

Sidemålsgrammatikken

*Et hjelpemiddel for skriftspråklig ferdighet
og metaspråklig bevissthet?*

Marius Tangen



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave ved avd. LUNA
Grunnskolelærerutdanning 5.-10. klasse

HØGSKOLEN I HEDMARK

Vårsemesteret 2013

Norsk sammendrag

Tittel: Sidemålsgrammatikken. Et hjelpemiddel for skriftspråklig ferdighet og språkbevissthet?	
Forfatter: Marius Tangen	
År 2013	Sider 30
Emneord: Konstruktivisme, nynorsk, bokmål, skriveferdighet, metaspråklig bevissthet, literacy, grammatikk, kontrastiv tilnærming	
Sammendrag: <p>Selv om omfattende britiske og amerikanske studier konkluderer med at undervisning i morsmålsgrammatikk ikke har betydning for elevers skriveferdigheter, kan det argumenteres for at slik undervisning <i>kan</i> ha en positiv effekt på disse ferdighetene dersom det blir gitt grundige forklaringer i grammatiske termer, umiddelbart etterfulgt av konkrete, skreddersydde oppgaver. Når skriveferdighet defineres i et literacyperspektiv, vil undervisning i morsmålsgrammatikk kunne bidra til utvikling av elevers skriveferdigheter også gjennom utvikling av deres språklige bevissthet og metaspråk.</p> <p>Den spesielle norske skriftspråksituasjonen, hvor ett skriftspråk realiseres gjennom to ulike normsystemer, kan i et konstruktivistisk perspektiv på læring utnyttes didaktisk. Sidemålsgrammatikken kan i et kontrastivt og komparativt arbeid med norsk språk fungere som et hjelpemiddel for utvikling av elevenes skriftspråklige ferdigheter og metaspråklige bevissthet.</p> <p>Hvis norsklæreren klarer å tilpasse den kontrastivt forankrede grammatikkundervisningen til elevens aktuelle sone, og han fungerer som et støttende stillas i elevens vei mot ytterkanten av hans nærmeste utviklingssone, så er det ikke usannsynlig at eleven vil kunne styrke sine skriveferdigheter i både sidemålet og hovedmålet.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: The Norwegian Language 2 Grammar. An Aid for Improving General Written Literacy?	
Authors: Marius Tangen	
Year: 2013	Pages: 30
Keywords: Constructivism, Norwegian written language, metalinguistic awareness, written literacy, grammar, contrastive approach	
<p>Summary: Despite British and American studies, which unambiguously have concluded that teaching first language grammar does not affect pupils' ability to write, one could argue that such teaching <i>may</i> affect this ability if the pupils are given thorough grammatical explanations and the teaching immediately is followed by tailor-made tasks. In a literacy perspective, also explanations of grammatical phenomena may affect pupils' ability to write, since they probably will develop the pupils' metalinguistic awareness and metalanguage.</p> <p>The unique written language situation in Norway offers a good opportunity for approaching Norwegian language in a contrastive and comparative way. With such an approach, the pupils' Norwegian language 2 can function as an aid for improving general written literacy.</p> <p>If the constructivist oriented teacher adapts the teaching of grammar, anchored in a contrastive perspective, to the pupil's knowledge level and steadily guides him towards the aim somewhere in his Zone of Proximal Development, it is not unlikely that the pupil's writing skills in both varieties of the Norwegian language will be improved.</p>	

Forord

Denne bacheloroppgaven er et resultat av et arbeid som har pågått siden høsten 2012, men allerede våren samme år hadde jeg bestemt meg for overordnet tema. I begynnelsen besto arbeidet av å orientere seg i og lese en mengde aktuell faglitteratur. Etter at jeg hadde skaffet meg en oversikt over fagområdet, utarbeidet jeg en intervjuguide til bruk i forskningsarbeidet mitt. Selve skrivearbeidet kom skikkelig i gang mars, etter at intervjuet var avholdt og dataene samlet inn. Arbeidet med oppgaven har vært både interessant og krevende, og jeg tror det har gjort meg bedre rustet til min fremtidige jobb som norsklærer i grunnskolen.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Tormod Stauri og Hanne Mikalsen som gjennom hele arbeidsperioden har vist interesse for og fulgt opp mitt arbeid tett, og som har gitt meg mange gode råd til både litteraturstudier og oppgaveskriving. Jeg vil også rette en stor takk til norsklæreren som lot seg intervju, uten hennes velvilje og innsats ville ikke denne oppgaven latt seg skrive.

Hamar 27. mai 2013

Marius Tangen

Innhold

1. INNLEDNING	6
2. TEORI.....	9
2.1 ELEVER KONSTRUERER KUNNSKAP	9
2.2 NORSK ER NYNORSK OG BOKMÅL	10
2.3 GRAMMATIKK I NORSKFAGET	12
3. METODE	16
3.1 BEGRUNNELSE FOR METODEVALG	16
3.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJUET	16
3.3 RELIABILITET OG VALIDITET	17
4. RESULTATER.....	19
4.1 TILRETTELEGGING FOR LÆRING AV NYNORSK GENERELT	19
4.2 TILRETTELEGGING FOR LÆRING AV GRAMMATIKK SPESIELT.....	21
5. DRØFTING	23
6. AVSLUTNING	27
LITTERATURLISTE	28
VEDLEGG	31
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	31
VEDLEGG 2: TRANSKRIBERT INTERVJU.....	33

1. Innledning

Denne oppgaven er skrevet med forankring i fagene pedagogikk og elevkunnskap og norsk, og temaet er tilrettelegging for utvikling av ungdomskoleelevers generelle skriveferdigheter med utgangspunkt i sidemålsgrammatikk. Temaet er valgt på bakgrunn av to relativt langvarige og til tider opphetede norskfaglige diskusjoner. Den ene er diskusjonen om sidemålets stilling i norskfaget, som i den senere tid har vært særlig aktuell, og hvis foreløpige resultat er *Forslag til endret læreplan i norsk*, hvor hovedmål og sidemål igjen har fått ulike formål og kompetansemål for skriveopplæring knyttet til seg (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I forbindelse med forslaget til ny læreplan er det også kommet forslag til endret vurderingspraksis i sidemål. I *Høyringsnotat om endringer i læreplanen i norsk i grunnskolen og vidaregåande opplæring* innebærer to av tre alternativer til ny ordning for sluttvurdering etter 10. trinn at elevene verken skal ha egen standpunkt karakter eller egen skriftlig eksamen i sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det er interessant, kanskje til og med paradoksalt, at endringsforslagene, som vil svekke sidemålets stilling i norskfaget betydelig, kommer omtrent samtidig som ny forskning fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) for første gang påviser at det å skrive både nynorsk og bokmål øker evnen til å oppfatte språk (Vulchanova, 2012).

Den andre interessante norskfaglige diskusjonen, som har pågått i minst like lang tid som sidemålsdiskusjonen, er uenighetene om grammatikkundervisningens plass i norskfaget og dens betydning for utvikling av elevers skriveferdigheter. Kort og svært enkelt oppsummert kan det sies at i løpet av de siste 100 år har denne typen undervisnings plass i norskfaget gått fra å være svært sentral til å bli nesten marginal.

Formålet med denne oppgaven er å problematisere en tilsynelatende svært utbredt oppfatning om at undervisning i sidemål ikke er positivt for elevers utvikling av skriveferdigheter fordi den ”stjeler” dyrebar tid og resurser fra norskfaget som heller kunne vært brukt til undervisning i og arbeid med hovedmålet. Samtidig problematiseres den tilsynelatende like utbredte oppfatningen av at grammatikkundervisning ikke har betydning for elevers skriveferdigheter. Det vil i denne oppgaven derfor bli forsøkt fremstilt og drøftet hvordan undervisning i sidemålsgrammatikk kan fungere som et hjelpemiddel som ”stanser ut” de grammatiske strukturene i språket og gjør grammatikken mer synlig og tilgjengelig

for elevene, noe som vil kunne bidra til å utvikle deres generelle skriveferdigheter. Som utgangspunkt for dette arbeidet er følgende problemstilling blitt utarbeidet:

Hvordan kan norsklæreren legge til rette for at undervisning i nynorsk¹ grammatikk bidrar til å styrke bokmåselevers generelle skriveferdigheter?

Denne oppgavens art og omfang tillater naturligvis ingen omfattende studie og drøfting av hvorvidt undervisning i sidemålsgrammatikk kan styrke elevers generelle skriveferdigheter, og den vil følgelig heller ikke kunne gi et entydig svar på dette. Det blir allikevel presentert og drøftet noe teori og forskningsresultater, både egne og andres, som kan være med på å kaste lys over hvordan grammatikkundervisning kan påvirke skriveferdighet, og hvordan særlig sidemålsgrammatikken kan utnyttes i et slikt perspektiv. Ut fra dette vil det bli drøftet hvordan en norsklærer kan legge til rette for at undervisning i nynorsk grammatikk skal kunne bidra til å styrke bokmåselevers generelle skriveferdigheter.

Begrepet skriveferdighet forstås i denne oppgaven i et literacyperspektiv. Det eksisterer ingen etablert norsk oversettelse av literacy, men Kulbrandstad (2003) bruker *skriftkyndighet* som en alternativ betegnelse. Literacy er fasettert begrep, og det kan defineres på mange måter, men i denne oppgaven brukes det slik Kjell Lars Berge definerer det: ”Begrepet viser til de meningskapende aktivitetene der vi skaper mening med og i tekster ved hjelp av *skrift*, og hvordan disse aktivitetene kan virke inn på tenkemåtene våre og på hvordan samfunnet er organisert” (sitert i Skjong, 2011b, s. 37).

En forståelse av skriveferdighet i et literacyperspektiv innebærer således at elevene i tillegg til å være i stand til å produsere ord, setninger og koherente tekster, er oppmerksomme på og har kompetanse om hvordan all erfaring og erkjennelse kodes gjennom tegn og tegnsystem i skriftspråket som må tolkes, dvs. at elevene er metaspråklig bevisste. Hertzberg (2008, s. 21) definerer metaspråklig bevissthet som ”evnen til å ha oppmerksomhet på språket som medium. Det innebærer å kunne se at en ting kan sies på forskjellige måter, og ha en beredskap for å vurdere egne og andres valg av språklige uttrykk”. Betegnelsen *generelle skriveferdigheter* brukes i oppgaven for å presisere skriveferdighet uavhengig av målform.

¹ ”Nynorsk” er i problemstillingen og i oppgaven for øvrig brukt synonymt med sidemål, siden nynorsk er sidemålet i den kommunen jeg har innhentet data fra. På samme måte brukes ”bokmål” synonymt med hovedmål.

Oppgaven er delt inn i fire hovedkapitler: teori, metode, resultater og drøfting. I teorikapitlet blir det innledningsvis kort redegjort for hvordan man ut fra et konstruktivistisk læringssyn kan legge til rette for elevers læring, etterfulgt av en redegjørelse for sidemålet i norskfaget. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av teori omkring grammatikkundervisning og dens betydning for utvikling av elevers skriveferdigheter. I metodekapitlet redegjøres det først for valg av metode og for selve intervjuet og dets gjennomføring, deretter følger en kortfattet vurdering av dataenes reliabilitet og validitet. I resultatkapitlet presenteres resultatene fra intervjuet ut fra sitater fra det transkriberte intervjuet. I drøftingskapitlet diskuteres det, ut fra teori og resultater presentert tidligere i oppgaven, hvordan en norsklærer kan legge til rette for at bokmåselever kan utvikle sine generelle skriveferdigheter gjennom arbeid med nynorsk grammatikk.

