligg elevane nær, og på denne måten kan ein gripa fatt i dette for å motivera dei til å utvikla språket sitt, eller få elevane til å investera i språket sitt. Lærer 2 ser utfordringane som ligg i at elevgruppa er forskjellige individ med ulike framtidsdraumar og intensjonar. Det er viktig at elevane trivst med nynorsk, meiner

informanten. Det er undervisinga som må vera meir poengtert, seier lærar 3: Det er lærarane som må driva det. Relasjonen til eleven vert viktig for å betre nynorsken: «*Sant, 'ka e det du treng for å jobba med nynorsk?'*» (L3).

4.2. Fordelar og ulemper ved ulike forskingsstrategiar

I det følgjande delkapittelet vil eg gjera greie for, og diskutera, både fordelar og ulemper ved andre forskingsstrategiar som hadde vore aktuelle for denne oppgåva. Dette vert ei motvekt til argumenta for kvalitative intervju, og heng derfor nøye saman med delar av metodekapittelet mitt, der eg grunnjev nettopp det kvalitative intervjuet som forskingsstrategi. Eg vil skissera ei rekkje alternativ innanfor forskingsstrategiar for å grunnje mine val for denne oppgåva, og kvifor dei følgjande strategiane vart eliminerte.

Under delkapittelet 3.2 *Avgrensingar og moglege problem* i metodekapittelet skriv eg at det kan vere eit mogleg problem at oppgåva ikkje inkluderer fleire informantar, og at eg kunne hatt elevar med i informanttilfanget. Ved å involvera personar under 18 år i ei slik oppgåve, følgjer det eit vidare etisk ansvar overfor informantane, og dermed også meir arbeid (Etikkom, 2016). Prosessen er tidkrevjande: Ein må vera tidleg ute med å spørja skular og føresette om å få nytta elevane som informantar, og ein må derfor også veta konkret kva ein vil gjera av forskning på eit tidleg tidspunkt. I bacheloroppgåva mi (Kompelien, 2015) nytta eg elevar som informantar, og eg var ikkje medveten utstrekninga av mitt etiske ansvar den gongen. På grunn av alle desse faktorane valde eg derfor å unngå elevar i informanttilfanget mitt denne gongen, sjølv om det utan tvil hadde vore nyttig å få deira perspektiv på *nynorsk i skulen* gjennom intervju eller spørjeundersøking. Det hadde fungert som metodetriangulering: Då vert det same fenomenet studert på fleire måtar, og i dette tilfellet gjennom kvalitative intervju av lærarar og ei kvantitativ spørjeundersøking av elevar (Repstad, 2014: 29). Repstad skriv at dette ville gjeve meg eit breiare datagrunnlag og ein meir sikker basis for tolking. Samstundes kan datatilfanget verta uhandterleg og endå meir tidkrevjande (Repstad, 2014: 29).

Når eg valde å gjennomføra kvalitative intervju på lærarar i Sogn og Fjordane, kunna eg av praktiske årsaker ikkje kontakta skular i heile fylket. Dette gjorde at utvalet vart betydeleg avgrensa, for ikkje å snakka om kor avgrensa utvalet vart etter laber respons frå skular og lærarar. I ettertid ser eg at eg kunne ha utarbeidd ei digital spørjeundersøking og sendt den til ulike skular i fylket: Det finst ei moglegheit for at eg på denne måten hadde fått nokre fleire informantar som eg kunne ha samanstilt med informantane frå dei kvalitative intervju. Det

som likevel ikkje hadde vore mogleg ved å nytta ei digital spørjeundersøking, er å stilla dei same spørsmåla og få svar av same omfang som dei eg fekk under intervju. Dei to metodane hadde likevel resultert i metodetriangulering, med dei same fordelane og ulempene som presentert i førre avsnitt.

Under utarbeidinga av skissa til denne oppgåvas prosjektbeskriving vurderte eg sterkt ein metode eg las om i eit prosjekt av Tove Steen-Olsen og May Britt Postholm (Steen-Olsen og Postholm, 2009). Dei hadde som føremål å utvikla ein lærande skule, og stilte spørsmålet: «Hvordan kan lærere og forskere samarbeide om å utvikle undervisningen og skolen som en lærende organisasjon?» (Steen-Olsen og Postholm, 2009). I samband med dette nytta dei aksjonsforskning, og med denne metoden forsøker ein som forskar å få til ei tilsikta endring (Repstad, 2014: 155). I metodekapittelet skreiv eg at ei avgrensing for denne oppgåva er at ho ikkje tilbyr konkrete døme på undervisningsopplegg. Det ville ho ha gjort om eg hadde gjennomført aksjonsforskning for å finna nye didaktiske tilnærmingar innanfor nynorskundervisninga. Prosjektet hadde kravd eit samarbeid med minst ein lærar over ein viss periode, og eg hadde byrja med å kartleggja kva både læraren og elevane meiner er utfordrande ved nynorsk i skulen. Etterpå ville eg, i samråd med lærar, utforma undervisningsopplegg med den hensikt å gjera undervisninga og aktivitetane meir presise og læringsrike. Opplaget skulle sjølvsagt hatt fotfeste i teoritilfanget mitt, til eksempel Bonny Norton (2013) og *investering i språk*. Prosjektet ville dermed ha dreidd seg om å observera nynorskundervisninga, intervjuar elevar og lærar, samarbeida med lærar og deretter gjenta prosessen til ein fekk tilstrekkeleg med data. Det som gjer dette prosjektet vanskeleg, er framfor alt at tida ikkje hadde strokke til, men også mangel på erfaring med metoden. I tillegg må ein få innpass på skulen og i klassa, samstundes som ein er avhengig av eit fungerande og tillitsfullt samarbeid med læraren.

4.3. Analyse- og diskusjonsstrategi

I det neste kapittelet, kapittel 5, skal eg byrja å analysera og diskutera datagrunnlaget i ljøs av teoritilfanget presentert i kapittel 3 og bakgrunnsinformasjonen presentert i innleiinga. Informasjon knytt til omfang og resultat av nynorsk, kvifor elevane lærer å skriva to skriftspråk i skulen i dag, kva lovar som tek vare på nynorsk som jamstilt målform i den offentlege sektor, og nynorsken sin kulturelle verdi, har mykje å seia for korleis datagrunnlaget og teoritilfanget vert samanstilt. Dette gjeld sjølvsagt også dei didaktiske føringane som ligg i læreplanen (2006), samt det me veit om den nye læreplanen (2020), fordi denne oppgåva søkjer å finna nye

didaktiske tilnærmingar i nynorskundervisinga. Å svara på forskingsspørsmåla vert såleis eit ledd i å kanskje kunna tilby nettopp nye didaktiske tilnærmingar i nynorskundervisinga.

Så, korleis gå fram med datagrunnlaget og teoritilfanget for å kunna svara på forskingsspørsmåla? Innleiingsvis i dette kapittelet vart det gjort greie for korleis nokon av spørsmåla i intervjuguiden er utforma med bakgrunn i bestemte teoriar. Til eksempel vart spørsmål 2 i intervjuguiden «Korleis tek du tak i desse utfordringane under sjølve vurderingsprosessen?» utforma med bakgrunn i *vurdering for læring* (Hopfenbeck, 2014). Eg ser føre meg at eg nyttar denne teorien og samanstill det med svara frå informantane på dei aktuelle spørsmåla, slik at eg får ein systematisk start på analysen. Vidare vil nokre av svara til informantane i større eller mindre grad strida imot nokre av dei føregåande svara deira, og dette må også takast med i analysen og verta diskutert gjennomgåande. Ein jaktar gjerne på ei fortolking der «alt går opp», men det er viktig at ein ikkje overser indre motsetnader, ambivalens og sprik i det stoffet ein fortolkar, skriv Repstad (2014: 122). Viss svar frå ein av informantane skil seg betydeleg ut frå svara til dei tre andre informantane, kan ein sjå føre seg at ein utdjupande diskusjon kring dette vil visa eit meir nyansert bilete. Etter ein slik tolkingssjette, kan det også visa seg at svara ikkje var så motstridande likevel.

Det som ofte skjer under kvalitative intervju, er at ein stiller oppfølgingsspørsmål som gjev utdjupande svar på det konkrete spørsmålet, men dei kan også bidra til meir utdjupande svar på andre spørsmål. Derfor vert det viktig å gå dei transkriberte intervju etter i saumane for å få med alle relevante opplysingar til diskusjonen. Når ein først har fått informasjon, må ein også sørge for å få implementert det i analysen – så lenge det ikkje er gjort for å påverka forskinga i ei viss retning. Repstad skriv om den hermeneutiske sirkelen og subjektivitet, og at fortolkingssjette ofte vert beskriven som ein hermeneutisk sirkel eller spiral. Denne spiralen gjer ein kontinuerleg utdjuping av meiningsforståinga mogleg:

Med en tekst foran seg - for eksempel et nedskrevet intervju – leser man altså først vanligvis igjennom det hele for å prøve å danne seg et helhetlig inntrykk. Så går man tilbake til de enkelte temaer og delutvalg, prøver å utkrystallisere deres mening og betydning, og vender så tilbake til en mer reflektert helhetstolkning, og så videre (Steinar Kvale 1979 i Repstad, 2014: 122).

Dette er eit idealbilete av den hermeneutiske prosess, påpeiker Repstad (2014: 122). Ein må vera medviten eigne føresetnader for tolkingssjette, og gjerne omtala dette i tolkinga om det kan påverka subjektiviteten på ein openberr måte. Til eksempel kan dette gjelda eigne verdiar,

haldningar eller fordommar. Dette vert viktig for meg i analyse- og diskusjonsarbeidet: Nokon gonger kjem det fram i intervjuet at eg har med min bagasje av fordommar og hypotesar, og derfor må det implementerast.

«Noen ganger slår [...] virkningene av forskerens tilstedeværelse inn i selve forskningsresultatene», skriv Repstad (2014: 66). Under dei kvalitative intervjuet hadde eg med meg nye perspektiv og fagomgrep, særleg gjennom Bonny Norton (2013), og Repstad skriv at ein dermed *vingar* informantane til å reflektera over sin eigen kultur, eller praksis, gjennom ukjente perspektiv og fagomgrep. Berre det at forskaren og informanten begge veit at den eine vert forska på, kan påverka deira samspel. Dette kallar ein for *forskningseffekt*, og den bør helst ikkje vera stor. Dette kan vera aktuelt å diskutera nærmare i analysen av empirien, til eksempel med tanke på korleis ein vurderer effekten av at studenten (meg) introduserte erfarne lærarar for perspektivet «å investera i språk» og omgrepet «nynorsk-identitet». Ein nyttar gjerne omgrep som makt, klasse, organisasjon, haldning, religion og samfunn i intervjuet for å finna fram til ei «sanning». Spørsmålet er om desse omgrepa speglar realitetar, eller om dei er meir eller mindre vellykka abstraksjonar som forskerane nyttar for å skapa ein viss orden i kaos (Repstad, 2014:115).

Tolking, eller fortolking, er ei grunngeven vurdering av datagrunnlaget sett i samheng med dei forskingsspørsmåla som oppgåva reiser. «Dette innebærer ofte at vi setter data inn i en teoretisk sammenheng, men det er uten tvil elementer av fortolkning også i den ordningen og tilretteleggingen vi kaller analyse» (Repstad, 2014: 113). Ein må også vurderer i kva grad ein skal nytta forteljing og teoretisk fortolking i analysen, men det vert viktig å nytta dei teoretiske omgrepa som er presenterte i teorikapittelet og under dei kvalitative intervjuet. På denne måten kan ein nytta direkte sitat frå informantane (transkriberte som vedlegg), for å få ein heilskapleg diskusjon. Teoretiseringa av empirien vil gjera at forskaren si forklaring skil seg ytterlegare ut frå informantanes forklaringar, men forskaren skal like fullt interessera seg for informantanes eigne fortolkingar (Repstad, 2014: 117). «Å ta dem alvorlig kan [...] bety å imøtegå dem og argumentere for at de må suppleres og korrigeres av et samfunnsvitenskapelig perspektiv, ved hjelp av begreper fra den samfunnsvitenskapelige verktøykasse» (Jones 1985 i Repstad, 2014: 118). Dette er ikkje ein måte å vera *for* lojal mot informantane og empirien, slik Repstad åtvarar mot: «Det gjelder særlig hvis man har foretatt kvalitative intervjuer og har fått sympati for de personene man har snakket med» (Repstad, 2014: 114). Vert forskaren *for* lojal mot informantane og empirien, kan det koma uheldig ut.

Cato Wadel (1990 i Repstad 2014) meiner at det er systematisk skilnad mellom «folk flest» sine forklaringar på fenomen, og sosiologanes faglege forklaringar. Han meiner at «folk flest» nyttar moralske forklaringar på menneskeleg åtferd: Forklaringar som viser til enkeltmenneske sine personlege eigenskapar. Sosiologane, derimot, nyttar forklaringar som viser til korleis åtferda heilt eller delvis vert prega av sosial situasjon, sosiale relasjonar eller trekk ved samfunnsstrukturen (Repstad, 2014:119). Wadel sitt utsegn har vorte moderert: Etter som utdanningsnivået aukar blant folk, pregar det også dagleglivets tenkjemåtar og karakteristikkar. Lærarar vil nok ha eit betre omgrepsapparat til å forklara fenomen i skulen enn det Wadel tenkjer at «folk flest» har, men omgrepsapparatet skil seg frå forskaren sitt. Eg vil mellom anna nytta omgrep som Pierre Bourdieu nytta for å forklara sosialt liv (Wilken, 2008), for å forklara fenomenet denne oppgåva tek opp: Elevane i nynorskland får betre sidemålskarakterar enn hovudmålskarakterar. Wadel (1990 i Repstad, 2014) understreker at dei omgrepsmessige hjelpemidla me utviklar i samfunnsforskninga, så langt som mogleg må kunna relaterast til, og dei må vera prosessuelle. Ein skal altså ikkje ta omgrepa for gjeve, og det vert derfor viktig at eg er presis når eg nyttar omgrep i analysen og diskusjonen. Om ikkje definisjonen av omgrepet allereie er oppklara, er det naturleg å gjera det når omgrepet vert nytta i analysen.

Før eg går i gang med analyse- og diskusjonskapittelet, må eg gjera greie for korleis dette kapittelet skal byggjast opp. Det vil vera naturleg å ta føre meg eitt forskingsspørsmål om gongen under analysen, slik eg har gjort under presentasjonen av empirien i dette kapittelet. Empirien har vore ferdig transkribert i mange veker, noko som har gjort at eg har fått tid til å fordøya dette og sjå det i samheng med teoritilfanget mitt. «Den gode kvalitative analysen bringer gjenkjennelse så vel som ny innsikt, og et viktig redskap er det presise begrep og den innsiktsgivende typologi» (Repstad, 2014: 127). Kvart forskingsspørsmål krev sitt omgrepsapparat i analysearbeidet, og det vil derfor verta ryddig med eit slik oppsett. Forskingsspørsmåla byggjer også på kvarandre, og på den måten må ein ta omsyn til intervjuas kronologi for å nærma seg svar på forskingsspørsmåla. Det er viktig å understreka at dette vil bety ein temabasert analyse, og ikkje ein personbasert analyse: Den enkelte informant vert trekt fram med sitat som underbyggjer tema, ofte saman med sitat frå andre informantar, og ikkje analysert åleine. Forskingsspørsmåla byr opp til dette, men det finst også eit etisk argument for tematisk analyse: «Det kan noen ganger være vanskelig å bevare fullstendig anonymitet når man gir en detaljert beskrivelse av en person i hans eller hennes sosiale miljø» (Repstad, 2014: 131).

Under heile prosessen er det også viktig at eg vurderer oppgåvas validitet eller om ho er truverdig, og ein må derfor stilla spørsmåla: *Er det samsvar mellom forskingsspørsmåla og dei informasjonane eg faktisk gjer nytte av når eg trekkjer mine konklusjonar? Kastar dei empiriske undersøkingane faktisk ljøs over den problemstillinga eg har ønskt å belysa?* (Repstad, 2014: 134). Desse spørsmåla er avgjerande for konklusjonen, og avhengig av svara ein kjem fram til på desse spørsmåla, så vil ein kanskje kunne skriva eit delkapittel som kastar ljøs over dette. Undervegs vil det uansett vera viktig å nytta sjekklista Repstad skisserer for kvalitativ forskning:

- Var det til stede en forskningseffekt?
- Kom interessant informasjon fram spontant eller på forskerens initiativ? Det kan tenkes at forskerspørsmål har ledet aktørene/informantene. Spontanytringer teller vanligvis mer når en skal vurdere om en antakelse er troverdig eller ikke.
- Har informanten grunner til å holde noe skjult, overdrive noe, forvrengne noe?
- Har informanten førstehånds eller bare annenhånds kjennskap til det han eller hun forteller om?

(Repstad, 2014: 136).

5. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal eg analysere empirien som vart presentert i førre kapittel. Eg vil halda fram med å visa til sitat frå informantane for både å underbyggja min eigen analyse, men også for å oppretthalda balansen mellom forskarstemma og informantane sine stemmer. Her kan det verta repetert sitat som tidlegare er presenterte i empirikapitlet, men det vil også siterast frå dei transkriberte dokumenta (sjå vedlegg 2, 3, 4 og 5). I det førre kapitlet gjorde eg også greie for korleis empirien, bakgrunnsinformasjonen og teorien vert samanstilt for å diskutera fram svar på dei tre forskingsspørsmåla denne oppgåva reiser. Eg vil hovudsakleg ta føre meg eitt forskingsspørsmål om gongen, og analysere empirien tilhøyrande kvart enkelt spørsmål. Den overordna motivasjonen bak desse forskingsspørsmåla er at analysen og diskusjonen kanskje vil kunna peika ut nokre nye didaktiske tilnærmingar, og dette vert diskutert mot slutten av dette kapitlet. Under heile prosessen er det viktig å vera medveten forskarrolla, og sjekklista til Pål Repstad (2014), presentert på side 47, vil vera viktig for å implementera dette i diskusjonen.

Føre analyse- og diskusjonsarbeidet byrjar, vel eg å repetera forskingsspørsmåla med den innleiande teksten, slik at det sit friskt i minne: Med bakgrunn i nynorskens plass i språkhistoria, samfunnet og skulen, i kombinasjon med elevanes eksamensresultat, vil eg sjå nærmare på kva konkrete utfordringar elevane har, og korleis lærarane arbeider med nynorsken. Med nye perspektiv frå språklæringsteori vil eg kanskje kunna forklara utfordringane og koma med nokre vidare didaktiske tilnærmingar på nynorskundervisinga i skulen.

1. Kva utfordringar ser lærarane i elevtekstar skrivne på nynorsk, og korleis arbeider dei med nynorsk?
2. Korleis kan arbeidsmetodar og resultat forklarast gjennom språklæringsteoriar?
3. Korleis kan den realiserte nynorsken hjå elevane forklarast i forholdet mellom haldningar, identitet og læring?

5.1. Analyse til forskingsspørsmål 1

Forskingsspørsmål 1, «Kva utfordringar ser lærarane i elevtekstar skrivne på nynorsk, og korleis arbeider dei med nynorsk?», har bakgrunn i at elevane i Sogn og Fjordane gjer det betre på eksamen i sidemål (bokmål) enn på hovudmålseksamen (nynorsk), som presentert innleiingsvis (kapittel 1). I tillegg har spørsmåla som vart stilte til informantane, bakgrunn i Hopfenbeck (2014) sin teori om *vurdering for læring*, Golden (2014) sin teori om *ordforråd*,

ordbruk og ordlæring, og Gardner (2004 i Lightbown & Spada 2013), Askeland og Falck-Ytter (2010) sine teoriar om *lesing*. Denne teorien vil verta samanstillt med empirien som høyrer til under forskings spørsmål 1, men det er også opent for andre delar av teoritilfanget.

Når du som norsklærer les elevtekstar skrivne på hovudmålet nynorsk, kva språklege utfordringar ser du at elevane har?

Dette spørsmålet søker å kartlegga kva som kan vera årsaka til at elevane i Sogn og Fjordane har dårlegare snittkarakter i hovudmåleksamnen enn i sidemåleksamnen tre år på rad: 0,1 karakter dårlegare i 2016, 0,3 karakter dårlegare i 2017 og 0,2 karakter dårlegare i 2018 (Gunnerud, 2017). Resten av kartlegginga byggjer på det informantane rapporterer: «[...] sidemaol e alltid best her. Det e sikkert det du har fonne ut» seier lærar 1. Alle dei fire informantane rapporterer om at verbbøying er utfordrande for elevane deira. Enkeltord som ikkje er tillatne i nynorsk, slik som dialektord eller bokmålsord, dukkar også ofte opp i tekstane. Det vert også betre flyt og eit betre språk på bokmål enn på nynorsk, påpeikar to av lærarane: «[...] poenget e atte eg oppleve at det språket flyte lettare før vaore eleva på bokmaol. Det bli eit bedre språk enn på nynorsk» (L1). Lærar 2 er også inne på noko av det same: «De skriver et tungt språk, istedenfor at de skriver enkelt». Same informant nemner også at nokon kan slita med ordstillinga i nynorsk der den er ulik frå bokmål, og at dei har ein tendens til å velja ordstillinga som er naturleg for bokmål. «Ja, så påvirkningen frå bokmaol e veldig stor», nærmast konkluderer lærar 4 på dette spørsmålet.

Dei fire informantane omtalar nokre av dei same utfordringane, men her må ein ta i betraktning at dei alle kjem frå same skule, og at dei er berre fire informantar. Bakgrunnen for spørsmålet er dei gjennomsnittlege eksamensresultata for heile fylket, og sjølv om lærar 1 bekreftar at trenden er den same ved deira skule, kan ein ikkje seie sikkert at utfordringane er dei same for heile fylket. Likevel, det er nokre ting elevane meistarar betre på sidemåleksamnen enn på hovudmåleksamnen, og forklaringa ligg i språket, ifølgje to av informantane:

«[...] ellers, når det gjelde elevteksta, så vil ikkje eg sei at det noke særle forskjell på andre utfordringa som forsempel å svara på oppgava, ha god struktur og sånn. Derfor vil eg ikkje sei at det e noke forskjell» (L1)

Strukturen i oppgåva og evna til å lesa oppgåvebestillinga og svara på den, er like utfordrande på begge skriftspråk og eksamenar, meiner informanten. Det same meiner lærar 3: «[...] eg

ser da e rettskriving og språk som trekke ned nynorsktekstane. Ofta. Fordi atte dei kan lesa ei bestilling, dei kan det mesta, jah». Lærer 2 har spurt elevane sine kva dei trur er årsaka til at dei gjer det betre på sidemålseksamen:

«De synes det er mer kompliserte oppgaver på hovedmålet enn det er på sidemålet, og det kan jeg faktisk være litt enig med de i, og det er jo ikke så underlig heller. Men det betyr da, kanskje de synes det er vanskeligere å svare» (L2).

Kanskje er hovudmålsoppgåvene vanskelegare nettopp på grunn av at det er hovudmålet til elevane, og at ein derfor kan forventast meir? Forklaringa på resultatane i hovudmålet kan liggja i landskapet mellom alle desse faktorane.

Korleis tek du tak i desse utfordringane under sjølve vurderingsprosessen?

Alle informantane meiner at dei tek tak i utfordringane under vurderingsprosessen, og det kjem tydeleg fram at dei meiner det er viktig for «vegen vidare» med nye skriveoppgåver: «‘*detta ska eg – hugs ditte te neste gang*’» (L4). Hopfenbeck (2014) skriv at det er nettopp dette som er vurdering *for læring*: Ei viktig årsak til at lærarane vurderer elevane sine er for å hjelpa dei til å gjera det endå betre neste gong. Dei lærarane som lykkast med vurdering for læring, har ofte eigenvurdering integrert i undervisninga. På den måten vert elevane medvetne si eiga læring, og sjølvinnvikling i læringsprosessane aukar (White and Fredriksen, 1998 i Hopfenbeck, 2014: 73). Eg stilte ingen av informantane oppfølgings spørsmål om eigenvurdering, og det kom heller ingen konkret informasjon om dette utan oppmoding. Spørsmålet fokuserte på korleis lærarane vurderer elevane sine tekstar, og det vart kanskje derfor ikkje naturleg for informantane å nemne elevanes eigenvurdering som ein del av vurdering *for læring*. Det einaste som kan nemnast i samband med dette, er at lærar 1 seinare kjem inn på elevundersøkingar, og at dei har låg skår på «elevmedverknad».

Lærer 1 set fokus på elevanes to-tre største utfordringar gjennom tilbakemeldingar i tekstane, for så å lata elevane jobba med dette i norsktimane: «*Også prøve eg å legge opp undervisning i etterkant der ein får lov te å driva med dei tingi som ein då streva med. Ofte so kan da vera i gruppe dao*». Black & William (2009 i Hopfenbeck) har formulert fem prinsipp som eigentleg er råd for korleis vurdering *for læring* kan realiserast i praksis. Det tredje prinsippet er at ein som lærar skal «tilby tilbakemeldingar som gjer at elevane kjem vidare i læringsprosessane», og dette gjer lærar 1 når elevane får veta deira to-tre største utfordringar med nynorsk etter at

tekstane er vurderte. Det er tydeleg at læraren ikkje nøyer seg med å setja raude strekar under verb og bokmålsord – informanten sørgjer for å konkretisera utfordringane slik at elevane kan vera merksame på dei ved neste anledning. Ved å tilby undervising som legg til rette for at elevane kan arbeida med sine utfordringar, kan elevane koma djupare inn i læringsprosessen. Læraren er også open for at elevane kan arbeida i grupper, noko som kan «læra elevane å verte aktive slik at dei fungerer som læringsressursar for kvarandre», som er Black & William sitt fjerde prinsipp for vurdering *for* læring. Det femte prinsippet deira heng litt i saman med det fjerde: «Læra elevane å verte aktive også med tanke på å få eigarskap til eigen læring». Det er mogleg at gruppearbeid er ein ideell arena for å skapa aktiv diskusjon og utveksling av kunnskapar, der læraren også kan rettleia undervegs, og at dette gjer at elevane får eigarskap til eiga læring, samstundes som dei er ressursar for kvarandre.

Hopfenbeck (2014) viser også til Elwood og Klenowski (2005), som i likskap med Black & William (2009) har fem punkt dei meiner kjenneteiknar vurderingar ein kan læra av. Når det gjeld lærar 1 sin strategi for vurdering *for* læring, vil eg trekkja fram Elwood og Klenowski sitt fjerde punkt som særleg viktig: «Lærarar bør forsøka å fremja samtalar som gjev elevane tid til å reflektera, tenkja og dela idear om læringa. Dette krev omtanke frå lærarane og eit trygt miljø i klasserommet». Dette underbyggjer kor viktig det er at læraren ikkje let elevane jobba heilt fritt i gruppene, men at det læringsrike gruppesamarbeidet faktisk treng rettleiing og utfordringar kontinuerleg frå læraren.

Lærar 2 er oppteken av tilpassa tilbakemelding, og nyttar ofte skrivetrekanten: Då vert innhald, formål og form kommenterte, seier informanten. Lærar 3 er også nøye i vurderingsarbeidet, og ein kan gå ut ifrå at vurderinga til L2 og L3 gjev elevane ros og peiker på utfordringar, og at det dermed tilbyr elevane ein måte å koma vidare i læringsprosessen. Noko meir vert vanskeleg å seia om informantanes strategiar i vurderingsprosessen, men begge informantane påpeiker at det kan vera betre å gje desse tilbakemeldingane *under* sjølve skriveprosessen:

*«Jeg tror vel kanskje at den beste måten å hjelpe elevene til å komme videre på, det er å gi tilbakemeldingene mens de skriver. Fordi at de veldig ofte har glemt det [...] De er akkurat som oss over 40; teflonhjerne, sant. *Fupp*, opp! 'Hæ? Har jeg skrevet det? Åja, kanskje det ja. Mhm'» (L2).*

Når læraren stoppar opp skriveprosessen for å gje tilbakemeldingar undervegs, meiner lærar 2 at elevane dreg nytte av dette fordi dei ofte har gløymt kva dei skreiv i teksten etter at vurderingsarbeidet er ferdig. Informanten meiner at til og med heildagsprøvene må sjåast på

som læring, og at lærarane må hjelpa undervegs der også. Det same seier lærar 3: «*Når eg vurderer ein tekst så går eg først og fremst rundt og hjelpa dei... for eg meina og at på ein tentamen så e da opplæring, så ein kan hjelpa*».

I kvardagen trur lærar 2 mest på korte skriveoppgåver og rask tilbakemelding: «*Så jeg tror, jeg tror en del på type sånn sprutskrivning, og få, sånn: sett deg ned, se på snøværet, skriv i fem minutter. Så går vi gjennom tekstene etterpå*». Dette er også eit av tipsa som Askeland og Falck-Ytter (2010) har til lærarar: Ein skal skriva ofte og kort, for elevane må få mange skriveoppgåver. Den prosessorienterte skrivepedagogikken er avgjerande for god skrivning, meiner dei: Læraren skal vera der for elevane under heile skriveprosessen, som inspirator, rådgjevar og hjelpar (Askeland og Falck-Ytter, 2010).

Ein kan også sjå føre seg ei blanding av desse tre informantanes strategiar, der elevane samarbeider om tekstutvikling. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider skriv dei om prosessorientert skrivning der elevane er tydelege ressurspersonar: Elevane kan få lesa kvarandre sine tekstar og gje kvarandre tilbakemelding på teksten. Under prosessorientert skrivning skal elevane få vera ressurspersonar for eiga og andre si læring, og på denne måten vert samarbeidet tettare. Ein skapar ein aktiv læringskultur i klasserommet, og dette heng direkte saman med Black & William (2009) sitt fjerde og femte prinsipp om å danna aktive elevar, som har stor verdi som vurdering *for* læring. Elevane kan gje kvarandre respons under heile skriveprosessen, noko som styrker tekstmedvitet, og ved å vurdere medelevane sine, vert dei samstundes meir medvitne sin eigen tekst (Udir).

Lærar 4 fortel ikkje mykje om sjølve vurderingsprosessen, men er oppteken av at elevane skal retta tekstane sine og laga hugselister etter tekstane er vorte vurderte:

«Så dei ha ein sånn rutine på at dei gaor inn og sjekka dei ordi som dei skreiv feil forrige gang da. Og ellers så ha me jo, øve masse på ditta med bokmaol og nynorsk på norsksidene.no, for eksempel. Og eg ha og ein plakat i klasserommet med typiske forvekslingsord, akkurat på dan problemstillingen dar då».

Her viser informanten at sjølvregulert læring er vel så viktig som vurdering for læring ved å skissera nokre eksempel på korleis elevane kan verta meir sjølvstendige i læringsprosessen. Elevar som driv sjølvregulert læring, finn ein vanlegvis ikkje på ungdomsskulen, viss ein ser på Pintrich (2000 i Hopfenbeck, 2014) sin definisjon av omgrepet:

Self-regulated learning (is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in their environment.

Likevel må prosessen mot målet om å verta ein sjølvregulert elev starta ein stad, og hugselister og plakatar som ein må sjekka sjølv, er ein fin start: «En viktig del av å være selvregulert, er å kunne kjenne til ulike læringsstrategier og å være i stand til å velge strategier som er hensiktsmessige [...] til de ulike oppgavene man skal løse» (Hopfenbeck, 2014: 22-23).

På spørsmål om elevane nyttar seg av plakaten i klasserommet, uttrykte informanten (L4) kor vanskeleg det er å vurdera kor sjølvregulerte elevane er, og kva ein kan forventa at dei tek tak i sjølve:

«[...] eg må sikkert minna de på da mykje oftare, før at eg tru'kje dei, eh, alltid e so bevisst på da. [...]og kå gamle, altså kå mykje kan ein forventa, no e mi i 9., og eh, ja, kanskje du slutta opp litt å masa – hadde det vore på mellomtrinnet, so hadde eg kanskje vore endå meir på, heh» (L4).

Ein faktor som kanskje spelar inn på dette, er kor moden den enkelte elev er. Det er store individuelle skilnader mellom elevane i ungdomsskulealder, seier informantane: «Noen har kommet, det er jo det som er så spennende med å jobbe med ungdom i aldersgruppen 13 til 16 år, at de befinner seg i et veldig stort spenn egentlig» (L2) Kanskje kan elevanes store individuelle skilnader forklara kvifor lærarane synest det er vanskeleg å veta kor sjølvgåande dei kan forventa at elevane er? Det vert opp til lærarane å basera dette på korleis dei kjenner eleven, eller sagt på ein annan måte: Lærarane må få ein relasjon til eleven som læraren kan nytta til å vurdera kor sjølvstendig eleven er i ulike delar av skulekvardagen.

Er elevane relativt stabile i sin realiserte nynorsk, eller svingar dei gjennom skuleåret? Ser du skilnad i den realiserte nynorsken avhengig av kva type prøve/oppgåve dei får?