2. Teori

Dette kapitlet er delt inn i tre underkapitler som presenterer teori om henholdsvis elevers kunnskapstilegnelse, den spesielle norske skriftspråksituasjonen og grammatikk i norskfaget.

Det første underkapitlet gir en kort redegjørelse for hvordan et grunnleggende konstruktivistisk læringssyn, som oppgaven er forankret i, vil være retningsgivende for hvordan en lærer bør legge til rette for elevers læring. I det neste underkapitlet blir det fremstilt hvordan den spesielle norske skriftspråksituasjonen er blitt behandlet i tidligere læreplaner for grunnskolen, fulgt av en redegjørelse for hvordan opplæringen i begge målformene forankres i Opplæringslova og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Teorikapitlet avsluttes med et underkapittel om grammatikk i norskfaget, som innledningsvis gir en kort redegjørelse for hva grammatikk er og for hvilke argumenter som er blitt og blir anført for å drive undervisning i morsmålets grammatikk i skolen, fulgt av en redegjørelse for hvordan grammatikkundervisning i norsk kan begrunnes ut fra *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

2.1 Elever konstruerer kunnskap

Ifølge konstruktivistiske læringsteorier er en læringsprosess en prosess hvor individet konstruerer nye tanker eller begrep på bakgrunn av tidligere kunnskap eller erfaring (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2009). I et konstruktivistisk perspektiv på læring står i skolesammenheng følgelig eleven i sentrum av læringsprosessen, og læringsarbeidet må legges til rette for eleven ut fra hans læreforutsetninger. At eleven og hans forutsetninger skal være utgangspunkt for hvordan læringsarbeidet tilrettelegges, er nedfelt i Opplæringslovas (1998) § 1-3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”.

Sentralt i konstruktivistisk og elevsentrert læringssyn står Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, som blant annet omfatter begrepet ”den nærmeste utviklingssonen”. Den nærmeste utviklingssonen er et uttrykk for elevens læringspotensial, det vil si avstanden fra elevens faktiske kunnskapsnivå, av Vygotskij omtalt som ”den aktuelle sonen”, til elevens potensielle kunnskapsnivå, dvs. det eleven kan utføre sammen med en mer kompetent person (Jordet, 2011). Hvis en lærer skal lykkes med å tilrettelegge for elevers læring, bør han ta

utgangspunkt i elevens aktuelle sone og være en medierende hjelper som veileder eleven mot målet, som ligger et sted i elevens nærmeste utviklingszone. Bruner bruker begrepet ”stillasbygging”² for å beskrive denne hjelpen og støtten, som han forstår som et stillas, dvs. en midlertidig støtte som fjernes etter hvert som eleven utvikler sin aktuelle sone (Jordet, 2011).

For å kunne legge til rette for elevers læring må man altså ha informasjon om elevens aktuelle sone. Denne informasjonen fremskaffes av læreren gjennom ulike former for vurdering, både formell og uformell. Ifølge Imsen (2009, s. 362) gjennomføres formell vurdering for eksempel ved bruk av ”ulike former for ... tester, lærerlagede prøver, tentamensprøver og eksamensprøver”. Uformell vurdering skjer på sin side vanligvis gjennom observasjon og samtale (Imsen, 2009). Når en lærer har skaffet seg informasjon om en elevs aktuelle sone og tar utgangspunkt i denne for videre hjelp, støtte og veiledning, driver han formativ vurdering, som ifølge Engh, Dobson og Høihilder (2007) er den viktigste læringsfremmende vurderingsformen. Essensen i formativ vurdering er følgelig at læreren griper fatt i og fokuserer på det eleven mestrer, samtidig som han veileder ham videre mot målet (Engh et al., 2007). Ved formativ vurdering er det viktig at læreren sikrer at eleven vet hvilke mål han skal nå og hvilke kriterier for måloppnåelse som foreligger. I tillegg bør læreren vise ham hvilke læringsstrategier som kan benyttes for å nå målet.

2.2 Norsk er nynorsk og bokmål

Grunnen til at norske elever undervises og vurderes i to ulike normeringer av skriftlig norsk går helt tilbake til Jamstillingsvedtaket i 1885, et stortingsvedtak som sidestilte landsmål (fra 1929: nynorsk) med riksmål (fra 1929: bokmål). Selv om de to norske målformene ble formelt sidestilt i 1885, var det ikke før med *Mønsterplanen for grunnskolen* på 1970-tallet (M74) at kravet om skriftlig opplæring og eksamensvurdering i både nynorsk og bokmål for *alle* elever på 8. og 9. trinn ble innført. Kravet ble videreført på 1980-tallet i *Mønsterplanene for grunnskolen*, M85 og M87, og læreplanen oppfordret samtidig til å begynne å eksperimentere med å skrive sidemål allerede på mellomtrinnet, selv om den formelle skriftlige opplæringen ikke skulle begynne før på ungdomsskolen. Felles for mønsterplanene

² Engelsk: scaffolding

på 1970- og 80-tallet er at de vektla tidlig lesing av sidemålstekster og en kontrastiv tilnærming som didaktiske prinsipp (Skjong, 2011).

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* blir viktigheten av at elevene får møte og bruke sidemålet som et bruksspråk presisert: ”Dei [elevane] får røynsle med sidemålet som eit bruksspråk, ikkje berre som eit oppgåvespråk og prøvespråk” (Skjong, 2011a, s. 74, sitat fra L97). Videre er læreplanen interessant fordi den i svært liten grad opererer med begrepsparet sidemål og hovedmål, men i stedet bruker begrepene bokmål og nynorsk, som kan oppfattes som et uttrykk for en mer reell didaktisk likestilling mellom målformene, noe som i enda sterkere grad er gjennomført i etterfølgeren *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* (Skjong, 2011a).

Læreplanen i norsk fra 2006 bruker begrepsparet hovedmål og sidemål kun i forbindelse med vurdering, i kompetansemålene er i stedet begrepene bokmål og nynorsk benyttet. At man har gått bort fra å bruke de tradisjonelle benevnelsene, tydeliggjør læreplanens vektlegging av at norsk språk alltid realiseres av to likeverdige normsystemer, dvs. at skriftlig norsk alltid omfatter både bokmål og nynorsk (Skjong, 2011b). Dette presiseres ytterligere i Stortingsmelding nr. 35 *Mål og mening*: ”Nynorsk høyrer i utgangspunktet alltid med der norsk språk blir tematisert eller brukt” (Kultur- og kirke departementet, 2007-2008, s. 82). I norskplanens formål vektlegges betydningen av å utnytte det språklige mangfoldet i Norge til å legge til rette for at barn og unge lærer å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Dette språklige mangfoldet omfatter naturligvis også samisk, engelsk, ulike dialekter, sosiolekter og utenlandske språk. Den særnorske språksituasjonen, med ett språk realisert gjennom to normsystemer, som er blitt betegnet som ”the wealth of the Norwegian linguistic experience” (Skjong, 2011b), kan allikevel særlig utnyttes didaktisk.

I skrivende stund er opplæringen i de to skriftspråkene forankret i både Opplæringslova og forskriften *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Ifølge Opplæringslovas (1998) § 2-5 skal elevene: ”Dei to siste åra i grunnskolen ... ha opplæring i begge målformer”. I *Kunnskapsløftets* ”Læreplan i norsk” går kravet om skriftlig opplæring i både nynorsk og bokmål i ungdomsskolen frem av kompetansemålene og bestemmelsene om sluttvurdering etter 10. trinn, som sier at elevene skal ha tre standpunkt karakterer i norsk: én i norsk hovedmål skriftlig, én i norsk sidemål skriftlig og én i norsk muntlig. I tillegg kan elevene bli trukket ut til to dagers sentralt gitt skriftlig eksamen som omfatter både nynorsk og bokmål (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Læreplanen i norsk er imidlertid inne i en endringsprosess, og i *Forslag til endret læreplan i norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2012a) er begrepsparet hovedmål og sidemål igjen tatt i bruk i forbindelse med skriveopplæring, med ulike formål og kompetansemål knyttet til seg. Dette kan forstås som et uttrykk for at man ønsker å gå bort fra prinsippet om at skriftlig norsk alltid skal omfatte både bokmål og nynorsk. I tillegg foreslås omfattende endringer når det gjelder vurdering. I *Høyringsnotat om endringer i læreplanen i norsk i grunnskolen og vidaregående opplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2012b) skisseres tre ulike alternativer til ny ordning for sluttvurdering etter 10. trinn. Ett alternativ er å videreføre den gjeldende sluttvurderingsordningen. De to andre alternativene har imidlertid til felles at elevene ikke skal ha en egen standpunkt karakter i sidemål, og at det ikke skal være en egen skriftlig, sentralt gitt eksamen i sidemål.

2.3 Grammatikk i norskfaget

Den språklige koden, som er et resultat av sosiale og kulturelle konvensjoner, består av et ordforråd og et system av regler for hvordan ord og ordformer kan bygges opp, hvordan ord kan kombineres til setningsdeler, og hvordan setningsdelene igjen kan settes sammen til setninger. Disse reglene utgjør språkets grammatikk (Kulbrandstad, 2005). Grammatikkens plass i morsmålsopplæringen har i svært lang tid blitt debattert i norsk skole, og det har nok alltid eksistert uenighet lærere og andre skolefolk imellom hvorvidt, eller i hvilken grad man skal drive grammatikkundervisning i norskfaget (Hertzberg, 1980).

Den tidligste begrunnelsen for en eksplisitt grammatikkopplæring finnes i formaldanningsargumentet. Man mente at slik undervisning, å systematisere ord i klasser og analysere setninger, bidro til å utvikle elevenes generelle evne til systematisk og analytisk tenkning. Andre fremtredende, mer nytteorienterte argument, var fremmedspråksargumentet og språklæringsargumentet. Tanken bak fremmedspråkargumentet var at man måtte kjenne til og være vant til å bruke grammatisk terminologi i norskfaget for å være i stand til å tilegne seg fremmedspråksgrammatikken, som i datidens fremmedspråksdidaktikk var svært sentralt. Språklæringsargumentet går på sin side ut på at undervisning i morsmålsgrammatikk har en positiv og nyttig virkning på skriveopplæringen i morsmålet. Ifølge argumentet er det nødvendig for å kunne skrive riktig og god norsk at elevene lærer seg bøyingsmønstre og regler for setningsoppbygging (Kulbrandstad, 2005).

I dag anføres sjelden verken formaldanningsargumentet eller fremmedspråksargumentet for å begrunne grammatikkundervisning. Det er få som mener at grammatikkopplæring virker spesielt utviklende på elevenes generelle intellektuelle evner, og omfattende endringer i undervisnings- og vurderingspraksis i fremmedspråk har ført til en svekkelse av fremmedspråksargumentet (Kulbrandstad, 2005). Språklæringsargumentet anføres derimot fortsatt som begrunnelse for at skolen skal undervise elevene i grammatikk, men kritikerne trekker ofte argumentets gyldighet i tvil.

Kritikere av språklæringsargumentet henviser gjerne til en rekke effektstudier fra engelske og amerikanske klasserom for å hevde at grammatikkundervisning ikke har noen betydning for utvikling av elevers skriveferdigheter (Hertzberg, 2008). Braddock-rapporten fra 1963 hevder til og med at en slik undervisning kan ha ”a harmful effect on the improvement of writing” (Hertzberg, 2008, s. 17, sitat fra Braddock-rapporten). Mest sitert i denne sammenhengen er allikevel kanskje den engelske EPPI-studien fra 2004, en systematisk gjennomgang av enkeltundersøkelser av forholdet mellom grammatikkundervisning og skriveutvikling fra 1960-tallet og frem til i dag (Tonne og Sakshaug, 2007), som konkluderer med at undervisning i grammatikk overhodet ikke har noen innvirkning på fem til 16 år gamle elevers skriving når det gjelder kvalitet og presisjon (Hertzberg, 2008). Selv om EPPI-studien og lignende undersøkelser blir vurdert som metodisk pålitelige, har de opplagte svakheter. Man vet for eksempel ikke hvordan undervisningen foregår, eller hvilke kriterier som legges til grunn for å måle elevenes skriveferdighet, og det faktum at alle disse undersøkelsene er utført i engelskspråklige land gjør at de ikke nødvendigvis er direkte sammenlignbare med norske forhold. Resultatene fra studiene kan allikevel ikke avfeies, og Hertzberg (2008) konkluderer med at grammatikkens styrke ikke først og fremst er som middel til økte skriveferdigheter.

Allikevel, i artikkelen ”Grammatikk og skriveutvikling – hva sier den britiske EPPI-oversiktsstudien?” setter Tonne og Sakshaug (2007) et kritisk søkelys på studien og dens resultater. Studien konkluderer med at undervisning i ”syntax” og ”traditional grammar” ikke har innvirkning på grunnskoleelevers skriveferdigheter. Den trekker derimot frem en undervisningsmetode som kalles ”sentence combining” som eksempel på en effektiv metode for å øke elevers skriveferdigheter. Metoden er vanlig i USA og Storbritannia, og den går ut på at elevene skal koble sammen enkle, korte setninger til lengre og mer komplekse setninger (Tonne og Sakshaug, 2008). Tonne og Sakshaug (2007, s. 177) hevder at EPPI-

studien gir et feilaktig bilde av hva slags grammatikkundervisning som fungerer og ikke, fordi den sammenligner objekter som ikke fremstår som fullt ut sammenlignbare:

Problemet vi har ønsket å peke på her, er at det blir galt å kalle det ene, som ikke virker positivt på skriveutviklingen, for ”grammatikkundervisning”, når det som er definert og faktisk sammenlignes er rein grammatikk (og ikke ”undervisning”). Dette blir spesielt påfallende når det andre, ”sentence combining”, som studien viser at virker bedre, er en avgrenset, konkret metode, med begrenset omfang og spesifisert praktisk utførelse. En slik motsetning mener vi skaper forvirring og er villedende, siden det er to helt ulike typer objekter som sammenlignes.

Tonne og Sakshaugs (2007) tolkning av studiens resultater synes å være at grammatikkundervisning løsrevet fra elevaktivitet ikke har positiv innvirkning på elevenes skriveferdigheter, men hvis grammatikkundervisningen derimot foregår på en måte som inkluderer elevaktivitet, for eksempel ved ”sentence-combining”-metoden, vil den kunne bidra til å utvikle elevenes skriveferdigheter på det spesifikke området det blir jobbet med. En slik forståelse av grammatikkundervisningens mulige effekt på elevers utvikling av skriveferdigheter kan knyttes til den amerikanske språkprofessoren Hillocks’ begreper ”declarative knowledge” og ”procedural knowledge”. Han knytter det første begrepet til tradisjonell grammatikkundervisning, det vil si undervisning som kun lærer elever noe *om* språk. Hvis grammatikkundervisning skal ha effekt på elevenes skriveutvikling, sier Hillocks, må den innebære *trening* i språk og gi elevene den kunnskapen han omtaler som ”procedural knowledge” (Tonne og Sakshaug, 2008).

Forestillingen om at grammatikkundervisning kan ha god effekt på elevers skriveutvikling, forutsatt at grammatiske forklaringer umiddelbart konkretiseres og omsettes i praktiske skriveøvelser, støttes av Fogel og Ehris enkeltundersøkelse, publisert i 2000. Undersøkelsen hadde som målsetting å finne en best mulig måte å lære elever med varieteten ”Black English Vernacular” å unngå å bruke denne varietetens former i skriftlige tekster, som skulle skrives på standardengelsk (Tonne og Sakshaug, 2007).

Fogel og Ehri brukte og sammenlignet i sin undersøkelse tre ulike opplæringsmetoder for å lære elevene seks standardengelske former som er forskjellige fra ”Black English Vernacular”. Den ene metoden, E (Exposure only), gikk ut på at elevene kun fikk høre historier hvor de aktuelle standardengelske formene ble brukt. Den andre metoden, ES (Exposure/Strategies), innebar at elevene, i tillegg til å få høre formene brukt i historier, også ble gjort oppmerksomme på dem og fikk dem beskrevet i grammatiske termer. Den tredje

metoden gikk under betegnelsen ESP (Exposure/Strategies/Practise) og gikk ut på at elevene, etter å ha hørt historiene og fått formene fortalt med grammatisk terminologi, skulle omsette setninger fra ”Black English Vernacular” til standardengelsk. Til slutt fikk elevene tilbakemelding fra læreren på sine omsetninger (Tonne og Sakshaug, 2007; 2008). Ikke overraskende lyktes elevene som ble undervist og arbeidet etter ESP-modellen best med å lære seg de standardengelske formene. Mer overraskende, og interessant, er det kanskje at elevene som ble utsatt for ES-metoden ikke gjorde det noe bedre enn de som kun fikk høre historier hvor standardformene ble brukt (Tonne og Sakshaug, 2008).

Slik kan det ut fra Tonne og Sakshaugs problematisering av EPPI-undersøkelsens konklusjoner og Fogel og Ehris enkeltundersøkelse argumenteres for at dersom lærerens forklaringer av grammatiske strukturer og sammenhenger skal kunne ha betydning for utvikling av elevens generelle skriveferdigheter, må elevene praktisere og øve på de samme strukturene i egen skriving umiddelbart etterpå.

Allikevel, siden skriveferdighet i denne oppgaven forstås i et literacyperspektiv, kan forklaringer av grammatiske strukturer og sammenhenger ha betydning for utvikling av elevens skriveferdigheter gjennom utvikling av deres metaspråklige bevissthet. Ut fra det komparative og kontrastive perspektivet på språklæring som preger *Kunnskapsløftets* ”Læreplan i norsk” er det nettopp utvikling av elevens metaspråklige bevissthet som ifølge Hertzberg (2008) fremstår som *Kunnskapsløftets* hovedbegrunnelse for undervisning i morsmålsgrammatikk: ”Med det komparative perspektivet som gjennomsyrrer Kunnskapsløftet, har grammatikk en innlysende rolle både som døråpner, som terminologisk redskap og som hjelp i språklæringen” (Hertzberg, 2008, s. 25). For at elever skal kunne utvikle metaspråklig bevissthet trenger de et metaspråk, av Kulbrandstad (2005, s. 287) definert som: ”Ord og begreper som vi trenger for å kunne snakke om språk”.

Literacy, slik det er definert i innledningen, oppfattes som en betingelse for kvalifisert deltagelse i det særdeles skriftliggjorte postindustrielle samfunnet, og en person som er ”literate” forstår, mestrer og kan reflektere over det samfunnet han er en del av. Muligheten for refleksjon og metarefleksjon ligger fremfor alt i verbalspråket, og språkmestring og metaspråklig bevissthet er derfor svært sentrale deler av den kompetansen begrepet literacy er et uttrykk for (Skjong, 2011b). At elevene har utviklet metaspråk og metaspråklig bevissthet, kan således betraktes som svært sentrale deler av begrepet skriveferdighet forstått i et literacyperspektiv.

3. Metode

I det følgende vil det bli gjort rede for begrunnelse for valg av metode, fulgt av en redegjørelse for selve intervjuet og dets gjennomføring. Til slutt følger det en kortfattet vurdering av de fremkomne dataenes reliabilitet og validitet.

3.1 Begrunnelse for metodevalg

Jeg har for dette svært lite omfattende forskningsprosjektet valgt kvalitativ metode, nærmere bestemt intervju, fordi jeg, i tillegg til mer teoriforankrede betraktninger, ønsker å få et profesjonsforankret innblikk i hvorvidt og eventuelt hvordan nynorsk grammatikk kan bidra til å styrke bokmåselevers generelle skriveferdigheter. Betraktninger fra lærere vil kunne tjene som nødvendige nyanserende tillegg til de mer teoretiske perspektivene som er blitt drøftet ovenfor. Når man er interessert i et menneskes erfaringer og oppfatninger, vil det ofte være hensiktsmessig å gjennomføre intervju, siden intervjuet i vesentlig større grad enn f. eks. et spørreskjema åpner for intervjuobjektets frihet til å uttrykke seg og til å være med på å bestemme hva som tematiseres i intervjuet (Christoffersen og Johannesen, 2012). Slik er intervjuet en relativt fleksibel måte å innhente data på, og det gir intervjuobjektet gode muligheter til å formidle nettopp sine betraktninger, erfaringer og meninger om emnet på en fylldig og detaljert måte, som er det mest interessante i forhold til min problemstilling.

3.2 Gjennomføring av intervjuet

I den første uken i praksisperioden på våren 2013 avtalte jeg med en norsklærer at jeg skulle intervjuer henne en dag i den siste praksisuken. Nøyaktig tidspunkt ble avtalt senere. Utvelgelsen av informant ble, slik Christoffersen og Johannesen (2012) anbefaler, gjort med utgangspunkt i hensiktsmessighet. I forhold til min problemstilling og formål med datainnsamlingen var det mest hensiktsmessig å intervjuer norsklærere i ungdomsskolen med en viss erfaring i jobben.

Intervjuet jeg har gjennomført kan karakteriseres som et kvalitativt forskningsintervju, som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er en samtale med struktur og formål. Strukturen er knyttet til rollefordeling og intervjuguide, og formålet med intervjuet er å få et innblikk i en norsklærers betraktninger om nynorsk grammatikk som hjelpemiddel for skriftspråklig

ferdighet og metaspråklig bevissthet. Videre kan intervjuet kategoriseres som et semistrukturert intervju, som er kjennetegnet av å være knyttet til en intervjuguide, dvs. ”... en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i intervjuet” (Christoffersen og Johannesen, 2012, S. 79). Det er viktig å understreke at en intervjuguide ikke er et spørreskjema, men en liste som strukturerer intervjuet og sørger for at alt intervjueren har tenkt å samtale om faktisk blir snakket om.

I intervjuguiden³ er naturligvis spørsmålene det mest sentrale, og jeg valgte å ha seks hovedspørsmål med et antall underspørsmål knyttet til seg. Til forskjell fra hovedspørsmålene ble ikke alle underspørsmålene stilt. Underspørsmålene er ment som oppfølgingsspørsmål hvis svar kan utdype, eksemplifisere, nyansere og presisere svarene på hovedspørsmålene. Det første hovedspørsmålet er ment som et introduksjonsspørsmål, dvs. et spørsmål hvor søkelyset settes ekstra på den som blir intervjuet, og som gir henne anledning til å komme med egne erfaringer og betraktninger om emnet før man går over på hoveddelen av intervjuet. De fem etterfølgende spørsmålene er nøkkelspørsmål, som utgjør kjernen av intervjuet. Det er i hovedsak gjennom nøkkelspørsmålene at informasjonen intervjuer ønsker å innhente kommer frem (Christoffersen og Johannesen, 2012).

For å sikre at hele intervjuet ble dokumentert, valgte jeg å ta det opp med en lydopptaker og transkribere det etterpå. Å transkribere et intervju er en svært tidkrevende prosess, men jeg anser transkriberingen som avgjørende for at jeg har kunnet nyttiggjøre meg informasjonen som fremkom under intervjuet på en hensiktsmessig måte. Det ville vært vanskelig å analysere og bruke resultatene i et skriftlig forskningsarbeid hvis jeg ikke sørget for å skriftliggjøre kildematerialet.