«Gjennom skriving viser elevane kva dei verkeleg kan av nynorsk», skriv Askeland og Falsk-Ytter (2010:105). Dei fire informantane er ganske samde om at elevane er relativt stabile i sin realiserte nynorsk, og at dei ser utvikling i positiv retning for elevanes nynorskskriving gjennom åra på ungdomsskulen. Lærer 2 peiker likevel på at det finst større språklege utfordringar i nokon skriveoppgåver: «Noen sliter jo mye med å skrive for eksempel sakpregede, reflekterende tekster, og det er jo litt avhengig av modenhetsnivå». Her er skilnadene mellom elevanes

kognitive utvikling ein forklaringsfaktor for kvifor det kan vera vanskeleg for nokon å reflektera i saktekstar, meiner lærar 2. Her kan også andre faktorar bidra med ei forklaring: Skrivekompetansen speglar ofte om ein har lese gode nynorsktekstar, eller gode tekstar generelt. «Ein må tenkje at dei tekstane elevane skal lese, må likne på dei tekstane dei skal skrive» (Askeland og Falck-Ytter, 2010:105). Kva tekstar som vert modellerte for elevane, kan vera avgjerande for korleis dei løyser skriveoppgåva sjølve. Ofte kan lærarane vera gode på å modellera fiksjonstekstar, men ikkje alltid like gode på faktatekstar, skriv Askeland og Falck-Ytter (2010). Ved å modellera dei ulike sjangrane elevane skal skriva, kan læraren også gjera elevane merksame på at alle fag har eit *fagspråk*. Det er viktig at elevane utviklar forståinga for fagspråk, og at det representerer eit *presist språk*. Lærar 2 seier sjølv seinare i intervjuet: «*Og det er ekstremt mye dårlig språk – kanskje spesielt skriftlig rundt omkring, men også så har du en sånn upresis måte å snakke på*». Lærar 3 har på si side ikkje særleg fokus på nynorsk rettskriving i andre fag enn norsk, til eksempel i samfunnsfag: «*Eg tenke litt atte der e da innhaldet som e da viktigaste, sjølv om eg og e norsklærer, så tenke eg dei ska få skriva og formidla dan kunnskapen dei har om stoffet*». Spørsmålet vert om elevane har reiskapen til å formidla kunnskapen dei har om eit spesifikt fagstoff, om det ikkje er fokus på å formidla fagspråket på normert måte. Elevane går også glipp av mykje skrivetrening i normert nynorsk fordi det ikkje krevst av dei, og dei vil derfor ikkje verta merksame på eit eventuelt upresist språk. Askeland og Falck-Ytter skriv at det er viktig at elevane lærer dei orda som representerer eit presist språk for kvart enkelt fag.

Lærar 4 seier: «*Dei skrive ganske stabilt egentle uansett sjanger*», utan at informanten følgjer opp med ei forklaring på kva som kan vera årsaka til dette. Det interessante er at informanten, utan oppmoding, utdjuvar kvifor elevane er stabile i ulike sjangrar litt seinare i intervjuet:

«Nei, det e litt vanskele å sei at da går spesielt på nynorsk, dao, men, eh, da blir meir tekstskaaping generelt... og eg veit ikkje om det e litt på sidao ao det du e ute ette, forda eg modellera ganske mykje – skrive modellteksta uansett, men da gaor kanskje meir på sjangerlæra, altså korleis ein saktekst ska skrivast og korleis ein utvia eit øyeblikk i ein skjønnlitterær tekst, så da går ikkje spesielt på maoten ein skrive på dao, da går ikkje på nynorsk, egentle (L4).

Informanten har rett i at modellering av tekstar ikkje er unikt for å læra god nynorsk, men det heng i saman. Om elevane får lesa gode tekstar, som viser korleis dei ulike sjangrane kan skrivast, får dei truleg også med seg kva som er spesielt med språket i dei ulike sjangrane. Lærar

fire seier dette implisitt ved at informanten viser elevane korleis ein utvidar eit augeblikk, noko som viser at dei fokuserer på språknivå.

Det kan liggja mykje god nynorskundervising og generell språkleg utvikling i modelltekstane: Golden (2014) meiner at skriftlege tekstar er ei viktig kjelde til ordlæring for elevar. Dee Gardner (2004 i Lightbown og Spada, 2013) meiner at det er essensielt for utviklinga av ordtilfanget å lesa eit breitt utval tekstar. Gardner si eiga forskning seier at det er stor skilnad mellom orda i skjønnlitterære tekstar og sakprosaetekstar: I dei skjønnlitterære tekstane møter ein ord som ein ikkje vil møta i sakprosa, mens sakprosaetekstane syner fram eit ord i fleire former. For å kunna eit ord må ein ha kjennskap til ordets form, seier Golden: uttale, lyd og skrift. Å kjenna ordet i si skriftlege form, vil seia at ein kjenner ordet inngåande: Då er ordet gjerne automatisert, og ein kjenner til dei ulike bøyings- og avleiingsmoglegheitene ordet har (Golden, 2014:70). Ordet må først og fremst koma til eleven som innputt, og tekstar som er nyttige for elevane for vidare skriving, kan representera innputt som eleven prosesserer gjennom å forstå ordet, lagra ordet og finna att ordet til eige bruk.

Lærar 1 meiner dei har mykje å henta når det gjeld skriveoppgåvene elevane får, og at den nye læreplanen oppmodar til dette:

«So no e da nye læreplana på gong med djubdelæring, og det vil eg sei vil vera eit nøkkelord i norsken dao – å fao te undervisning og opplegg der eleven sjøl i større grad har fått vore med og bestemt innhaldet dao. Ikkje tving dei te å skriva om noke dei ikkje føle tilhøyrligheit til, lat de få skriva om Zlatan elle Justin Bieber, elle what ever liksom».
(L1).

Informanten er oppteken av at oppgåvene må gje elevane moglegheit til å skriva om noko som dei føler tilhøyrse til. Dette kan me sjå i samanheng med Bonny Norton (2013), og ho siterer Chris Weedon: «[...] as Weedon notes, identity is constituted in and through language» (2013:4). Vidare siterer ho Heller (1987): «It's through language that a person negotiates a sense of self» (2013:45). Norton definerer derfor *identitet* som måten ein person forstår sitt forhold til verda, korleis det forholdet er konstruert gjennom tid og rom, og korleis personen forstår moglegheiter for framtida. Lærar 1 seier seinare at elevane er avhengig av nokre rammer for skrivinga, og det kan vera fint sidan «Målet med fagfornyelsen er å styrke elevenes faglige forståelse og legge bedre til rette for dybdelæring. Det skal også gi barn og unge gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger» (Regjeringen, 2018). Likevel, gjennom

skriveprosessen utviklar elevane språket, og gjennom språket utviklar dei kven dei er: Dei utviklar identitet med verdiar, kunnskapar og haldningar.

Korleis arbeider du konkret med nynorsk i norsktimane?

Når informantane skal gjere greie for korleis dei arbeider med nynorsk heilt konkret i norsktimane, vert det gjennom alle lærarane tydeleg at dei ikkje har «nynorskundervising»: «Asså, spesifikt nynorsk, asså alt føregaor jo.. heile deis skulekvardag føregaor jo på nynorsk. Adle bøka og all tavleskriving, så det du lure på her e likso 'no ska me ha om nynorsk'?» (L1). Dette er positivt med tanke på Askeland og Falck-Ytter (2010) si oppmoding til lærarane om å veva nynorsken inn i heilskapen: På denne måten får elevane på denne sida av landet nynorsk innputt kvar dag på skulen, og det er betre enn *periodeundervising* i nynorsk, meiner dei.

Tidlegare har lærar 1 uttrykt at elevane får jobba med sine språklege utfordringar etter vurderingsarbeidet er ferdig, og informanten kjem etter kvart inn på det: *Eh, so når det gjelde førsempel, ska me ta med verbbying dao... so prøve eg å, at dei sjøl ska finne ut, og fao, gjennom å undersøka sjøl, og gjerne då i artige forme som gruppe, elle... Atte dei teke noke verb som dei ikkje har meistra*. Askeland og Falck-Ytter (2010) er, som L1, opptekne av at elevane skal forska litt sjølve. Bøyingsskjema og setningsanalyse har ikkje alltid noko overføringsverdi til tekstane elevane skriv sjølve, meiner dei (2010: 134). På grunn av eit elles lite konkret svar frå L1 kom oppfølgingsspørsmålet «*Oppfordrer du til å bruke ordbok og sånn...?*» med vidare dialog:

L1: Nei, me ha jo sånn ein-te-ein PC-situasjon no

V: Ja, at alle har en PC?

L1: Ja, ja, så da jobba eg masse med da at dei har den, og så fao te den der greia med å sjekka. Asså, i norsk no, so e da alltids anledning. [...] sant, dei ska jo lera seg da, men sjøl me vaksne må jo sjekka

V: Ja, og det å lære seg å sjekke en ordbok, hvordan lese en ordbok

L1: Ja, ja, det ha me fokus pao.

Årsaka til dette oppfølgingsspørsmålet er Askeland og Falck-Ytter si oppmoding til å verta kjend med ordboka. Skrivning på datamaskin byr på nokre utfordringar for dei som skriv nynorsk, og på grunn av dette er det viktig at elevane kjenner til ordboka. Det finst fordelar og bakdelar ved både ordbok på nett og i papirform: Stavinga må vera heilt korrekt på nettutgåva for å få treff på ordet, medan du kan leita deg fram til rett ord i papirutgåva. Det er viktig å læra

elevane korleis ein nyttar ordboka, meiner Askeland og Falck-Ytter. Med lærar 1 kjem det fram at dei sjekkar ord på PC-en, men «*Nei, me ha jo sånn ein-te-ein PC-situasjon no*» viser kanskje at det ikkje naudsynlegvis er ordbok dei nyttar. Elevane skal læra seg korleis verba vert bøygde, men dei må også veta korleis dei sjekkar det, meiner informanten. Når informanten for andre gong vert konfrontert med ordboka, er svaret kort og bekreftande. Dette gjer at eg ikkje kan seia sikkert i kva grad lærarane har fokus på å øva elevane i å verta kjende med ordboka.

Lærar 2 seier at klassa jobbar med grammatikk, setningsbygging og modelltekstar, og skrivning jobbar dei med kontinuerleg for å verta betre i nynorsk. Verdien av modelltekstar vart diskutert under førre spørsmål, men denne informanten nemner også grammatikk som konkret mål i nynorskundervisinga. Lærar 1 nemnde verbbygging som eit eksempel innanfor grammatikken, og det kan derfor vera interessant å sjå nærmare på verdien av dette når elevane elles får kontinuerlege nynorsk-innputt. I sin omtale av grammatikkundervising seier Askeland og Falck-Ytter at det ikkje ser ut til å ha noko verdi for utviklinga av skriveferdigheitene i morsmålet, eller hovudmålet. Likevel er grammatikk eit språk om språket, noko som er viktig når ein skal læra språk. Grammatikkundervising vert særleg nytta som ein inngang til nynorsk der det er sidemål, meiner Askeland og Falck-Ytter, og legg vekt på at dette ikkje gjer nynorsk til eit «framandspråk» - sjølv om ein gjerne nyttar gode idear frå framandspråksundervisinga (2010:133).

Både L1 og L2 trekkjer fram tolærarsystemet ved skulen som positivt når dei må arbeida konkret med nynorsken, fordi det gjev meir tilpassa opplæring til elevane. Dette har bakgrunn i det som tidligare er analysert og diskutert: Etter vurderingsarbeidet får elevane moglegheit til å jobba med sine språklege utfordringar. Askeland og Falck-Ytter foreslår at lærarane kan tilpassa grammatikkoppgåver som skriveoppgåve: Eleven kan til eksempel skriva ei skildring av ein typisk kroppsøvingstime med så mange sterke og svake verb som mogleg (2010:138). På denne måten kan ein fokusera på grammatiske utfordringar gjennom prosessorientert skrivning for å utvikla nynorsken. Slike konkrete oppgåver vil også bidra til å auka tekstmedvitet til elevane, og det er nettopp dette lærar 3 fryktar at elevane ikkje får nok av. Derfor ser informanten til skulane på Austlandet og korleis dei bevisstgjer elevane gjennom undervising i sidemål ein time i veka:

«Sant, dei har mykje meir fokus på da nynorske språket. Her tar me da forgitt atte dei kan da [...] me lese nynorsk, men kommentera ikkje atte 'her ser du setningsoppbyggingen, her ser du på ordvalget, her ser du på...' sant. Atte, atte, bevisstgjera på at detta e nynorsk» (L3).

5.2. Analyse til forskingsspørsmål 2

Forskingsspørsmål 2, «Korleis kan arbeidsmetodar og resultat forklarast gjennom språklæringsteoriar?», søker å konkretisere informasjon om arbeidsmetodane lærarane nyttar, og sjå dette opp mot eksamensresultata for heile Sogn og Fjordane. Til slutt vil ein kanskje sjå om språklæringsteoriane, presentert i kapittel 2, kan forklara arbeidsmetodane og resultata. Her vil eg nytta hovudsakeleg Askeland og Falck-Ytter (2010) sine metodiske innvendingar om lesing, skriving og PC-bruk i nynorskundervisinga til å diskutera to spørsmål. Det vil vera element som er diskuterte under forskingsspørsmål 1, som også gjer seg gjeldande her, og eg vil derfor prøva å nytta dette til å ta diskusjonen eitt hakk lenger. Vidare vert Bonny Norton (2013) og hennar «imagined communities and identities» (tenkte fellesskap og identitetar) diskuterte i samband med kva lærarane veit om elevanes lesevanar.

Kva arbeidsmetodar ser du gjev best resultat for elevane under skriving av tekstar på nynorsk?

På dette spørsmålet var det god spreiding i svara til informantane. Tidlegare har informantane snakka om korleis dei vurderer, og kva dei dei gjer konkret når dei jobbar med nynorsk på skulen. Noko av dette vert teke oppatt no når dei fortel om kva metodar som fungerer best for å auka resultata på nynorsken til elevane.

Lærar 1 held fast ved at elevar som jobbar sjølvstendig, er det beste, men at det også er utfordrande fordi opplegget og ramma rundt skal motivera så mange forskjellige individ: «Eg må ha eit opplegg og ein ramme som gjer at dei er motivert og opplegget e slik at dei lika da. Dette e ei stor utfordring». Likevel er informanten klar på kva arbeidsmetode som gjev best resultat:

«det e å la dei jobba ilag, la dei jobba med ting som dei lika sjøl, som dei e interessert i, som dei ha sagt at detta vil eg skriva om, detta vil eg jobba med.[...] Då oppleve eg auka engasjement og interesse» (L1).

Lærar 1 vinglar ikkje: Gruppearbeid og elevmedverknad er viktig, og særleg viktig vert det med fagfornyninga i 2020. Tidlegare har informanten sagt at elevane må føla tilhøyrse til det dei skriv om, og dette kan sjåast i samband med Norton (2013) og hennar teori som tek opp omgrepa *identity and investment* (identitet og investering). Tidlegare har me tatt inn i diskusjonen kva Norton legg i «identitet» gjennom Weedon og Heller. Om investering i språk

skriv Norton: «The construct of investment offers a way to understand learner's variable desires to engage in social interaction and community practices» (2013:6). Vidare skriv ho at ulike identitetsposisjonar hjå elevane kjem til uttrykk gjennom til eksempel skiving, og då vert lærarens utfordring å utforska kva identitetsposisjonar som gjev best moglegheit for sosialt engasjement og samspel (2013:16). Aktive elevar er viktig for språklæring, og skiving er ei ideell moglegheit til å utvikla posisjonar. Skriverammene, som lærar 1 vurderer som både naudsynlege og utfordrande, er nettopp det fordi dei skal hjelpe elevane til å utvikla seg. Gjennom skiving utviklar ein literacy (tilgangskompetanse), fordi ein både må lesa, tolka, forstå og nyttiggjera seg av ulike teikn og meningsberande ressursar (Askeland og Falck-Ytter, 2010). Skriv ein på nynorsk, får ein også tilgang til ein kultur som har tradisjon for kritisk tenking som ledd i utvikling av demokratiet (2010:75).

Lærar 3 er også oppteken av å gje elevane ei konkret skriveramme til kvar oppgåve for å hjelpe dei til å få betre flyt i språket. Gjennom modellering vert elevane medvetne «start-ord» og fagord:

«Det e det samme som på bokmål; det e skriveramme, få start-ord, eh, modellere tekstar, jobba ilag med elevane akkurat dette her med at dei har ei ramma rundt da – fem avsnitt forsempel i sak – innleiing, hoveddel også tre, og at dei får noken stikkord te å begynna med. [...] sant, atte du får sånne start-ord, så blir det, [...] så blir da betre flyt. Så, bevisstgjerung på ord, sant, fagord, da tru eg e viktig» (L3).

Modellering av tekst som metode for å verta medveten fagord er tidligare diskutert under forskingsspørsmål 1, med Askeland og Falck-Ytter (2010), Golden (2014) og Gardner (2004) som teoretisk forankring. Lærar 3 sine utsegn viser at det er fokus på å modellera sakprega tekstar for elevane, så vel som skjønnlitterære tekstar. Dette gjev seg utslag i at elevane vert jamt gode i dei ulike sjangrane, slik lærar 4 har erfart. Det er også viktig å gjera elevane medvetne kva som gjev god nynorsk, og Askeland og Falck-Ytter meiner ein meir verbal og aktiv stil er avgjerande for å utvikla eit godt mål (2010:107).

Lærarane er også opptekne av skriveøving for å utvikla nynorsken. Tidlegare har prosessorientert skiving vorte omtala, også då med Askeland og Falck-Ytter (2010) som teoretisk forankring.

«[...] det er vel mest det å skrive korte tekster som de får rask tilbakemelding på. Også forskjellig type tekster, selyfølgelig. Ja, korte og ulike tekster, både innenfor fiksjon og

sakpregede. [...] Og gjerne også å skrive en tekst, få tilbakemelding, og skrive vidare»
(L2).

For det første underbyggjer sitatet av lærar 2 at lærarane nyttar sakprega tekstar som modelltekstar. I alt kan det tyda på at modellering av tekstar er mykje brukt i ungdomsskulen, og at dei har gode erfaringar med det. Askeland og Falck-Ytter skriv at det er viktig at skriveundervisinga har ein klar progresjon, og at ein derfor må auka lengda på dei lesne tekstane, og gå frå enkle til meir avanserte sjangrar.

Når det gjeld lesing, er det viktig at lærarane modellerer tekstar før eleven skal lesa, og på den måten viser læraren korleis elevane kan praktisera lesestrategi (Askeland og Falck Ytter, 2010). Å øva inn gode lesestrategiar, skriv Hopfenbeck (2014) mykje om som ein viktig del av å verta sjølvregulert i læringsprosessen. Sjølvregulering står i motsetnad til tilpassa opplæring, skriv ho. Sjølv om lærarane er pålagde å driva tilpassa opplæring, er ulike læringsstrategiar nøkkelen til å flytta fokuset frå det enkelte individ sine føresetnadar og evner, til arbeidsmåtar som kan bidra til å betra læringa for den enkelte. Det er eit mål at ungdom skal verta ansvarlege for eigne læringsprosessar, og derfor kan det vera viktig å auka elevmedverknaden, slik lærar 1 er oppteken av.

Det er også interessant å leggja merke til at ingen av lærarane ser på grammatikkundervising eller arbeid med grammatikk som noko som gjev avkasting på nynorsken. Askeland og Falck-Ytter er også klare på dette. Dermed er utfordringa å jobba med grammatikken i elevtekstane, og lærarane meiner at raske tilbakemeldingar er viktig på grunn av dette. Lærar 2 meiner også at det kan vera nyttig at elevane skriv, får tilbakemelding og deretter skriv vidare på teksten:

«[...] gjerne også å skrive en tekst, få tilbakemelding, og skrive vidare. Det er noe som er vanskelig å få elevene til å skjønne er ok, fordi 'jeg er jo ferdig med den teksten'. Sant, men det å bearbeide ting det er jo viktig [...]» (L2).

Kanskje kan ein slik metode vera fruktbar når det kjem til å øva grammatikk. Skrivning er uansett viktig for å auka tekstmedvitet, anten det gjeld ord, fagord eller grammatikk.

Kva utmerkar seg positivt i elevanes realiserte nynorsk? (Det elevane meistrar stabilt gjennom skulekvardagen).

Sidan dette spørsmålet har ein klar samanheng med førre spørsmål, vel eg å bryta opp i spørsmålas kronologiske rekkjefølge. Når me no veit kva arbeidsmetodar som gjev best resultat

for elevanes realiserte nynorsk, vil me kanskje sjå att dette i kva som utmerkar seg positivt i elevanes nynorsk. Likt som på førre spørsmål, er ikkje informantane samstemde i kva elevane deira meistrar stabilt, eller kva som er positivt i deira realiserte nynorsk.

Lærer 4 er positiv til at elevane greier å skilja dialekt frå nynorsk, og at dei ikkje vert påverka av «chattespråket» når dei skriv i skulesamanheng. Elevane er gode til å omstilla seg, meiner informanten. Samstundes har denne læraren tidlegare sagt at bokmålspåverknaden er stor, og at elevane kan skriva «*‘meininga’ i stan for ‘meiningar’ og. Det e meir og meir – har eg helle ikkje sitt tidligare*». Eksempelet til informanten kan vera teikn på at den normerte nynorsken har konkurranse av dialekta deira. Sjølv har informanten vore inne på andre forklaringar, men vert ikkje einig med seg sjølv:

«Men om da ha med forkortinga å gjera oooog sjettespraok - eg tru'kje da helle før da va me jo ganske bekymra før når da liksom – ‘vil me sjao atte ditta her i tekstadn – at det e berre forkortinga’, men det ha me jo ikkje gjort» (L4).

Lærer 1 meiner at mange av elevane er flinke til å utnytta potensialet i nynorsk når det gjeld skildring. Ei årsak til dette kan vera at lærarane modellerer tekstar som har ein god, verbal stil og ein flittig bruk av adjektiv. Samstundes er lærar 1 den einaste informanten som ikkje melder om god bruk av teksteksemplar. Det kan vera at det er tilfellet likevel, men bakgrunnen for elevanes gode evne til å skildra kan ha andre forklaringar også. Informanten meiner sjølv at nynorsk er eit rikt språk, og at det eignar seg spesielt godt i skjønnlitterære tekstar. Dette er også årsaka til at informanten har fokus på skildring og «å utvida augeblikket», fordi det kan heva ein middels god tekst betrakteleg:

«Eg har litt fokus på da. Det vil sei at.. viss du på høg maoloppnåelse, før å bruka det uttrykket, so e da mangen som, viss dei trenna litt på da, so kan da bli skikkele bra, når du tek alderen i betraktning dao» (L1).

Lærer 2 har meir fokus på at elevane er flinke til å ta til seg tilbakemeldingane og utvikla språket vidare. Dette kjenner me att: Denne informanten er oppteken av å skriva korte tekstar og få raske tilbakemeldingar, slik at dei språklege utfordringane ikkje vert gløymde. Strategien er god og vellykka då informanten erfarer at elevane utviklar språket på grunn av dette. Same informant seier også at elevane i Sogn og Fjordane skriv godt nynorsk, men at dei som lærarar

kanskje forventar at dei skriv like godt på begge skriftspråk: «*For de som har nynorsk som hovedmål, blir det ekstra tøft for*». Her reflekterer lærar 3 rundt korleis det kan ha seg at elevane i Sogn og Fjordane gjer det dårlegare i hovudmålet sitt, og ei mogleg forklaring kan vera at lærarane forventar for mykje av elevane. Kanskje er lærarane i fylket betydeleg betre i nynorsk enn andre lærarar, og derfor ser dei også nynorskfeil som elles ingen andre ville sett?

Lærar 3 er inne på noko av det same, og presiserer at elevane er gode i nynorsk: Elevane skårar høgt i nynorsk samanlikna med andre fylke, meiner informanten. Samstundes ser informanten at det er rettskriving og språk som trekkjer ned nynorsktekstane, og informanten spør seg derfor om lærarane i Sogn og Fjordane kanskje er strengare enn andre lærarar i vurderinga av nynorsktekstar:

L3: Er sensorane strengare på rett nynorsk – no er eg litt utenom da du spurte om asså.

V: Nei, men det er flott.

L3: Men at me som norsklærarar e flinke i nynorsk.

V: Mhm

L3: ...og at me derfor blir litt strenge på det elevane skriv? Og så e eg inne på da 'får bokmålselevane systematisk opplæring i nynorsk i forhold til det me gjer'. Me gjer det kanskje i 3. - 4.klassen, 5. klassen, og så når dei kjem i 8. – 9. klassen så tek me eit lite kurs, akkurat som i bokmål, også gløyme me da. Elle, ikkje gløyme, men så trur me at dei kan da, også kan dei da ikkje.

Lærar 3 er engasjert og nysgjerrig etter svar på kvifor deira elevar gjer det betre i bokmål enn i nynorsk, og også kvifor for eksempel Oslo-elevane gjer det betre i nynorsk enn elevane i Sogn og Fjordane. Elevane er gode til å lesa oppgåvebestillingane og å vera kreative i tekstane sine, seier informanten.

Veit du noko om kva elevane les på fritida?

Dette spørsmålet kunne kanskje fortelja meg litt om relasjonen læraren har til elevane sine, og det vart utforma med bakgrunn i *førestilte fellesskap og identitetar* (Norton, 2013): Gjennom til eksempel bøker kan me ta del i andre fellesskap, og i fantasien strekk desse banda seg både romleg og temporært:

Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of imagination [...] These imagined communities are no less real than the ones in which learners daily engage with and might even have a stronger impact on their current actions and investment (Norton, 2013: 8).

Om lærarane veit noko om kva elevane deira les på fritida, kan dei også veta meir om kva elevane er engasjerte i eller føler tilhørsrel til. Kanskje kan det fortelja noko om kven som er førebileta deira, og læraren vil dermed ha moglegheit til å laga undervisingsopplegg meir tilpassa elevane.

Informantane uttrykkjer at lesing er viktig, men dei har truleg ikkje stilt spørsmålet i klasserommet, eller så har dei ikkje fått konkrete svar. Informantane går ut ifrå at elevane ikkje les så mykje, og dei tenkjer kanskje då på bøker. Når eg spør informantane om dei veit om nokon av elevane les på internett, til eksempel nettavis eller blogg, vaknar dei meir og kjem med informasjon om at nokon av elevane er interesserte i bloggar. Lærer 3 er ikkje optimistisk til bøker, men har tenkt over at elevane kanskje les bloggar, og nemner dette utan oppmoding:

«Eg tru dei lese ufatteleg lite... bøke. Nokon – altså nokon gjer. Lese. Nokon lese. Elle høyre lydbøke. Men dei som lese – eg trur da e mykje blogg, eh, og det e da. Og snapchat-meldinga, trur eg» (L3).

Viss det er slik at elevane les bloggar, kan ein sjå føre seg at dei gjer det fordi dei får ta del i liva til personar som etter kvart vert førebilete for dei. Gjennom bloggen får ungdommane imaginære band til desse bloggarane, og dei set seg sjølve inn i eit fellesskap med dei i tankane. Dette kan til eksempel gjera at ungdommane vert sjarmerte av storbylivet:

«Ja, ja, du sir da litt i deiras... eh, ja, både veremaote og, ja, at ditta e noke so dei har lyst te å strekka seg itte – ja, klart da, at da... og da med status og da med... ja, alt da ein storby kan, ja, ditta med mote, ja, dei blir nok ganske sjarmirt ao da, trur eg» (L4).

Lærer 4 er også den læraren som uttrykkjer ei aktiv nysgjerrigheit rundt elevanes lesevanar, og reflekterer rundt dette:

«Nei... eg veit at dei lese veldig lite bøke, men dei les jo mykje, asso dei e jo på nettet heile tiden, så dei les jo mykje utan at dei tenkje øve at dei lese, før når eg spørre de 'lese de kår dag?'. 'Nei, de lese ingenting', og då tenke de bøke, dei tenke at eg spørre dei om dei lese bøke, og da gjere dei jo ikkje – de ferraste gjere da, dessverre, men egentle so

lese dei ganske mykje tekst i løpet av ein dag, og da de, men da e klart mange spela jo – bruka nettet på spel og chatta og... så eg veit ikkje om dei lese so lange teksta akkurat da, det gjere dei nok ikkje. Elle nyheite elle...» (L4).

Etter kvart som bloggane vart tema saman med informantane, kom me inn på kva skriftspråk elevane vert eksponerte for, og les, på fritida. Informantane tenkjer at bokmålet verkar uunngåeleg på alt nettbasert lesestoff, og at elevane vert eksponerte for mykje bokmål i løpet av ein dag. Om ein ser føre seg at elevane les ein del blogg på fritida, vert dei sannsynlegvis også eksponerte for bokmål. Dette kan påverka elevane og deira læringsbaner og investeringar i nynorsk avhengig av kvar dei føler tilhøyrse (Norton, 2013).

Ein kan på mange måtar seia at nynorsk er eit skulespråk: Berre 12,2 % av elevane i norsk grunnskule hadde nynorsk som hovudmål skuleåret 2016/17 (Gunnerud, 2017). Dei fleste av desse elevane finn me i Sogn og Fjordane som har heile 97,90 % nynorskelevar. Om mesteparten av det desse elevane les på fritida, er bokmål, vert det også klart for elevane at nynorsk er minoritetsspråket. Bokmål er skriftspråket med størst makt i Noreg, kan ein kanskje seia – i alle fall om ein berre reknar med bokmål og nynorsk. Norton (2013) skriv ut frå eit framandspråksperspektiv, men det interessante er overføringsverdien det har til denne oppgåvas tema: «Second language theorists have not adequately explored how inequitable relations of power limit the opportunities second language learners have to practice the target language outside the classroom» (2013:45). I piloten til denne oppgåva sa ein av informantane at dei sleit med å finna gode ungdomsbøker på nynorsk på deira lokale bibliotek (Kompelien, 2017). Når til og med biblioteket i ein nynorskkommune ikkje kan tilby dette lesestoffet, vert det sjeldan for elevane å få nynorsk innputt gjennom sjølvvalt lesestoff. Med ei forståing av å vera ein del av minoritetsspråket, er det også vanskelegare å «claim the right to speak» (Norton, 2013:48): Det vert vanskelegare å nytta det normerte skriftspråket framfor å heller skriva dialekt. Dialekta er ungdommane stolte av, seier lærar 3, medan å uttrykkja seg på normert nynorsk kanskje vert sett på som eit politisk standpunkt. Lærar 1 seier han har fokus på å gjera elevane medvetne om at det er dei som er språket, i staden for å påverka dei i noko retning. Utfordringa vert kanskje at «Power is created with others rather than being imposed on or exercised over others» (Cummins, 1996 i Norton, 2013:49). Dette gjeld særleg språk fordi det ofte kan vera enklare å følgja flokken eller majoriteten, og det norske språksamfunnet er udiskutabelt dominert av bokmål.

Kva kan vera med å forklara at elevane i Sogn og Fjordane gjer det betre i sidemålet enn i hovudmålet sitt? Og korleis er det mogleg at elevar i Oslo-skulen gjer det betre i nynorsk enn elevane i Sogn og Fjordane?

Avslutningsvis i dette delkapittelet har eg stilt to spørsmål som først og fremst er bakgrunnen for denne masteroppgåva, men dei er også spørsmål som lærarane sjølve grublar over og har sine tankar og forklaringar på. Desse vart presenterte tidlegare i dette delkapittelet, men no skal eg prøva å nærma meg spørsmåla med Pierre Bourdieu (Wilken, 2008) og Bonny Norton (2013) sine omgrep og teoriar som analyse- og diskusjonsverktøy. Kan det vera nokre viktige skilnadar mellom elevane i Oslo og elevane i Sogn og Fjordane, og deira tilnærming til nynorsk?

Kva som gjer at elevane i Sogn og Fjordane gjer det betre i bokmål enn i nynorsk, ifølgje eksamensresultata, kan me ha nærma oss ei forklaring på i diskusjonen under «Veit du noko om kva elevane les på fritida?». Særleg viktig er det at språksamfunnet i Noreg er bokmålsdominert, og at mykje lesestoff utanfor skulen er på bokmål. Kanskje er også elevanes, og særleg jentenes, førebilete bloggarar som skriv på bokmål og bur i storbyar. Dei lever tilsynelatande luksuriøse liv, og har opparbeidd seg ein viss status som kan vera forlokkande – også for ungdom ute i distrikta. Når bokmål dominerer utanfor skulen, påverkar det i kva grad elevane får praktisert nynorsk utanfor klasserommet (Norton, 2013). Nynorsk vert eit skulespråk, og det vert vanskelegare å krevja at nynorsk skal få plass på til eksempel Facebook, Snapchat og sms. Det vert enklare å følgja flokken og skriva dialekt.