3.3 Reliabilitet og validitet

En grunnleggende forutsetning for seriøs forskning er at dataene oppfyller kravene til reliabilitet og validitet. Reliabilitet er en betegnelse for dataenes nøyaktighet, og følgelig også for dataenes pålitelighet (Mæhlum, Akselberg, Røyneland og Sandøy, 2008). Christoffersen og Johannesen (2012, s. 23) forklarer begrepet slik: ”Reliabilitet knytter seg

³ Vedlegg 1

til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides”.

Et forhold ved kvalitative intervjuer som kan påvirke dataenes reliabilitet, er at intervjuobjektet kan ha et ønske om å stille seg selv i et svært godt lys og derfor forbereder seg særdeles grundig og godt til intervjuet i forkant, slik at det svarer mest mulig ”korrekt” på spørsmålene. Hvis intervjuobjektet får mulighet til å forberede seg i detalj til intervjuet vil det kunne føre til mindre nøyaktige og pålitelige data. I min undersøkelse fikk ikke intervjuobjektet spørsmålene tilsendt på forhånd, så for henne var det ikke mulig å forberede seg i detalj til hvert spørsmål, men det kan, siden hun fikk vite temaet på forhånd, naturligvis ikke utelukkes at hun har forberedt seg til intervjuet og temaet på et mer generelt grunnlag.

Kravet om at dataene skal være valide har å gjøre med hvorvidt de innsamlede opplysningene er relevante for problemstillingen man vil belyse med undersøkelsen (Mæhlum et al., 2008). Selv etter å ha foretatt kun ett kvalitativt intervju, sitter man igjen med en stor mengde data, og det er ikke sannsynlig at alle dataene man har samlet inn kan betraktes som valide. Da jeg utformet intervjuguiden i januar, var jeg relativt tidlig i prosessen med oppgaven, og jeg visste ikke helt hvilken retning den ville komme til å ta, annet enn at den skulle koble sammen nynorsk og grammatikkundervisning. Jeg hadde tidlig utarbeidet en problemstilling, men den er i ettertid blitt endret en del. Siden jeg til slutt endte opp med en smalere tilnærming til emnet enn jeg opprinnelig hadde planlagt, vil naturligvis en del av dataene ikke være valide i forhold til den gjeldende problemstillingen. For eksempel kan dataene som fremkom av spørsmål fire i intervjuguiden (vedlegg 1) neppe regnes som valide i forhold til problemstillingen, men de kan allikevel være interessante. Jeg har imidlertid ikke hatt store problemer knyttet til validitet, siden jeg kun har hentet opplysninger fra det transkriberte intervjuet jeg mener er relevante for problemstillingen.

4. Resultater

I det følgende vil resultater fra det kvalitative intervjuet bli presentert, underbygget av sitater fra det transkriberte intervjuet⁴ der dette er naturlig eller nødvendig. Siden alle sitatene i dette kapitlet er fra det transkriberte intervjuet, står de i anførselstegn uten videre referanse. Resultatkapitlet er ment til å gi et innblikk i hvordan den intervjuede norsklæreren legger til rette for læring av nynorsk på ungdomstrinnet. Først kommer en redegjørelse for hvordan hun generelt legger til rette for læring av nynorsk, deretter blir det redegjort for hvordan hun legger til rette for læring av grammatikk spesielt.

4.1 Tilrettelegging for læring av nynorsk generelt

Den intervjuede norsklæreren ser det som svært viktig å skape en motivasjon hos elevene for å lære nynorsk. Hun trekker frem at lærerens holdning til og opplevelse av nynorsk i skolen ofte vil kunne overføres til elevene, og at det derfor er viktig å undervise i nynorsk med ”liv og lyst”, uavhengig av ens egne oppfatninger om obligatorisk nynorskopplæring i skolen. Ifølge læreren er det nemlig en del elever som i utgangspunktet har en motivasjon for å lære nynorsk, og det er ikke slik at alle synes nynorsk er ”helt pyton”. For å skape og opprettholde en motivasjon og interesse for å lære nynorsk, bruker hun først og fremst nynorsk litteratur. Hun trekker frem at det etter hvert er kommet mye god litteratur for ungdom på nynorsk, både originalt norskskrevet og oversatt. I forbindelse med et forfatterbesøk fjor leste klassen et par ungdomsbøker på nynorsk, noe de syntes var så spennende at de ”glemte at det var nynorsk fordi de likte bøkene”.

Det er flere måter å organisere nynorskundervisningen på, men læreren velger å organisere den i bolker, slik at man kan jobbe intensivt med nynorsk en periode, fremfor for eksempel å ha nynorsk én time i uken. Samtidig understreker hun viktigheten av ”jevne drypp med nynorsk gjennom hele året”. Til organiseringen hører også bruk av lærebøker, og ikke minst hvordan disse behandler og organiserer nynorskinnholdet. Skolen læreren jobber ved bruker Gyldendals læreverk *Kontekst 8-10*, som i *Basisboka*⁵ har organisert nynorskinnholdet i ett kapittel, ”først og fremst sentrert rundt grammatikk”. Dette kapitlet tjener ifølge læreren

⁴ Vedlegg 2

⁵ Blichfeldt, K., Heggem, T. G. og Larsen, E. D. (2006). *Kontekst Basisbok 8-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

mest som et oppslagsverk, og det må suppleres med andre læringsressurser. Som supplement bruker hun det samme læreverkets *Nynorskboka*⁶, som inneholder tekster i mange sjangre og en rekke øvingsoppgaver. Læreren liker *Nynorskboka* godt, spesielt fordi den legger vekt på nynorsk som et bruksspråk, slik at nynorsk ikke ”bare blir grammatikk for elevene”, men at ”det blir et levende språk”. Læreverket *Kontekst* omfatter også tre tekstsamlinger med eldre og nyere tekster i ulike sjangre på begge målformer. I tillegg til læreverkets bøker bruker hun både Nynorsksenteret og Språkrådets nettressurser i undervisningen.

Læreren gir uttrykk for at det viktig å legge opp elevenes arbeid med å skrive egne tekster systematisk: ”[Det er fornuftig] å bygge det opp ... systematisk da, med at de øver seg på å skrive litt kortere, og så etter hvert lengre og lengre, og til slutt så skal det jo bli en hel, sammenhengende tekst”. I åttende og niende klasse la hun i stor grad opp til prosessorientert skriving av tekster både på nynorsk og på bokmål, dvs. at skriveprosessen deles opp i ulike faser hvor eleven produserer tekst og får respons på arbeidet sitt. Elevene har i sine tekster fått kommentarer både på innholdsmessige og språklige elementer, og læreren gir uttrykk for at dette er en effektiv måte å jobbe på. Hun påpeker imidlertid at det er avgjørende for læringsutbyttet at elevenes arbeid blir fulgt opp ”fra a til å” av læreren. Man må med andre ord stille som krav at ”de [elevene] skal bearbeide teksten videre og jobbe med de kommentarene du har” for at arbeidsmåten skal fremme læring.

Når det gjelder vurdering av elevenes tekster, er læreren opptatt av at elevene på forhånd skal vite hvilke kriterier tekstene deres blir vurdert etter, og hun har derfor utarbeidet vurderingskriterieskjemaer innenfor de ulike sjangrene som elevene får utdelt før de begynner å skrive. Skjemaene gir elevene en oversikt over kjennetegn på måloppnåelse innenfor de tre kategoriene innhold, oppbygging og språk. Grad av måloppnåelse er gradert etter lav, høy og middels. Å bruke slike skjemaer gjør lærerens vurdering svært tydelig for eleven fordi ”jeg kan gule ut ... hvor eleven ligger hen i forhold til de tre områdene innhold, oppbygging og språk”, slik at eleven tydelig kan se at for eksempel ”på innhold der skårer jeg faktisk på høy måloppnåelse, der er jeg god, men når det kommer til rettskrivinga og tegnsettinga, så er jeg på middels, der har jeg en jobb å gjøre”. I tillegg til vurderingsskjemaet får elevene alltid kommentarer elektronisk i sine tekster, samt ”en kommentar nederst for å utdype, en type framovermelding”. Vurderingspraksisen er den

⁶ Øygarden, B. (2006). *Kontekst Nynorskboka 8-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

samme både når det gjelder nynorsk- og bokmålstekster, men det blir gjerne flere kommentarer i nynorsktekstene, ”fordi ... der er de mye ferskere, og det er mye mer språkting og ordting å ta tak i der”.

4.2 Tilrettelegging for læring av grammatikk spesielt

Lærerens utgangspunkt for nynorskundervisningen bærer sterkt preg av en kontrastiv tilnærming. Ut fra å lese ulike tekster forsøker elevene i begynnelsen å gjenkjenne hva som er likt og hva som er ulikt mellom de to målformene ”sånn at ... de begynner å bli oppmerksomme på det sjøl”. Etter hvert begynner læreren å undervise mer systematisk i ortografi og morfologi, men hun konsentrerer seg om ”det grunnleggende som alle har en forutsetning for å ... få med seg”. Som en del av dette systematiske læringsarbeidet jobber elevene med forskjellige øvingsoppgaver fra *Nynorskboka*, samt fra nettressursene til Nynorsksenteret og Språkrådet. I tillegg til de kanskje mer tradisjonelle arbeidsmåtene organiserte læreren, spesielt i forbindelse med bøyning av verb og substantiv i åttende klasse, konkurranser som innebar løping og hentning, noe elevene syntes var morsomt.

Å bruke undervisning i nynorsk grammatikk som utgangspunkt for generell grammatikkundervisning, ikke bare norsk, men også fremmedspråklig, stiller læreren seg i utgangspunktet positiv til, men ”først og fremst med fokus på ordklassene”. Hun trekker frem som positivt at elevene, siden det er de samme begrepene som brukes uansett språk, får repetert begrepene flere ganger i ulike sammenhenger.

Som nevnt ovenfor stiller læreren seg positiv til å bruke nynorske tekster, også skjønnlitterære som utgangspunkt for kontrastivt arbeid med språk. Hun trekker blant annet frem at elevene, etter at de for eksempel har lest en novelle på nynorsk, kan lete i teksten etter ord som er forskjellige fra bokmål, og deretter samtale om hvordan disse ordene skiller seg ortografisk eller morfologisk, altså grammatisk, fra sine motstykker i bokmål. Elevene kan også lete i teksten etter ord i bestemte ordklasser og siden bøye disse i respektive bøyningsskjemaer. Selv om læreren i utgangspunktet er positiv til å bruke nynorske tekster som utgangspunkt for å snakke om og jobbe med grammatikk, advarer hun samtidig mot denne praksisen: ”Noen ganger, også når vi leser nynorske tekster, så synes jeg det er litt all right at den [teksten] får stå for seg sjøl òg, at vi ikke alltid skal grave i grammatikken”. Hvordan tekstene brukes vil naturligvis avhenge av læringsarbeidets mål.

Elevenes egne nynorsktekster kan også være gode utgangspunkt for å snakke om og arbeide med grammatikk. Som nevnt ovenfor er språk en av tre hovedkategorier elevenes tekster blir vurdert i forhold til. Siden læreren retter tekstene elektronisk, har hun flere muligheter til å markere feil i teksten, og i åttende klasse får elevene ”spesialservice med fargekoder for hva slags type feil det er” slik at rettingen blir veldig tydelig og oversiktlig for elevene. I tiende klasse opphører imidlertid ”spesialservicen”, og elevene får markert alle feil med samme farge, slik at de selv må finne ut hva feilen i hvert enkelt tilfelle består i. En annen måte å snakke om og arbeide med grammatikk ut fra elevtekster er at elevene bytter tekster og retter for hverandre. På denne måten får elevene diskutere språk og grammatikk med hverandre i en naturlig sammenheng. Spørsmål som ”Hvorfor har du rettet det?” og ”Er den riktig den rettinga du har gjort?”, er ifølge læreren ikke uvanlige når elevene har rettet hverandres tekster.