Korleis kan dette ikkje gjelda Oslo-elevane? Ein kan sjølv sagt diskutera om sidemålsksamnen er enklare enn hovudmålsksamnen, og ein kan forklara Oslo-elevanes gode nynorsk-resultat med at kanskje fleire elevar er fritekne frå sidemålsksamnen, men tala viser uansett at Oslo-elevane meistrar nynorsk godt. Tala viser at Oslo-elevane hadde 0,2 betre snittkarakter i nynorsk enn elevane i Sogn og Fjordane i 2016 og 2017, og 0,3 betre snittkarakter i 2018 (Gunnerud, 2017). Som eg skriv innleiingsvis, under delkapittelet *Den norske skriftspråksituasjonen*: «Dei har hatt skrivetrening i sidemålet sitt i berre to år. Til samanlikning har dei hatt skrivetrening i hovudmålet sitt i heile ti år». Vidare kjem eg inn på at nynorsk representerer ein stor del av *det norske*, og at nynorsk derfor har høg kulturell verdi for mange. Oslo, som største by i Noreg, har også eit rikt kulturtilbod til menneske i alle aldrar, noko som gjev eit større innblikk i kultur på nynorsk: Nokre teateroppvisingar vert til eksempel framførte på nynorsk. Likevel er det mykje «negativt rundt» kva kulturell verdi nynorsken har, seier Dannevig (Nøttveit, 2016).

Bourdieu sitt omgrep habitus «refererer både til individets mentale disposisjoner [...], til erfaringenes kroppslige forankring [...], og til individenes sosiale forankring (Wilken, 2008). Habitus kan sjåast på som «kultur» fordi det er eit produkt av sosialiseringa, og særleg den tidlege: Den er viktig for danninga av disposisjonane som individ vil handla etter. Ein er alltid bunden av sin habitus, og det påverkar korleis ein kan handla i sosiale «kampar» ute i felta. Dei ulike formene for makt i samfunnet er knytte til dei ulike kapitalformene, og i denne samanheng er *kulturell* og *sosial kapital* viktige. Ved sida av desse to kapitalformene står også *symbolsk kapital* sentralt. Det er den ein nyttar til å omsetja kapitalformer til andre former for verdi (Wilken, 2008:39). Norton (2013) skriv at viss ein investerer i målspråket, så gjer ein det med ei visse om at ein også vil tileigne seg eit vidare spekter av *symbolske ressursar*, og at desse symbolske ressursane kan påverka deira kulturelle kapital og sosiale makt (2013:6). I denne samanhengen er nynorsk målspråket.

Ei forklaring på kvifor elevane i Oslo har betre nynorsk-resultat enn elevane i Sogn og Fjordane, kan vera at elevane på Vestlandet ser føre seg at det er viktigare å investera i bokmål enn i nynorsk med tanke på framtida. Elevane kan vera motiverte til å læra nynorsk, men trass i dette kan elevane ha lita investering i språkundervisinga i eit klasserom eller samfunn fordi miljøet eller samfunnet er bokmålsdominert (Norton, 2013). Om nynorsk i større eller mindre grad berre representerer eit skulespråk for desse elevane, vil dei kanskje kunne sjå føre seg at bokmål vert viktigare når dei skal ut i jobb, og at dei derfor førebur seg på dette.

For dei elevane i Oslo som har fått eit forhold til nynorsk gjennom ulike kulturelle innslag med ein viss status, vil nynorsk verta ein symbolsk ressurs. Derfor vert også nynorsk verdt å investera i, fordi det kan bidra til å auka deira kulturelle kapital, som seinare også kan vekslast inn med sosial kapital. Dannevig skriv til eksempel: «[...] investeringen i nynorsk må forstås som drevet av visse ambisjoner som er en del av individenes livsprosjekt, og hvordan de gjør investeringen i nynorsk nødvendig for å nå visse mål» om elevar i Oslo som byter frå bokmål til nynorsk som hovudmål (Dannevig, 2016). Då er ikkje elevane i Oslo naudsynlegvis drivne av kor nyttig nynorsk vert i seg sjølv i deira framtidige yrke. Dei er kanskje heller drivne av å få innpass i ulike sosiale lag, som kan påverka kva dei får tilgang til seinare i livet. Ein er kanskje ikkje medveten dette i tidleg alder, men ein vert påverka av si tidlege sosialisering, som gjer at eins habitus er styrande for handlingane ein gjer heile livet (Bourdieu i Wilken, 2008).

5.3. Analyse til forskings spørsmål 3

Forskingsspørsmål 3, «Korleis kan den realiserde nynorsken hjå elevane forklarast i forholdet mellom haldningar, identitet og læring?», tek i hovudsak utgangspunkt i Bonny Norton (2013) sin språklæringsteori, og søkjer å finna ein eventuell samanheng mellom haldningar, identitet og læring til å forklara elevanes realiserde nynorsk. Informantane har gjennom forskings spørsmål 1 og 2 rapportert om korleis elevanes realiserde nynorsk er: både deira konkrete utfordringar og kva dei meistrar stabilt i nynorsk. I dette delkapittelet vil spørsmål 8 verta analysert for seg sjølv, medan 9 og 10 vil verta analyserte i saman. Det same gjeld også spørsmål 11 og 12, og 13 og 14. Dette har bakgrunn i at dei to spørsmåla som vert analyserte i saman, har same tema.

I skulen er mange opptekne av språkleg bevisstheit. Har du nokre strategiar for korleis du best mogleg kan bevisstgjera elevane på språk?

Prossessorientert skrivning med modellering av tekstar på førehand aukar tekstmedvitet: Gjennom Askeland og Falck-Ytter (2010) og Udir sine omtalar av metodane har me i tidlegare analysar og diskusjonar sett dette. Denne måten å jobba med tekst på, aukar tekstmedvitet med tanke på at elevane vert introduserte for fagspråk, samstundes som dei kan verta medvetne at ein verbal og aktiv stil gjev god nynorsk (Askeland og Falck-Ytter, 2010: 107). Metodane lærar 4 beskriv i intervjuet, er så å seia heilt etter boka når det gjeld bevisstgjerings på språk, men det er litt uvisst om informanten er medveten dette sjølv, når spørsmålet vert respondert med dette:

«Eh, nei egentle ikkje, som gaor spesielt på nynorsk dao. Det e meir å utvikle eit variert avansirt språk, men da blir generelt, ja, byte ut ord og uttrykk med noken som e litt bedre og...» (L4).

Informanten seier at dei jobbar med å byta ut «ord og uttrykk», og ein kan forstå det slik at dette er like naudsynt på bokmål som på nynorsk. Informanten bevisstgjera altså elevane på språk ved å jobba med å utvikla språket slik at det vert meir avansert og variert. Tidlegare i intervjuet har denne informanten også sagt at modellering av tekst vert mykje gjort, og det er nettopp dette som gjer at informanten verkar aktiv i arbeidet med å bevisstgjera elevane på språk.

Modellering gjev elevane eit metaspråk om tekst og skrivning, slik Askeland og Falck-Ytter (2010) er opptekne av: Grammatikkundervisinga vert ofte nytta for å få tilgang til «eit språk om språket», altså eit metaspråk, skriv dei. Skriftlege tekstar er viktige kjelder til ordlæring,

skriv Golden (2014), og ein kan dermed også tenkja seg at tekstane kan hjelpa elevane å verta medvetne kva som er nynorsk-, bokmål- og dialektord ved hjelp av samanlikning av ordbruken i ulike tekstar. Lærar 3 fryktar at elevane ikkje vert nok bevisstgjorte på nynorsk gjennom dei skriftlege tekstane, som tidlegare sitert:

«Her tar me da forgitt atte dei kan da [...] me lese nynorsk, men kommentera ikkje atte 'her ser du setnings-oppbyggingen, her ser du på ordvalget, her ser du på...' sant. Atte, atte, bevisstgjera på at detta e nynorsk» (L3).

Lærar 3 uttrykkjer også at det er vanskeleg å hugsa på at elevane kanskje treng å verta bevisstgjorte på språk:

«[...] du gløyma da fordi at da bli så naturleg, ikkje sant. Også tenkje eg kanskje ikkje på at elevane – dei treng den systematiske opplæringen... sant. Når eg gjekk på skulen sjølv så måtte eg jo skrive opp igjen tre gonger da så eg hadde feil, sant» (L3).

Dette viser at informanten er medveten at puggestrategiar kan verka mot si hensikt når det gjeld motivasjon, men samstundes kan det også bevisstgjera elevane på språk (Hopfenbeck, 2014). Til eksempel må nokre enkeltord eller bøyingar berre puggast for at ein ikkje skal gjera same feil neste gong.

Gjennom modellering av tekstar kan ein også øva lesestrategiar, noko som igjen vil føra til at elevane vert meir sjølvregulerte (Hopfenbeck, 2014). «En viktig del av å være selvregulert, er å kunne kjenne til ulike læringsstrategier og å være i stand til å velge strategier som er hensiktsmessige [...] til de ulike oppgavene man skal løse» (2014: 22-23). Det er altså viktig at lærarane hjelper elevane til å velja rett strategi: Vurderinga deira påverkar også kva strategiar elevane vel, og eigenvurdering gjer elevane meir medvetne si eiga læring (White and Fredriksen, 1998 i Hopfenbeck, 2014: 73). Lærar 3 har stor tru på at elevane skulle fått teke større del i vurderingssituasjonen som eit ledd i å bevisstgjera dei på språket. Informanten ser føre seg å kunne ha samtalar med elevane under sjølve vurderingssituasjonen:

«Jah, og eg trur ein bør setta seg ned med kvar enkelt elev, ikkje sant, og sitta og vurderer i lag med dei. Koffor skriv du detta her, ka gjorde du då? Ka tenke du? Ka kan me skriva annleis? Det tar tid, og det gir resultat på dei som er interesserte» (L3).

Metoden lærar 3 skisserer her for å få meir elevmedverknad i vurderinga, kan vera svært tidkrevjande. Det vil kanskje vera meir realistisk å byrja med skriftlege eigenvurderingar som

etter kvart vert følgt opp av samtalar, og då vil dei som er interesserte, truleg også få resultat, slik L3 ser føre seg.

Ein grundig introduksjon i norsk språkhistorie er nyttig, skriv Askeland og Falck-Ytter (2010): Her vil ein mellom anna koma inn på Noregs dialektmangfald: «Barn er språkleg nysgjerrige, og det er gøy å samanlikne med det som ligg nærast: deira eige norske talemål» (2010:66). Lærar 1 viser stort engasjement for dette og har funne oppgåver som han meiner bevisstgjær elevane på språk:

«[...] førsempel so no hadde me ei oppgave der ein skulle skriva, laga slektstre te bake te oldeforeldre, der ein skulle undersøke ke dei heitte og ke dei dreiv med litt, og keleisen språk dei snakke – dialekt og keleisen maolmerke som va i dan dialekten – ei super oppgava [...] identitet, dao... kanskje den sterkaste identitetsmarkøren e da å snakka dialekt da» (L1).

To av lærarane fortel også om at dei har gjennomført eit prosjekt i klassa der dei skulle jobba med å utvikla eit *samnorsk* skriftspråk, som har røter i norsk språkhistorie. Der vart elevane spurde om kva ord dei var villige til å gje avkall på i nynorsk, men elevane ville gjerne behalda alle dei nynorske orda. Dette vitna om språkleg bevisstheit, meinte lærar 2. Lærar 3 fortel:

«Syns dei e bevisste og – me har nettopp hatt språkhistorie, ikkje sant, og utvikling av nynorsk, bokmål, ikkje sant, korleis det va på 1800-talet og utøve. Og dei e godt inn i da med glød og haldt foredrag og hatt diskusjonar og forsvart språket og, sant, hatt rollespel på da» (L3).

Desse tre eksempla på oppgåver/prosjekt knytte til dialektane og språkhistoria, viser at det engasjerer elevane, og at det kan vera eit godt verkemiddel for å auka medvitnet rundt språk og nynorsk.

Kva haldningar oppfattar du som lærar at elevane har til nynorsk og bokmål? Og, som norsk lærar, reflekterer du over eigne haldningar til nynorsk og bokmål?

«Målet er å få etablert eit nynorskvennleg språkmiljø i klasserommet», skriv Askeland og Falck-Ytter (2010:62). Dette betyr at gode haldningar til nynorsk, og språk generelt, kan vera avgjerande for å utvikla gode læringsstrategiar, verta sjølvregulerte og utvikla nynorsken. For at det skal verta etablert eit godt læringsmiljø i klassen, er haldningane til lærarane like viktige som elevanes haldningar, for ikkje å snakka om at dei kan vera avgjerande for elevanes

haldningar. Informantane er ganske samde om at elevane har gode haldningar til begge dei norske skriftspråka. I tillegg merkar dei at nynorsk er ein del av identiteten til elevane: «*Det som eg har sagt dao, det e ein sterk identitet til nynorsk, sjøl om ein beherska bokmaolet godt, so e da viktig som detta samnorsk-prosjektet vise dao – ein vil ha nynorsk...*» (L1). Lærar 2 trur dei gode haldningane kjem av at det er enklare å ha bokmål som sidemål sidan elevane høyrer og ser bokmål ofte: «*De hører, ser, leser bokmål mye mer enn de som har nynorsk som sidemål gjør der hvor det er bokmål som hovedmål*» (L2). Lærar 3 er einig i at det er enklare for elevane å skriva bokmål, men at dei ikkje har nokre motførestillingar til nokon av skriftspråka:

Nei, asså, dei skrive med lika åpent sinn begge to – dei veit jo at detta e noke dei skal og må og, sant... og dei skriv jo, eh, det e jo ikkje sånn at dei tyr te bokmål viss dei ska skriva meldinger forsempel. Sånn at det e nynorsk da går på, men med litt dialekt, men dei sei sjøl at dei syns det e enklare å skriva på bokmål (L3).

Lærar 3 seier at elevane er medvetne at dei må skriva begge skriftspråk. Språkhistoria kan, i tillegg til å bevisstgjera elevane på språk, også spela ei sentral rolle i å danna gode språkhaldningar hjå elevane: Det er gjennom språkhistoria ein forstår kvifor ein må læra begge skriftspråka i skulen. Om det er negative haldningar å spora, går dette meir på at elevane synest det er kjedeleg å måtta skriva to tekstar i norsk. Særleg heildagsprøvene, seier lærar 2. Lærarane vektlegg språkhistoria mykje sidan det bevisstgjer elevane på språk, samstundes som det bidreg til å forsterke dei gode haldningane elevane har til begge skriftspråk. At elevane synest det er kjedeleg å måtta ha to heildagsprøver i norsk, er forståeleg. I tillegg kan det ligga meir til grunn enn at det er kjedeleg: Elevane vert vurderte heile tida, og presset er stort frå alle kantar. Jo fleire vurderingssituasjonar, dess meir press også.

Når det gjeld læraranes eigne haldningar til nynorsk og bokmål, og om dei reflekterer over dei i kvardagen, svarar informantane noko ulikt. Lærar 1 reflekterer mykje over sine eigne haldningar, og dette grunnjev han med at han er ein nynorskmann som likar bokmål. For denne informanten kan dette kjennast motstridane, og derfor vert det mykje refleksjon rundt eige mål og skriftspråk. Dessutan seier læreplanen at dei skal vera bevisste og reflektera, seier informanten. Han har til dels også eit ambivalent forhold til språk: «*[...] før min holdning e at spraket – det utvikla seg uansett, du kan ikkje gjere noke med da, spesielt dialektadn dao*» (L1). Norton (2013) skriv at elevane kan ha eit ambivalent ønske om å læra og nytta målspråket, som i dette tilfellet er nynorsk. Dette kan sjåast i samanheng med i kva grad dei ser verdien i å investera i nynorsk. Lærar 1 seier at språket utviklar seg uansett, men korleis ser framtida for

nynorsk ut? Om elevane og lærarane tvilar på nynorskens framtid, kan denne ambivalensen forsterkast. Om læraren uttrykkjer ein ambivalens, vil dette kanskje også kunne gjera det vanskeleg for elevane å investera i nynorsk.

For informanten som ikkje snakkar vestlandsdialekt, er det viktig å vera bevisst og visa gode haldningar: «[...] jeg prøver å være veldig bevisst på å bygge oppunder at jeg syns at nynorsk er et viktig språk, og at de skal lære seg det» (L2). Informanten vil uttrykkje at nynorsk er eit viktig språk, og at elevene skal lære seg det, men korleis informanten «bygger oppunder» dette er uvisst. Kanskje er dei gode haldningane påteke som eit verkemiddel i å gjera elevane motiverte til å utvikla språket, eller så er dei ekte, og då vil dei kanskje ha større effekt som verkemiddel. Lærer 4 seier dette:

«[...] eg har ikkje noke sånn, eh, holdninga elle motforestillinga mot bokmaol helle, men eg sir jo at det e i ferd med å ta øve. Hehe, og da synst eg e litt trist, ja, så da kan jo hende at dei holdningadn mine kjeme fram når me snakka om sånne ting. Da kan jo godt henda at da skin igjøno, hehe. Ja» (L4).

Dei to informantane, L2 og L4, har to ulike inngangar til spørsmålet om haldningar: L2 har fokus på å villa uttrykkja gode haldningar til nynorsk, medan L4 har fokus på å ikkje uttrykkja dårlege haldningar mot bokmål. Uansett, dei haldningane som bur i oss, vil kunne skina gjennom, meiner L4.

Gjennom dine observasjonar som lærar, vil du seia at elevane dine har ein nynorsk-identitet? Og arbeider du målretta for å skapa ein nynorsk-identitet i saman med elevane, og i så fall korleis?

Det første spørsmålet er noko leiande, noko ein må ta i betraktning når ein ser på korleis informantane har respondert på spørsmålet. Sjølv om *nynorsk-identitet* truleg var eit nytt omgrep for lærarane, har nokon av dei tidlegare spørsmåla leia både informantane og meg til å nytta ordet *identitet* i tilknytning til orda «språk» og «nynorsk». Nokre av informantane har vore tydelege på at nynorsk er ein del av elevanes identitet, fordi dei har vakse opp med nynorsk og fordi det ligg nært dialekta deira. På dette konkrete spørsmålet om lærarane oppfatta elevane til å ha ein *nynorsk-identitet*, gjekk svara i den retninga at denne delen av identiteten kanskje må hentast fram i norsktimane. Elles er den ikkje synleg eller sterk, var deira oppfatning:

«Ja, ganske sterk, og hvertfall når ein blir bevisstgjort, men eg tvila på at dei gaor rundt og e so oppteken ao da i kvardagen, uten at eg veit da da, men når eg ha om da i timadn so e da tydele at dei ha ein nynorsk-identitet» (L1).

Det kjem an på foreldra og korleis dei skriv, meiner lærar 2. Lærar 3 og 4 er meir samde om at dialekta er nært knytt til identiteten deira, og at dei er stolte av plassen dei kjem ifrå. Informantane har sikkert ulike referansar til omgrepet, og svarar ut ifrå dei. Det er naturleg at dialekta vil vera ein større identitetsmarkør enn skriftspråket, men av *dei* to skriftspråka me har i Noreg, kven ligg nærast identiteten til elevane? Med informantanes erfaringar til grunn, kan det sjå ut til at nynorsk er viktig for elevane. Lærar 2 reflekterte vidare rundt forholdet elevane deira har til nynorsk, ved å samanlikna nynorskelevane i vest med bokmåselevar i aust:

«Hva skal jeg si da – det (nynorsk) er en større del av identiteten deres, ehm, når mennesker fra Oslo ønsker å kvitte seg med nynorsken, så er det ikke fordi at de har en identitetsfølelse til bokmålet, men de synes det er så vanskelig å skrive nynorsk. Og det tror jeg er en sånn forskjell som er ganske vesentlig» (L2).

Omgrepet identitet kan me sjå i samanheng med omgrepet kultur: Nynorsk er kultur, og det er dialektane våre òg om me ser på Bourdieus habitus-omgrep. Bourdieu snakkar om den kroppsleggjorte habitus fordi disposisjonane våre er tileigna, men tileigningsprosessen er gløymt eller fortrennd: Kulturen sit i kroppen og kulturen endrar kroppen. På den måten kan ein snakka om den individuelle og den kollektive habitus. Nynorsk og dialekt kan vera ein del av elevanes individuelle habitus, fordi dei har vorte eksponerte for nynorsk og dialekt sidan dei vart fødde. Slik har det vorte fordi nynorsk og dialekta er ein del av plassen (i Sogn og Fjordane, eller Vestlandet) sin kollektive habitus. Denne har del i ein større kollektiv habitus: Noreg sin, og i Noregs habitus finn me det dominerande bokmålet, og bokmål vert desse elevane også eksponerte for. På denne måten kan bokmål også verta ein del av elevanes individuelle habitus, men det kan likevel liggja føre ei viss rangering: Til eksempel kan dialekt koma føre nynorsk, og nynorsk koma føre bokmål i deira habitus.

Golden (2014) presenterer ein mild variant av Sapir-Whorf-hypotesen, som kan vera relevant i analysen av om elevane har ein nynorsk-identitet. Denne hypotesen seier at me er sterkt påverka av den måten morsmålet vårt kategoriserer verda på, og at språket derfor delvis styrer tanken. Dette er interessant fordi det er stor variasjon i ordbruken i språksamfunnet, og me finn det på fleire nivå. Språkbrukarens dialekt påverkar variasjonane i språket, men det kan språkbrukarens sosiale eller kulturelle bakgrunn gjera også, skriv Golden (2014: 121). Ein del standardiserer

derfor språkbruken og ordvalet til normalisert bokmål eller nynorsk: Informantane har sagt at ei av elevanes utfordringar, er at dei nyttar bokmåls- eller dialektord når dei skal skriva nynorsk. Lærar 1 fortel også at elevane kan skriva nynorskord i bokmålstekstar, og Golden (2014) sin forklaring kan bidra: «Han eller hun vil imidlertid sjelden bruke ord som tilhører andre dialekter eller generasjoner, hvis ikke poenget er å få fram en helt spesiell effekt» (Golden, 2014: 121). Elevane vel altså dei orda som kjennast riktige og naturlege for dei, med bakgrunn i deira habitus.

Når denne nynorsk-identiteten er mest synleg både for lærarane og elevane sjølve i norsktimane på skulen, vert det opp til lærarane å henta fram denne delen av identiteten. Den er nyttig for å utvikla språket ytterlegare, meiner Bonny Norton (2013). Då lærarane vart spurde om dei arbeider målretta for å skapa ein nynorsk-identitet i saman med elevane, var svara nok ein gong varierende. Lærar to arbeider med å bevisstgjera elevane slik at dei vert stolte av skriftspråket og dialekta si. På spørsmål om det hjelper språket deira å vera stolte av dialekta og skriftspråket, svarar informanten:

«Ja, også tror jeg det har noe med identiteten å gjøre. Jo, det tror jeg – det hjelper de å skrive nynorsk – ‘jeg er stolt over at jeg gjør det’. Også er det viktig å kjenne på den der ‘vi skal ikke være like alle’. Vi skal være litt forskjellige» (L2).

Det er tydeleg at L2 vil fremja den kollektive habitusen til plassen dei bur, og trygga elevane på at det er viktig at ikkje alle er like. Ein skal ikkje undervurdera at denne tryggleiken er viktig, for nynorskbrukarar kan oppleve å heile tida måtta forsvara skriftspråket sitt. Dét kan vera slitsamt, og det kan vera freistande å skriva bokmål berre for å unngå å måtta forsvara nynorsk. Når L2 seier at ein nynorsk-identitet hjelper elevane å skriva nynorsk, kan ein også tolka det som at nynorsk-identiteten er viktig for nynorskens framtid: Om nynorsk har ein viktig plass i eins habitus, vert det også enklare å skriva og forsvara nynorsk, og dermed bevarer ein også skriftspråket. Dette er lærar 3 einig i, men tenkjer at det kan gjerast meir i opplæringa: «*Men eg føle vel kanskje at eg kunne gjort endå meir i opplæringen*» (for å utvikla elevanes nynorsk-identitet). Det positive er at det er eit samhald på plassen, og i fylket: Dei er ikkje splitta i språkspørsmålet, og dei vil ha nynorsk. Det er kanskje denne oppfatninga som gjer at lærar 1 og lærar 4 meiner at lærarplanens kompetansemål er nok til å utvikla elevanes nynorsk-identitet, fordi nynorsk allereie har ein såpass stor og dominerande plass i deira kollektive habitus.

Om ein byter ut motivasjonsomgrepet i denne samanhengen og heller snakkar om elevanes investering i språk, kva argument kan du som norsklærer ha for at dine elevar skal investera i nynorsk? Og kva tenkjer du at elevanes noverande språkhaldningar og språkidentitet kan bidra med for å betra deira nynorsk?

Årsaka til at eg nyttar Norton (2013) sitt omgrep *investering* i samband med nynorsklæring, der ho sjølv nyttar det i samband med læring av eit andrespråk, kan forklarast gjennom Askeland og Falck-Ytter (2010): «Dei same didaktiske grepa skapar arbeidslyst og engasjement når det gjeld både nynorsk, bokmål og framandspråk» (2010: 61). Men kvifor er det viktig at lærarane kan grunngje kvifor elevane bør investera i språk? Norton har eit svar på kvifor investering er viktig i språklæringa: «[...] unless learners believe that their investments in the target language are an integral and important part of language curriculum, they may resist the teacher's pedagogy, or possibly even remove themselves from the class entirely» (Norton, 2013: 179). Konsekvensen av at elevane ikkje forstår kvifor språket er verd å investera i, er at dei motarbeider språket. Dette kan ein sjå eksempel på der bokmål er hovudmål og elevane ikkje vil læra nynorsk. Sjølv om nynorsk og bokmål er likestilte målformer etter jamstillingslova av 1885, må nynorsk alltid forsvare seg og sin plass, og derfor vert ordlyden ulik avhengig av om ein snakkar om bokmål eller nynorsk. Dette er også grunnen til at lærarane også må rekna med å grunngje kvifor nynorsk er viktig, sjølv der nynorsk er hovudmålet.

Den store fordelen med å gjera elevane lystne på å investera i språk, er at dei kan verta meir sjølvregulerte: Ein kan samanlikna lysta til å investera i språk med elevens indre motivasjon, noko som aukar sjansen for at dei vert sjølvregulerte. Lærarane er vande med å bruka eksamen i 10. klasse som motivasjonsfaktor, men dette er eit eksempel på ein ytre motivasjonsfaktor. På ein måte kan ein elev investera i språket for å gjera det bra på eksamen, men det vert kanskje ei kortsiktig investering. Lærer 1 vart observert av ein annan lærar, og fekk tilbakemelding på korleis han motiverte elevane: «*Då sa ho... atte... 'du ha kun fokus på ytre motivasjon' ... sa ho te meg – i timadn. I, i... om timen, då atte 'du prata heile tiden om å gjera det bra på eksamen' »*. Dette vert praktisert fordi det fungerer, meiner informanten. Ein må likevel hugsa på at elevane kan vera motiverte, utan å naudsynlegvis ville investere. Etter observasjonen vart lærar 1 meir merksam på å finna andre måtar å motivera elevane på: Til eksempel ved å reflektera rundt kva som krevst av skrivekunne i ulike yrke. Ved å motivera ved hjelp av oppgåver som ligg lenger fram enn eksamen i 10. klasse, er tanken at elevane får større motivasjon til å investera i språk.

Lærer 4 har også motivert elevane med eksamen som kjem i 10. klasse, men grunngeiv det med at det ikkje er enkelt å snakka om kvifor elevane bør investera i språk. Det vert for vanskeleg for elevane å setja seg sjølv inn i ein situasjon som ligg langt fram i tid:

«Ja, eg trur da, for at i deiras verden, ell i dan alderen so dei e i no, så e ikkje, asso dei sir ikkje so langt fram. Og dei klara ikkje tenka seg te, eg tru'kje de klara å tenka vidaregåande eingong asså, for dei so e verden her og no – og kanskje klara å tenka eksamen nesta aor dao, før dei ska jo opp ti eksamen nesta aor, men det e ganske langt for de da og» (L4).

Viss elevane vanskeleg kan verta motiverte til å investera i nynorsk fordi dei har fokus på livet her og no, vert argumenta for at *førestilte fellesskap og identitetar* påverkar deira språklæring, forsterka. Om elevane les mykje bokmål skriven av førebileta deira, til eksempel, vil det kunna påverka deira investering i nynorsk no. Om elevane ikkje ser føre seg eit spesifikt yrke endå, vil dei fleste ungdommar sjå føre seg ein ønska livsstil, noko desse førebileta også kan påverka. Då må ein spørja seg: Representerer nynorsk ein *symbolsk ressurs* for elevane, slik den kanskje gjer for nokre Oslo-elevar, og kva kapitalformer kan den vekslast i for elevane i Sogn og Fjordane?

I Sogn og Fjordane er det mest sannsynleg at god nynorsk (som symbolsk ressurs) kan vekslast inn i *sosial, kulturell* eller *økonomisk kapital*? Viss me ser nærmare på kulturell kapital, kom det fram under intervjuet til piloten (Kompelien, 2017) at folkebiblioteket har nokså dårleg utval av ungdomslitteratur skriven på nynorsk:

L3: Ja, men eg trur elevadn, me låne veldig lite bøke på biblioteket – jah, har prosjekt innimellom så dei må, men...

V: Du nevnte jo det i forrige intervju – atte det var jo ganske lite litteratur på nynorsk og. (Her viser eg til piloten som eg skreiv eitt år tidlegare).

L3: Mhm. Då hadde eg jo eit opplegg med at dei måtte velga seg ei nynorskbok til fordjupning.

Ser ein nærmare på kulturprogrammet på denne plassen, er det svært få kulturelle innslag på nynorsk. Av tolv oppsettingar er det berre ei oppsetting som er i regi av Sogn og Fjordane Teater. Det kan vera dialektinnslag frå Vestlandet i nokre av dei andre oppsettingane, men resten er stand-up show og bidrag frå profilerte menneske med standard austnorsk talemål. I alt er det fem teateroppsettingar fram til jul, og ut ifrå dette kan ein sjå at nynorsk ikkje er godt

representert. Med bakgrunn i dette er det nok lite sannsynleg at barn og unge veks opp med ei forståing av at nynorsk kan gje dei kulturell kapital i større grad enn det bokmål kan.

Ser me på sosial kapital, seier lærar 1 noko interessant om det å snakka dialekta deira:

L1: identitet, dao... kanskje den sterkaste identitetsmarkøren e da å snakka dialekt da. Keffer da?

V: Og den oppfatningen har du at elevene har den?

*L1: Ja, absolutt! Absolutt! Før eg hadde sånn vinkling atte 'da må no vera greitt, må no sjøl få velja koleis han vil snakka slik så ein får velja adle andre ting her i livet? [...] Men *bankar i bordet* velja dialekt, da gjenstaor. [...] Da faor du pryl, nei, du fåkje da asså, men du kan risikera da*

Det ligg ei forventing frå fellesskapen om at ein skal snakka dialekta som høyer til staden, men det kjem ikkje naudsynlegvis positive sanksjonar som følgje av det. Derimot vil ein kanskje oppleva å få negative sanksjonar om ein ikkje snakkar den dialekta som høyrer til staden. Det same kan gjelda for nynorsk: Det vert venta at ein ikkje byter frå nynorsk til bokmål:

L1: Sjøl om, før eg har diskutert med noken no i tiende som e markant betre i bokmaol enn i nynorsk, også sei eg 'du vel jo kossen hovedmaol du vil ha på vidaregåande sjøl – du kan velja', men då e da sånn 'neei, eh...' dei vil ikkje

V: Hva, hva tenker du om det?

L1: Nei, det e jo ein identitetsgreie, sant – det e ein so sterk del ao de sjøl, atte, atte du vil – det følest som eit svik. Og det kjenne eg godt att, eg kunne alder ha skrive bokmaol, gjere det av og te, digga da. Skriva bokmaol e fantastisk kjekt, det flyte lett og sånn, men, og eg beherska det bedre, men eg konna alder ha bytt sjøl. Ke da e før noke, likso?

Lærar 1 trur ein vil oppleva berre negative sanksjonar frå sambygdingane om ein skulle velja bort dialekta og nynorsk til fordel for standard austnorsk talemål og bokmål. I motsetnad til dette vil ein kanskje oppleva positive sanksjonar frå folk frå andre stader i landet, og særleg om ein byter frå nynorsk til bokmål. Dette kan tyda på at nynorsk ikkje automatisk vil ha positiv verknad på eins sosiale kapital: På denne plassen, eit av nynorskens kjerneområde, kan det kanskje vera slik at å byta frå nynorsk til bokmål vil ha negativ verknad på eins sosiale kapital, medan den kanskje ikkje har noko særleg positiv verknad om ein skulle vera trufast mot nynorsk.