Selv om den intervjuede læreren gir uttrykk for å være positiv til en kontrastiv tilnærming mellom nynorsk og bokmål som et utgangspunkt for generell grammatikkundervisning, uttrykker hun samtidig skepsis til at skriveferdigheten til alle bokmålelever vil styrkes av å skrive nynorsk: ”Det er mange [elever] som ... ville hatt mer enn nok med bare å bli gode på å skrive bokmål. Det er jo fortsatt elever på tiende trinn som gjør feil på rettskrivinga si, og for dem så blir det ganske krevende å skulle forholde seg til nynorsk også. Jeg tror ikke de profitterer noe på å skrive nynorsk, for ... det går i surr for dem da. Så for de elevene ... hadde det helt klart vært mye bedre at de hadde [blitt] drilla ... mye mer på bokmålet og få[tt] det opp på et nivå som jeg mener er akseptabelt på tiende trinn”.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil det med bakgrunn i teori, egne og andres forskningsresultater bli drøftet hvordan norsklæreren kan legge til rette for læring, slik at undervisning i nynorsk grammatikk kan bidra til å styrke bokmåselevens generelle skriveferdigheter.

At arbeid med og kompetanse i et annet språk, her nynorsk, kan styrke elevers språklige bevissthet, omtales av Matre (2005) som ”den flerspråklige effekten”, og er bakgrunnen for en forestilling om at undervisning i nynorsk grammatikk kan bidra til å styrke bokmåselevens generelle skriveferdigheter. Sentralt for ”den flerspråklige effekten” er det kontrastive og komparative perspektivet, man kontrasterer og sammenligner ulike varieteter (Matre, 2005). Norsklæreren kan utnytte læringspotensialet som finnes i ”den flerspråklige effekten” ved å kontrastere nynorsk mot bokmål, slik den intervjuede læreren legger opp når hennes elever leter etter ord i nynorske tekster som er forskjellige fra bokmål og snakker om hvordan ordene skiller seg fra hverandre. På denne måten blir elevene gjort oppmerksomme på grammatiske fenomener, som de må sette ord på for å bli i stand til å samtale om likheter og ulikheter mellom målformene.

At den intervjuede lærerens elever retter hverandres nynorsktekster, vil nok kunne føre til mer engasjerte og utfordrende samtaler om grammatikk enn om læreren hadde rettet tekstene. Dette har å gjøre med at elevene sannsynligvis, grunnet medelevers manglende faglige autoritet, vil stille seg mer kritisk og spørrende til rettinger gjort av medelever enn av læreren. På denne måten kan retting utført av medelever føre til flere kritiske spørsmål, som må følges opp av forklaringer fra medelever, forklaringer hvor nynorsk gjerne blir sammenlignet med det mer kjente bokmålet. Gjennom slike forklaringer, samtaler og diskusjoner er den kontrastive tilnærmingen med på å bygge opp elevenes metaspråk, og ifølge Matre (2005, s. 55) er ”slike samtalar [om språk] ... inspirerende [og] vil vera god skriftspråkstimulering generelt, og samstundes god nynorskstimulering”, og ifølge Tørjesen (2005) styrkes elevers språkkompetanse av at de blir vant til å sammenligne nynorsk og bokmål. På denne måten kan samtaler med utgangspunkt i en kontrastiv tilnærming, slik læreplanen legger opp til, være med på å bygge opp elevers metaspråk og språklige bevissthet, som i et literacyperspektiv er viktige kompetanser.

Vulchanova (2012) hevder at å beherske nynorsk og bokmål er et eksempel på ekte tospråklighet, og hun påpeker at undervisningen i de to målformene bør ta utgangspunkt i de

systematiske grammatiske forskjellene som finnes mellom dem. Hvis man skal undervise i grammatikk med utgangspunkt i nynorsk, må undervisningen, som annen grammatikkundervisning, slik det fremgår av Tonne og Sakshaugs gjennomgang av EPPI-undersøkelsen og Fogel og Ehris enkeltundersøkelse, foregå på en måte som inkluderer elevaktivitet. Det betyr at dersom norsklærerens forklaringer av grammatiske strukturer i nynorsk skal ha innvirkning på elevenes skriveferdigheter, må forklaringene etterfølges av oppgaver hvor elevene umiddelbart får praktisert og øvet seg på de samme grammatiske strukturer i egen skriving. Fogel og Ehris enkeltundersøkelse kan være spesielt interessant i denne sammenhengen, siden den på en kontrastiv og komparativ måte tar utgangspunkt i systematiske grammatiske ulikheter mellom to varieteter for å drive grammatikkundervisning. Selv om Fogel og Ehri kontrasterer en talt varietet mot en skriftlig, er det neppe noe i veien for å kunne bruke metodens grunnstruktur for å kontrastere grammatikken i to skriftlige varieteter, for eksempel nynorsk og bokmål.

Man kan for eksempel bruke metoden for å undervise i bøyning av substantiv ved å kontrastere de to målformenes endelser i ubestemt form pluralis av nøytrum, som ifølge Lockertsen (2005) er et problematisk område for mange nynorskskrivere. Man begynner da med å lese en tekst som inneholder noen aktuelle ordformer, for eksempel eple, merke, bilete og flagg (Exposure only). Deretter gjør læreren elevene oppmerksomme på ordformene og beskriver og forklarer dem i grammatiske termer (Exposure/Strategies). Etter en grundig forklaring av grammatikken får elevene oppgaver hvor de skal omsette setninger med nøytrumsord i ubestemt form pluralis fra den ene målformen til den andre og vice versa. Etter at elevene er ferdige med omsettingen går læreren umiddelbart gjennom setningene og viser hva som er riktig og forklarer i grammatiske termer hvorfor det er riktig (Exposure/Strategies/Practise). På denne måten vil elevene måtte forholde seg til forklaringer i grammatiske termer felles for begge målformene, og de får umiddelbart praktisert forklaringene i egen skriving. Slike forklaringer med utgangspunkt i nynorsk vil ofte være repetisjoner av formaltrening, som blant andre Tørjesen (2005) mener har en klar overføringsverdi til bokmål.

Slik det fremgår av teorikapitlet skal opplæringen alltid tilpasses elevens læreforutsetninger, med Vygotskijs terminologi vil det si at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevens ”aktuelle sone”. Prosessorientert skriving er en tilnærming til skriveopplæring som er klart forankret i konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori. Det mest sentrale med denne tilnærmingen er at skriveprosessen deles opp i ulike faser, og at elevene får respons på tekstene sine

underveis. Med utgangspunkt i responsen bearbeides tekstene før de leveres inn på ny (Skjelbred, 2006). Læreren respons tar utgangspunkt i elevens "aktuelle sone" og fungerer med Bruners terminologi som et støttende stillas som støtter og veileder eleven innover i hans nærmeste utviklingssone. Responsen vil være avgjørende for at læring skal skje, og læringsfremmende respons innebærer ifølge Løkensgaard Hoel (2001, s. 282) "gjennomtenkt og systematisk støtte frå ein ekspert [som] kan leie eleven til yttergrensa av det som er mogleg", dvs. yttergrensen av elevens nærmeste utviklingssone. Læringsfremmende respons på elevenes tekster kan således betraktes som god formativ vurdering.

Både den intervjuede læreren og Skjong og Vederhus (2008) har hatt god erfaring med prosessorientert skriving når det gjelder å utvikle mestring av de nynorske skriftspråknormene hos henholdsvis ungdomsskoleelever og studenter ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. I en evaluering av mappeskriving i nynorskopplæringen ved Høgskolen i Oslo konkluderer Skjong og Vederhus (2008) blant annet med at studentene, i tillegg til å ha utviklet en generell styrking av metaspråklig bevissthet, har utviklet seg positivt som nynorskskrivere: "Resultata av det analyserte materialet viser at alle studentane i tre karaktergrupper ... meistrar regelverket i skriftleg nynorsk (bøyingsmønster og ordval) betre ved slutten av første studieår enn ved starten av mappeskrivinga" (Skjong og Vederhus, 2008, s. 4). For at læringspotensialet som finnes i bruk av mappeskriving skal kunne realiseres, er ifølge Skjong (2009) responsen og studentenes videre arbeid med tekstene ut fra denne helt avgjørende, noe som også støttes av den intervjuede læreren.

Responsen er ikke bare avgjørende for at elevene skal kunne bli bedre nynorskskrivere, den er ikke minst avgjørende for at man skal kunne bruke elevenes tekster som utgangspunkt for undervisning i grammatikk. Både den intervjuede læreren og Skjong og Vederhus (2009) rettet tekstene elektronisk og markerte feil på mikronivået med ulike fargekoder avhengig av feiltype. For at man skal kunne bruke elevenes eksisterende grammatikkunnskaper i nynorsk som utgangspunkt for å øke deres forståelse av og kunnskap om grammatikk og språkssystematikk generelt, vil det være avgjørende at læreren, i grammatiske termer, kommenterer og forklarer hvorfor det eleven har skrevet er feil, og at elevene retter feilene sine umiddelbart.

Det kontrastive perspektivet er tydelig hos Skjong og Vederhus (2009), ettersom de kommenterte feilene i forhold til bokmål. På denne måten ledes elevene på en naturlig måte til å forholde seg til grammatiske begreper og til å arbeide med grammatikk i sine egne

tekster, slik de settes i stand til å forklare hvorfor en gitt tekstbit ikke har en optimal løsning. Samtidig som de konstruerer ny kunnskap om nynorsk rettskriving, konstruerer de ny kunnskap om grammatikk generelt. Slik vil responsen kunne fungere læringsfremmende utover det avgrensede perspektivet knyttet til en spesifikk tekst, siden den sannsynligvis vil gjøre elevene mer bevisste på å tenke språkssystem og kategori, som Stauri (2001) hevder er et vilkår for lærerstudenters senere mestring av det nynorske regelverket.

Til tross for flere gode grunner til å bruke nynorsk som utgangspunkt for undervisning i grammatikk, vil, som den intervjuede læreren påpeker, en utstrakt bruk av en slik praksis kunne føre til at elevene forbinder nynorsk utelukkende med grammatikk og grammatikkundervisning. En slik kobling mellom grammatikk, som av elever ofte kan oppfattes som kjedelig, og nynorsk er naturligvis ikke ønskelig. Det vil derfor være viktig at man også legger opp til å lese nynorske tekster, både skjønnlitteratur og sakprosa, uten å arbeide spesifikt med grammatikk. Sjøhelle (2011) peker på viktigheten av at elever bruker nynorsk som et bruksspråk i alle sammenhenger i norskfaget, det vil si at de skriver nynorsk uten at fokus nødvendigvis skal være på rettskriving og formverk. Erfaringer fra prosjektet ”Sidemålsløftet – Holmlia skole” på 2000-tallet, hvor nynorsk ble brukt som undervisningsspråk i RLE, indikerer at å bruke nynorsk som bruksspråk kan være en viktig faktor for å utvikle positive holdninger til målformen hos bokmålelever (Tørjesen, 2007; Jansson, 2011).

Selv om en kontrastiv tilnærming til den særnorske språksituasjonen på mange måter vil kunne være et godt utgangspunkt for å snakke om og arbeide med grammatikk for mange elever, vil det sannsynligvis ikke gjelde alle elever i ungdomsskolen. Som det fremgår av resultatkapitlet, uttrykker den intervjuede norsklæreren at skriftlig opplæring i både nynorsk og bokmål, selv med de mulighetene dette gir for å sammenligne og kontrastere språk, ikke nødvendigvis vil gjøre svake skrivere bedre i norsk. Allikevel åpner tenkningen om å arbeide kontrastivt og komparativt med nynorsk og bokmål for at en stor del av ungdomsskoleelevene vil kunne styrke sine generelle skriveferdigheter gjennom en slik tilnærming.

6. Avslutning

Det synes ut fra den teorien og de forskningsresultatene som er blitt presentert og drøftet i denne oppgaven, at det særlig er den unike didaktiske muligheten for en komparativ og kontrastiv tilnærming til norsk språk, som et utgangspunkt i nynorsk grammatikk gir, en norsklærer kan ta utgangspunkt i for å legge til rette for at undervisning i nynorsk grammatikk skal kunne bidra til å styrke bokmålselevens generelle skriveferdigheter. Hvis denne muligheten utnyttes på en god måte, vil man med utgangspunkt i elevens undring over grammatiske fenomener i nynorsk kunne få i gang engasjerte samtaler om språk mellom elever, samtaler som vil være med på å styrke deres metaspråklige bevissthet og utvikle deres metaspråk, som regnes som sentrale deler av den komplekse kompetansen skriveferdighet.

Elevens undring over og spørsmålsstilling til grammatiske fenomener i egne og andres nynorsktekster kan også være utmerkede utgangspunkt for utvikling av deres generelle skriveferdigheter gjennom konkrete forklaringer i grammatiske termer fra norsklæreren, som umiddelbart etterfølges av konkrete, skreddersydde grammatikkoppgaver. Norsklæreren bør allikevel også legge opp til arbeid med nynorsk i andre sammenhenger, slik at nynorsk ikke kun vil fremstå som grammatikk for bokmålselevne, men først og fremst som et levende, fullverdig og likestilt bruksspråk.

Selv om denne oppgavens svært begrensede omfang ikke har tillatt noen omfattende studie og drøfting av teori og forskningsresultater, presenterer og diskuterer den noe teori og forskningsresultater som sterkt taler for at en komparativ og kontrastiv tilnærming til norsk språk med utgangspunkt i nynorsk grammatikk kan være med på å utvikle bokmålselevens generelle skriveferdigheter. Dette vanskeliggjør både argumentasjon for at undervisning i nynorsk svekker bokmålselevens utvikling av skriveferdigheter og argumentasjon for at grammatikkundervisning ikke har betydning for utvikling av elevens skriveferdigheter. Ut fra dette fremstår i beste fall en del av de nylig foreslåtte endringene i literacyreformen *Læreplanverket for Kunnskapsløftets* ”Læreplan i norsk” som svært underlige.

Litteraturliste

Christoffersen, L. og Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Engh, R., Dobson, S. og Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hertzberg, F. (1980). Grammatikk og morsmålsopplæring - historisk perspektiv. I F. Hertzberg og E. H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus forlag.

Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård og I. Tonne (Red.), *Språkdiradikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jansson, B. K. (2011). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson og S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179-202). Oslo: Det norske samlaget.

Jordet, A. N. (25. januar 2011). *John Dewey, Lev Vygotsky og sosiokulturell læringsteori*. [Utdelte forelesningsnotater]. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Kultur- og kirkedepartementet (2007-2008). *Mål og mening*. St. mld. nr. 35 (2007-2008). Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2007-2008/stmeld-nr-35-2007-2008-.html?showdetailedtableofcontents=true&id=519923>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lockertsen, R. (2005). Nynorsk i vidaregåande skole og høgare utdanning. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 1*. Volda: Høgskulen i Volda.

Løkensgaard Hoel, T. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I O. Dyste (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 269-288). Oslo: Abstrakt forlag.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Matre, S. (2005). Dei yngste barna og nynorsken. Om språkutvikling, språkstimulering og tidleg skriving. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 1*. Volda: Høgskulen i Volda.

Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U. og Sandøy, H. (2008). *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Oslo: Cappelen Damm.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2012).

Lokalisert på:

http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPL%C6RINGSLOV*&&

Sjøhelle, K. K. (2011). Ei digital tilnærming til nynorskundervisinga. I B. K. Jansson og S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 203-218). Oslo: Det norske samlaget.

Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. utgave). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Skjong, S. og Vederhus, I. (2008). "Gira på å skrive nynorsk i år". *Mappeskriving og Nynorsklæring*.

Lokalisert på:

<http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/KronikkSkjongVederhus.pdf>

Skjong, S. (2009). "Vi får presisert kva som er galt, og finn lettare system i feila vi gjer" *Nynorsk(opp)læring og skrivemapper i lærarutdanninga*.

Lokalisert på:

<http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/SkjongArtikkel.pdf>

Skjong, S. (2011a). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. K. Jansson og S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 49-76). Oslo: Det norske samlaget.

Skjong, S. (2011b). Norskspråkleg kompetanse etter LK06: toskriftskompetanse i alle fag. I B. K. Jansson og S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 33-48). Oslo: Det norske samlaget.

Stauri, T. (2001). *Lærarutdanninga og sidemålet*.

http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_2001/Spraaknytt_2001_1_2/Laerarutdanninga_og_sidemaalet/

Tonne, I. og Sakshaug, L. (2007). Grammatikk og skriveutvikling – hva sier den britiske EPPI-oversiktsstudien? I T. L. Hoel og S. Matre (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (167-179). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Tonne, I. og Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler. I M. E. Nergård og I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Tørjesen, T. W. (2005). Nye vegar til nynorsken. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 1*. Volda: Høgskulen i Volda.

Tørjesen, T. W. (2007). Sidemålsløftet – Holmlia skole. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske Betre nynorskundervisning. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 2*. Volda: Høgskulen i Volda.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplan i norsk*.

Lokalisert på:

http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Komplett_visning/?read=1

Utdanningsdirektoratet (2012a). *Forslag til endret læreplan i norsk*.

Lokalisert på:

http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_LP_norsk.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Høyringsnotat om endringar i læreplanen i norsk i grunnskolen og vidaregåande opplæring*.

Lokalisert på:

http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_Hoeringsnotat_norsk.pdf?epslanguage=no

Vulchanova, M. (2012). *Gir flerspråkligheit et fortrinn?*

Språktilegnelses- og språkprosesseringslaboratoriet NTNU.

Lokalisert 29. april 2013, på:

http://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Gir%20flerspr%C3%A5kligheit%20et%20fortrinn_Vulchanova.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: intervjuguide

Informasjon til informant

- Informasjonen fra dette intervjuet vil bli brukt i en bacheloroppgave ved Høgskolen i Hedmark som handler om hvordan sidemålsundervisning drives i ungdomsskolen.
- Intervjuet vil vare mellom 30 og 40 minutter.
- Intervjuet vil bli tatt opp på digital mottaker og senere transkribert. Etter at forskningsprosjektet er avsluttet og oppgaven er levert blir opptaket slettet.
- Du og din skole blir behandlet helt anonymt.
- Du kan når som helst velge å avslutte intervjuet.

Spørsmål til norsklærerne

1) Hva vil du ut fra egen utdanning og erfaring si kjennetegner god nynorskopplæring på ungdomstrinnet?

Type undervisning? Gode arbeidsmåter? Vurderingspraksis? Litteratur? Skrivetrening vs. løsrevet arbeid med formverk? Nynorsk spredt utover hele ungdomsskoleløpet vs. ”intensivkurs”?

2) Kan elevenes arbeid med produksjon av tekst være et godt utgangspunkt for nynorskopplæringen?

Hva tenker du om prosessorientert skriving i nynorskopplæringen?

3) Hvilke vurderingsformer foretrekker du for å vurdere elevenes skriftlige nynorskkompetanse?

Hvordan kan vurdering være med på å styrke elevenes nynorskkompetanse? Formativ vurdering, framovermeldinger?

4) Hvordan opplever du læreverket i nynorskundervisningen?

Hvordan ”porsjoneres” nynorskstoffet ut? Hvordan er omfanget av nynorsktekster utover ”nynorskkapitlene”? Er det flest skjønnlitterære eller sakpregede nynorsktekster? Bærer læreboka preg av en formalistisk nynorsktilnærming? Foretrekker du å bruke læreverket i stor eller liten grad i nynorskopplæringen? Er det en tvangstrøye eller en resurs?

5) Hvordan legges undervisningen i nynorsk opp ved denne skolen eller på det/de klassetrinnet/ene du er tilknyttet?

Når begynner dere med systematisk nynorskundervisning? I hvor stor grad brukes nynorsk som undervisningsspråk i norsktimene? Leser eller skriver elevene nynorsk i andre fag enn norsk? Finnes det konkrete mål for nynorskopplæringen i skolens lokale læreplan? Samarbeider lærerne ved skolen eksplisitt om nynorskundervisningen? I så fall hvordan?

6) Tror du nynorskundervisningen kan fungere som en døråpner til generell systematisk språkundervisning?

Hva tenker du om å knytte arbeidet med formverket i nynorsk til arbeidet med formverket i bokmål? Tror du det vil kunne være fruktbart med en felles systematisk språkopplæring i norsk? Har du noen forslag til hvordan dette kan gjøres? Har du noen erfaringer med en slik felles tilnærming?

Vedlegg 2: transkribert intervju

Jeg: ja.

Lærer: mmm.

Jeg: nei, det som jeg tenkte ehh... Eller som jeg skal skrive om da.

Lærer: ja.

Jeg: er dette herre.... Sidemålsopplæring... nynorskopplæring.

Lærer: ja

Jeg: for det eh det er det oppgava mi handler om da. Dah har jeg bare lyst te å Spørre litt om hvordan... man legger opp den da

Lærer: mmm.

Jeg: her på skolen.

Lærer: mmm.

Jeg: så har jeg lagd noen spørsmål da som jeg... eh.... Som vi kan snakke litt rundt i hvert fall.

Lærer: ja.

Jeg: så dah..... hvis du skal si noe ut fra din egen utdanning og praksis da, hvordan.... hva vil du si kjennetegner en god nynorskopplæring på ungdomstrinnet... hvis du har noen spesielle tanker om det.

Lærer: jeg tenker... det viktigste ... ehh... eller en av de viktigste tingene er at man starter i åttende, med en gang. Eeehmm ikke... altså før så var det litt sånn tradisjon for at man venta til niende med å introdusere sidemål, men det er for seint.

Jeg: mmm.

Lærer: de skal ha en eksamen eh i tiende.. og trenger de tre årene.

Jeg: mmm.

Lærer: nå er det jo også blitt sånn at en del barneskoler har begynt å lese litt nynorske tekster og sånt no, så noen... for noen så er ikke åttende klasse heller det første møtet med nynorsk.

Jeg: nei...

Lærer: ehh.... Men nå får vi nå se hvordan det går, nå er jo norskplanen ute på høring.

Jeg: mmm.

Lærer: åh et av forslagene er jo at det skal bli kun en karakter i norsk nå.

Jeg: ja...

Lærer: eh.. og det... og da bare en eksamen i hovedmål.

Jeg: mmm.

Lærer: det betyr ikke at man ikke skal undervise i sidemål. Eh.. nå sier jeg eh nå bruker jeg bare nynorsk synonymt med sidemål.

Jeg: ja ja.

Lærer: fordi her er nynorsken sidemål.

Jeg: mmm.