Økonomisk kapital er ein del av ressursane (i habitus) som du tek med deg inn i dei sosiale felta, og den har ofte samanheng med kva yrke ein har. Lærar 1 vart merksam på korleis ytre motivasjonsfaktorar vart nytta konsekvent for å motivera elevane. No meiner informanten at det å reflektera rundt kva dei enkelte yrka krev av skrivekunne, kan vera ein måte å få elevane til å investera i språk. Sjølv om dette kanskje ligg langt fram i tid for elevane og vert vanskeleg å relatera til, kan ein prøva seg fram. Gjennom god skrivekunne i nynorsk vil ein ha eit fortrinn i ulike yrke på Vestlandet, då dei fleste kommunane der er nynorskkommunar. Gode nynorskferdigheiter kan vera inngangsbilletten til eit yrke der nynorsk er ein klar symbolsk ressurs, som kan nyttast til å auka dei ulike kapitalformene. Om desse vil gjera seg gjeldande utanfor det homogene miljøet, er vanskeleg å sjå føre seg med bakgrunn i analysen av kulturell og sosial kapital åleine.

Det meste av språklæringsteori og didaktikk seier at gode haldningar til målspråket er viktig. Viss ein i tillegg har eit forhold til språket, kan det vera bra for vidare læring. Derfor stilte eg eit siste spørsmål, som omfattar både elevanes noverande språkhaldningar og språkidentitet, og bad informantane om å reflektera rundt kva desse to kan bidra med for å betra elvanes nynorsk. Informantane har tidlegare sagt at elevane har gode haldningar til både nynorsk og bokmål. Det er rettnok enklare for elevane å skriva bokmål, erfarer lærarane, men nynorsk er like fullt ein del av identiteten deira. Den nynorsknære dialekta deira er i alle fall ein viktig del av identiteten til elevane. Lærar 1 ser potencialet i å nytta seg av at nynorsk ligg elevane nær med tanke på dialekta deira, og på denne måten kan ein gripa fatt i dette for å motivera dei til å utvikla språket sitt, eller få elevane til å investera i språket sitt. Lærar 2 ser utfordringane som ligg i at elevgruppa er forskjellige individ med ulike framtidsdraumar og intensjonar. Det er viktig at elevane trivst med nynorsk, meiner informanten. Det er undervisinga som må vera meir poengtert, seier lærar 3: Det er lærarane som må driva det. Relasjonen til eleven vert viktig for å betra nynorsken: «*Sant, 'ka e det du treng for å jobba med nynorsk?'*» (L3).

Det var eit vanskeleg spørsmål for informantane å svara på, og sjølv sat eg ikkje med noko «fasitsvar». Sjølv om svara og refleksjonane frå informantane ikkje peika ut ein konkret strategi, kunne dei seia noko om kva som var viktig for å betra nynorsken. Felles for dei tre informantane som hadde nokre refleksjonar rundt dette, er eigentleg at svaret ligg i *relasjonane* dei har til elevgruppa, og *relasjonen* dei har til kvar enkelt elev. Dei må veta nokre grunnleggande ting om eleven for å forstå kor eleven kjem ifrå og kor han/ho vil i livet.

5.3.1. Ei vidare didaktisk tilnærming til nynorskundervisinga

I dette delkapittelet vil eg ta utgangspunkt i analysen og diskusjonen tilhøyrande dei tre forskingsspørsmåla. På den måten vil eg koma inn på forskingsspørsmålas innleiande del, som handlar om å kanskje kunna tilby nokre nye didaktiske tilnærmingar til nynorskundervisinga, med bakgrunn i nye perspektiv frå språklæringsteorien.

Spørsmål og svar i forbindelse med forskingsspørsmål 1 fortel noko om kva utfordringar elevane har i den realiserte nynorsken sin. Her kom det fram at verbbøying var ei stor utfordring for elevane, i tillegg til at dei kunne skriva enkeltord som ikkje er tillatne i nynorsk: Her vert nynorsken deira utfordra av elevanes dialekt, og bokmålet. Tekstane som er skrivne på nynorsk, flyt dårlegare og har eit tungt språk. Elevane sjølve meiner at oppgåvene på hovudmåleksamen er vanskelegare enn på sidemåleksamen. Dette kan bidra til å forklara resultata, men lærarane er av den oppfatninga at dei utfordringane nemnde ovanfor gjeld gjennom skuleåret, og ikkje berre til eksamen.

Vidare avdekte spørsmåla under forskingsspørsmål 1 korleis lærarane arbeider med nynorsk, og korleis dei tek tak i utfordringane. Dette kan me sjå i samanheng med første del av forskingsspørsmål 2: korleis kan arbeidsmetodane forklarast gjennom språklæringsteori? Dette gjer at delar av forskingsspørsmål 1 og 2 vert samanstilte i dei følgjande avsnitta.

Alle lærarane har ein intensjon om å driva vurdering *for* læring, og dei har ulike strategiar for å få til dette. Ein lærar gjev elevane nokre utfordringar dei kan fokusera på under ein norsktime. Her kan dei jobba i grupper, og dei har to lærarar til å hjelpa seg. Dette tolærarsystemet representerer ein måte å driva tilpassa opplæring, noko som er det motsette av sjølvregulert læring (Hopfenbeck, 2014). Metoden med gruppearbeid kan likevel gjera at elevane vert meir aktive i læringsprosessen, og at dei på den måten vert ein læringsressurs for kvarandre, og at dei får eigarskap til eiga læring (Black & William, 2009 i Hopfenbeck, 2014). Denne blandinga mellom tilpassa opplæring og sjølvregulert læring gjer at Elwood og Klenowski sitt fjerde punkt (2005, i Hopfenbeck) kan verta oppfylt: Læraren kan fremja samtalar som gjev elevane tid til å reflektera, tenkja og dela idear om læringa. Andre lærarar ser størst nytte i den prosessorienterte skrivepedagogikken (Askeland og Falck-Ytter, 2010), slik at elevane skal verta meir medvetne eigne feil. Ei samansetning av desse metodane ville representert prosessorientert skriving med meir elevmedverknad, noko som kan gjera elevane både aktive i læringsprosessen som ressurspersonar, og samstundes meir medvetne til eksempel feil i verbbøying og enkeltord. Vurderinga kan altså nyttast til å danna elevane til å verta meir sjølvregulerte i

læringsprosessen, men det føreset at ein har ein relasjon til eleven som ein kan basera avgjerdene på. Dette gjeld til eksempel når ein skal tilpassa skriveoppgåver til elevane.

Å tilpassa skriveoppgåvene til elevane er ikkje enkelt, men det er viktig for at elevane skal få skriva om noko dei føler tilhøyrse til. Dette utviklar identiteten deira, og særleg verdiar, kunnskapar og haldningar vert prosessert i samband med skriving (Norton, 2013). Dette kan også vera med på å gjera relasjonen mellom lærar og elev betre, og på den måten kan læraren verta meir medveten sine val på vegner av elevane og deira vidare språklege utvikling. Lærarane kan til eksempel gje elevane ei tilpassa skriveoppgåve med bakgrunn i både identitet og språklege utfordringar, slik Askeland og Falck-Ytter (2010) skisserer med grammatikk-skriveoppgåver. Det er ikkje slik at lærarane naudsynlegvis har fokus på periodeundervising i nynorsk sidan heile skulekvardagen går føre seg på nynorsk: Elevane får nynorsk gjennom innputt heile dagen, men likevel kan grammatikkundervising vera nyttig for å gje, og halde ved like, deira metaspråk (Askeland og Falck-Ytter, 2010). Eit språk om språket må ein kunna for å ta medvetne val når ein til eksempel sjekkar ordbok eller skal retta teksten i dataprogram som Word. Det som skal vera til hjelp for elevane, kan fort berre verta ein «quick fix» der elevane ikkje er medvetne ordklassene, eller dei ulike tidene når dei skal bøya verb.

Lærarane modellerer mykje tekstar for elevane, men det er individuelle skilnader i korleis dette vert gjort, og kva tekstar som vert modellerte. Lærarane har kanskje ulike motivasjonar for å gjera dette, men dei meiner metoden har klare fordelar: Elevane vert stabilt gode i dei ulike sjangrane, og dei vert tekstmedvetne. Dette vil seia at dei vert eksponerte for fagspråk og nye ord, om dei fokuserer på ordnivå (Askeland og Falck-Ytter, 2010). Både Golden (2014) og Gardner (2004) meiner ulike tekstar utviklar elevanes ordtilfang og ordbruk, og særleg sakprosaetekstane kan representera nyttige, grammatiske innputt fordi dei viser fram orda i ulike former (Gardner, 2004). Grammatikkundervising aukar ikkje naudsynlegvis tekstmedvitet, men ein kan verta medveten grammatikk når ein les tekstar. For at læraren skal få innblikk i elevanes eigne tankar om læring og kva dei er bevisste på, kan eigenvurdering vera ein fin måte å kommunisera dette på. Om læraren ser utfordringar som eleven ikkje ser ut til å vera medveten, kan læraren setta fokus på dette.

Vidare har forskingsspørsmål 2 forsøkt å avdekka korleis resultata til elevane kan forklarast gjennom språklæringsteoriane denne oppgåva presenterer. Her har Norton (2013) og Bourdieu (Wilken, 2008) sine omgrepsapparat vore nyttige. Lærarane meiner at rettskriving og språk er

det som trekkjer ned resultat, eller karakterane, i nynorsk. Så, kva er det språklæringsteorien seier at bør gjerast, og som lærarane kanskje ikkje gjer? Kan dette eventuelt bidra med ei forklaring på kvifor elevane gjer det dårlegare i hovudmålet enn i sidemålet sitt?

Norton (2013) skriv at lærarane må, med utgangspunkt i elevanes skrivne tekstar, utforska kva identitetsposisjonar som gjev best moglegheit for sosialt engasjement og samspel. Dette er relevant med omsyn til korleis lærarane utformar skriverammene og skriveoppgåvene. Denne jobben er utfordrande fordi det trass alt skal bidra til elevanes språklege, faglege og personlege utvikling. Norton er derfor oppteken av at lærarane må nytta elevanes produkt til å betra relasjonen til elevane. Ein kan også stilla spørsmål for å gjera dette. Ta til eksempel spørsmålet om kva elevane les på fritida: Norton skriv at elevanes lesevanar også kan påverka elevanes handlingar og investeringar i språk, og derfor vert denne kunnskapen om eleven relevant. I dag er så godt som alle sosiale gjennom sosiale media, og les mykje på internett. Dette bidreg til at nynorsk vert eit skulespråk, medan bokmål og dialekt vert nytta utanfor skulen. Dette gjer at elevane ikkje får praktisert den normerte nynorsken utanfor klasserommet – verken når dei skriv eller les. Dette gjer det også vanskeleg å krevja plass til nynorsk på Facebook og Snapchat, fordi det enklaste er å følgja flokken.

I tillegg til dette kan elevanes resultat i nynorsk forklarast gjennom Bourdieus omgrep habitus, eller kultur, og dei ulike kapitalformene hans. Nynorsk representerer kanskje ingen kulturell kapital for elevane, og er kanskje heller ikkje nokon openberr symbolsk ressurs i det bokmålsdominerte samfunnet dei lever i. Dermed kan ein tenkja seg at det også vert viktigare for dei å investera i bokmål for framtida. Dette heng nøye saman med det siste forskingsspørsmålet, som søkjer å forklara den realiserte nynorsken hjå elevane i forholdet mellom haldningar, identitet og læring.

Elevanes realiserte nynorsk representerer ikkje tal som skil seg negativt ut i forhold til andre fylke, men tala seier at dei gjer det betre i sidemålet sitt. På den måten representerer deira realiserte nynorsk nokre utfordringar knytt til verbbøying, bokmåls- og dialektord, og flyt i språket. Samstundes representerer den realiserte nynorsken også at elevane er flinke til å nytta potensialet i nynorsk når det gjeld skildring, og at dei utviklar språket kontinuerleg basert på læraranes tilbakemeldingar. Dette viser at modellering av tekstar og prosessorientert skriving gjev resultat. Elevanes språklege kompetanse vert utvikla, og det kan potensielt få elevane og lærarane til å nytta eit metaspråk. Om ein utnyttar alt modellering av tekstar tilbyr, kan ein kanskje unngå å pugga verbbøyingar og nynorskord, som ikkje kjennest naturlege for elevane.

Utfordringa er kanskje at ordvala er påverka av eins sosiale og kulturelle bakgrunn (Golden, 2014).

Språkhistoria representerer ein bolk i norskfaget som gjev lærarane og elevane moglegheita til å relatera til det nynorske skriftspråket, og forska sjølve. Kanskje kan ein utnytta endå meir at elevanes dialekt er såpass nynorsknær som han er, sidan dialekta deira er ein sterk identitetsmarkør, ifølgje lærarane. Dette kan påverka deira identitetskjenle knytt til nynorsk, for denne kjensla er framme berre ein og annan gong. Skal me tru Norton, er denne kjensla viktig for vidare språkleg utvikling. Elevane vil ha nynorsk, seier lærarane, men det kan hende at bokmål også har vorte ein del av deira individuelle habitus, og då får nynorsk konkurranse av både dialekta og bokmålet. Dette kan vera årsaka til at elevane skriv både dialekt- og bokmålsord når dei skal skriva nynorsk: Den nynorske varianten av ordet høyrer rett og slett ikkje til i deira register (Golden, 2014:123). Samstundes representerer ikkje nynorsk ein symbolsk ressurs som kan gje dei auka sosial eller kulturell kapital, og dette er relevant med tanke på kva elevane er villige til å investera i som ungdommar. Vil ungdommane skilja seg ut og skriva nynorsk uansett, eller vil dei vera ein del av flokken og skriva dialekt?

Identitetskjenle og gode haldingar til målspråket kan forsterka læringa, og informantane er klare på at elevane har gode haldningar til nynorsk. Dei har også gode haldningar til bokmål. Det er eit nynorskvennleg språkmiljø i klassa, og dette kan bidra til at elevane vert meir sjølvregulerte, at dei vil tileigna seg gode lesestrategiar og at dei på den måten lettare utviklar nynorsken. Korleis dei gode haldningane til bokmålet påverkar dette bilete, er usikkert. Det som kanskje verkar å ligga i lufta, er tanken om at nynorsk står opp imot bokmålet, og at dei nærmast kjempar mot kvarandre. Språket vil utvikla seg uansett, meiner ein lærar, medan andre lærarar jobbar aktivt for å utvisa ei viss haldning. Uansett kva haldning ein har til skriftspråka, vil ho nok skina igjennom, og bidra til at elevane både ser og ikkje ser verdien i å utvikla nynorsken. Det er uansett viktig å hugsa på at ein kan vera motivert til å læra, utan å naudsynlegvis sjå verdien i å investera i det (Norton, 2013).

Etter denne meir konkrete gjennomgangen av forskingsspørsmåla og svara, kan det kanskje bidra med forlag til ei vidare didaktisk tilnærming til nynorskundervisinga. Sidan fokuset er på læraranes praksis, vil også forslaga fokusera på læraranes praksis. Særleg etter å ha nytta Norton (2013) og Bourdieu (Wilken, 2008) sine omgrep i analysen, har det vorte tydeleg at lærarane kan verta meir medvetne. Dette betyr at dei kan nytta seg av det elevarbeidet tilbyr av

informasjon som er relevant for å mellom anna utvikla elevanes nynorsk. Det er viktig å bygga relasjonar – også gjennom faglege spørsmål. Gjennom språk, og aktivitetar knytte til språk, utviklar elevane identiteten sin, og særleg med tanke på verdiar, haldningar og kunnskap (Norton, 2013). Lærarane kan gjennom relasjonane dei har til elevane, bidra til ei betre språkleg, fagleg og personleg utvikling.

Det kan også vera viktig å syna fram nynorsk i kulturelle innslag, både teater og bøker, som fengjer elevane (Bourdieu i Wilken, 2008). Det krev meir av læraren, men det kan gje resultat om ein viser elevane konkret kva nynorsk kan gje tilgang til, og kvifor det er verdt å investera i. Individuelle skilnader blant elevane betyr også at nokon av elevane vil fanga det opp.

Med bakgrunn i kva utfordringar elevane har, og kva lærarane tenkjer at dei kanskje må ha meir fokus på, kan eit forslag vera å ha meir fokus på metaspråk. Lærarane er aktive i bruken av modellerte tekstar, og då kan ein også nytta moglegheita til å fokusera på verbbøying i tekstane. Det kan ta tid for elevane å få dei ulike ordklassene ordentleg på plass, og tenkja på dei når ein skriv. Jo meir ein fokuserer på verb i tekst, i staden for i bøyingskjema, kan elevane verta meir medvetne verbbøying medan dei skriv. I tillegg er det viktig å øva elevane i ordbok slik at dei vert ordentleg kjende med den. Når elevane har ein tendens til å velja bokmåls- og dialektord framfor nynorskord, kan det vera kjekt å ha tilgang på ei papirutgåve til å supplera nettutgåva (Askeland og Falck-Ytter, 2010). Det kan hende at nokre elevar hugsar dei ulike orda betre om dei fysisk slår opp i ei bok, og då vert ordet automatisert til reproduksjon hjå eleven (Golden, 2014).

Meir elevverknad vert viktig i den nye læreplanen, som kjem i 2020, og det er derfor viktig at lærarane er medvetne fordelane dette gjev. Det kan mellom anna vera fruktbart i prosessen med å utvikla det nynorske skriftspråket sitt gjennom ungdomsskuleåra. Eigenvurdering høyrer også til under elevmedverknad, og bidreg til at elevane får eigarskap til eiga læring (Hopfenbeck, 2014). Kva ein meistar og kva som er utfordrande, må verta kommunisert frå både lærar og elev: Om læraren ikkje forstår at eleven ikkje forstår tilbakemeldingane, til eksempel på grunn av mangel på språk om språket, vil eleven halda fram med å gjera dei same feila. Gjennom elevens eiga vurdering får læraren moglegheit til å sjå kva eleven er medveten, og kva som må verta repetert på ein annan måte.

6. Avsluttande kommentarar

I dette siste kapittelet vil eg gje nokre avsluttande kommentarar til kvart av dei tre forskingsspørsmåla som er reist i denne oppgåva. På bakgrunn av denne studien tilbyr eg nokre didaktiske tilnærmingar til nynorskundervisinga, før eg skisserer vidare arbeid og forskning.

Kva utfordringar ser lærarane i elevtekstar skrivne på nynorsk, og korleis arbeider dei med nynorsk?

Lærarane er klare på at verbbøying i nynorsk er utfordrande for dei fleste elevane. I tillegg merkar dei at bokmål og dialekt påverkar elevane ved at dei nyttar ord som ikkje er tillatne i normert nynorsk. Dette gjev også utslag i form av eit tungt språk og dårleg flyt i teksten. For å demma opp dette, har lærarane fokus på å gjera elevane medvetne utfordringane sine i vurderingsarbeidet. Tanken er at det skal hjelpa eleven vidare i læringsprosessen. Lærarane nyttar både gruppearbeid med tilgjengeleg lærar om ein skulle trenga hjelp, prosessorientert skriving og modellering av tekstar for å utvikla nynorsken. Det er viktig med skriverammer for at elevane skal koma i gang med skrivinga, og modellering av tekst gjev elevane nyttige fagord og «start-ord», samt eksempel på skildringar.

Korleis kan arbeidsmetodar og resultat forklarast gjennom språklæringsteoriar?

Arbeidsmetodane lærarane nyttar for å hjelpe elevane til å utvikla nynorsken, har gjenklang i ulike språklæringsteoriar: Vurdering *for* læring er gjort greie for i Hopfenbeck (2014), og er viktig fordi det tilbyr elevane konkrete utfordringar som kan utviklast. Gruppearbeid med hjelpande lærar vert også gjort greie for i Hopfenbeck (2014), der ho viser til Black & William (2019) sine to punkt som handlar om at aktive elevar kan vera læringsressursar for kvarandre, samstundes som dei sjølve får eigarskap til eiga læring. Prosessorientert skriving vert omtala av Askeland og Falck-Ytter (2010) som avgjerande for god skriving, sidan læraren støttar eleven under heile skriveprosessen. Modellering av tekst har mange ulike fordelar, mellom anna at det gjev tilgang til fagspråk (Askeland og Falck-Ytter, 2010), ordlæring (Golden, 2014), grammatikk (Gardner, 2004) og lesestrategiar (Hopfenbeck, 2014).

Elevane er gode i nynorsk, men dei er betre i bokmål, og dette kan forklarast gjennom Norton (2013): Korleis lærarane formar skriveoppgåvene og skriverammene til elevane, må ha

samanheng med korleis lærarane kjenner elevane sine. Skrivning skal bidra til elevanes språklege, faglege og personlege utvikling, og derfor er gode relasjonar viktig. Ein annan faktor som kan spela inn på elevanes resultat i nynorsk, er at nynorsk vert eit skulespråk for elevane, og derfor vert det heller ikkje klart kvifor ein skal investera i språket for framtida (Norton, 2013). Bourdieu (Wilken, 2008) hjelper oss til å sjå at nynorsk ikkje er ein openberr symbolsk ressurs for ungdommane i vårt bokmålsdominerte samfunn.

Korleis kan den realiserte nynorsken hjå elevane forklarast i forholdet mellom haldningar, identitet og læring?

Elevanes realiserte nynorsk representerer nokre utfordringar knytte til verbbøying, bokmåls- og dialektord, og flyt i språket. Samstundes representerer den realiserte nynorsken også at elevane er flinke til å nytta potensialet i nynorsk når det gjeld skildring, og at dei utviklar språket kontinuerleg basert på læraranes tilbakemeldingar. Dette viser at læraranes arbeidsmetodar gjev resultat, men at dei kanskje treng nokre fleire didaktiske metodar i verktøykassa. Kanskje kan ein utnytta endå meir at elevanes dialekt er såpass nynorsk nær som han er, sidan dialekta deira er ein såpass sterk identitetsmarkør. Denne identitetskjenninga er viktig for vidare språkleg utvikling, meiner Norton (2013). Elevane vil ha nynorsk, seier lærarane, men det kan hende at bokmål også har vorte ein del av deira individuelle habitus, og då får nynorsk konkurranse av både dialekta og bokmålet. Sjølv om det er eit nynorskvennleg språkmiljø og gode haldningar i klassa, er både elevar og lærarar medvetne kva posisjon nynorsk har i samfunnet. Dette kan påverka elevane, for sjølv om ein kanskje er motivert til å utvikla nynorsken, treng ein ikkje naudsynlegvis å sjå verdien i å investera i det (Norton, 2013).

Didaktiske tilnærmingar til nynorskundervisinga

Med bakgrunn i dei avsluttande kommentarane til kvar av forskingsspørsmåla, er det naturleg å foreslå at lærarane kan verta meir medvetne, og nytta seg av informasjon som er relevant for å mellom anna utvikla elevanes nynorsk. Gjennom relasjonane dei har til elevane, kan dei bidra til ei betre språkleg, fagleg og personleg utvikling hjå elevane. Ein må møte eleven der eleven sjølv føler tilhøyrse, og deretter tilby eleven ulike måtar å utvikla seg gjennom språk. Dette handlar også om å syna fram alt det som kan gjera at eleven tenkjer at det er verdt å investera i nynorsk. Når det gjeld det språklege, betyr dette at eleven må få sleppa meir til, og ein må ha

fokus på kommunikasjon og metaspråk. Å ha inngående kjennskap til ordbok, altså å veta korleis ein skal nyttiggjera seg av bokutgåva og nettutgåva, er viktig for å betra kommunikasjonen og metaspråket. Ordbok er også naudsynleg med tanke på at det å skriva på nynorsk ofte krev at ein sjekkar orda hyppig.

Skissering av vidare forskning

Etter å ha gjort denne studien, ser eg at det kan vera interessant å foreta ein relativ lik kvalitativ studie, berre at ein nyttar elevar som informantar i staden for. Analysen i denne oppgåva reiser nokre spørsmål og hypotesar, særleg med bakgrunn i Bourdieu sine omgrep habitus og dei ulike kapitalformene. Det vil derfor vera nyttig å kartlegga kva nynorsk representerer for elevane i Sogn og Fjordane, no og for framtida, slik at lærarane kanskje kan nyttiggjera seg av nye strategiar. I tillegg vil det vera interessant å sjå om lærarane sine oppfatningar om elevanes læring står til kva elevane sjølve rapporterer, særleg med tanke på kor viktig gode relasjonar er i læringssituasjonen.

Litteraturliste

Askeland, N. og Falck-Ytter, C. (2010). *Nynorsk på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bøyum, J. M. i Framtida.no (05.02.19). *900 Oslo-elevar skal få eigarskap til nynorsk*.

Lokalisert på: <https://framtida.no/2019/02/01/900-oslo-elevar-skal-fa-laere-om-nynorsk-i-oslo>

Dannevig, A. N. (2016). *Language Conversion to Nynorsk in an Oslo High School: A Critical Sociolinguistic Approach*. Lokalisert på: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52219>

Etikkom: De nasjonale forskningsetiske komiteene. (27. april 2016). *B. Hensyn til personer (5-18)*. Lokalisert på: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fretland, J. O. og Søyland, A. (2013). *Rett og godt: Handbok i nynorskundervisning*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. 4. Utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Gunnerud, S. M. i Riksmålsforbundet (2017, 14.03). *Grunnskole-tall: 87,7 prosent bokmål, 12,2 prosent nynorsk*. Lokalisert på: <https://www.riksmalsforbundet.no/grunnskolen-877-bokmal-122-nynorsk/>

Haugan, J. (2017). «Language diversity in Norway and the question of L1 and L2» i *Beyond Philology. An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching*. (2017). Wydawnictwo Uniwersytetu GDAŃSKIEGO GDAŃSK. Lokalisert på: https://fil.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona-filologiczny/33797/files/beyond_philology_no_14_1_2017.pdf

Haugan, J. (2019). *When the first language feels like a second language: challenges for learners of Norwegian Nynorsk*. Under publisering, *Beyond Philology* 16

Haugland, K. i Språkrådet. *Litt om historia bak sidemålsstilen*. Lokalisert på: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraknytt-2007/Spraknytt-32007/Sidemaalsstilen/>

Hertzberg, F. (2008). «Grammatikk?» I Mette Nergård og Ingebjørg Tonne (red.): *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hopfenbeck, N. T. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget

Kompelien, V. S. (2015). Bachelor Thesis: *Talemål hos ungdom i Etnedal kommune*. BIBSYS Brage.

Kompelien, V. S. (2017). *Fagdidaktisk prosjektoppgave: Lærerens tiltak for å bedre nynorsk som hovedmål*. Upublisert. Høgskolen i Hedmark.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the conversation*. 2nd edition. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Nøttveit, A. R. i Framtida (05.07.2016) *Oslo-elevar byter til nynorsk. Han ville finna ut kvifor*. Lokalisert på: <https://framtida.no/2016/07/05/oslo-elevar-byter-til-nynorsk-han-ville-finna-ut-kvifor>

Opplæringslova. (1998). §2-5. *Målformer i grunnskolen*. Lokalisert på: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Otnes, H. og Aamotsbakken, B. (2012). *Tekst i tid og rom. Norsk språkhistorie*. 4. utg. Det Norske Samlaget: Oslo.

Regjeringen. (2018, 26.06). *Forny innholdet i skolen*. Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606062>

Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Skoleporten. *Standpunktkarakterer*. Red.: Helge Lund. Lokalisert den 10.04.19 på: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsresultater/standpunktkarakterer/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&sammenstilling=1&fordeling=2>

Språkrådet (2012). *Ny nynorskrettskriving frå 2012*. Lokalisert på: <https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/nynorsk/ny-nynorskrettskriving.pdf>

Språkrådet. *Mållova*. Lokalisert på: <https://www.sprakradet.no/Spraklige-rettigheter/Spraklege-rettar-som-gjeld-bruken-av-norsk/Maallova/>

Steen-Olsen, T. og Postholm, M B (red.). (2009). *Å utvikle en lærende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Heftet. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk. Formål*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Lokalisert på:

<https://www.udir.no/k106/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner*. Lokalisert på:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige/minoritetspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 27.06). *Eksamenskarakterer våren 2018 (foreløpige tall)*.

Lokalisert på: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/karakterer/eksamen2018/>

Utdanningsdirektoratet. *Veiledning til læreplanen: Prosessorientert skriving*. Lokalisert på:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/idebank/#prossessorientert-skriving>

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Bergen: Fagbokforlaget.

Intervjuguide

Spørsmål til forskingsspørsmål 1.

1. Når du som norsklærer les elevtekstar skrivne på hovudmålet nynorsk, kva språklege utfordringar ser du at elevane har?
 - a. Korleis tek du tak i desse utfordringane under sjølve vurderingsprosessen?
 - b. Er elevane relativt stabile i sin realiserte nynorsk, eller svingar dei gjennom skuleåret? Ser du skilnader i den realiserte nynorsken avhengig av kva type prøve/oppgåve dei får?
2. Korleis arbeider du konkret med nynorsk i norsktimane?

Spørsmål til forskingsspørsmål 2.

3. Kva arbeidsmetodar ser du gjev best resultat for elevane under skriving av tekstar på nynorsk?
4. Veit du noko om kva elevane les på fritida?
5. Kva utmerker seg positivt i elevanes realiserte nynorsk? (Det som elevane meistrer stabilt gjennom skulekvardagen).

Spørsmål til forskingsspørsmål 3.

6. I skulen er mange opptekne av språkleg bevisstheit. Har du nokre strategiar for korleis du best mogleg kan bevisstgjere elevane på språk?
7. Kva haldningar oppfattar du som lærar at elevane har til nynorsk og bokmål?
 - a. Korleis stiller du deg til det i kvardagen som norsklærer?
 - b. Som norsklærer, reflekterer du over eigne haldningar til nynorsk og bokmål?
8. Gjennom dine observasjonar som lærer, i kva grad har elevane ein nynorsk-identitet?
 - a. Arbeider du målretta for å skapa ein nynorsk-identitet i saman med elevane, og i så fall korleis?
 - b. Om ein byter ut motivasjonsomgrepet i denne samanhengen og heller snakkar om elevanes investering i språk, kva argument kan du som norsklærer ha for at dine elevar skal investera i nynorsk?
9. Kva tenkjer du at dine elevar sine noverande språkhaldningar og språkidentitet kan bidra med for å betre deira nynorsk?

Informant: lærar 1 (L1)

Kvalitativt intervju

V: Når du som norsklærer leser elevtekster skrivi på nynorsk, hvilke språklige utfordringer ser du at elevene har?

L1: *Kremter* Eh, reint konkret... eh... med grammatikk... so oppleve eg at dei streva mykje meir med grammatikken på nynorsk enn på bokmaol. At... når eg retta bokmaolsteksta so e da mykje ferre feil.

V: Ja?

L1: Og det, hvis eg ska vera heilt konkret, så spesielt verbbøying som e særers vanskele på nynorsk – masse feil der. Eh... også e da ein del ord som gaor igjen då

V: Ja

L1: ...som bli feil. Som me då sjølsagt jobba masse med.

V: Ja, som er bokmålsord?

L1: Ja

V: At dem bruker det i nynorsken?

L1: Ja

V: Ja

L1: Men og omvendt. Det skrives ofte tilbakemelding: pass på at du ikkje blanda bokmaolsord inn i nynorsken, men og andre vegen.

V: Ja

L1: ...at det kjeme nynorskord inn i bokmaol.

V: Ja

L1: Eh, men når det gjelde reint... *kremt* eh, ellers, når det gjelde elevteksta, så vil ikkje eg sei at det noke særle forskjell på andre utfordringa som forsempel å svara på oppgava, ha god struktur og sånn. Derfor vil eg ikkje sei at det e noke forskjell

V: Nei?

L1: ...på nynorsk/bokmaol, men poenget e atte eg oppleve at det språket flyte lettare før vaore eleva på bokmaol

V: Ja

L1: Det bli eit bedre språk enn på nynorsk. Og før tre elle fire aor sia, so hadde 10. klasse her... ein klasse kom opp i norsk, altså hadde eksamen, skriftle

V: Ja?

L1: ...hadde 4,2 i snitt på bokmaol, elle sidemaol då

V: Ja, det er bra

L1: og så hadde dei 3,5 elle 3,4 på nynorsk, hovedmaol. Og da ser ein ikkje, det e som regel mindre forskjell

V: Ja

L1: Men, sidemaol e alltid best her. Det e sikkert det du har fonne ut(?)

V: Ja... ja, det er det tala viser

L1: Ja

V: Ikke at det er stor.. ikke så stor forskjell som det da. (Her snakker jeg ut fra eksamenskarakterer målt i fylket).

L1: Nei. Det va litt spesielt dao. Og då va det fleire eleva her so hadde seksar og firar. Seksar på sidemaol og firar på hovedmaol. Det kan vera med oppgavedn og sånn, da og asså men

V: Ja, man har jo mange variabler her, men

L1: Ja. Så, språklege utfordringa, så hvis eg gaor konkret so e da grammatisk, spesielt med verbbygging då, som e veldig vanskele. Og eg sjølv, som norsklerar, eg... eg... hehe... sjekka

V: Ja

L1: sjekka... må ofte sjekka sjølv når eg ska retta.. hehe

V: Og du har vokst opp her med nynorsk og?

L1: Mhm.

V: Ja..?

L1: Og eg e jo ein språk... person

V: Ja..?

L1: Ja. **Så korleis me teke tak i desse utfordringedn under selve vurderingsprosessen?**

V: Mhm

L1: Tenke du pao tebakemelding og sånn?

V: Eh, den her: Hvordan benytter du vurderingssituasjonen til å kunne...

L1: Ja... Nei, eg prøve å ve veldig konkret te kår og ein når eg gjer tebakemelding skriftle om at ditta e dine to-tre utfordringa. Også prøve eg å legge opp undervisning i etterkant der ein får lov te å driva med dei tingi som ein då streva med. Ofte so kan da vera i gruppe dao. Eh, atte... Noken streva med da, noken streva med da, noken streva med da, også laga me forskjellige... før eksempel vebbbygging dao, elle... å... elle... førsempel åehm... å svara på oppgavao, sant, før den blir meir og meir innfløkt på eksamen. No sist so va da sånn

seksledda, A-del... [sammenligner eksamenen før og nå]. Ja, no sist så va da diktet ao..
Øverland, Du må ikke sove

V: Ja

L1: ... sammenligna med eit korrespondansebrev frå Sagene til Syria.

V: Jah, jeg har lest den eksamenoppgava

L1: Ja. Og del A dar e sånn seksledda... spørsmål dar du ska svara på spørmaol, eh, visa med dømme, åsså vidare og.. korleisen verkemiddel bi brukt her. Asså, da åsså trena seg i å lesa oppgavao, besvara oppgavao, det e liksom veldig viktig del førr å gjera det bra på norskeksamen, bli bra i å skriva norsk. Så da kan vera noken som streva med, så ha me ei gruppa med da.. Åsså e da noken som... eh... i litt meir skjønnlitterær tekst så skildra ikkje dei, dei berre skriva «så skjedde, så skjedde det» sant. Så prøva å ha litt sånn... at dei faor lov te å øva på da som ein bør bli bedre pao.

V: Ja... hvordan... hvordan setter du dem i sving med det?

L1: Nei, asså det kan vera utfordringa. Me har ein ganske utbreitt tolerarsystem her på skulen

V: Ja, det kjenner jeg te

L1: Ja. Slik at, hvist eg dao faor femtan stykk, og så min kollega femtan, elle litt mindre dao faktisk, trettan.

V: Mhm

L1: Dao kan eg ha tri gruppe

V: Ja

L1: I klasserommet, der eg likso rullera, så kan dei få jobba ilag og individuelt

V: Ja, slik at du får en sånn veiledning til hver...

L1: Ja. Men invistera e eit interessant uttrykk då, før at eg pleie av og te å sei te elevadn at du må villa da, sant, du må klinka litt te, tenk atte detta, no ska du tenka at, førhold deg te ditta på samma måten som du spela data, ell den hobbyen de måtte ha. Så hvis det e da du legge i da med å invistera, so e eg veldig enig i da, atte da må, før å få djubdelæring så må du villa da, sei eg da. Åntle, før å bruka eit uttrykk som e her. Ordentlig.

V: Ja... ja... det med investering, det er vel det å sjå nytteverdien i det til seinere i livet, og det er jo mye her som man må tenke på kommer seinere i livet – da får du betalt for det, på en måte, men, ja, det er jo med identiteten din og... vi kommer tilbake til det litt lenger ned.

L1: Ska me sjao, b'en dao.

V: Ja, er elevene relativt stabile i sin realiserte nynorsk, hvordan dem, hvilke resultater dem har der, eller svinger de gjennom skoleåret? Og ser du forskjeller i den realiserte nynorsken avhengig av hvilke type prøve/oppgave de får?

L1: Vil ikkje sei at dei, eg vil sei at dei e stabile, elle eg vil ikkje sei at dei svinga dao. Ein vil jo heller, forhåpentligvis dao, oftast oppleva ein utvikling... der det bli bedre dao. Eh... og da føle eg at mi faor te med dei fleste elevadn, at dei utvikla seg. At, spesielt når dei har norsk i

tre aor. Når me begynna med dei i august i åttande, ser du på ein tekst då og ser du på ein tekst i juni i tiende, so e jo da ein utvikling.

V: Ja

L1: Det e jo ikkje leraren so er, det e jo, sant, det skjer jo masse med, elle det kan jo vera, leraren kan jo vera godkjent, men...heh

V: Ja, det skjer jo, det er jo en tid det skjer mye. Hehe

L1: Ja. [Repeterer siste ledd i spørsmålet]. Ja'a, dar ha ein mykje å henta

V: Mhm?

L1: Der kan me bli bedre. Me har prøft litt med sånn, eh, stresskriving og sånn, parskriving, kameratskriving og... sånn og... meir kortsvar, før å motivera dao. Og det kan me bli bedre pao. Mi driv jo å diskutera tentamensordningen, at mi kanskje bør gå litt vekk ifrå at dei sitt heile dagen. Spesielt åttande og niende – e da mule å fao te meir motiverande oppgave, e da mule å fao te meir elevmedvirkning

V: Mhm

L1: Også vidare. At dei sjøl får ta litt sånn eigerskap, og får lov te å skriva det dei vil skriva om då

V: Ja?

L1: So no e da ny læreplana på gong med djubdelæring, og det vil eg sei vil vera eit nøkkelord i norsken dao – å fao te undervisning og opplegg der eleven sjøl i større grad har fått vore med og bestemt innhaldet dao. Ikkje tving dei te å skriva om noke dei ikkje føle tilhøyrighet til, lat de få skriva om Zlatan elle Justin Bieber, elle what ever liksom

V: Mhm, ja

L1: Da de e interessert i

V: og der ligger det jo mye identitet

L1: Nettopp

V: Ja, ehm, da... **går vi på hvordan du konkret arbeider med nynorsk i norsktimene. Har du mange norsktimer som er... som du setter av til nynorsk, eller skjer det litt innimellom?** Heh

L1: Eh, det e jo klart me... *kremt*... asså, spesifikt nynorsk, asså alt føregaor jo.. heile deis skulekvardag føregaor jo på nynorsk.

V: Ja?

L1: Adle bøka og all tavleskriving, så det du lure på her e likso 'no ska me ha om nynorsk'?

V: Ja, eller hva du gjør... for eksempel med, når det gjelder verbbøying da, hvordan går du fram – har du noe spesielt som du føler du må ta opp igjen og gjøre konkret på tavla?

L1: Åja, slik ja. Ja, asså da gjere eg jo ein del, men eg prøve jo å involvera elevadn i størst mule grad, slik at dei sjøl får jobba med tingi dao. Hvis mi ser på fagfornyingen dao, så e det

jo eit udiskutabelt prinsipp der at elevadn må få vera meir i sentrum og... undervisning der eg staor og fortele og dei ska lera, prøve eg å begrensa i størst mule grad

V: Ja?

L1: Eh, so når det gjelde førsempel, ska me ta med verbbøying dao... so prøve eg å, at dei sjøl ska finne ut, og fao, gjennom å undersøka sjøl, og gjerne då i artige forme som gruppe, elle... Atte dei teke noke verb som dei ikkje har meistra

V: Oppfordrer du til å bruke ordbok og sånn...?

L1: Nei, me ha jo sånn ein-te-ein PC-situasjon no

V: Ja, at alle har en PC?

L1: Ja, ja, så da jobba eg masse med da at dei har den, og så fao te den der greia med å sjekka. Asså, i norsk no, so e da alltids anledning

V: Mhm?

L1: sant, dei ska jo lera seg da, men sjøl me vaksne må jo sjekka

V: Ja, og det å lære seg å sjekke en ordbok, hvordan lese en ordbok

L1: Ja, ja, det ha me fokus pao.

V: Ja?

L1: Eh, *kremt*, ellers so, når det gjelde norskoplegget vårt her so e da sånn bolk... bolkebasert, me har jo fem tima i veka, tru eg, slik at... det e jo. No har me hatt om dialekta og sånn, sant

V: Ja?

L1: Og... og... ja, i og med at det e so monge tima så finn ein da ofte naturle å kunne dao stoppa, og ha fokus på da me ha om gjønnom skrivning.

V: Mhm

L1: Også, no ha me dao sterkt fokus pao å bli meir tverrfagle, at me lerara samarbeida meir, laga eit sånn aoverordna tema som faget dao... der du bruka ditt fag inn mot førsempel demokrati, sant

V: mhm

L1: so, førsempel no so ha me sånn gruppearbei om Afrika i samfunnsfag, der den siste oppgåva e at dei ska skriva ein tekst. Sant, då e da fullt fokus på den teksten og at dan ska vara årntle og... god nynorsk og, så då i forbindelse med da so ha me sånn nynorskundervisning dao.

V: Ja, litt sånn sjekklister, hva?

L1: Ja.

V: Eh, hvilke arbeidsmetoder ser du gir best resultat for elevene under skrivning av tekster på nynorsk? Har du noe?

L1: Ja,

V: Den er litt flytende, litt flytende spørsmål, men der kan du egentlig...

L1: Nei, asså, arbeidsmetoda... min erfaring e at dei må i størst mule grad få jobba sjøl. Eg må ha eit opplegg og ein ramme som gjer at dei er motivert og opplegget e slik at dei lika da. Dette e ei stor utfordring

V: Mhm

L1: Det e jo mangen folk, åtteogtjue, sjuogtjue, og mange av dei e med med ein gong, sant, mens mange dei... *kremt* må hjelpast til å ta tak. Så konkret, hvilke arbeidsmetoder... eh, mykje gruppearbeid, eg har begjønt mykje meir med gruppearbeid, delvis før at fagfornyinge seie at mi mao lera elevadn vaore å samarbeida, kommunisera og vera kreative. Sant, og dao e den fungerande gruppao ein ideell plass, sant. Eh, men, hvis eg gir utfordrande oppgava i gruppe som dei faor kort tid på å løysa og so ska legga fram, so har eg oppleift – no har eg tiende. No har dei blitt ganske sånn vaksne dao

V: Ja...

L1: So i aukande grad no utøve tiendeklasseaoret opplevd ein slags... mmm... større engasjement og lereffekt, eh. So, eg vil sei – hvilke arbeidsmetode som gir best resultat: det e å la dei jobba ilag, la dei jobba med ting som dei lika sjøl, som dei e interessert i, som dei ha sagt at detta vil eg skriva om, detta vil eg jobba med. Sant, detta e jo berre mule te ein viss grad, men me ha ein relativt svak kultur på... hvis du ser på elevundersøkelsadn, so e da laog skår pao elevmedverknad

V: Ok, ja...

L1: So no har me lereradn bestemt oss før at 'ok, no ska me ta tak i da'. Slik at hvis me førsempel ska øva på nynorsk novelle dao, so prøve eg å ha sånn 'ke vil du skriva om' – detta e og ofta ein utfordring for monge ha ikkje so... eh, reflektera ikkje so sterkt rundt da

V: Nei, og er vant med å bli styrt?

L1: Ja, sant. Men no te hausten so starta me i ny åttande, og dao! Dao ska me venda dei til da

V: Ja, starte på nytt? Hehe

L1: Ja, så arbeidsmetode da e å arbeida i gruppe og la dei få styra og bestemma mest mule. Då oppleve eg auka engasjement og interesse

V: Ja, men atte du passer på at du har ei ramme – atte innafor her må du være?

L1: Ja

V: Ja, veit du noe om hva elevene leser på fritida?

L1: Ja, asso, eg e veldig oppteken ao at dei ska lesa

V: Ja?

L1: og det e lite *kremt* skjønnlitteratur, som e og eit stort satsningsområde no, at ein ska prøve å få folk te å lesa, før ein ser kjempeeffekt ao da, ke eg ska sei, på alle livets områder omtrent, hvis du, hvis du e vande te å lesa. Det e jo logisk

V: Ja...

L1: Men det e ikkje so monge som lese, men det e litt sånn underkommunisert, før det e ikkje kult

V: Nei...

L1: Og me hadde Arne Svingen på besøk her, og han snakke masse om detta der. Han hadde noke sånn statistikk på kå mange som egentle leste som ikkje sa da på ungdomsskulealder, sant.

V: Åja?

L1: Ja. Så da trur eg på og, men det dei lese dao... e jo mykje... nei, eg veit ikkje.

V: Jeg tenker... hmm, om dem ikke setter seg ned og leser en roman, veit du om det er mange av elevene som leser blogg, eller nettavis, eller?

L1: Ja, litt sånt

V: Ja? Det som kan leses på mobil og...

L1: Ja, førsempel me hadde om blogg før ein stond sia, og då va da mange so va med med ein gang og hadde høyrte om bloggeradn og konna fortella og va.. visste meir enn meg da

V: Var veldig engasjert i det?

L1: Ja

V: Ja, eh, det blir jo... de bloggerne, skreiv de på bokmål eller nynorsk, veit du noe om det?

L1: Bokmaol, adle

V: Ja, er det de plassert i Oslo som, eh...?

L1: Ja. Det va denna topplista, dei som va mest populære

V: Ja, mhm

L1: Men detta e eit godt poeng, at da dei lese e nok bokmaol, ja

V: mhm

L1: hundra prosent, omtrent. Uten at eg kan sei det da, men

V: Nei, og da kan vi jo.. ehm.. det her blir mye syensing, men kan ta det med bare fordi vi er inne på det, men når det gjelder gutter/jenter, trur du det er noe forskjeller på hva de leser på fritida? Veit du noe om det?

L1: Ja, asså, i min klasse va da jentedn som hadde sånn bloggkunnskap. Også, når me e inne på da, de lese facebook. Sant, de lese masse sms og snap.

V: ...og hvordan er språket der? Hehe

L1: Nettopp

V: Ja, det er masse interessant der. Jeg kunne gjort masteroppgava mi så vid der...

L1: Ja. Men da gløynde eg å si i stad, men eit hovedefokus i både bokmaol og nynorsk e atte dei skrive muntle dao.

V: Mhm. Også du nevnte i stad at dere hadde om dialekt. Dialekta her er jo ganske nynorsknær, men trur dem... asså, det inntrykket eg fikk under førre runde eg dreiv med det her og prøvde meg litt fram med intervju... trur du at elevene her har noe inntrykk av at dem snakker nynorsk? Sier dem det, eller er det...

L1: Ja, me har veldig fokus på da, at dei ikkje må sei.

V: Dere har veldig fokus på det?

L1: Ja

V: Ja? Så elevene har kanskje, trur dem at hvis dem skriver dialekt så er det riktig nynorsk?

L1: Nei

V: Nei, det er ikke det?

L1: Nei. Men når du snakka om identitet, så hadde me... so va da tydele at nynorsk språk og skriftspråk o va viktig.

V: Det var viktig for elevene?

L1: Ja. Før atte eg pleie å ha sånn prosjekt, før atte... dar eg prøve å gjenopleva samnorsk

V: Ja?

L1: Sant, da va jo offisiell politikk her i mange aor atte det skulle bli samnorsk. Nynorsk og bokmaol skulle... så det pleie me alltid å gjera. Bokmaolsgjeng, nynorsksgjeng, førhandla. Og dao, mangen ville ikkje gje nokenting

V: Nei?

L1: Sant, so da førsempel: me har ganske dårlege spørjeord, tykkje eg dao. Me hakkje noke 'hvilken', 'hvilke' og 'hvilket'. Da blir sånn 'kva for' og 'kva', og, og, 'hvem' er 'kven'. Det e fjernt, før meg e da fjernt. Eg kan lika godt skriva 'hvem' som 'kven'. Og 'hvor' er 'kvar'. Det e ingen her som seie 'kvar' – kvar skal me? 'Hvor' kan følast lika nær som 'kvar'. Me seie 'kest', men allikavel når eg begjønnte slik så «NEI». Det var ikkje snakk om å gi nok, før atte viss... så sa eg atte på bokmaol, de kan, dei villa sei 'jeg'. Litt sånn unaturle, så då va dei villig te.. «Ok», då tek me 'eg', sant. Men berre oppsummert; den identitetsgreia kom voldsomt sterkt inn.

V: Ja, der fikk du sett det. Interessant da. Og... for ikke å ha bare fokus på det som kan være utfordrende, så **hva utmerker seg positivt i elevenes realiserte nynorsk, det som elevene mestrer stabilt gjennom skolehverdagen?**

L1: *Kremt* Eg vil sei at mangen greie å benytta seg av potensialet i nynorsk, i større og mindre grad, men det e jo eit spraok som... viss du skrive skjønnlitterært elle lyrikk elle slik, so e da eit egna spraok før da. Og da e da ein del eleva som greie å benytta seg ao, før eksempel viss de fyst begjøna å skildra, viss dei fyst begjøna å fao te da, så kan jo nynorsk vera voldsomt vakkert dao

V: Ja, men det er rart. Jeg har aldri tenkt på det før, men jeg kjenner meg att i det asså.

L1: Ja, og da kan gi uttelling på eit veldig flott språk, viss du greie å bruka dei mulighetadn som nynorsken gjer. Eh, ja. Eg har litt fokus på da. Det vil sei at.. viss du på høg maoloppnåelse, før å bruka det uttrykket, so e da mangel som, viss dei trena litt på da, so kan da bli skikkele bra, når du tek alderen i betraktning dao.

V: Ja

L1: Men og, medium/middelseleva kan og heva spraket sitt – det e lite som ska te

V: Mhm, ja, interessant. Så det med å... at språket, ja at språket kan bli veldig godt bare dem kommer på innsida av språket, at dem får jobbe litt... og da skrive dikt, var det det du sa?

L1: Men og skjønnlitterært, og saktekst. Ska sjå, viss eg kan gi noke eksempel kanskje, da so e da.. elle lekse dao...så utfordra eg de på å skildra og bruka spraket, at de dao kan skildra ein 'solfullt ettermiddag med venene mine pao løkka, der me skal spele fotball. Eg tenkjer kor herleg...' sant, viss du først beherska den der i nynorsk så blir det fort veldig sånn flott då. Veit ikkje om du skjønte ke eg meinte?

V: Jo, jeg...

L1: Sant, utvida augeblikket, i stan før dan der 'de stjel fritia vaor'. Atte du kan

V: ...spinne vidare

L1: Ja, då blir det fint.

V: At man ser det for seg

L1: Ja

V: Da går vi over på spørsmål som har med forskningsspørsmål tre. Det knytter holdninger, identitet og læring i sammen. **I skolen er mange opptatt av språklig bevissthet. Har du noen strategier for hvordan du best mulig kan bevisstgjøre elevene på språket?**

L1: Mhm... *Lang pause* Ja, asså... detta e jo ganske sentralt, og det e tungt vektlagt i kompetansemaoli, å vera bevisst sitt eige språk og den språklege utviklingen, kest ein sjøl e – og da ha me hatt om no, og dao e da å bevisstgjera eleven om atte det e han elle ho som som e spraket, og som e dan språklege utviklingen. Og, eg bruka ikkje lereboki så mykje, men akkurat her e dan veldig bra, før her har me oppgava og utfordringa som tek sikte pao å bevisstgjera – førsempel so no hadde me ei oppgave der ein skulle skriva, laga slektstre tebake te oldeforeldre, der ein skulle undersøke ke dei heitte og ke dei dreiv med litt, og keleisen språk dei snakke – dialekt og keleisen maolmerke som va i dan dialekten – ei *super* oppgava

V: Ja

L1: som folk va interessert, elevadn va interessert og fann ut atte 'oi' dan oldefaren kom dar og darifrå og dar snakka de slik og dar hadde de da og da maolmerke. Også ei an'n oppgava va at dei sku skriva ni ord som dei brukte som kanskje ikkje adle forstod, og då e da masse engelsk, sant, og masse slang, som dei bruka som ikkje dei tenke pao, og da e da voldsomt lett å knytta da til når me har om språkleg utvikling, sant. At det e dei, eg og du og mi, som e dan språklege utviklingen, som gjere atte førsempel dei – korleisen dei snakka no e stor

forandring frå ungdom her før ti aor sea – detta e da mykje forskning på på *barneskolen i sentrum* - og ho *namn* - kjenne du ho?

V: Lurer på om eg har hørt navnet?

L1: Ja, ho har forska masse pao maolmerke, der diftonga ‘eu’ og ‘ao’ e på veg ut og sånn, ja... atte det e mi som e spraket. Og da e alltid kjekt, da e alder tungt

V: Nei?

L1: so eg pleie so regel å starta med atte i vaort samfunn so e da no slik atte uansett ke du gjere, so seie folk ‘ja, det e ditt valg’. Så atte, ufattele tollerang samfunn me ha, førsempel viss du seie ‘eg e homo’, elle ‘eg e muslim’ elle du kan sei ke du vil, sant, asso innafør rimelegheitens grense so ikkje du krenka sjølvsagt, sant. Du kan sei, ja du kan ha slags stil du vil, veit ikkje koss stiladn e no eg men - og folk akseptera deg som regel, dao. Men, viss du bur vekke og kjemme, førsempel eg budde tri aor i Oslo – viss eg dao hadde kome heimatte og «Ja, nei, nå vil jei snakke sånn for det føles naturlig for mei» so hadde eg våre sosialt, om ikkje ferdig, so hvertfall fått problem dao. Folk hadde sitt på da som uhyre løge, og keffer e da slik?

V: Ja, du hadde vært falsk du da, og trudd du var noe. Hehe...

L1: Ja, og då fekk eg klassen te å diskutera det dao, og da va dei jo heilt klar på atte da va uhyre negativt – ‘ja, keffer da?’ Sant, keffer e da so negativt? Reflektera rundt da, og da e interessant før oss vaksne å tenka litt på og

V: Ja

L1: Sant, so, veit ikkje heilt keffer eg snakka om detta her no, men

V: Nei, men bra, spinne vidare

L1: Ja

V: Ja, det med...

L1: identitet, dao... kanskje den sterkaste identitetsmarkøren e da å snakka dialekt da. Keffer da?

V: Og den oppfatningen har du at elevene har den?

L1: Ja, absolutt! Absolutt! Før eg hadde sånn vinkling atte ‘da må no vera greitt, må no sjøl få velja koleis han vil snakka slik så ein får velja adle andre ting her i livet? Om ein vil konfirmera seg, gifta seg, døypa ungradn sine. Alt e sånn ‘javel, det e du, ditt valg’ i vaort fantastiske, demokratiske, ytringsfriheitsamfunn. Men *banker i bordet* velja dialekt, da gjenstaor.

V: Ja, det

L1: Da faor du pryl, nei, du fåkje da asså, men du kan risikera da

V: Ja!?

L1: Hehehe

V: Jo, men det vekker jo følelser

L1: Ja, keffer da?

V: Ja...

L1: So da e litt interessant dao, men det e jo sjølsagt med identiteten å gjera

V: Mhm.. Jeg veit ikke hvor relevant det spørsmålet her blir, **men hvordan forholder du deg til det i hverdagen som lærer?** Som norsklærer... jeg veit ikke helt hva jeg har tenkt her, hehe

L1: Nei, det e kanskje litt da eg ha sagt dao

V: Nei, vi har hoppa over et spørsmål! **Hvilke holdninger oppfatter du som lærer at elevene har til nynorsk og bokmål?**

L1: Det som eg har sagt dao, det e ein sterk identitet til nynorsk, sjøl om ein beherska bokmaolet godt, so e da viktig som detta samnorsk-prosjektet vise dao – ein vil ha nynorsk og ein vil ha. Viss ein ser på baksida ao *avis* so e da intervju med ungdom, og dao stille de alltid spørsmålet: to skriftspraok? Dei aller, aller fleste svara at dei vil ha to skriftspraok.

V: Ja?

L1: Ja. Men... det e sånn ungdomsportrett ofta på baksida ao *avis*, og det e alltid... Eg hakje noke statistikk då, men

V: Nei... Du ser det, observerer det.

L1: Sjøl om, før eg har diskutert med noken no i tiende som e markant betre i bokmaol enn i nynorsk, også sei eg 'du vel jo kossen hovedmaol du vil ha vidaregåande sjøl – du kan velja', men då e da sånn 'neei, eh...' dei vil ikkje

V: Hva, hva tenker du om det?

L1: Nei, det e jo ein identitetsgreie, sant – det e ein so sterk del ao de sjøl, atte, atte du vil – det følest som eit svik. Og det kjenne eg godt att, eg kunne alder ha skrive bokmaol, gjere det av og te, digga da. Skriva bokmaol e fantastisk kjekt, det flyte lett og sånn, men, og eg beherska det bedre, men eg konna alder ha bytt sjøl. Ke da e før noke, likso?

V: Nei, så det er kanskje ikke der det ligger? Når du spurte om hypotese i stad, så kanskje det hadde vært hypotesen min – egentlig at jeg... at dem egentlig ikke hadde så sterk tilknytning til det, asså det var noe jeg antok, det... men det har jo med min bagasje å gjøre, sånn hva jeg... Men, ja?

L1: Men, dei ha kanskje ikkje so bevisst forhold te da, men når me begjønna med da her i timadn so kjeme da fram

V: Mhm?

L1: Men dessuten *snakker litt fort* by mot land, nynorsk mot bokmaol(?)... og da at no drive frå politisk hold at da ska vera kanskje valgfritt, elle, også vidare, sant.

V: Ja, det er jo ulike test...

L1: Ja, og då merka eg her at elevadn og i tiende, dei anser det som sitt språk og atte... ska ikkje ta det i frao de. Men det e jo faoe som e i Noregs Maollag og ungdomslag, sant, og om dei ikkje gaor og tenke på da, men når me begjønna å snakka om da, då føle eg de ha eit engasjement.

V: Ja. Ehm, ja, du har kanskje svart på...

L1: Ja, 7 a.

V: Ja. Og b: **Som norsklærer, reflekterer du over egne holdninger til nynorsk og bokmål?**

L1: Kjempemasse. Før eg føle eg e midt i da; før eg e nynorskmann her og e glad i da språket, så eg føle meg litt som ein svikar som lika bokmaol. Men eg e voldsomt oppteken ao, før meg har da alder vore aktuelt å ytra meg noken plass på bokmaol, so da e ein sterk del av min identitet. Og om eg aoverføre da te mine eleva, da gjere eg nok heilt sikkert, men det e jo innafør lereplanen dao. Før det e jo absolutt, mi faor jo absolutt, lereplanen seie jo at mi ska vera bevisst og reflektera rundt eige maol. Eh, ja... Eg sko sei noke lurt her no, eh...

V: Prøver du å være ganske nøytral, tross alt, eller føler du at du må..?

L1: Eg seie jo te elevadn at...

V: framsnakke nynorsken ekstra her?

L1: Jajaja... Asso, absolutt, me ha jo... asso, eg vektla jo strekt... men igjen, lereplanen. Men eg vektla jo sterkt språkhistorien med Aasen og nynorsken, og klart at, det e jo vaort språk. Men samtidig so seie eg jo te elevadn at de må gjerne, det kan vere lurt for deg å byta. Og e ikkje med i Maollaget og... Eg ha litt sånn halvveges ambivalent forhold te da, før min holdning e at språket – det utvikla seg uansett, du kan ikkje gjere noke med da, spesielt dialektadn dao. Eh, og det e mange som driv og retta på ungradn sine, og det gjere ikkje eg.

V: Nei, enig, det er... det ska... det går av seg sjøl.

L1: Ja, sant. Så den kampen tek eg ikkje, eh, men... ja, nynorsk e språket mitt, so det e no – det vil nok heilt sikkert smitta aover på elevadn at eg e nynorskmann.

V: Ja... Takk for ærlige svar, det er veldig – ja, eg kjenner at du er ærlig.

Ler

V: **Gjennom dine observasjoner som lærer, i hvilken grad har elevene en nynorsk-identitet?** Vi har jo vært litt inne på det...

L1: Ja, ganske sterk, og hvertfall når ein blir bevisstgjort, men eg tvila på at dei gaor rundt og e so oppteken ao da i kvardagen, uten at eg veit da da, men når eg ha om da i timadn so e da tydele at dei ha ein nynorsk-identitet.

V: Ja, det er vel egentlig den eneste plassen det kan blomstre fram – er vel norsktimene.

L1: Ja, ja.

V: Og, eh, **arbeider du målretta for å skape en nynorsk-identitet i sammen med elevene, og i så fall, hvordan?**

L1: Nei, da vil eg ikkje sei – at eg ha'kkje som maol å tenka at no e da viktig at folk bli... faor seg ein nynorsk-identitet. Absolutt ikkje, asso.

V: Nei.

L1: Nei.

V: Og du opplever jo at den ligger litt sånn i bunn der.

L1: Mhm

V: Og det du sier om at du driver ikke å retter på ungene dine og, og at det får bare vokse sånn som det vil, helt fritt, at... Ja... **Eh, om man bytter ut motivasjonsbegrepet da, i denna sammenhengen, og heller snakker om elevenes investering i språk, hvilke argumenter kan du som norsklærer ha for at dine elever skal investere i nynorsken?**

L1: *Kremt*

V: ...da er det jo den nytteverdien og, ehm, identiteten, eh, hvor skal dem bo seinere i livet... ja? Så istedenfor å være motivert bare for å få opp karakteren, en god karakter, så hvordan kan du... eh, motivere dem da til å investere i språk?

L1: Nei, asso, eg prøve jo... *kremt* Eg hadde *kremt* rettleiing frå ein sånn kollega, elle ein sånn oservasjon, me ha sånn prosjekt her, med høgskulen, observerte oss i norsktimen med meg. Då sa ho... atte... 'du ha kun fokus på ytre motivasjon'.

V: Mhm...

L1: ...sa ho te meg – i timadn. I, i... om timen, då atte 'du prata heile tiden om å gjera det bra på eksamen'.

V: Mhm...

L1: So det va ein vekkjar før meg dao, eh, før atte... grunnen te at eg gjere da, e jo at da virka, sjølsagt. At elevadn teke seg i samem når dei veit at eksamen e snart rundt hjørna. Så eg ha jobba masse med å prøva å få dei til å virkele villa lera før leringens eigen skuld dao, før at dei sjøl vil. Men det e ikkje so lett, men asså me, asså klassen e jo sammensatt. MEN, me ha sitt på – der eg ha utfordra de, kåleisen yrke finst da der det ikkje e viktig å ha eit godt spraok? Utfordra de på da. Detta e da ein doktorgradsstudie på i Sverige som ha sjekka – masse førskjellige yrke, og der det vise seg at adle yrke som so e da ganske komplekse skriveoppgave som ein må utføra. Det gjelde rapportering, og avvik, og da gjelde... alt mule.

V: Ja, du kan ikke slappe av sjølv om du ska bli snekker.

L1: Nei, so da ha me masse fokus på dao, men eg veit ikkje ko mykje indre, investering... Ja, det e vel kanskje investering.

V: Ja, da er vi mer på den indre motivasjonen. Men sånn, med blogger og alt det her som foregår i Oslo... Har du inntrykk av at mange vil dit etterhvert, og så kanskje komme tilbake?

L1: Asso, når det gjelde konkret om blogg, so e da noke som interessera ein del, ser eg – jente, spesielt.

V: Er det en fascinasjon for hovedstaden og...?

L1: Nei, men det e vel ein fascinasjon før dei forbildi som etterkvert desse bloggeradn bli og temadn dei skriv om, og da livet, og kunna leve ao å skriva og få masse sånn reklame. Dei e voldsomt oppteken ao at den toppbloggaren reklamera før da og da produktet, og faor so og so masse før da. [...] Nei, det e å få dei til å forstå at spraok e uhyre viktig i alle livets fasa, og at det e ein del ao deg sjøl, då. Så den inngangsporten føle eg e goe, dao. At du e spraoket ditt, på ein måte, at det e so nær og so viktig då du bruka det heile tiden.

V: Ja. Hva tenker du at dine elevers nåværende språkholdninger og språkidentitet kan bidra med for å bedre elevenes nynorsk?

L1: Jau, da kan da. Da kan da. Å gripa fatt i at detta e noke som ligge dei nær, og at det e ein del ao identiten deiras, og bruka da te å motivera dao, elle fao, før å bruka ditt spraok då, fao dei te å investera i spraoket sitt – at da at da faktisk ligge dei så nær, egentle, viss me tenke itte og viss me jobba litt med da og ha noke øvelsa, så vil dei kanskje bli bevisst på at ditta e noke som e viktig før dei.

V: Mhm, ja, da var vi rundt da.

Informant: lærer 2 (L2)

Kvalitativt intervju

V: Når du som norsklærer leser elevtekster skrevet på hovedmålet nynorsk, hvilke språklige utfordringer ser du at elevene har? Og gjerne vær litt sånn konkret, hvis det er noe som går igjen.