Lærer: eh.. men så vi skal jo undervise i det fortsatt

Jeg: ja

Lærer: men det.. hvis ikke det blir no skriftlig eksamen i sidemålet

Jeg: mmm.

Lærer: så eh må vi jo også legge opp undervisningen annerledes.

Jeg: jae..

Lærer: men hvis jeg kan snakke om hvordan vi gjør det nå

Jeg: ja ja

Lærer: med tanke på hvordan det er nå.. mine elever skal jo ha eksamen nå til våren

Jeg: mmm.

Lærer: åh som sagt.. begynne tidlig nok.. og det vil si begynne i åttende med en gang.

Jeg: jah..

Lærer: noen lærere velger å sette av en time fast av norsktimene i uka og ha nynorsk .. som eh i faste drypp gjennom hele året.

Jeg: mmm.

Lærer: andre ... bolklegger det littegranne mer sånn at de da jobber intensivt en periode med nynorsk.. jeg velger det siste.

Jeg: ja

Lærer: fordi ehm jeg synes at det å ha en time i uka det .. det .. jeg synes det fungerer best å jobbe i blokker da...

Jeg: mmm.

Lærer: og bli ferdig med ting også.. men at det er jevne drypp med nynorsk i gjennom hele året er viktig,

Jeg: ja..

Lærer: at ikke det bare er en men at det kommer mange blokker da..

Jeg: mmm.

Lærer: hvis man gjør det sånn

Jeg: mmm.

Lærer: også eh er det viktig med en eh det er viktig å skape en en motivasjon hos elevene for å lære det da. Hos noen elever så så er den der. Det er ikke sånn at alle synes det er helt pyton med nynorsk.

Jeg: nei..

Lærer: eh i utgangspunktet men jeg tror det handler mye om hvordan vi som lærere eh legger vekt på det sjøl og hvordan vi opplever det da.

Jeg: mmm.

Lærer: såe.. selv om jeg personlig er for at vi skal ha en karakter i norsk faktisk

Jeg: mmm.

Lærer: eh så underviser jeg jo i sidemålet med liv og lyst da.

Jeg: mmm.

Lærer: og jeg leser jo nynorsk litteratur sjøl så jeg prøver å legge litt vekt på det på det med leseopplevelser for eksempel

Jeg: ja..

Lærer: at eh mange mange bøker eh gode bøker fra utenlandsk litteratur er ofte oversatt til nynorsk, ikke bare til bokmål.

Jeg: mmm.

Lærer: så det finnes veldig mye god litteratur, og også eh orginalt norskskrevet litteratur.

Jeg: mmm.

Lærer: ehm så ehm også er det jo eh ja så det det å få skape en motivasjon og interesse kanskje gjennom først og fremst gjennom tekster da.

Jeg: ja..

Lærer: eh og ha en god blanding tenker jeg både det å lese eh lese tekster hvor de kanskje til og med glemmer at det er nynorsk ikke sant, de er jo veldig spennende

Jeg: mmm.

Lærer: eh det finnes jo etter hvert veldig mye god nynorsk litteratur for ungdom som er skrevet

Jeg: ja..

Lærer: eh vi hadde forfatterbesøk her forrige i fjor eh Iselin Røsseland, og da eh leste vi et par av bøkene hennes først.

Jeg: mmm.

Lærer: og det synes elevene var spennende og glemte de at det var nynorsk fordi de likte bøkene.

Jeg: ikke sant.

Lærer: så det.. også men så må man jo også selvfølgelig ha litt sånn grunnleggende grammatikkopplæring og ordopplæring og sånne ting. Og det eh det må man flette inn

Jeg: mmm... jah..

Lærer: eh men jeg vi starter starter ikke der... på en måte..

Jeg: nei, begynne med litt..

Lærer: begynne med å lese å prøve å prøve å gjenkjenne hva som er likt hva som er forskjell..

Jeg: mmm.

Lærer: eh sånn at det de begynner å bli oppmerksom på det sjøl.

Jeg: ja..

Lærer: også eh også begynner vi å undervise.. og da tenker jeg altså begynner å undervise mere konkret i forhold til bøyinger og sånne ting, det må man igjennom, må pugges da.. noe av dette her.

Jeg: mmm.

Lærer: eh og da eh da er det viktig å skrelle bort altså konsentrere seg om det som er viktig.

Ikke ta alle unntaksregler og alt. det... konsentrere seg om det som er det basise, det grunnleggende som alle har en forutsetning for å i hvert fall å få med seg det.

Jeg: mmm.

Lærer: så det å.. men det er altså som i alle andre sammenhenger så er det jo viktig å variere opplæringsmetodene og.

Jeg: ja..

Lærer: i åttende så brukte jeg mye eh konkurranse.. for å lære nynorsk grammatikk. Det trur jeg kanskje du var med på en gang når du var student i klassa mi.. eller eh.. jeg husker ikke helt men..

Jeg: det eh kan nok hende... det husker jeg ikke, vi hadde eh noe grammatikk i hvert fall, men jeg vet ikke om det kanskje var nynorsk... jo jeg lurte på om vi var innom det forresten. Men..

Lærer: ja.

Jeg: husker ikke akkurat hva det var, men..

Lærer: dere hadde språkhistorie husker jeg i hvert fall, og dere dere lærte dem litt om bakgrunnen for nynorsken.

Jeg: mmm.

Lærer: men.. når jeg skal.. har jobbet med å lære inn substantivbøyinger og verbbøyinger og sånne ting så hadde jeg konkurranser som.. hvor jeg delte de inn i grupper, og hvor det var innebar litt løping

Jeg: ja ja,

Lærer: og henting og litt sånn. Ja.

Jeg: ja..

Lærer: og det syntes dem er moro da.

Jeg: ja..

Lærer: også samla jeg opp eh poengene for hver enkelt etter hver bolikksom..

Jeg: ja..

Lærer: også på slutten så ble det summert hvem som hadde totalt sett mest poeng da.

Jeg: mmm.

Lærer: gruppe, så fikk dem en twistpose da.

Jeg: ja ja

Lærer: heh, så litt sånn det går an å leke inn en del av den grammatikken også.

Jeg: ja. Og det fungerer greit?

Lærer: ja. Det gjør det, men så må man jo.. de de husk på en dag så skal de jo skrive sine egne tekster da, så det eh å da starte med litt eh altså korte ting, altså for eksempel hva er å skrive et avsnitt.

Jeg: ja.

Lærer: eh å jobbe godt med det, og kanskje bytte litt tekster og..

Jeg: mmm.

Lærer: så eh bygge det opp bygge det opp sånn systematisk da med med at de øver seg på å skrive litt kortere og så etter hvert lenger og lenger, og til slutt så skal det jo bli en hel, sammenhengende tekst innenfor både saksjanger, saktekster og skjønnlitterære tekster da.

Jeg: mmm.

Lærer: for det er jo det de vil bli prøvd i til eksamen i tiende.

Jeg: mmm, ikke sant.

Lærer: mmm.

Jeg: ja, nei men det eh.. innom mange av tinga som jeg har eh tenkt å prate om nå.

Lærer: ja.

Jeg: eh.. mmm.. I forhold til ehm... det som er litt opptatt av da, det er om eh.. det har du for så vidt og vært litt inne på da, eh dette her med at dem skal skrive egne tekster og eh... bygge opp gradvis.

Lærer: mmm.

Jeg: å bruke eh elevenes [kremt] tekstproduksjon da, som utgangspunkt for nynorskopplæring.

Lærer: mmm.

Jeg: men det gjør dere vel eh.. i den formen.

Lærer: ja.

Jeg: jah....

Lærer: og det også begynner vi jo relativt tidlig med det så ikke det skal bli så veldig skummelt for dem.

Jeg: ja. Ufarliggjøre litt.

Lærer: ja. Og eh kan går an for eksempel også å starte med litt sånn oversettelse også fra bokmål til nynorsk for eksempel, med eh for at det de skal ha en tekst som et utgangspunkt også... Men men så er det jo å kaste dem ut i det da

Jeg: mmm.

Lærer: at de får et eh et eh... la oss si dem skal lage en skildring da

Jeg: mmm.

Lærer: bare en sånn.. lag et en skildring på en seks linjer for eksempel, og som... at vi jobber godt med det.

Jeg: ja.

Lærer: sånn at de lærer seg liksom de... altså hvis de hvis de blir satt med en gang til også å skrive en en tosidens eh saktekst

Jeg: mmm.

Lærer: så.. for det første så, i hvert fall i åttende, så er dem ikke helt sikker på hva en saktekst er kanskje..

Jeg: nei..

Lærer: eh.. også i tillegg skal den være på nynorsk..

Jeg: mmm.

Lærer: så blir det mye over stakk og stein..

Jeg: ja

Lærer: det blir fort mye svensk og [latter]

Jeg: [latter]

Lærer: annet grums..

Jeg: ja..

Lærer: så jeg tror det cluet der eh absolutt elevenes egen tekstproduksjon er veldig viktig, men bygge det opp gradvis.

Jeg: jah...

Lærer: og at man passer på at de får prøvd seg i begge sjang hovedsjangre da.

Jeg: mmm... ja, sånn at eh for det eh ofte kan det jo være en fare at man kanskje knytter nynorsk vel mye mot skjønnlitteratur

Lærer: mmm.

Jeg: lest om i hvert fall

Lærer: og det kan fort være på eksamen at det blir omvendt.

Jeg: ja, ikke sant. Men eh sånn i forhold til, eh jeg veit ikke om du jobber no med eh prosessorientert skriving.... at eh dem skriver et utkast også får dem kommentarer på den.. om dere jobber sånn?

Lærer: jo, det eh jobba jeg eh brukte jeg mye med i åttende og niende

Jeg: mmm.. i nynorsk og eller?

Lærer: ja, mmm.. og det og det er veldig effektivt det altså

Jeg: ja..

Lærer: fordi, i hvert fall hvis du, i hvert fall hvis du følger det opp fra a til å.

Jeg: mmm.

Lærer: altså at du da når du har rettet førsteutkastet, og de får det tilbake og du stiller som et krav at de skal bearbeide teksten videre og jobbe med de kommentarene du har.

Jeg: mmm.

Lærer: så ligger det læring i det.

Jeg: mmm.

Lærer: men hvis en glemmer den biten nummer to liksom å å at det, eller sier at det frivillig å jobbe videre med det, det går ikke.

Jeg: nei..

Lærer: så det må på en måte være sånn eh dette er gangen i det.

Jeg: jah..

Lærer: så det gjorde jeg mye i åttende og mye i niende, men det er er en del jobb for læreren.

Jeg: ja ja...

Lærer: så i tiende har jeg ikke gjort det.

Jeg: nei..

Lærer: for det at da er dem jo også kommet opp på et nivå hvor de de vet eh... da kan de gå å se de samla tilbakemeldingene som ligger i itslearning.

Jeg: mmm.

Lærer de veit godt sjøl hvor skoen trykker, de aller fleste av dem i hvert fall,

Jeg: ja..

Lærer: og jeg ser jo.. de alle sammen har jo utvikla seg..

Jeg: ja..

Lærer: dem er ikke der dem var i åttende liksom, de har jo heh kommet videre.

Jeg: jah..

Lærer: ja. Så ehm.. det går jo også an å jobbe litt prosessorientert eh med elev til elev også.

Jeg: ja..

Lærer: eh og det har jeg gjort også innimellom også i tiende. At de bytter tekster og retter litt for hverandre.

Jeg: mmm.

Lærer: også får de diskutere littegrann seg imellom hvorfor har du rettet det? Er det riktig den rettinga du har gjort, og sånn og sånn.

Jeg: mmm.