L2: Tenker du sånn type ordfeil, eller?

V: Ja, er det noe som skiller seg ut? At det er noe grammatisk eller er det...

L2: Ja, de... Ja, det er jo, asså, hvis vi tenker sånn type grammatisk rettskrivningsmessig, så er det en del bøyning, blant annet av verbet 'å være'. Fordi at det har en tendens til å bli 'har vært'. Eh, og så, men jeg vet ikke om det er spesifikt fordi det er nynorsk, asså, det går også på sånn type enkel 'at', konjunksjonen, sant – med en eller to t'er, om det skal være 'tilbake'. Det som jeg kanskje ser er at de, det går litt på ordstilling i setningen. Man må jo på en måte, i nynorsk blir det en annen ordstilling enn i bokmål, og det tror jeg ikke alle elevene er helt sånn bevisst på. En ting er hva de snakker, men ellers så synes jeg at de skriver, hva skal jeg si da? – De skriver et tungt språk, istedenfor at de skriver enkelt – noen elever ønsker å på en måte være, hva skal jeg si, mere modne enn det de egentlig er.

V: Som gjør det vanskeligere?

L2: Som gjør det vanskeligere. Ja, de gjør det veldig vanskelig for seg sjøl å skrive – 'skriv enkelt', sier jeg. Det betyr ikke nødvendigvis at du har et dårlig språk eller et dårlig ordforråd, men det er noe med å formulere deg... Ehm, ikke prøve å formulere deg mere voksent enn det du egentlig er. For det trenger ikke nødvendigvis å være bra. *Ler*

V: Nei, det blir kronglete.

L2: Ja nå svarte jeg helt sikkert på bærtur, men det er nå så...

V: Nei, men det er det som først kommer som er nyttig for meg å vite, egentlig.

L2: Mhm. Ellers så går det nok på kjønn, asså i bokmål og nynorsk så er det jo ikke alltid at det er samme kjønn på substantivet. Og da har de en tendens til å lande på bokmålskjønnet, og det er jo ikke, asså det er og en ting som man er nødt til å jobbe med, tenker jeg. Eh, for å heve rettskrivningen, spesielt når det gjelder nynorsk.

V: Mhm, hva trur du det kommer av at dem kanskje har...

L2: Hører veldig mye bokmål, og så tror jeg de leser en del bokmål, og den klassen jeg har – de er jo uheldig, for de har jo en bokmålstalende lærer – norsklærer.

V: Ja *ler*

L2: Det er jo ikke noen fordel. Langt i fra! *Ler*

V: Nei, du tenker det? At det er... ja, hva tenker du om det?

L2: De som jeg har nå sier ikke det, men... noen før har sagt at... for de var vesentlig bedre, hadde bedre karakter i sidemål, asså bokmål, enn det de hadde i nynorsk. Og de mente det hadde noe med at de hørte bokmål hele tiden, på grunn av at de hadde meg så mange timer, da.

V: Ja?

L2: Kanskje.

V: Det var deres forklaring?

L2: Ja.

V: Eh, hvordan tar du tak i disse utfordringene under selve vurderingsprosessen av... hvordan benytter du vurderingsprosessen når det gjelder det skriftlige?

L2: Mhm, jeg prøver å gi elevene en, ikke prøver – vi *skal* jo gi de en tilpasset tilbakemelding. Jeg bruker skrivetrekanten mye når jeg gir tilbakemeldinger, eh, hvor du har innhold, formål og form. Og så at jeg kommenterer innholdet, ehm, og formålet sett opp i forhold til, asså innhold og formål henger jo ganske nøye i hop, egentlig – også når det gjelder det å lese oppgavebestillingene. Formen og, for så vidt, men formen går mer på rettskrivningsbiten. Og så har du de elevene som har sterk dysleksi som gjør meg veldig vondt – skulle ønske jeg hadde tryllestav som jeg bare kunne legge på skulderen deres og si ‘nå er det over’. Eh, men, det jeg også gjør er at, og som jeg har hatt litt hell med, det er de elevene som sliter da veldig med dysleksi og rettskrivning, at jeg gir de faktisk to karakterer – en på innhold for å si at ‘du har mange gode tanker og du har refleksjoner, og du har ideer, men det er bare så forferdelig vanskelig med den tekniske biten’. Og det er elever som gir tilbakemelding på at de syns da plutselig så blir det meningsfylt å skrive allikevel.

V: Fordi de blir hørt?

L2: Ja, jaja. Og da at man faktisk kan få formidlet noe til andre mennesker skriftlig, selv om det er en del feil i det. For det er noen som – de kan stå på hodet omtrent – det fungerer ikke likevel. Men det er klart det å gi – jeg bruker mye tid på å gi tilbakemeldinger, eh, skriftlig i tekstene, ehm, og de sier at det er bra – for jeg har sagt ‘det er ikke noe poeng i at jeg sitter og bruker bortimot en time på enkelte tekster, hvist ikke det er nyttig’, asså hvist ikke det er hjelpsomt. Men en kombinasjon, det er jo det som er veldig mye diskutert nå da, det her med hvor mye tid skal vi bruke på det? Jeg tror vel kanskje at den beste måten å hjelpe elevene til å komme videre på, det er å gi tilbakemeldingene mens de skriver. Fordi at de veldig ofte har glemt det...

V: til neste oppgave?

L2: De er akkurat som oss over 40; teflonhjerne, sant. *Fupp*, opp! ‘Hæ? Har jeg skrevet det? Åja, kanskje det ja. Mhm.’

V: Så du praktiserer det litt – at du stopper opp skriveprosessen og?

L2: Vi prøver, vi har gjort det litt nå, asså...noen ganger, eller...før så har det vært litt sånn at på disse her langskrivningsdagene, så har vi ikke skullet hjelpe elevene – at vi ska’kke gå rundt også snakke med de omtrent, knapt se på de. Sånn var det jo tidligere.

V: Ja?

L2: Sånn er det ikke. Vi har sagt at det er nå de lærer, så vi hjelper de. Eh, selvfølgelig kan du ikke gjøre det på en eksamen, så den hjelpen må på en måte da avta jo nærmere du kommer eksamen i 10.klasse. Men jeg tenker, 8., hmm, der bør det absolutt støttes opp med masse norsklærere som kan gå inn i en klasse, så du kan hele tiden nesten kontinuerlig, hjelpe de underveis i skriveprosessen. Sånn modellskrivning.

V: Ja, for der blir du jo kasta ut i det – det første halvåret går så fort og der skal dem plutselig...skremmende situasjon for mange.

L2: Ja, sant. Så jeg tror, jeg tror en del på type sånn sprutskrivning, og få, sånn: sett deg ned, se på snøværet, skriv i fem minutter. Så går vi gjennom tekstene etterpå. ‘Nå skal dere fokusere på sansene for eksempel, neste er refleksjon rundt snøvær, tenk sakpreget; hva kan det føre med seg, også videre, ja, litt sånn...

V: Ja...

L2: Men, ja, nei. Jeg tror det er en bedre måte, også er det jo en diskusjon nå om disse herre karakterene har noe å si.

V: Mhm... Opplever du det, at de har fokus på karakter?

L2: Ja, og det irriterer meg noe grenseløst når jeg har sittet en time og jobbet med en tekst, og skrevet nesten en A4-side med tilbakemeldinger, ikke sant, prøvd å hjelpe videre, og så... 'hvor er det tallet hen?'. Så jeg, faktisk noen ganger så lar jeg vær å skrive karakteren på arket før de har lest, og så kan de komme til meg og få karakteren.

V: Ja

L2: Hva ska' ddi me'n? Asså, de ska jo ikke noe med den karakteren, egentlig.

V: Nei, og nå ungdomsskolen, tidlig, tidlig stadie – det er jo her dem først og fremst legger til seg gode vaner, tenker jeg.

L2: Jaja, tenker jeg og. Skrivning er bra.

V: Ja. Hvordan er det med elvene? Er de relativt stabile i sin realiserte nynorsk, eller svinger de gjennom skoleåret? Ser du forskjeller i den realiserte nynorsken avhengig av hvilken type prøve eller oppgave de får? Vi kan ta det første spørsmålet.

L2: Realiserte, hva tenker du?

V: Ja, asså, den oppnådde nynorsken dem har da...

L2: Åja, sånn ja. Jeg spurte elevene 'hvorfor tror dere at det er et dårligere resultat på eksamen på deres hovedmål, nynorsk enn det er på bokmål?' Ehm, i og med at noe gikk på oppgaver her... og det de sier er at det er vanskeligere oppgaver i hovedmål enn det er i sidemål. De synes det er mer kompliserte oppgaver på hovedmålet enn det er på sidemålet, og det kan jeg faktisk være litt enig med de i, og det er jo ikke så underlig heller. Men det betyr da, kanskje de synes det er vanskeligere å svare. Nå er det jo pussig da at det, at man kanskje har et bedre snitt – nå er jeg litt ute og sykler – jeg er ikke helt sikker, de som har bokmål som hovedmål ligger det høyere? Nei, de gjør vel egentlig ikke det. Det er sidemålet som er høyere for dem. Men det går nok på oppgaver, ja. Det gjør det, helt sikkert.

V: Eh, men er dem stabile gjennom året, eller går det litt oppover eller, går det litt kulete?

L2: Litt kulete *ler*.

V: Kan dem få treer på en nynorsktekst, og så få...

L2: Å, sånn ja.

V: firer en annen dag, eller at du ser at dem sliter med forskjellige ting...

L2: Joda, men det er det jo. Noen sliter jo mye med å skrive for eksempel sakpregede, reflekterende tekster, og det er jo litt avhengig av modenhetsnivå. Sant, asså, kognitiv modning også. Noen har kommet, det er jo det som er så spennende med å jobbe med ungdom i aldersgruppen 13 til 16 år, at de befinner seg i et veldig stort spenn egentlig. Noen er veldig modne, mens andre har knapt passert i mellomtrinnet asså. Litt stygt sagt, men sånn er det jo. Eh, så sånn sett så kan det være noen som svinger – noen fikser bedre de fiktive tekstene, fiksjonstekstene, enn fakta/refleksjonstekster. Også kan det hende at vi forventer mer refleksjon enn det som hjernen deres har kapasitet til, altså det er jo noe med at frontallappen, den gror jo ikke sammen før du er atten-nitten-tyve, og der er de ikke.

V: Det er lenge igjen enda.

L2: Det er et støkke igjen enda. Men noen er klart reflekterte, og det tror jeg er også... det henger jo i hop med hva du er vant til, asså hvor mye du blir snakket til eller med. Det er jo litt forskjell på å bli snakket *til*, og bli snakket *med*. *ler*

V: Jo, men det er sånne refleksjoner... er det viktig for deg å gjøre sånne refleksjoner underveis i skolehverdagen – atte du... ved å reflektere over hvordan blir denne eleven snakka til...

L2: ...eller med...

V: Hva har det å si for...

L2: Ja, men det er klart.

V: En del av jobben?

L2: Ja, jøss... det er jo det som gjør det så urettferdig; vi har en enhetsskole, ja. Men det er jo ikke like forutsetninger. Noen får mer hjelp utenifra, men også fra hodet sitt, enn det andre gjør. Det er jo et stort sprik.

V: Veldig, ja. Eh, **hvordan arbeider du da konkret med nynorsk i norsktimene?** Hvis du har noen norsktimer der du jobber konkret med det?

L2: Mhm... Vi jobber med grammatikk, og vi jobber med setningsbygging og vi jobber med modelltekster. Prøver å bruke gode tekster som modeller, asså spesielt kanskje i 10. klasse,

men vi burde nok vært flinkere til å bruke de kanskje tidligere. Ehm, nå tenker jeg eksamenstekster og sånn. Vi er jo heldige fordi vi har, på trinnet, flere som har vært sensor, eh... Så er det sånn også... jeg fikk en nå, en elev som... de skulle ha egenvurdering nå til første termin slutt, eh, han skulle øve seg på å bli mer og mer sensorrettet i skrivningen sin. Og da tenker jeg 'hallo, nå har vi gjort noe feil her i verden asså, hvis det er poenget – at du skal skrive for en eksamen og for en sensor'. Men det er jo, vi vet det jo at... ting treffer ulikt hos sensorer og de er vel ikke mer enn mennesker de heller

V: Nei, det er det... hvordan finne en felles, hvordan kan det bli rettferdig...

L2: Ja, selv om det er to som leser tekstene. Men sånn på svar på hvordan vi jobber spesifikt med, så jobber vi med skriving kontinuerlig hele tiden. Veldig ok de timene hvor vi har, eh, to lærere – så er det jo så mye bedre når du har klassen på nesten 30 og kunne dele de, også kan man jobbe med... en kan jobbe med rettskrivning, og en kan jobbe med form – tekstforming.

V: Ja, så dere kanskje tar litt ansvar for dem som blir med deg og...

L2: Ja, vi deler i to.

V: Etter hva som kan synes å være behovet eller?

L2: Ja, det og. Absolutt.

V: Fin ordning da å være to lærere som kan...

L2: Ja, det er veldig ok. Kjempebra. Da er det også lettere når man kjører sånne type skriveøker som... så er man hvertfall to støkker som kan gå rundt og veilede. Selv om vi sikkert burde vært dobbelt så mange. Men det er et stykke på vei – det er dobbelt så mange som en. Ja, må tenke litt positivt her! *ler*

V: Jo, men det hjelper nok veldig altså. **Hvilke arbeidsmetoder ser du gir best resultat for elevene under skriving av tekster på nynorsk?** Hvis det er noen spesielle arbeidsmetoder du tenker at... får frem det beste.

L2: Mhm... det er vel mest det å skrive korte tekster som de får rask tilbakemelding på. Også forskjellig type tekster, selvfølgelig. Ja, korte og ulike tekster, både innenfor fiksjon og sakpregede.

V: At dem får kjapt øve seg?

L2: Ja, jeg tror det. Jeg tror at det er den der... mengdetreningen. Og gjerne også å skrive en tekst, få tilbakemelding, og skrive videre. Det er noe som er vanskelig å få elevene til å skjønne er ok, fordi 'jeg er jo ferdig med den teksten'. Sant, men det å bearbeide ting det er jo viktig, asså det er litt sånn tanken om at det å jobbe med en tekst eh, fullt ut, asså de fleste som skriver gode tekster, gjør jo ikke det med en eneste gang. Du må gå noen runder.

V: Ja, og en dag ender dem opp med å skrive masteroppgave, og da trenger dem masse...
ler

L2: Nemlig.

V: Veit du noe om hva elevene dine leser på fritida?

L2: Nai, litt, ehm... vi har hatt noen sånne, eh, perioder hvor vi har... hva heter det, skippertak, er det det det heter? Skippertakslesing. Det er ikke så veldig mange som leser på fritiden. De som leser på fritiden, de kan du nesten plukke ut for de formulerer ord, eller ting, på en helt annen måte enn andre. Har en elev som, hehe, hun leser mye engelsk litteratur. Det er litt sånn bob-bob i forhold til norsk, for hun sier selv at hun vet det engelske ordet, men klarer ikke helt å finne det norske, så hun lager av og til noen ord. Hun skriver veldig godt, har fantastisk, hva skal jeg si – måte å skildre ting på, men det hender av og til at ordene blir litt sånn 'ok, er dette et ord? Æm, det har hu vel laga'. Men hun leser veldig mye. Ellers tror jeg vel ikke det er veldig mye lesing, bortsett i fra når vi ber dem om å lese asså.

V: Mhm... og da tenker du bøker?

L2: Ja, bøker, stort sett, ikke så mye tegneserier. Jeg har en elev som leser veldig mye sakpreget litteratur, type illustrert vitenskap eller noe sånn.

V: Hva med nett, altså det på nettet? Blogg og...

L2: Det leser de nok.

V: Det har ikke vært noe oppe i..?

L2: Ikke noe sånn veldig. Men det er klart – på nett leser de jo sikkert noe, men jeg tror ikke det går mye på e-bøker og... vet ikke, det virker på meg som det er veldig mye mindre lesing i dag blant barn enn det det var tidligere. Nå er jo jeg rimelig voksen, for ikke å si en gammel dame, og vi leste, men det er jo klart at vi hadde jo heller ikke dette som gikk på spill, som gikk på telefon, som man jo er helt ekkelt avhengig av. Jeg tror barn i dag setter seg veldig sjelden ned med en bok – det er et fåtall.

V: Det er kanskje mobil – man kan bare plukke opp den og bli underholdt.

L2: Ja, sant. Men det tror jeg gjelder voksne også. Jeg tenker på... hvor ofte setter jeg meg ned med en god bok? Leser ofte på sengen, det gjør jeg – leser på sengen, det gjør jeg faktisk en del. Men, at jeg setter meg ned på ettermiddagen med en god bok, det er lenge siden – det tror jeg at jeg gjør stort sett om sommeren.

V: Men for at det ikke bare skal bli snakk om utfordringer og sånne ting... **Så hva utmerker seg positivt i elevenes realiserte nynorsk?** Altså, den nynorsken de skriver. **Og hva er det de mestrer stabilt?** Hva er det som allerede er en slags basis i nynorsken deres?

L2: Jeg ser jo en utvikling, hva skal jeg si... jeg ser resultat av at de får tilbakemelding, det gjør jeg. De som er eh, sånn man vel kan kalle for veiledbare, de klarer å se den utviklingen, eller klarer å utvikle seg, heter det. Sånn at de kommer nærmere et godt språk. Ehm, men det er klart, asså de mestrer jo nynorsk på en helt annen måte – nå har jeg vært sensor jeg også, og jeg tror det her er sikkert – det her er langt fra forskningsmessige – hva heter det – tufta, men ehm, hvertfall de diskusjonene vi har hatt i sensorgruppene, så er man noe mere slepphendt med karakterer på elever som har bokmål som hovedmål når det gjelder sidemålskarakteren. Ehm, jeg bare kan kjenne på meg selv at jeg forventer at de skriver like godt på begge, og det er jo feil, altså sånn ska det jo ikke vær. Men, det er nok noe som sitter i mitt hode – at ‘hallo, her må vi ha absolutt samme vurderingskriterier’, og det er jo ikke rettferdig.

V: Nei, ekstra tøft å være elev her da...

L2: Ja, det blir det. For de som har nynorsk som hovedmål, blir et ekstra tøft for.

V: Nynorsk i et bokmålsdominert samfunn...

L2: Det påstås jo det at de blir dyktigere språkmessig da.

V: Ja, det er jo ikke rart det hvis man skal strekke seg på to språk. Ehm... **I skolen er mange opptatt av språklig bevissthet, og har du noe strategi for hvordan du best mulig kan bevisstgjøre elevene på språk?**

L2: Prøver jo, asså jeg er jo absolutt nynorskfan – og det er jo ikke vanskelig å høre at jeg er det – med mitt talemål. Jeg mener at vi skal ha to skriftspråk i Norge, ehm, men det har også noe med å gjøre at jeg synes jo egentlig at nynorsk er et vakrere språk enn bokmål. Jeg er litt lei meg for at jeg prater sånn som jeg gjør, for jeg skulle gjerne ha snakka...

V: ...hatt dialekta her?

L2: Ja. Det hadde jo ikkje vært gæ'ærnt. Asså, jeg har bodd mye lengre her – jeg har nesten aldri bodd på Østlandet, så sånn sett er det jo helt feil. Men, strategiene er jo at jeg forsøker å bevisstgjøre de på at det å skrive – og de er bevisst - faktisk, altså de ønsker å ha nynorsk. Ehm, vi hadde en sånn diskusjon i klassen; 'hvilke ord er det dere vil gi avkall på?' hvis vi skal skrive samnorsk. 'Hvis vi skal ha ett skriftspråk i Norge – hvilke ord er det dere tenker at det ikke er så nøye med?' 'Njaa, det var det da...' Nei, det var de ikke helt sikker på. Jo, man kunne jo for så vidt – alle disse her spørreordene syns de var litt rare, sånn 'kvifor' og 'kvi, korleis' og sånn. Ehm, også kom det et par til, men det var ikke mange ord de kunne tenke seg å gi avkall på. Og jeg tror, de er mere språkbevisste på nynorsken sin her, enn østlendinger er. Hva skal jeg si da – det er en større del av identiteten deres, ehm, når mennesker fra Oslo ønsker å kvitte seg med nynorsken, så er det ikke fordi at de har en identitetsfølelse til bokmålet, men de syns det er så vanskelig å skrive nynorsk. Og det tror jeg er en sånn forskjell som er ganske vesentlig.

V: Interessant. Og at du tar med identitet, for det er en ganske stor del av mitt perspektiv. At... det er det her med identitet, og litt lenger ned kommer det spørsmål om investering i språk.

L2: Ja, nei, jeg tror det er viktig. **Snakkar om eigne barn, og for å ta vare på informantens anonymitet, er dette derfor ikkje transkribert*.*

V: Hvilke holdninger oppfatter du som lærer at elevene har til nynorsk og bokmål? Kan ta dem hver for seg...

L2: Var litt det vi snakket om nå i sted vel, egentlig. Ehm... jeg tror det går mere på, asså, de syns det er kjedelig å måtte skrive to tekster, 'for det er så mye jobb'. Det er mere det enn at det går på selve skriftspråket som sådan. Ehm, også tror jeg, jeg tror kanskje at de som skriver nynorsk er mere sånn 'ok, jammen, det er greit at vi har to skriftspråk' enn de som, fordi, og det har nok sikkert noe med å gjøre at det – det er enklere å for de som har nynorsk som hovedmål å skrive bokmål. Det er jo ikke så vanskelig – man trenger ikke være rakettforsker for å finne ut av det. De hører, ser, leser bokmål mye mer enn de som har nynorsk som sidemål gjør der hvor det er bokmål som hovedmål.

V: Ja, ehm, så holdningene går mer på at det er litt sånn, det ekke skriftspråket. Begge skriftspråk er velkommen, men arbeidsmengden er litt uønska. Ja, **hvordan forholder du deg til det i hverdagen som norsklærer da?**

L2: Nei, jeg synes det er viktig jeg at de skal lære seg begge deler. Ehm, som sagt, jo, jeg tror det. Jeg tror ikke vi skal gi slipp på to skriftspråk. Samtidig ser jeg jo at det er problematisk, for eksempel da for dyslektikerne, som har mer enn nok med å formulere ord og få bokstavene til å komme på rett plass til rett tid.

V: Hvordan er det med de som har norsk som andrespråk?

L2: Ja, for dem også. Det blir jo litt det samme. Det er komplisert – jeg har en elev i klassen som skriver en form for samnorsk, som kom til Norge for et og et halvt år siden, men klarer nå å skrive tekster helt ok asså. Men, og har jo en veldig sånn sterkt mål om å lære seg dette på... skikkelig, men jeg ser jo at der er det vanskelig.

V: Ser du noe forskjell på bokmål og nynorsk? Hva er skriftspråket den personen må forholde seg til – er det bare ett skriftspråk, eller har dere begge?

L2: Tror det går på norsk generelt sett. Jeg tror det hadde vært enklere å forholde seg til asså... hehe, bare sånn for å vise klassen hvor vanskelig det var, hvor vanskelig det er å lære seg norsk, så hadde vi en oppgave nå til jul på skrive dagen hvor de skulle skrive en tekstmelding først på sitt eget språk, om det da var dialekt eller hva det måtte være; altså en som de ville ha skrevet i det virkelige liv. En tekstmelding som skulle støtte en person, også skulle de skrive det på et korrekt språk etterpå, eller skriftspråk etterpå. Så hun skrev jo da dette her på somali, så viste jeg dette her til klassen hvordan det her var. Så sa jeg ‘akkurat sånn...’ det her er jo bare en samling med bokstaver vilkårlig satt sammen for oss. Det var ikke mulig, det var ikke noe engang, som du kunne kjenne igjen. Så sa jeg ‘akkurat sånn var det som henne da hun kom til Norge og skulle lære seg norsk.’ Fikk de helt hakaslepp.

V: Ja, får helt frysninger av det...

L2: Ja, men det handler om... asså, jeg kan faktisk ikke helt skjønne at det er mulig å lære seg noe når man har hatt det som sitt utgangspunkt. Ja, det var bare masse bokstaver! *ler*

V: Også lærer dem seg norsk da, og så skal dem få tekstmeldinger av klassekamerater som skriver på dialekt, som er enda en samling bokstaver... *ler* *Jeg forteller om at jeg ikke forstod hva som stod på plakater i sentrum da jeg flyttet til stedet, fordi det stod på dialekt.*

L2: Ja, ‘hvilket land er jeg kommet til nå?’ *Forteller om sin erfaring med flytting og dialekt.*
ler

V: Ja, **som norsklærer reflekterer du over egne holdninger til nynorsk og bokmål?**

L2: Ja, jeg prøver å være veldig bevisst. Jeg vet det er flere som skriver bokmål på tavlen hos oss, som er bokmålstalende, eh, og det vil ikke jeg. Jeg prøver å være veldig bevisst på at... det eneste er, det hender jeg skal lese tekster høyt, at det er et eller annet som skjer fra det kommer inn gjennom øyene til det kommer ut gjennom munnen, så blir det bokmål liksom, selv om det står på nynorsk. Automatisk oversetter. Men jeg prøver å være veldig bevisst på å bygge oppunder at jeg syns at nynorsk er et viktig språk, og at de skal lære seg det. Nå er det sånn at jeg har ikke vært lærer bestandig – jeg har jobbet med en god del andre ting tidligere, og da har nynorsk vært mitt skriftspråk, mitt arbeidsspråk, sånn at når jeg har satt meg ned ved en PC, så kommer det bare nynorsk uansett om jeg skal skrive på bokmål. Og når jeg skriver for hånd så kommer det bokmål, så der måtte jeg gjøre en jobb når jeg skulle begynne å skrive på tavlen – at her måtte jeg konsentrere meg i starten så det ble nynorsk og ikke bokmål.

V: Ja... **Gjennom dine observasjoner som lærer, i hvilken grad har elevene en nynorsk-identitet?**

L2: Jo, jeg tror de har en nynorsk identitet. Det høres sånn ut. Jeg tror de føler seg... det varierer, og det har nok noe med foreldre å gjøre. Ehm, asså, har du foreldre som begge to er nynorsktalende og nynorskskrivende så vil du nok ha en sterkere nynorsk identitet enn hvis du har litt sånn blanda drops. Jeg kan se på mine egne tre barn, som snakker tre forskjellige dialekter. Vet ikke helt hva som er årsaken, men de har gått i samme barnehage alle sammen. Vi snakket nettopp om det i klassen, i forhold til at vi har jobbet med dialekter nå, og her i... *Snakker om en privat barnehage på stedet hvor barna utviklet en særegen dialekt fordi det kom mange tilflyttere på et tidspunkt.*

V: Ja, **arbeider du målretta for å skape en nynorsk-identitet i sammen med elevene?**

L2: Ja, det prøver jeg jo. Det er jo en av grunnene til at sånn.. mm, de er veldig bevisste, vi prøver å korrigere de. Vi har egentlig veldig lite sidemålsundervisning.

V: ...fordi dere tenker at dem får nok?

L2: Nei, vet ikke, ikke spør meg. Men joda, selvfølgelig har vi, for all del, men jeg tror ikke det så mye som de vil ha der hvor de har bokmål som hovedmål. Det tror jeg ikke. Men jeg prøver å være, prøver å bevisstgjøre de veldig på at de skal være stolte av skriftspråket sitt og dialekten sin.

V: ...og tenker du at det hjelper språket deres, om de er stolt av det?

L2: Ja, også tror jeg det har noe med identiteten å gjøre. Jo, det tror jeg – det hjelper de å skrive nynorsk – ‘jeg er stolt over at jeg gjør det’. Også er det viktig å kjenne på den der ‘vi skal ikke være like alle’. Vi skal være litt forskjellige.

V: Fint, eh... så har jeg et lite sånn perspektiv på min masteroppgave. Ei som heter Bonny Norton, hu snakker om investment – investering i språk – hu snakker om det... når man kommer til Norge da for eksempel, og lærer norsk. Hva er det i det for meg, for framtida mi å lære meg. Altså, det her investeringsbegrepet da, hva ska jeg med det i framtida..

L2: ... ‘hva skal jeg bruke det til?’

V: Ja... Så om man da bytter ut motivasjonsbegrepet, gjerne motiveres man jo av karakterer i skolen i dag...

L2: Mhm, de gjør jo det disse barna...

V: Ja, hvis vi bytter ut motivasjonsbegrepet og heller snakker om elevenes investering i språk, eller investering i nynorsk eller bokmål, hvilke argumenter kan du som norsklærer ha for at dine elever skal investere i nynorsk?

L2: Nei, da er vi jo tilbake til denne her berømmelige identiteten da. Det er viktig, tenker jeg, å... ehm, det har noe med litt sånn røtter å gjøre, i forhold til de som kommer og skal lære norsk så blir det jo kanskje ikke akkurat helt det da. I nynorsk så tenker jo jeg at det er litt vesentlig... også... skal vi flytte oss?

Me har intervjuet på pauserommet, og fordi det no er lunsj, vert det mykje uromoment for informanten.

L2: Også tror jeg også det handler om det å... hva er det egentlig – å investere i språk? Jeg må jo innrømme at – og det tror jeg er litt sånn ‘eem’ om det er nynorsk eller bokmål – det er viktig å lære seg til å kunne formulere seg både skriftlig og muntlig. Og det er ekstremt mye dårlig språk – kanskje spesielt skriftlig rundt omkring, men også så har du en sånn upresis måte å snakke på. Asså, jeg slutter aldri å irritere meg over når man skal snakke om for eksempel fotballspillere, at en snakker om ‘en Iversen’ eller ‘en ett eller annet annet’. Det er ikke noen hvilken som helst – det er en bestemt person, det er bestemt form, asså det slaures. Ekstremt asså, med bestemt og ubestemt. Det er den ene tingen, men det er masse annet også. Har de korrekturlesere, lurer man jo på av og til. Det er så mye rart som blir skrevet i norsk presse, at det er helt utrolig.

V: Og det har kanskje veldig stor påvirkning på... det man leser i avisen

L2: Ja, men jeg tenker at det må ha ganske mye å si asså. Så jeg tror at det å investere i språk som identitet, det er vesentlig.

V: Når du blir kjent med elevene dine, tenker du på om det er viktig å vite noe om hva dem har slags drømmer i livet? Hvor dem vil bo, hva dem vil jobbe med?

L2: Jaa...

V: Veit du noe om det?

L2: Noen veit jeg litt om... men så er det jo, hehe, ja, det er jo vanskelig spørsmål egentlig fordi atte hvor langt skal du gå innpå de? De har jo krav på litt sånn 'dette er min intimsone', på et vis – ikke bare fysisk intimsone, men også den mentale intimsone. Men det er klart vi kommer jo veldig, som norsklærere, så kommer vi faktisk veldig tett innpå enkelte elever fordi det er enkelte som...

V: ...uttrykker seg veldig gjennom skrift?

L2: Uttrykker seg veldig gjennom skrift og, ja, man kan få vite mye. Tømmer seg, på et vis, gjennom fortellinger eller bare rett og slett skriver. Det er vanseklig, det kan være vanskelig det du gjør i etterkant.

V: Sette en karakter på det liksom...

L2: Ja, jeg har vært med på, eller jeg har latt vær å sette karakter på tekster, hvor jeg sier at 'dette er såpass personlig at dette kan jeg ikke sette karakter på'. 'Sånne tanker setter man ikke karakter på'. Man forsøker å støtte... *blir litt lavt og utydelig*

V: Ja. Hva tenker du... siste spørsmål da: **Hva tenker du at dine elevers nåværende språkholdninger og språkidentitet kan bidra med for å bedre deres nynorsk nå, videre?** Altså, hva bidrar det med?

L2: Mhm... jeg tror at så lenge det er bevisst, og de skriver mye, holdt på å si at de trives med å skrive nynorsk, så vil dem jo ha dette her inne, men det er jo... Ja, jeg tror det er mye av det det går på, altså at de må bevisstgjøres og, men... vet ikke, det varierer littegranne i fra klasse til klasse hvor bevisst de er altså. Og i klassen også – noen er helt 'so what, jeg skal liksom skrive no', mens andre er sånn 'jo, nei, det er viktig, jeg skal skrive nynorsk og det er mitt skriftspråk og det skal jeg beholde'. Så er det andre som tenker at 'nei, er det så nøye a? jeg kan

jo like gjerne seile litt med vinden. Flytter jeg til Oslo for eksempel, så kan jeg jo like gjerne begynne å skrive og snakke... det er jo så slitsomt å ikke bli forstått og ja...' Det er mange sånne ting som spiller inn, men jeg opplever at mange i den klassen jeg har nå i hvertfall, har et bevisst forhold til skriftspråket. Den forrige klassen jeg fulgte ut, var det nok kanskje flere som hadde et bevisst forhold til nynorsk. Jeg har en del i denne klassen som har en forelder som snakker bokmål, og det påvirkes altså. Helt klart.

V: Hvordan påvirker det?

L2: Nei, de syns ikke at det er så nøye. Kunne kanskje heller tenke seg å skrive bokmål. Da sier jeg 'GRR! Det får du ikke lov til!'

V: Men hvis noen elever i klassen har et veldig sånn bevisst forhold til nynorsk og sier at 'det må jeg beholde'. Påvirker det resten av klassa da på noe vis? Har du opplevd det at flere sier at det er viktigere med medelever som bryr seg enn lærere som sier at det er viktig?

L2: Tja...

V: Spørs hvem det er det og kanskje...

L2: Ja, det er litt avhengig av hvem det er. Ehm, jeg tror det er en kombinasjon, jeg. Det hjelper ikke å ha masse elever som, jo, nei det er klart – det hjelper jo at elevene syns det er viktig. Men jeg tror nok at vi også må ha noen engasjerte lærere som også synes det er viktig.

V: Neimen, jeg trur vi, er det noe mer du vil tilføye?

L2: Nei, jeg begynte plutselig... hva var det en fyr sa en gang... 'jeg forbeholder meg retten til å være uenig med meg sjøl.' *ler* Det er klart at for de svakeste, eller de elevene som sliter mest, så ville det vært enklest å hatt ett skriftspråk.

V: Og heller blitt skikkelig god på det da?

L2: Og blitt skikkelig god på det.

Informant: lærar 3 (L3)

Kvalitativt intervju

V: Begynne med spørsmål 1: **Når du som norsklærer ser på skrevne tekster på nynorsk, hvilke utfordringer, eh, språklige utfordringer ser du at elevene dine har?**

L3: Eg ser at mange skriv mykje dialekt. Eh, og dei bruka bokmålsord for vanskelig nynorskord. Ehm, elles av språklige utfordringar så ser me atte dei og kan ikkje bøya verb på same måte som ein tenke at dei burde kunna, ikkje sant dei teke kanskje bokmålsvarianten fordi atte det e den dei snakka.

V: Ja

L3: Sant. 'Du leste' istan for 'las' forsempel.

V: Ja

L3: Sant.

V: Det blir bokmålsvarianten i verbene?

L3: Ja. Dei skrive 'eg og du' og, men dei skriv ikkje 'dykk' forsempel elle, sant, då kan det likså godt komma 'dere' og i nynorsk. Så eg ser at dei e mykje meir ustøe i formen da, for å sei det sånn. Asså, og da grammatiske, enn dei va tidlegare. Og det kan ve opplæringen – legg me nok vekt på da?

V: Ja, tidligere? Du har jo vært lærer i mange år...

L3: Tidligere så hadde me jo grammatikkkurs, eh, og me hadde jo bøke som kanskje ikkje hadde so mangen emne som me sku ta opp. No sant, me fekk tid til å ta grammatikken når dei begynte på tysk, ikkje sant, og ta da enklaste då, og så forsette me og hjelpte, og følgte tysken litt og, sant - når me begynte med bøyning i ulike tider og kjønn og akkusativ, dativ, sant - så tok me da litt i nynorsk og.

V: Ja...

L3: Men detta e jo nesten ute fordi atte me, grammatikken tek me nett når me ser at, 'oi, no tek me...'

V: Det er da det blir tid til det?

L3: '...verb, substantiv, adjektiv' sant. Og da blir da. Mhm. Så eg ser atte, og litt, ehm, ja, da e vel stort sett da. At ordene blir anleis. Men det e ikkje dermed sagt atte dei ska gå so mykje ned i hovedmålet sitt, sant, så det må jo ver andre ting som gjer da, og då tenke eg litt atte dei – dei e jo flinke å skriva på bokmål, sant, det e meir flyt i språket deiras, og den flyten mangla ofta i nynorsken. For det kan ve litt fremmant for dei og.

V: Ja? Så, til tross for at dem har hatt nynorsk sia første klasse, så er dem ikke helt på innsia av språket sitt?

L3: Nei, dei e'kje da. Dei e meir på innsia av engelsk enn av nynorsk. Ja, litt rart.

V: Hm, artig...

L3: *hever stemmen litt* Altso, mangen e veldig flinke. *kremt* Ja! Jajaja. Sant, og eg ser stor forskjell på jente og guta. I detta og. Jentene – mangen av dei, dei skriv med flyt og dei lærer seg grammatikken og dei les bestillinga, og da kan ve nokko – når ein skriv på nynorsk, så blir da så formelt, sant, atte dei gløyme innhaldet. Heh.

V: Ja?

L3: Sant, for dei e opptatt av at dei ska skriva nokalunde riktig, også bli ikkje da så godt innhaldet helle.

V: Nei, fokuset...?

L3: Fokuset, eg veit ikkje ko da ligge, men da ligge på andre ting enn det dei ska.

V: Ja, du nevnte jo jenter og gutter. Jeg ha'kke no spørsmål om det, men jeg hadde tenkt 'skulle jeg ta med et spørsmål om kjønnsforskjeller?' Men, ja, det er jo så mye man kan spørre om. Så det var bra at du sa det sjøl... ehm, så i en vurderingsprosess da – **hvordan tar du da tak i disse utfordringene?**

L3: *Der* jobba eg godt!

V: Ja?

L3: Ja. Når eg vurderer ein tekst så går eg først og fremst rundt og hjelpa dei... for eg meina og at på ein tentamen så e da opplæring, så ein kan hjelpa, så so – ette dei har levert inn, så retta eg, og eg retta veldig mykje – retta nesten alt – både ordfeil og språk, eh, variasjon i språk, setningsoppbygning, ordfeil, grammatikk. Og så må dei sette seg ned, og gå gjennom teksten, på data då, og retta opp igjen. Også ber eg dei skriva opp igjen – ei ordlista, hvis eg ser dei har skriva 'man' for eksempel. 'Man må gjere da' sant. Det heite ikkje 'man' – ka heite da? Også må ein prøva å bli bevisstgjort på da. Og so må dei levera inn igjen den ferdig retta teksten og den so eg har retta, og so blir da å sammanligna litt – må dei kanskje lesa opp igjen den ferdige teksten, og så e da jo ein veldig tekst. Sant, for da e'kje feil, der språket e litt sånn variert og dei høyre og at da e meir flyt i da.

V: Hvordan jobber dem med å finne de riktige orda da?

L3: Nei, da må dei jobba litt med. Da kan ve at eg har foreslått noko, elle skriv 'her har du skriva 'eg' mykje. Kan du variera?' ikkje sant...

V: Men hvis dem bruker et bokmålsord framfor nynorskord, bruker dem no...

L3: Tegn 'b' skriv eg, så må dei sjølv prøva å finna, fyst og fremt, ka da heite.

V: Så enten kommer dem på det sjøl, eller så er det ordbok?

L3: Ja, elle så får dei hjelp. Sjølv sagt. Treng ikkje gå og lura lenge.

V: Nei

L3: Nei

V: Nei, for det er en strategi for deg at det kan ikke ta så lang tid?

L3: Nei, det ska ikkje ta så lang tid. Nei. Så eg tenke at visst dei då jobba godt med den rettingen sin, så får dei eit produkt som dei bli veldig stolte av, også samla dei sammen i mappe, so har dei mappene no frå 8., alle teksta dei har skreve, ferdig retta, og kan ta den mappa med seg på tentamen og eksamen og sjå litt gjennom og. Så eg bruka mykje tid på detta med å, altså ein tekst e'kje ferdig når den e levert, då må dei jobba med han dobbelt så mykje etterpå.

V: Mhm. Det er god læring det?

L3: Mhm.

V: Ehm, opplever du at dom tar tak i det, tar den permen og ser gjennom og?

L3: Ja, jajaja. Og eg kan ta fram atte, 'no kan de lesa teksten te kvarandre' sant, og. Sjølv om det bli ikkje so ofta før me går vidare i pensum, ell i lærestffet vårt.

V: Nettopp. **Er elevene relativt stabile i sin realiserte nynorsk, altså hvordan dem skriver, ehm, eller svinger det gjennom skoleåret? Og ser du forskjell på den realiserte nynorsken avhengig av hvilken type prøve eller oppgave de får, hvordan den er utforma?**

L3: Altså, på, viss eg har samfunnsfagprøva forsempel, då skriv dei – tar ikkje dei hensyn til grammatikk og rettskriving i det heila tatt – då skriv dei akkurat sånn som dei seie ting. Så, då e dei liksom frie til å – då tenke ikkje dei nynorsk. Men e da norsk hovedmål så ser eg jo utvikling, ikkje sant, frå 8. til 10. Det gjer eg jo, sant, atte dei teke tak i ting ettekvart. Men så når dei skrive uformelle ting, ei samfunnsfagprøve, ein beskjed, eittellanna, so gløyme dei alt so ha med da formelle, men da e vel kanskje på grunn av blogg, på grunn av sms-språket, ikkje sant, og snapchat og – skriv dei akkurat likt. Mangen. Mhm. Mangen dei skriv vanleg nynorsk og...

V: Så du har litt av begge deler?

L3: Ja.

V: Jobber dere med atte... altså, når dere kommer til 10., atte samfunnsfagprøver – 'skriv korrekt nynorsk' eller er det ikke det?

L3: Eg gjer ikkje da. Eg tenke litt atte der e da innhaldet som e da viktigaste, sjølv om eg og e norsklærer, så tenke eg dei ska få skriva og formidla dan kunnskapen dei har om stoffet.

V: Ja...

L3: Ja. Men so kan det ve ei innleveringsoppgåve som e frå samfunnsfag, men dei ska levera da inn i norsk. Då, alt sånt, då må dei ha språket med seg.

V: Tverrfaglige prosjekter, ja.

L3: Ja.

V: Eh, **hvordan arbeider du konkrek med nynorsk i norsktimene?** Du sa at det blir jo ikke like mye tid til det lenger, men...

L3: Nei, det e da eg tenke atte eg kanskje jobba altfor lite med det. Sant, for eg ser lissom plana på østlendingar som driv nynorskopplæring, så har dei ein time i veka – mongen, dei

har ein struktur, dei har ei eige bok som dei driv på med gjennom heile året. Sant, dei har mykje meir fokus på da nynorske språket. Her tar me da forgitt atte dei kan da – og kanskje me legg altfor lite vekt – me lese nynorsk, men kommentera ikkje atte ‘her ser du setningsoppbyggingen, her ser du på ordvalget, her ser du på...’ sant. Atte, atte, bevisstgjera på at detta e nynorsk. Altfor lite.

V: Har dere det på samme måte i deres sidemål, at dere..?

L3: Nei. Elevane våres e så flinke i sidemål. Sant, på ein måte så har me innføring, eit lite kapittel i boka – i slutten av 8. klasse, begynnelsen av 9. når me har gått igjennom da så e da veldig mangen som på ein måte skrive grei bokmål, med flyt. Så, kanskje me sku hatt fleir kurs i nynorsk – meir bevisstgjering, meir tankar rundt at det e viktig å halda på språket. Ser jo da når me har språkhistorie no; finne ut at da e 13 % som ha nynorsk som hovedmål. 16 va da for 3 år sidan. Så, den går jo nedover. Sant, og nynorskelevane når dei kjeme på vidaregåande, så skifta dei, ein del av dei, til bokmål fordi atte dei syns bokmål e mykje lettare.

V: Gjør dem det her? Veit du noe om det?

L3: Nokon få. Ikkje mangen her i ***, for me e... nynorskbygd. Men me jobba konkret: Me lese mykje nynorsk, me ha kanskje for litebevisstgjering om at me lese nynorsk, det e naturlig, ikkje sant, og dei skjønna da – det e ikkje sånn so ‘ka betyr dette ordet?’ Dei skjønna jo da mesta, men det e ikkje naturlig for dei å skriva... hehe... nei, veit ikkje. Detta med å blanda nynorsk/bokmål e eit meir naturleg språk for dei. For mange.

V: Så det å lese nynorsk, da forstår de alle ord og...

L3: Ja, vanligvis. Viss ikkje det e sånn veldig gammalt.

V: Ja. Men å få det med i sitt eget språk, det...

L3: Det e unaturlig. Fordi atte dei lese meire engelsk og bokmål enn nynorsk. Språket vil bli påverka av da.

V: Ja, veit du noe om hva elevene...

L3: Eg tru dei lese ufatteleg lite...

V: Ja...?

L3: ...bøke. Nokon – altså nokon gjer. Lese. Nokon lese. Elle høyre lydbøke. Men dei som lese – eg trur da e mykje blogg, eh, og det e da. Og snapchat-meldinga, trur eg.

V: Ja. Og bloggene... hvilket... hehe, hva leser dem der? Er det bokmål eller nynorsk?

L3: Då e da veldig mykje bokmål, e ikkje det da? Ja-a.

V: Det er jo det, menne...

L3: Ja, da e da, anten det e Sophie, ka det heite, Emilie, elle, hehe, da e jo så...

V: Det er jo veldig hovedstad-sentrert da. Ja, hva tenker – er det mange som ser opp til bloggerne?

L3: Ikkje sånn at da, men eg ser jo at dei kanskje ser litt på da. Jah, og... har barnebarn sjøl så eg ser, ka ho følge med på, ikkje sant, da e jo jenta, og då e det desse herre treningsfrue elle...

V: Ja, de har jo tv-program også, så det er jo på flere arenaer...

L3: Ja, men eg trur elevadn, me låne veldig lite bøke på biblioteket – jah, har prosjekt innimellom så dei må, men...

V: Du nevnte jo det i forrige intervju – atte det var jo ganske lite litteratur på nynorsk og. (*Her viser eg til piloten som eg skreiv eitt år tidlegare*).

L3: Mhm. Då hadde eg jo eit opplegg med at dei måtte velga seg ei nynorskbok til fordjupning.

V: ...og finne det som fenger dem òg.

L3: Ja... men dei måtte leita litt då, og dei måtte se og vurdera litt, og eg trur kanskje at me må ha fokus på da, at 'no e da nynorskbøke', men det... utvalget e jo mindre.

V: Ja, også er det her med å veie... er det viktigste at dem leser, eller er det at det er nynorsk? Ja...

L3: Ja... men i skulen så trur eg faktisk at me må vere litt meir bevisste på kva, på opplæringa.

V: Ja... jeg ser jeg hoppa over et spørsmål her. Men det med at du kom inn på blogg akkurat her, så kan jeg bare videreføre det litt: Veit du noe om hva elevene dine... sier dem noe om fremtidsdrømmene sine, hvor dem ønsker å bosette seg... veit du noe om det?

L3: Nei.

V: Nei?

L3: Nei. Eg trur dei fleste... dei fleste kan vel... eg trur dei fleste kjem til å reisa, eg. Ut frå ***. Mens ein del blir igjen.at da blir halvt om halvt. Men utan at dei har sagt eller spurt elle...

V: Nei... er det en... hehe... spør litt om, eh, er det en sånn dragning mot hovedstaden, eller Bergen, altså hvilke byer er det som...

L3: Nei, da kan eg fortelje litt om, fordi det e alt etter ka kull da e. Av og te så har me kull, mangen enda i Trondheim. Så det e litt sånn at. Av og te Bergen, av og te Oslo. Det e ikkje noko sånn, men me ser ofta atte mangen reise til samme plassen da. Etter videragåande.

Her vel eg å ikkje transkribere heile denne sekvensen i intervjuet fordi det kan avsløra plassen der eg har intervjuet informantane.

V: Ja, hvilke arbeidsmetoder ser du gir best resultat for elevene under skriving av tekster på nynorsk?

L3: Det e det samme som på bokmål; det e skriveramme, få start-ord, eh, modellere tekstar, jobba ilag med elevane akkurat dette her med at dei har ei ramma rundt da – fem avsnitt forsempel i sak – innleing, hoveddel også tre, og at dei får noken stikkord te å begynna med. Sant, 'grunnen til dette er at...' elle 'for det første meiner eg at...' elle 'eg ska no sjå på dei

positive og negative sidene ved...'. Sant, atte du får sånne start-ord, så blir det, enten det e snakk om lekse, heh, elle røyking, elle dei snakka om ungdom elle dei snakka om seg sjølv, sant, så ha dei litt sånne ting – så blir da betre flyt. Dei lære seg til å skriva litt lenger, også må du sei atte avsnittet ska'kje ve lenger, det ska ve litt sånn 'ein temasetning' også må dei kommentera den temasetningen. Så, bevisstgjerung på ord, sant, fagord, da tru eg e viktig.

V: Ja, litt starthjelp

L3: Jah, og i fortellinga, i novelle, så e da å skildra mykje, det e å læra å utvida øyeblikket, ikkje sant. Alt da samma som du gjer på bokmål, gjer du på nynorsk.

V: Når er nynorsken best – hvilke tekster?

L3: Nei, nynorsk egna seg jo veldig godt i lyrikk og...eg syns jo nynorsken egna seg til alt. At i fortellingar så får du ein an' stemning i da når du e flink å skriva. Ikkje sant, visst du klara å utnytta verkemiddelet når du ska bruka...Jah.

V: Er det sånn for elevene?

L3: Klart da – dei høyre jo viss dei skrive bra, men så kan det ve dei som bala med å kom i gang, og dei bala med det minsta – då e rammene – då får dei produsert ein del. Likavel. Så, skriveramme, den synst eg e viktig. Også bevisstgjerung på verkemiddel, som dei kan bruka i ulike tekstar, enten du ska skriva ein tale ell du ska skriva ein, ein, eit blogginnlegg. Ikkje sant, så må du vita litt korleis... skriv ein da.

V: Liten sånn sjekklister...

L3: Ja. Ja.

V: Hva utmerker seg positivt da, i elevenes realiserde nynorsk – det som elevene mestrer stabilt gjennom skolehverdagen sin?

L3: Jah, det e masse so e positivt og sant...

V: Viktig å få med det

L3: ...men det e klart at me ligg jo, asso, me ligg jo høgt på, viss ein ser på, på rankingen, ikkje sant, som, mange dei e flinke te å skriva. Og då går da på innhald, og da går på språk, og da går på rettskriving, mange e flinke. Og kreativiteten, ikkje sant, ser eg nok og at dei har med seg. Så eg har liksom laga meg litt sån – koffor e det at – tok med litt du kan få... ka e da som gjer at alt på ein måte e på plass i bokmål? Fordi atte der e me høgst i landet. So me har eleva, me veit dei kan lesa ei bestilling, sant, me veit atte dei kan svara på det oppgåva spør om, me veit at me kanskje har gjett dei god nok opplæring i både sak og skjønn, og så e da 'ha me gjett dei god nok opplæring i da formella?' fordi at eg ser da e rettskriving og språk som trekke ned nynorsktekstane. Ofta. Fordi atte dei kan lesa ei bestilling, dei kan det mesta, jah. Er sensorane strengare på rett nynorsk – no er eg litt utenom da du spurte om asså.

V: Nei, men det er flott.

L3: Men at me som norsklærarar e flinke i nynorsk.

V: Mhm

L3: ...og at me derfor blir litt strenge på det elevane skriv? Og så e eg inne på da 'får bokmålselevane systematisk opplæring i nynorsk i forhold til det me gjer'. Me gjer det kanskje i 3. - 4.klassen, 5. klassen, og så når dei kjem i 8. – 9. klassen så tek me eit lite kurs, akkurat som i bokmål, også gløyme me da. Elle, ikkje gløyme, men så trur me at dei kan da, også kan dei da ikkje.

V: Nei, for det skjer utrolig mye utvikling igjennom skolen

L3: Ja. Ja. Men når du – ka som utmerka seg positivt, så vil eg sei at dei les bestillinga, dei e kreative, dei veit ka dei ska skriva om, eh, dei ha idea, eh... og da ser me at dei får gode karaktera i sidemål, så trur da e språk, rettskriving. Det som drege ned. Mykje.

V: Trur du... det med at de skal skrive på nynorsk, og lese ei bestilling, og, og fylle det kravet – kan de på en måte stå og stange litt med hv... at dem kjemper med at det kreative på en måte blir litt borte i det med...

L3: Ja.

V: ...å prøve å få til god nynorsk? Og omvendt?

L3: Ja. Trur da. Noke eg noterte sjølv på ein nynorsktekst so eg leste da; ka som va ankepunktet då, elle ka dei gjorde godt. Eh, ja, her e da ein som e nynorsk. Det går litt på innhaldet, har dei klart å få fram budskapet sitt? Ehm, også ska dei bruka fagkunnskap, så kan det ve der at dei ikkje får den fram, ikkje sant, også e da ofte eg savna ein viss utdjuping: 'Du nevne ting, men du går liksom ikkje djupare i tingene'. Ikkje sant, som du... du får vita litt, men ikkje nok til at det blir ein 5'ar, sant, innhaldsmessig. So kan det ve klar struktur på teksten, det e systematisk, det e fint, det e tilpassa mottakar, men so kan da ve atte det formelle da – trekke ned, så landa på 4. Og her e ein som på ein måte har skreve mykje av, litt av, og, ja... Så eg tenke at me ha, me ha masse kriterier når me ser på vurderingsrettleiingen, ikkje sant, eh, blant annet te eksamen, også ser me at masse av det kan dei på nynorsk og – for det va da punktet 'ka utmerka seg positivt' – ja, dei har innhald, dei har form, også e da litt lite utdjuping – dei e usikre, også e da da formelle – som kanskje e den som vipa det ned. Heila tide. Rettskriving og flyt i språket. Ja. Mhm.

V: Det var bra, du har utfyllende svar. **I skolen er mange opptatt av språklig bevissthet – har du noen strategier for hvordan du best mulig kan bevisstgjøre elevene på språk?** Nynorsk, spesielt.

L3: Nei, ikkje annet enn å snakka om da, og heila tide ha fokus på da, ikkje sant. Meneh, du gløyma da fordi at da bli så naturleg, ikkje sant. Også tenkje eg kanskje ikkje på at elevane – dei treng den systematiske opplæringen... sant. *Vi snakker litt i munnen på hverandre* Når eg gjekk på skulen sjølv så måtte eg jo skrive opp igjen tre gonger da så eg hadde feil, sant. Det har me jo slutta med, sant, men eg ser, eg ser jo da at for enkelte eleva som ha veldig mykje bokmål i språket sitt, så e detta med ordlista eit godt, ell at dei kan leggja da inn i PC'en sin at desse ordene – skriv 'man', ikkje sant. Me ha eleva som skriv da heila tide. Sant, eh...

V: Luke bort de?

L3: Luka bort dei. Har du 16 slike feil... sjølv om, du går jo ikkje ned til 4 for da, sant, men men men, det e sånne ting som dei kan få vekk med å bli bevisstgjorde da. Jah, og eg trur ein bør setta seg ned med kvar enkelt elev, ikkje sant, og sitta og vurderer i lag med dei. Koffor

skriv du detta her, ka gjorde du då? Ka tenke du? Ka kan me skriva annleis? Det tar tid, og det gir resultat på dei som er interesserte. På nokon – så bli'kje dei betre, dei havna på trearar, og da e da du på ein måte prøve på og – hehe – å få dei til å ve på 3, sant, og ikkje gå ned i 2. Då må dei ha ei viss utdjuping, ei viss rettskriving, dei må ha ei viss innhald og eit visst svar på oppgava.

V: Tenker du det henger sammen med modningsprosessen deres og?

L3: Ja, absolutt.

V: Det med å være i stand til å interessere seg for å få det til?

L3: Ja, det gjer da. Eg trur ikkje det er mangen som – dei e ikkje så språklig bevisst at dei mede seg inn i målungdommen, forsempel. Det trur eg veldig få ungdomma gjer. Sant.

V: Ja, det er unike tilfeller... hehe...

L3: Ja, dei e unike, men me ha dei elevadn og – so e so bevisste på... tenke at det e 13 % no, no må me kjempa litt for den nynorsken.

V: Ja..?

L3: Sant, for dei ser jo da at det blir eit minoritetsspråk.

V: Og viss fler melder seg inn, så kan jo det påvirke positivt flere?

L3: Jaja, også dei e i ferd med å ødelegga litt, ikkje sant, fordi at dei ikkje tek da alvorleg. Sant, med at engelske ord kjeme inn, og den e jo grei – du skriv jo computer, og du skrive, sant, du trenge ikkje å skrive datamaskin, sant, alle skjønna jo da, og enten du skrive nynorsk eller bokmål så e da heilt ok å skriva da. Men så e da kanskje alle desse dialektordene som kan ødelegga litt. Ja.

V: Ja. Men bare det med den vurderingsprosessen din – den er jo veldig bevisstgjørende, så den er jo, ja, du har jo egentlig snakka litt om det. Rundt.

L3: Ja.

V. Ja. Hvilke holdninger oppfatter du som lærer at elevene har til nynorsk og bokmål?

L3: Da e akkurat da samma – dei syns det e lettare å skriva bokmål. Mykje enklare, sei dei – enn å skriva nynorsk.

V: Hva blir holdningen til nynorsk da, tenker du?

L3: Nei, asså, dei skrive med lika åpent sinn begge to – dei veit jo at detta e noke dei skal og må og, sant... og dei skriv jo, eh, det e jo ikkje sånn at dei tyr te bokmål viss dei ska skriva meldinger forsempel. Sånn at det e nynorsk da går på, men med litt dialekt, men dei sei sjøl at dei syns det e enklare å skriva på bokmål.

V: Mhm, så dem har ikkje no dårlige holdninger til noen av...

L3: Nei, nei, nei, langt i fra. Syns dei e bevisste og – me har nettopp hatt språkhistorie, ikkje sant, og utvikling av nynorsk, bokmål, ikkje sant, korleis det va på 1800-talet og utøve. Og dei e godt inn i da med glød og haldt foredrag og hatt diskusjonar og forsvart språket og, sant, hatt rollespel på da.

V: Så morsomt, da får man jo innblikk i

L3: Ja, ja, ja. Så dei e bevisste på at det e viktig å behalda nynorsken. Sant, og det e viktig atte dei skrive da. Viss ikkje dei gjere det, kem ska då gjere det? Sant. Ja.

V: **Hvordan forholder du deg til det i hverdagen som norsklærer da? Deres holdninger?**

L3: Nei, e bruka det jo konsekvent. A-ending og nynorskord. Skriv 'dykk' og. Heh! Sant, så i kvardagen, eg e...

V: Bygge vidare på

L3: Bygge vidare, og alt eg skriv på tavla, alt eg gir ut og alt eg... sant, det e på nynorsk.

V: **Reflekterer du over holdninger te nynorsk og bokmål som, når du er norsklærer, og reflekterer du ofte over det?**

L3: Ja, det e jo sånn 'koffor har det blitt slik?' Asså, eg skjønne jo da atte det e færre som skrive bokmål ikkje sant, men det e jo lika mange som snakka da. Nei, som snakka nynorsk, meiner eg. Sant, men veldig mangen skriv jo bokmål om dei kjem frå bygder som har – ligg nærmast nynorsk-dialekten sin, så har dei likavel valgt å skriva nynorsk. Enten fordi dei syns det e lettare elle, elle at det e naturleg for dei.

Her kan det verke som om informanten seier feil ved eit par anledningar; bokmål og nynorsk vert stokka om.

L3: Men eg syns det e viktig å bevare da, og jobba for...

V: Så du uttrykker mest sannsynlig veldig gode holdninger til nynorsk...

L3: til nynorsk, ja. Og eg seie og te klassen at dei ligge nesten ein karakter unde, elle ein halv karakter unde i nynorsk – ka e da så gjer da? Ikkje sant. Og det ser eg og i vurderingen min, ikkje sant, så e da ofte bokmål dei får ein 5'er i og 4'er i nynorsk.

V: Og det er ganske sånn..?

L3: Ganske sånn – ikkje konsekvent, for mangen skrive godt og dei får to 5'era, sant, så halvparten av klassen e kjempegode i begge dele, sant. Så ha du dei som slite, som ligg mellom 2, 3 og 4 i nynorsk, men det gjer dei ofte i bokmål og. Sant, da e ofta samsvar og.

V: Ser du at – ja, det er jo mange tilflyttere her, er det – samsvarer det her med hvor foreldrene er, hvor de er i fra og? Ser du sammenhenger der?

L3: Ja, det e da. Absolutt. Kem so e mest interessert i skule, ikkje sant, og nokon veit at dei ska gå ut og køyra maskin – dei har ikkje behov for ein 5'ar verken i nynorsk elle i bokmål, sant. 'Unngå 2'en, du' tenke dei, sant. Og dei legg ikkje mykje arbeid i da. I staden for å levera inn ei lekse ein kveld, so kan dei ve ute og jobba. Sant, og da syns foreldrene e heilt greitt. For det e jo litt om holdningar i familien, sant.

V: Ja det smitter over såklart. **Eh, gjennom dine observasjoner som lærer – i hvilken grad har elevene en nynorsk-identitet?**

L3: Eh, nei, det e det samma sånn som eg sei at dei e solte av å ve frå ***, som e ei nynorsk-bygd. Dei e stolte – dei snakka meir nynorsk enn bokmål. Men eg ha og eleva som budde

fyste året sitt i Oslo og har **foreldre frå denne plassen**, budd i Oslo eitt år, og snakka bokmål, men skrive nynorsk. Og har nynorsk som hovedmål, men snakka kav østlending.

V: Ja... hvordan går det med dem i nynorsk?

L3: Nei, dei klara seg alltid. Ja, dei e flinke. Ja. Men det e kanskje fordi at dei e så bevisste på språk. Dei har kanskje ein far frå Nord-Norge, og ei mor frå ***. Og sjølv snakka dei østlandsk for dei budde i Oslo fyste leveåret. Sant.

V: Og på den måten har de skjønt det her med språket?

L3: Ja, mhm.

V: Så de har en – de fleste her har en nynorsk-identitet?

L3: Gjennom språket sitt, ja. Då snakka dei nynorsk - ***mål.

V: Arbeider du målretta for å skape en nynorsk-identitet i sammen med elevene?

Hvordan gjør du det, i så fall?

L3: Veit ikkje, om eg gjer da. Eh, det e jo detta med at eg heila tide skrive nynorsk sjøl, ikkje sant. Men eg føle vel kanskje at eg kunne gjort endå meir i opplæringen.

V: Tenker du at det viktig å ha en nynorsk-identitet for å..?

L3: Eg tenke da... viss me ska bevara nynorsk som språk. Og det e jo naturleg for dei og. For dei fleste so e da detta so e – dei e frå bygda asså, me seie ‘me’ og ‘eg’ og ‘ikkje’.

V: Ja, det er jo samhold her – dere er ikke delt i bokmål-nynorskspørsmålet her. Det er jo veldig...

L3: Nei. Det hadde vore meir unaturleg om dei hadde lagt seg til veldig mykje med østlandsk tonefall og endinga og...

V: Skjer ikke med det første, det. Hehe.

L3: Neidå.

V: Eh, jeg har – det er ei som heter Bonny Norton som, hu er mer på det med å lære fremmedspråk og da må man være investert og hva er det som gjør at man er investert? Og snakker om investeringsbegrepet istedenfor motivasjon. På en skole så er det mere ytre motivasjon, karakterer og den slags. Men, eh, eh, stille et spørsmål som jeg bare noterte meg her nå... Opplever du at elevene her investerer i nynorsken? ...at dem ser for seg at det skal dem få bruk for i løpet av et langt liv. Nei?

L3: Eg trur dei... nei. Dei e ikkje bevisste på da. Men eg trur alle kjem til å bruka nynorsk som språk. Men at dei e bevisste – at detta skal bli arbeidsspråket elle, i framtida, da treng da nødvendigvis ikkje bli helle for dei må jo bli lika gode i begge dele – alt etter ka jobb dei får. Men eg trur ikkje at dei tenke slik, nei. Nei, nei, nei, nei. Langt i frå.

V: Dem legger ikke noe ekstra innsats for at det skal bli bra til framtida deres?

L3: Nei. Dei legge helle ekstrem satsning i matematikken, men eg trur ikkje heller dei tenke på framtida. Annet enn eksamen då. Sant. Det e karakterane som drive dei. Ja, mhm. Men å

bli flinke skivarar, det e noke annet, men det gjeld jo både nynorsk og bokmål. Det trur eg dei investera litt i det – det med å læra seg verkemiddel, ta til seg knep, for å sei det sånn.

V: Jobbsøknad? Er dem ekstra ivrig der, eller er det..?

L3: Nei, me ha ikkje hatt det endå, men... du veit, det bli så urealistisk akkurat no, sant. Det e ikkje detta dei har behov for.

V: Det virker så langt framme enda?

L3: Ja, så eg kan tenka meg at på vidaregåande når dei kanskje skal begjønna å søka litt, ikkje sant, sommarsjobb, so blir det meir... tenka dei at detta må dei kunna skikkeleg.

V: Det er da dem begynne rå investere meir?

L3: Ja. Ja.

V: Ehm, og da var jo det egentlige spørsmålet: **Om man bytter ut motivasjonsbegrepet i denne sammenhengen, og heller snakker om elevenes investering i språk, hvilke argumenter kan du som norsklærer da ha for at elevene skal investere i nynorsk?**

L3: Hm, nei, det e jo å bevara språket. Sant, at det ikkje går unde den 13 % som eg snakka om. Også e da eit fint språk. Sant, du kan bruka det til mykje. Mange sei jo at det e meir lyrisk kanskje enn bokmål, sant, du har meir ord som e meir, på ein måte, dobbelsidige elle der du kan bruka dei på andre måtar. Mn akkurat eg tenke ikkje dette med investering i nynorsk, nei. Eh...

V: Jeg introduserte deg litt for et nytt begrep. Det er egentlig bare for å teste ut det hu Norton sier i fremmedspråklæringa. Kanskje man kunne trekt noen likheter mellom det å lære god nynorsk og det å lære seg et nytt språk.

L3: Jajaja, men ein ser jo da at ein kanskje må jobba på samme måten. Hvis dei ska bli veldig flinke i nynorsk.

V: Ja, at den siste biten må...

L3: Ja, på ein måte – du må *kunna* språket. Asså i tysk, det nytta ikkje å – du kan prata og gjera deg forstått ikkje sant, men ska du verkeleg kunna da, så må du kunna grammatikk og rettskriving, og du må kunna bruka ordstillingane og flyt, sant, slik at du får rett ordstilling.

V: Og der er vel bokmål og engelsk i litt same bås, og nynorsk og tysk – at du hører det ikke så mye utenfra, og du leser det ikke så mye – det er ikkje sånn du blir konfrontert med daglig anna enn i skolesammenheng.

L3: Det e heilt sikkert.

V: Der har nok bokmål og engelsk et fortrinn, at det er rundt oss hele tida.

L3: Eg har... nei, og eg trur rett og slett at me som jobbar med nynorsk, me e ikkje flinke nok til å få fram at språket e viktig å læra. Asså, me ha jo da som hovedmål, ikkje sant, men eg trur at kanskje det blir meir systematisk innføring/opplæring, bruk av nynorsken i bokmålsskuler, sant, enn me gjer her. Fordi at dei tenke jo mest på at dei elevane ska gjera det bra, det e ikkje nødvendigvis slik at dei ska bruka språket etterpå. Annet enn til eksamen i... på vidaregåande og i ungdomsskulen. Sant.

V: Gi dem en best mulig start på det?

L3: Gje dei ein best mulig start på da, men dei tenkje ikkje at ‘her ska dei bli flinke nynorskbrukarar’ i jobben sin elle konvertere til nynorsk, heh, elle ka det no e, sant.

V: Nei, der er det ikke snakk om noe investering.

L3: Men det e detta å investera i eksamen, ikkje sant. At dei ska gje dei best muleg opplæring. Eg har eit par hefte som lærarar har laga te bokmålsbrukarar, dei e ganske fantastiske, som eg og bruka, faktisk, i mi opplæring fordi at eg ser at her har dei tatt fokus på da som e viktig.

V: Hva tenker du at dine elevers nåværende språkholdninger og språkidentitet kan bidra med for å bedre elevenes nynorsk? Har du noe tanker rundt det?

L3: Hehe, nei. Ikkje noke tankar. So eg seie, så e nynorsk eit naturleg språk, sant. Så det e ikkje sånn ‘nynorsk, æsj, æsj’ sånn. Det e heilt naturleg at me ska ha nynorsk, og då tenke eg at det e opplæringen som må bli meir poengtert, for å sei det sånn. Sant, ‘ka e det du treng for å jobba med nynorsk?’

V: Ja, tenker du at mye ligger hos læreren? At det er den som må drive det?

L3: Ja, at me må ha meir fokus på nynorsken, sant, eg trur rett og slett da. Fordi atte me tek da for gitt, så eg seie, me lese nynorsk, me skrive nynorsk, me snakka ikkje alltid ‘sånn, detta e typisk nynorsk’, sant. Ikkje alltid me seie da, berre tek da for gitt at dei. Altså, me kan sei ‘detta e typisk bokmål å ha els-endinga’ ikkje sant, også underforstått at det e... so me kan ve flinkare til å poengtera bokmålsord enn nynorsk. Fordi at me tek da for gitt at dei kan...

V: Bør kanskje gjøre det omvendt da? Hehe...

L3: Ja, burde da. Så eg ha tenkt at me burde ha ein time i veko, i nynorsk, akkurat sånn som dei har på andre skular. Kanskje ikkje så dumt.

Informant: lærar 4 (L4)

Kvalitativt intervju

V: Ja, det meste her går på nynorsk, og mine tanker, spørsmål som jeg har finni ut at kan være relevant å spørre deg rundt det, og, ehm, ja, første spørsmål: **Når du som norsklærer leser elevtekster skrevet på hovedmålet nynorsk, hvilke språklige utfordringer ser du at dine elever har?**

L4: Eh, fyst og fremt blanding av bokmaol-nynorsk, meir og meir, egentle. Sir utviklingen i frå tidligare. Ja, så påvirkningen frå bokmaol e veldig stor.

V: Ja, den har kommi hit?

L4: Ja, ja.

V: Hvor lenge har du vært lærer?

L4: Eg har vore lærar sikkert i, tenkte på, eh, kanskje i 20 aor.

V: Ja, da har du en god tidsperiode å se den utviklinga.

L4: Mhm, så trur da har med å gjera at det e – me har jo fleir og fleir bokmaolseleva i klassadn, sant, tifyttara, sant, og du ha'kje denna here, ja, da bli godt blanda dao, før å sei da sånn. Tilflytting, og så bli me påvirka på adle mulige maota.

V: Mhm, ja. Er det noen andre konkrete ting du ser i tekstene – at det er noe som går igjen, som dem sliter med med nynorsken?

L4: Nei, kanskje ikkje nynorsk spesielt, men skrivning generelt – detta med endinga – ‘meinga’ i stan for ‘meiningar’ og. Det e meir og meir – har eg helle ikkje sitt tidligare. Men om da ha med forkortinga å gjera oooog sjettespraok - eg tru'kje da helle før da va me jo ganske bekymra før når da liksom – ‘vil me sjao atte ditta her i tekstadn – at det e berre forkortinga’, men det ha me jo ikkje gjort.

V: Nei...

L4: Så eg veit ikkje heilt ke som gjer da, også stomme bokstava elle lyda

V: Ok

L4: Mhm.

V: Er det no' grammatisk som skiller seg, som du på en måte stadig må minne om?

L4: Eh, nei...

V: Nei?

L4: Nei. Eh, ikkje noke anna enn dissa typiske, men da gaor ikkje berre på nynorsk, ditta med som dei alltid har feil på; og, å, då, når, kommaregla, men det e vel litt uttafør ditta her kanskje.

V: Ja, det er jo ikke – det vil dem mest sannsynlig slite med i bokmålet og... Men, så det er hovedsakelig at det sniker seg inn noen bokmålsord?

L4: Mhm, ja.

V: Ja. Ehm, ja, **hvordan tar du tak i disse utfordringene under selve vurderingsprosessen?** Når du sitter og retter det og...

L4: Eh, da mi bruka masse tid på, det e hugseliste, altså i ettekant ao å skrive teksta så må dei inn og retta og skriva opp hugselista – ‘detta ska eg – hugs ditta te neste gang’. Sånn atte kver gang dei ska ha med seg og ska skriva så har dei og dan hugselista fra forrige gang, så dei kan sjekka, sant, også har dei denna funksjonen då på datan med ctrl b, e da da? Dar du får markert, dan der navigasjonsfeltet, dar de kan gao inn og sjekka dao ‘ha eg... skriv eg itskje og ikkje... asso... i stan for ikke, sant’. Så faor du markert da også sjekka da. Så dei ha ein sånn rutine på at dei gaor inn og sjekka dei ordi som dei skreiv feil forrige gang da. Og ellers så ha me jo, øve masse på ditta med bokmaol og nynorsk på norsksidene.no, for eksempel. Og eg ha og ein plakat i klasserommet med typiske førvekslingsord, akkurat på dan problemstillingen dar då.

V: Ja... en plakat i klasse, en sånn, minner du ofte på den eller ser du at elevene...

L4: Nei, veit du da, da burde eg sikkert ha gjort oftare – da blir når du heng han opp dar og då. Eg trur ikkje dei sir på han så ofta, før å vera ærleg. Hehe.

V: Nei, det blir opp til dem selv...

L4: Heh, ja. Så tanken, og dei har jo sama arket i si bok med dar hugselistedn e, men e veit ikkje, eg må sikkert minna de på da mykje oftare, før at eg tru'kje dei, eh, alltid e so bevisst på da.

V: Nei, det er jo en balansegang det her med å, at det skal være litt sånn sjøldrevet og at du må drive det for dem, på... ‘hvor går grensa’ hehe...

L4: Ja, nei, da e sant, og kå gamle, altså kå mykje kan ein forventa, no e mi i 9., og eh, ja, kanskje du slutta opp litt å masa – hadde det vore på mellomtrinnet, so hadde eg kanskje vore endå meir på, heh.

V: Ja, det er det... dem ska forberedes på videregående og, hehehe...

L4: Ja, eksamen og...

V: Ja. **Er elevene relativt stabile i sin realiserte nynorsk...** med det meiner jeg hvordan dem skriver nynorsk... eh, **eller svinger det gjennom skoleåret?** Vi tar det spørsmålet først.

L4: Nei, der e dei stabile, synst eg. Ja.

V: Ja. Ehm, ser du noe forskjell på om dem skriver for hånd eller på PC?

L4: Nei, no skrive me mest på PC, veldig sjeldent at dei skriv for hånd, fordi at dei ha eige dataskap i klasserommet, sant, med eigen PC og... så det e veldig sjeldent på skriveoppgåve, i alle fall, at dei skrive for hånd. Mhm.

V: Ehm, ser du forskjeller i den realiserte nynorsken avhengig av hvilke type prøve eller oppgave de får? Om dem skal skrive en novelle eller en saktekst, eller...

L4: Nei, dar syns teg dei e, eg ser veldig liten forskjell. Dei skrive ganske stabilt egentle uansett sjanger.

V: Mhm, hvordan syns du elevene dine gjør det – er det god nynorsk, er det ehm, gjør dem det bra?

L4: Ja, ja, eg synst dei skrive egentle nynorsk ganske bra, ja, da vil eg sei. Ditta her, sjølsagt så e da individuelle forskjella, men sånn språkleg sett, so... syns dei klara seg bra.

V: Ja, og dem klarer seg bra i bokmål og?

L4: Ja, det e kanskje... mange seie at det e lettare å skriva på bokmaol – sjøl om dei e nynorskbrukara. Og det ha vel med påvirkningen å gjera, sånn som mi snakka om at da e forholdsvis lett før dei. Mhm...

V: Ja, det er merkelig det her med at... dem har jo hatt nynorsk siden dem begynte på skolen, så... det sku jo vært enklere, men, kva er det som gjør det? Hehe...

L4: Ja...

V: Mange som sier det, mhm. **Eh, hvordan arbeider du konkret med nynorsk i norsktimene, hvis du har no spesifikke timer du setter av til det, eller?**

L4: Tenke du... 'no jobba me med nynorsk?'

V: Mhm...

L4: Ikkje sånn, eg ha'kje sånn periode elle legge da i perioda elle eh, sånn dar 'no jobba me med nynorsk', men alt føregaor på nynorsk unnatt dei kapitli som me ska ha på bokmaol, på ein maote. Hehe. Og da ha jo med atte det e da som e naturle for meg, og at det e det dei fleste elevadn ha som sitt, si, sitt skriftmal da, elle, ja. Så, eg skrive alt konsekvent på nynorsk og ja... alt som eg vise dei ao PowerPointa og skriv på tavlaog og. Men det e ikkje noke sånn, eg tenke ikkje at det e bevisst nynorskopplæring, det e meir da som e naturle her.

V: Ja, mhm, det er bare input dem får – det er det dem får.

L4: Ja.

V: Ja. **Ehm, hvilke arbeidsmetoder ser du gir best resultat for elevene under skriving av tekster på nynorsk?** Er det noe spesielle teknikker eller noe...

L4: Nei, det e litt vanskele å sei at da går spesielt på nynorsk, dao, men, eh, da blir meir tekstskaping generelt... og eg veit ikkje om det e litt på sidao ao det du e ute ette, forda eg modellera ganske mykje – skrive modellteksta uansett, men da gaor kanskje meir på sjangerlæra, altså korleis ein saktekst ska skrivast og korleis ein utvia eit øyeblikk i ein skjønnlitterær tekst, så da går ikkje spesielt på maoten ein skrive på dao, da går ikkje på nynorsk, egentle.

V: Nei, men det gir jo noen språklige ideer til dem viss du gir dem noen sånne språklige overganger for å...

L4: Ja, også setningsoppbygging – korte, lange setninga, sant, so e veldig godt verkemiddel i skjønnlitterære teksta. Men igjen, så går ikkje da berre på nynorsken.

V: Nei...

L4: Nei.

V: Ehm, veit du noe om hva elevene leser på fritida?

L4: Nei... eg veit at dei lese veldig lite bøke, men dei les jo mykje, asso dei e jo på nettet heile tiden, så dei les jo mykje utan at dei tenkje øve at dei lese, før når eg spørre de 'lese de kår dag?'. 'Nei, de lese ingenting', og då tenke de bøke, dei tenke at eg spørre dei om dei lese bøke, og da gjere dei jo ikkje – de ferraste gjere da, dessverre, men egentle so lese dei ganske mykje tekst i løpet ao ein dag, og da de, men da e klart mange spela jo – bruka nettet på spel og chatta og... så eg veit ikkje om dei lese so lange teksta akkurat da, det gjere dei nok ikkje. Elle nyheite elle...

V: VG og sånt no'?

L4: har ikkje inntrykk ao at dei e so mykje på nettavise. Eg spørre dei litt om da og, høyre når me ska ha litt om nyheite og sånn, av og te om morningen, så e'kje da so mykje dei føle med. Det e ikkje da. Så da e på sosiale medie, trur eg.

V: Ja, blogg eller?

L4: Ja, noken lese blogga, men ikkje so veldig mangen, men noken jente ser eg – for no har me hatt om å skriva blogg sjøl, elle på skulen dao, og då e da noken guta som føle noken ao sine forbilde og, men endå fleire jente sjølsagt. Elle, det e vel kanskje litt typisk.

V: Ja, det... virker sånn. Det er sånn vi oppfatter blogg i dag, i hvertfall.

L4: Men no e jo blogga veldig førskjellige – det e ikkje berra rosablogging det e snakk om.

V: Nei, det er det som stikker seg mest fram, men det fins jo – alle har jo en blogger dem kunne ha lest, trur jeg. Hehe.

L4: Ja, før når eg stille da spørsmålet i klassen, så bli gutadn litt sånn brydde 'nei, dei lese ikkje blogg' fordi at dei tenke akkurat dan pakken dar med... hehe... rosablgging, men det e jo så mykje meir.

V: Ja... Ehm, det med blogging, det er jo mange bloggere som skriver på bokmål da. Hva, trur du... leser dem såpass mye at du trur dem kunne la seg påvirke av det, hvis det er et forbilde dem leser, har?

L4: Ja, da trur eg heilt klart at jo meir de les – dei bli jo påvirka ao da dei lese – om da e blogg elle ikkje. Og det e klart at det ikkje adle teksta, om det e adle teksta, om det e bloggера elle andre som skrive som e gode forbilde skriftmessig, elle, på skriftle på ein maote, men, ja, da kan ein jo alder styra. Dei bli jo farga ao da dei lese.

V: Og ofte med rosabloggere, ja, bloggere generelt, så er det jo en viss... hva skal jeg si, måten dem lever på som og kan være vel så inspirerende... er det, eh, sånn du kjenner elevene dine, kan det virke som at dem er litt sånn sjarmert av det her storbylivet og... kommer det fram på noe vis? At dem er litt sånn, ønsker å leve i storby...? Heh...

L4: Ja, ja, du sir da litt i deiras... eh, ja, både veremaote og, ja, at ditta e noke so dei har lyst te å strekka seg itte – ja, klart da, at da... og da med status og da med... ja, alt da ein storby kan,

ja, ditta med mote, ja, dei blir nok ganske sjarmirt ao da, trur eg. Heheh... ja, så dei e jo ulike, det e jo ikkje adle so e gode forbilde dao, alltid helle, men det e no ein annen diskusjon...

V: Ja, det kan virke veldig ålreit... hehe... sett utenfra. **Ehm, hva utmerker seg positivt i elevenes realiserte nynorsk da?** At det ikke bare er utfordringene, men... hva er det som er stabilt og godt?

L4: Eh, der syns teg at dei ikkje har blitt merkbart påvirka ao dinne herre chattespraoket, som me va litt bekymra før når da kom, at me skulle sjao atte da i tekstadn. Da har me ikkje gjort. Så dei klara heilt tydle å skilla... dei liksom omstille seg veldig fort frao korleis dei skriv på telefonen sin og korleis dei skriv i ein tekst på skulen. Ja. Så der sir mi ingen, ja, ingen problem der. Og da e, da synst eg e positivt, før da frykta mi egentle litt. Og da sir eg sjøl når eg skrive, at plutseleg kan da snika seg inn, viss eg ska vera veldig raske, hehe, så snike det seg inn ein og anna forkorting.

V: Mhm, det blir en anna måte å skrive på...

L4: Ja, også spara ein litt tid, sant. Men det e klart at når dei veit at dei ska skriva eit produkt som ska leverast inn elle, så gjere ikkje dei da – det skjer automatisk.

V: Ja, og da er dem jo bevisst – bevisst det, kan det da virke som.

L4: Ja, da kan godt hende at dei skriv forkortinga i notatadn sine i, asså visst dei ska ta notat veldig raskt når me e på eit foredrag elle, men det gjere ingenting – det e jo berre te seg sjøl. Med ein gang dei veit at dei ska produsera noke som ska lesast ao andre, so klara dei denna omstillingen. Da synst eg e bra.

V: Ja, eh, ja, apropos det med tekstmeldinger og chatting... hvordan skriver dem der? Er det bokmål, er det?

L4: Mykje dialekt. Ja. Da e da. Og ja, da e vel da eg sir mest. No har eg ikkje sitt so mykje ao korleis dei skrive, men eg har no søna heima som skrive, og då – eg tippa det e mykje likt. Og då e da dialektord.

V: Ja... og det ligger jo, det er jo en dialekt som er ganske nynorsknær, men samtidig ehm, så er den jo ikkje helt der. Er dem bevisst forskjellen på dialekt og nynorsk?

L4: Ja, de fleste klara å skilla da ganske godt – ikkje alle, sir dei, dei elevadn som slite med å skriva i klassen, som eg har da dao, so e da ofte dialekt før da snike seg inn dialektord. Eh, men, normalt sett so e da veldig faoe som skrive da. Og da plukka de lett vekk og, trur eg – det e ikkje dan vanskelegaste feilen dei har.

V. Nei. **Ja, i skolen er mange opptatt av språklig bevissthet. Har du noen strategier for hvordan du best mulig kan bevisstgjøre elevene dine på språk?**

L4: Eh, nei egenetle ikkje, som gaor spesielt på nynorsk dao. Det e meir å utvikle eit variert avansirt spraok, men da blir generelt, ja, byte ut ord og uttrykk med noken som e litt bedre og...men ikkje spesielt på nynorsk, nei.

V: Nei... ehm... **ja, hvilke holdninger oppfatter du som lærer at elevene dine har til nynorsk og bokmål?**

L4: Min oppfatning e atte dei ehm, dei takla begge lika bra. No ha me jo hatt tentamen og sant, dar me skrive ein dag på nynorsk og ein dag på bokmaol, og no i vinter so prøvde me og å skriva to teksta på same dag. Me komprimerte det litt, og så skreiv dei nynorsk på førmiddagen og bokmaol på ettemiddagen. Og da va hell ikkje noke problem. Så dei klara å skilja da ganske godt.

V: Ja, det flaut ikke over i hverandre?

L4: Nei, da gjorde ikkje da. Da va... ja, da va ein grei erfaring å ha med seg. Eg veit dei e ganske bevisst på at 'no skriv me bokmaol' og, ja...

V: Ja, for det er jo en omstilling.

L4: Det e da, soe... ja... og dei, som tidlegare sagt dao, så e da jo, dei tek jo bokmaol ganske fort.. og noken synst da e lettare å skriva på bokmaol – lettare å uttrykka seg med bokmaolsord, fordi da dei ofta seie om nynorsken det e atte det e ein del ord, sjøl om no har jo dessa nærma seg kvarandre ganske mykje, sant, men det e fortsatt ein del ord i nynorsk som ikkje e naturleg for dei å bruka. Men, som dei mao bruka fordi at viss ikkje so faor dei feil på da. Asso, dei har lyst te å bruka bokmaolsord som dekkja bedre da dei vil ha fram. Fordi at da nynorsk-ordet e ukjent for dei, nesten. Det e for gammaldags elle for, ja, gir ikkje dei meining. Så eg sir noken slit med da, og ha helle lyst te å bruka då eit bokmaolsord som dei egentle ikkje har lov te i teksten sin. Mhm.

V: Mhm, så det har egentlig med hva dem ønsker å uttrykke? Hva dem føler ligger nærmest...

L4: Ja. Ja. Og du ha jo sant, hvis du ska skriva at du e 'i røyrslé', hehe, det e ikkje so mangen som bruka ordet 'røyrslé'. Dei vil helle sei 'bevegelse', sant, og ein del sånne ord som kanskje e i grenseland for ke du ha lov te å skriva. Ja.

V: Du som norsklærer, ehm, er du enig i det, altså, kan du forstå?

L4: Ja, eg skjøna dei godt, for det e ikkje naturle å... me bruka ikkje da i dagligtalen helle dissa here ordi, og når du da ska skriva da og, så bli da jo ikkje heilt rett i forhold te det du har tenkt. Å kommunisera ut, så det e litt sánn – eg skjøna de godt. Så, det kan jo ve både positivt og negativt ditta med atte bokmaol og nynorsk nærma seg kvarandre – det e jo, for no e det jo veldig mykje som e tillatt, men, i forhold te før dao, men eg trur, eg trur da e bra og på ein måte fordi atte hvsi det e veldig sánn rigide og viss nynorsk blir veldig sært, så trur eg og atte det bli færre som bruka da.

V: Mhm, ja, det ligger jo i språkets natur å utvikle seg, men det skjer jo saktere med et skriftspråk enn med dialekt og...

L4: Ja, det gjere da.

V: Ja. Ehm, mye følelser knytta til språk og som gjør det, hehe, vanskelig for mange. **Ehm, ja, og hvordan forholder du deg til det i hverdagen som norsklærer – det med holdningene til, som du oppfatter at dem har?**

L4: Eg føle ikkje at dei ha så veldig sterke holdninga elle motforestillinga elle, det e sjeldan eg møte på problem i forhold til nynorsk og bokmaol – dei liksom, dei ha godteke at det e slik og takla da fint. Ja, og sjølv dei – eg ha to bokmaolseleva i klassen, og dei har alder noke sánn at nynorsk e så 'áhh', for det e kanskje lettare for dei som e bokmaolbrukara som, som syns

det e vanskeligare med nynorsken enn motsett. Men, det e klart dei e i fåtal og, så du faor ikkje høyra den dar – det hadde kanskje vore litt større motvilje elle protesta viss bokmaolsbrukeradn hadde vore fleire, heh... Ja, trur det e vanskelegare for dei.

V: Mhm. Ja.

L4: Mhm, men nei, det e ikkje noke sånne store diskusjona om kefør må me ha to skriftspraok. Me ha jo hatt diskusjonen oppe fordi atte det ha lege i faglitteraturen, elle pensumet vaort, at det e lurt å diskutera og, og eh, når dei faor spørmaol – så det hadde jo vore lettare å hatt eitt skriftspraok, men når me dao stille spørmaolet ‘ja, ke trur de skriftspraoket hadde vorte i Norge viss det skulle vorte eitt?’. ‘Nei, da hadde sikkert vorte bokmaol, og da vil jo ikkje mi’. Sånn atte det e ikkje dei einige i dao. Så for dei e da forsatt mest naturleg å skriva nynorsk, ja, for dei fleste.

V: Ja... så fint da, å kunne ha den diskusjonen i klassa – det gir jo mulighet for deg som lærer å høre hva dem faktisk tenker om det.

L4: Ja.

V: Ehm, ja, som norsklærer reflekterer du over egne holdninger til nynorsk og bokmål?

L4: Eh, ja, eg veit ikkje om eg reflektera so masse. Eg ha, eg ha ikkje noke sånne veldig sterke meininga om noke, men eg e jo veldig glad i nynorsken sjølv, og blir veldig glad når eg sir litteratur på nynorsk, og lyrikk og, driv med lyrikk nå, og fordi at eg syns det eit veldig rikt spraok dao, det e naturleg for meg. Men eg har ikkje noke sånn, eh, holdninga elle motforestillinga mot bokmaol helle, men eg sir jo at det e i ferd med å ta øve. Hehe, og da synst eg e litt trist, ja, så da kan jo hende at dei holdningadn mine kjeme fram når me snakka om sånne ting. Da kan jo godt henda at da skin igjøno, hehe. Ja.

V: Ja, men det, som nynorsk-ambassadør, så da, hehe, er det jo veldig positivt da.

L4: Ja...

V: Ja. Ehm, gjennom dine observasjoner som lærer, i hvilken grad har elevene en nynorsk-identitet?

L4: Nei, hvis du tenke atte, atte de har da som sitt skriftspraok, så e da jo de fleste som har da, og det e vel knytta til identiteten. Atte da e da dei har valt. For du kan jo faktisk velja når du begynne på ungdomsskulen. Elle, kanskje dei kunne da på mellomtrinnet, det e eg ikkje sikker på, for dar har eg ikkje undervist, men jau, dei har sikkert valget heilt ned.

V: Ja, eg veit ikkje hvordan det foregår her.

L4: Nei, men i alle fall, når dei kjem i åttande so e da eit sånn skjema dar dei får velja og, og da... så skaffa me bøke te dei som treng andre bøke enn nynorsk dao. Sånn atte, ja, men dei aller fleste her har jo nynorsk, og det har jo med deires identitet å gjera. Sin dialekt, trur eg.

V: Ja, eg har sett noe statistikk, det er jo bare mellom to- og trehundre støkk i fylket som har bokmål som sitt hovedmål.

L4: Ånei, va'kje da meir, nei?

V: Nei, så det ligger på 98% nynorsk-brukere.

L4: I Sogn og Fjordn?

V: Ja.

L4: Ja, da e mykje.

V: Ja. Det er det. Så det, sånn sett så ser det ut som det er veldig stabilt da. Hehe.

L4: Eg hadde tenkt at da hadde utvikla seg litt, men da ha'kje da i vaort fylke.

V: Nei. Det ha'kke det. **Ehm, ja, arbeider du målretta for å skape en nynorsk-identitet i saman med elvene, og i så fall hvordan?**

L4: Nei, da kan ikkje eg sei eg gjere. Eg... nei. Ikkje noke utom det som ligg i faglitteraturen vaor, me ska diskutera akkurat da, sant. Og historien, elle, Aasen og heile historien – sprakhistorien vaor. Men, det e ikkje noke sånn... eg jobba ikkje maolretta for å påvirka dei på noken som helst måte.

V: Nei. Ehm, om man bytter ut motivasjonsbegrepet i denna sammenhengen – at man må væra motivert til å lære språk, forbedre seg i språket sitt og – og at vi heller snakker om elevenes investering i språk. Ehm, i det så ligger det nytteverdi for framtida, motivasjon går kanskje mer på det med neste eksamen, men det med å investere i språket for at 'detta her ska du ha, detta ska du skrive livet ut', og i arbeidssammenheng og, og atte det er en del av identiteten din og. **Ja, hvilke argumenter kan du som norsklærer ha for at dine elever skal investere i språk?** Snakker du noe om...

L4: Nei, eg snakka vel veldig lite om ke som kan vera nyttigt for dei når dei gaor ut herifrå. Det bli mykje eksamensfokus egentle, og da e jo litt synd, for det e jo ein annen type motivasjon – det e jo ikkje ein indre motivasjon, hehe – det e nesten ein sånn, ja, 'du må kunna detta her for å kunna gjera det på eksamen' og det e jo litt, ja. Det e jo ein ytre motivasjonsfaktor som ikkje e dan som e drivande dao. Men, men, ha ikkje snakka med dei om at det kan ve ein nytteverdi seinare. Det har eg ikkje gjort. Verken i jobb elle, nei.

V: Nei. Nei, det er jo det – at det blir eksamen som ligger nærmest, og det er det som kanskje er enklest for elevene å se for seg her og nå.

L4: Ja, eg trur da, for at i deiras verden, ell i dan alderen so dei e i no, så e ikkje, asso dei sir ikkje so langt fram. Og dei klara ikkje tenka seg te, eg tru'kje de klara å tenka vidaregåande eingong asså, for dei so e verden her og no – og kanskje klara å tenka eksamen nesta aor dao, før dei ska jo opp ti eksamen nesta aor, men det e ganske langt for de da og.

V: Så det er ingen som snakker sånn, eller hva veit du om eh, yrkesvalg – er det noen som er veldig klar på kva dem skal bli? Eller?

L4: Ja, mi ha jo utdanningsval som fag, so dei e jo nøydd å begjøna å tenka, for neste aor på denne tiden her so ska dei ha levert inn søknaden sin på vidaregåande.

V: Mhm...

L4: So da...snakka me jo litt om, men da e – for noken so e da veldig fjernt, asso neste aor e lenge ti.

V: Ja..?

L4: Ja, hehe... rart, hehe...

V: Hehe, nei, men jeg kan huske følelsen – den der ‘ett skoleår – det var aldri så lenge’. Hehe.

L4: Dei e litt sånn at dei ana ikkje og de veit ikkje ke de...ja, og det e jo ikkje lett helle. So neste aor so bli det eit val, sant, og du vel jo egentlig retning på livet ditt, og det e tidleg å gjera da når du e 16.

V: Det er veldig tidlig.

L4: Mhm.

V: Ja, vi nærmer oss slutten.

L4: Ja.

V: Ehm, jeg har bare notert et lite spørsmål her – for meg sjøl her; eh, opplever du at de investerer i språk da? At de legger inn, at det for noen elever er litt annerledes enn bare eksamen – at dem har et såpass bevisst forhold til det at dem investerer, heh, i det?

L4: Det e noken faoe som lika veldig godt å skriva, asso sånn generelt – skrive teksta heima og de har blogg. Det e jo ikkje ein investering bevisst i nynorsken, men sånn, men for ein sånn – du produsera tekst dao...

V: Uoppfordra?

L4: Ja.

V: Ja.

L4: Men det e ikkje så mangen det gjelde dessverre. Me har noken sånne i kver klasse som regel, men det e ikkje så mange. Så viss da kan ve ein slik investering i språk, viss da kan bli kalla da, så ha eg noken sånne, men det e ikkje noke sånn bevisst som ha med bokmaol og nynorsk å gjera.

V: Nei.

L4: Nei.

V: Nei, men flott at du tok det med. **Ehm, hva tenker du at dine elevers nåværende språkholdninger og språkidentitet kan bidra med for å bedre elevenes nynorsk da?** Hvis det er et mål å stadig bedre...

L4: Ja, eg forstod ikkje heilt det, kan du forklara da spørsmålet?

V: Ja, ehm, eh, du sier jo at dem har jo ikke noe imot å lære to skriftspråk på skolen, så dem har jo relativt gode holdninger sånn eg ser det – utenifra. Eh, for situasjonen er jo en helt anna en på Østlandet, det jeg er vant med – der er det, kan det være mye hyl og skrik egentlig når det er nynorsk. Eh, og deres språkidentitet, du sier og at dem er jo ikke villig til å gi slipp på nynorsken. Så, hvordan kan de to, hvordan ser du for deg at... potensielt du som norsklærer kan, på en måte, utnytte de her to da til å bidra til at de kan heve seg i nynorsken?

L4: Veit ikkje. Vanskele å sei.

V: Mhm...

L4: Så der ha'kje eg noke godt svar.

V: Nei. Nei. Jeg har ikke noe godt svar sjøl. Så jeg bare ville – det er et lite sånn – noen spørsmål er jo egentlig bare for å ta litt tempen på hva – om dere har noen gode ideer til, ja. Men det er jo ikke alt det er – det er jo vanskelig og. Heh.

L4: Ja, da e da. Jah.

V: Så får vi se om jeg klarer å finne noe lurt på akkurat det. Det er jo mange språkforskere og.. jeg ser jo litt til fremmedspråksteori, for de virker til å ha litt mer grunnleggende møte med språk, og her er jo det grunnleggende lagt for lenge sia, men, ehm, hvordan ta det et steg videre? Hvordan tenne den gnisten? Hva er det i relasjoner med venner og familie, og hvilke sosiale sammenhenger er nynorsken viktig? Ja, at jeg kommer til å sjå litt på det da.