Lærer: det kan man også gjøre da.

Jeg: jah..

Lærer: mmm.

Jeg: for da [kremt] kommenterer du på språklige ting i tillegg til det som gjelder komposisjon og slik da eller? I forhold til nynorsk, er det...

Lærer: når jeg retter ja.

Jeg: ja.

Lærer: dah ja, det blir eh retter på retter på eh innholdet eller kommenterer da på ehm på innhold.

Jeg: mmm.

Lærer: på oppbygging av teksten, og på språk.

Jeg: ja..

Lærer: og da eh, det gjør jeg jo om det bokmål eller nynorsk.

Jeg: mmm.

Lærer: og det er klart at på nynorsken vil det bli mer på det språklige..

Jeg: jah..

Lærer: enn det vil være på bokmålet for det fleste av dem.

Jeg: ja ja...

Lærer: ja, men det den samme kommentarene de får uansett målform da.

Jeg: ja, mmm.

Lærer: mmm.

Jeg: ja.

Lærer: og det handler også litt om atte et skoleår er ikke lenger enn det det er, sånn atte eh de de må jo bli gode innenfor de ulike sjangrene og

Jeg: mmm.

Lærer: så de.. så man er nesten... og man, altså, i hvert fall etter hvert når de har på en måte kommet opp på et visst nivå da

Jeg: jah.

Lærer: så er det jo viktig også atte de lærer seg eh sjangeroppbygging samtidig.

Jeg: mmm, ja..

Lærer: på de første tekstene i åttende, så er jeg, da velger jeg ut hva jeg skal se på.

Jeg: ja.

Lærer: altså, hvis poenget er å lære seg å skrive nynorsk i første omgang

Jeg: mmm

Lærer: så legger jeg ikke vekt på sjanger og oppbygning og sånne ting.

Jeg: nei...

Lærer: da sier jeg at det jeg skal se på her er rett og slett nynorsken deres. Det er det dere blir vurdert på her.

Jeg: mmm.

Lærer: så det, så i åttende så velger jeg nok litt mere ut.

Jeg: ja...

Lærer: eh det gjør jeg også i bokmålen, altså hvis jeg sier at nå skal du skrive en en eh fortelling. Det jeg legger mest vekt på innledninga og avslutninga deres, og på at dere har fått med minst to gode skildringer.

Jeg: mmm.

Lærer: for eksempel. Og da vektlegger jeg det da.

Jeg: ja..

Lærer: men sånn fra andre halvdel av niende og ut tiende så er det alt.

Jeg: ja.

Lærer: da må de, ja..

Jeg: nei men da dem jo fått det litt sånn gradvis da.

Lærer: ja.

Jeg: ja... Mmm... ehh greit.... Eh... ja, det går litt på det samme da, men eh.. du har jo for så vidt og vært inne på dette her med vurdering.. av den skriftlige nynorskkompetansen til elevene.

Lærer: mmm.

Jeg: eh.. hvordan man kan vurdere da. Det har vi jo for så vidt vært innom i prosessorientert skriving da.

Lærer: ja.

Jeg: dette her med å bruke [kremt] formativ vurdering og framovermeldinger sånn atte dom veit hva dom skal forbedre seg på.

Lærer: ja... det eh.. jeg har.. jeg har for så vidt flere måter å rette på, men jeg har eh. har laget et sånn vurderingskriterieskjema innenfor de ulike sjangerne.

Jeg: mmm.

Lærer: ehm.. hvor det går a, hvor eh det er gradert etter lav, høy og middels måloppnåelse

Jeg: mmm.

Lærer: hvor jeg kan gule ut på en måte hvor eleven ligger hen i forhold til de tre områdene innhold, oppbygging og språk.

Jeg: jah...

Lærer: ehm og innunder språk så ligger også rettskriving og sånne ting dag, tegnsetting.

Jeg: ja.

Lærer: ehm, også skriver jeg alltid en kommentar nederst for å utdype, og det er jo mere sånn type framovermeldinger.

Jeg: mmm.

Lærer: ehm men det, det er begge deler, det er både sånn dette må du jobbe mere med, ikke sant?

Jeg: mmm

Lærer: og/å eller eh... eh... fullstendige setninger eller hva det nå gjelder ikke sant.

Jeg: mmm

Lærer: og så er det eh først så kommer det opp dette her har du.. dette har du fiksa bra, dette kan du liksom fortsette med.

Jeg: ja..

Lærer: også etterpå kommer dette kan du jobbe mere med.

Jeg: ja, ikke sant.

Lærer: så de, de får alltid en kommentar spesifikt på sin tekst

Jeg: mmm

Lærer: i tillegg til at jeg da har krysset ut i det skjemaet, men det er ganske visuelt for dem da.

Jeg: mmm

Lærer: for at da kan de se at på innhold der scorer jeg faktisk på høy måloppnåelse, der er jeg god,

Jeg: mmm

Lærer: men når det kommer til rettskrivinga og tegnsetting, så er jeg på middels, der har jeg en jobb å gjøre.

Jeg: ja ja..

Lærer: også retter jeg alltid også i teksten elektronisk.

Jeg: ja

Lærer: eh, det gjelder om det er bokmål eller sidemål,

Jeg: mmm

Lærer: eh, og da enten, i åttende så får de sånn spesialservice med fargekoder for hva slags type feil det er.

Jeg: ja

Lærer: i tiende får dem ikke det, da får dem alt det gula ut, det som er feil av en eller annen grunn, også kan jeg legge inn merknader i sida.

Jeg: ja.

Lærer: eh, for å gjøre oppmerksom på en ufullstendig setning, eller noe, en bra skildring eller altså.

Jeg: mmm.

Lærer: så de har, de får, og dette får dem på hver tekst da.

Jeg: ja..

Lærer: så eh, det ligger jo i itslearning, så de har muligheten til å hente det opp, og da vi hadde tentamen nå på mandag, så var det flere som spurte kan jeg få gå inn på itslearning og se på de gamle tekstene mine og kommentarer. Ja selvfølgelig, ikke sant, det er basen din.

Jeg: ja.

Lærer: gjerne.

Jeg: ja, det er jo fornuftig.

Lærer: ja.

Jeg: mmm.

Lærer: så du kan si, altså, eh spørsmålet ditt, det er egentlig ikke noe forskjell på sidemålsretting og hovedmålsretting.

Jeg: nei.

Lærer: det er bare det at det ofte er mer å gjøre med nynorsken på dem, fordi at der er de mye ferskere, og det mye mer språkting og ordting å ta tak i der.

Jeg: ja.

Lærer: ja.

Jeg: mmm... det er naturlig det.

Lærer: ja, det er det.

Jeg: ehm... tenkte på eh... dette her med læreverket som dere bruker da, i nynorskundervisninga, og hvordan oppfatter du, eller i hvilken grad bruker du det, hvordan oppfatter, du slik det legger opp, legger opp undervisninga.

Lærer: eh [kremt] jeg bruker Kontekst.

Jeg: mmm.

Lærer: den, i basisboka, så er kapitlet om nynorsk er først og fremst sentrert rundt grammatikk.

Jeg: så det er et kapittel, eller?

Lærer: ja, det er et eh et kapittel der.

Jeg: mmm.

Lærer: så den i seg sjøl holder jo ikke.

Jeg: nei..

Lærer: den sier litt generelt om nynorsken også, men den, det er mest på grammatikk, mer som et oppslagsverk da.

Jeg: ja..

Lærer: jeg synes ikke det, det er ikke det beste kapitlet i Kontekst.

Jeg: nei..

Lærer: men de har laga en tilleggsbok som heter nynorskboka.

Jeg: åja...

Lærer: Den er god.

Jeg: ja...

Lærer: Der er det tekster i mange forskjellige sjangre, og eh og oppgaver knytta til disse tekstene.

Jeg: mmm.

Lærer: og også grammatikkoppgaver.

Jeg: ja..

Lærer: også er det noen sånne reh, eh et rent kapittel i den boka som handler bare om drilling i grammatikk. Sånn øvingsoppgaver som du kan kopiere opp eh til elevene.

Jeg: mmm.

Lærer: så, ehm så de to tingene sammen, fungerer bra.

Jeg: ja.

Lærer: også i tillegg så bruker jeg nettressurser, eh nynorsksenteret.no har mye bra.

Jeg: mmm.

Lærer: og de har også lenker til andre nettressurser, for eksempel Språkrådet har en eh kjempefin sånn gramm, eh øvingsgreie som går mye på grammatikk da.

Jeg: mmm.

Lærer: og litt, og litt på ordvalg.

Jeg: mmm.

Lærer: også får du opp en, du får opp en sånn profil på deg sjøl, hva det er du kan bra og hva du ikke kan så bra. også får du, kan du klikke deg inn på, så kan du se fasiten.

Jeg: mmm.

Lærer: også kan du klikke deg inn på øvingsoppgaver som er skreddersydd for det du trenger å øve deg på.

Jeg: sier du det?

Lærer: ja.

Jeg: den har jeg ikke sett.

Lærer: nei, den, den er veldig, den ligger på Språkrådet.

Jeg: ja.

Lærer: så både Språkrådet og Nynorsksenteret har veldig masse bra resurser.

Jeg: ja.

Lærer: som det bare er å hente fra da.

Jeg: ja...

Lærer: det kan jo være litt all right for elevene å drille seg på grammatikk for eksempel på nettet, fordi atte man får fasiten der ikke sant? Og...

Jeg: ja.

Lærer: mens noen synes det er litt mer all right enn å fylle ut på et ark da.

Jeg: ja, det er klart.

Lærer: men eh, det er vel de, ja.. vi har pugga sterke verb og sånne ting, og da har jeg brukt Kontekst eh, der står dem veldig greit lista opp og sånn.

Jeg: mmm.

Lærer: men den nynorskboka til Kontekst den, eh, den liker jeg godt.

Jeg: ja.

Lærer: fordi den legger vekt på nynorsken som et bruksspråk da.

Jeg: ja ok.

Lærer: mmm.

Jeg: for det eh, med mmm.

Lærer: det er litt viktig at det det ikke bare, at nynorsk bare blir grammatikk for elevene,

Jeg: ja, ikke sant.

Lærer: ikke sant, at det blir et levende språk.

Lærer: mmm.

Jeg: at det de ser at nynorsk brukes i mange, i alle sjangre ikke sant.

Jeg: ja.

Lærer: det finnes tegneserier på nynorsk, eh, det finnes filmer der tekst er på nynorsk.

Jeg: ja... for da er det, eh.. slik jeg skjønner deg da, så er det, i Kontekst så er det tekster på nynorsk utover det nynorskkapitlet?

Lærer: ja, altså, ja det glømt jeg å si, men det, eh, vi har, til Kontekst så finnes det tre tekstsamlinger, tekster en, tekster to, tekster tre.

Jeg: ja, stemmer.

Lærer: tekster en er, eh, eldre tekster, tekster to er sånn som går fram til, eh, 2000 ca.

Jeg: jah...

Lærer: kanskje... litt, ja... også har du, eh, tekster tre som er, eh, som kom for et par år sia vel, som er fra 2000 og framover, så det er bare nyere tekster da.

Jeg: ja ok.

Lærer: og der er det på begge målformer.

Jeg: ja.

Lærer: og i alle sjangre.

Jeg: ja.

Lærer: så det også selvfølgelig bruker jeg jo mye da.

Jeg: mmm, ja...

Lærer: at vi leser tekster på sidemål.

Jeg: ja.

Lærer: både noveller og romanutdrag og...

Jeg: mmm.

Lærer: også har dem jo, har dem jo, har vi jo lest en roman, eller to da, av Iselin Røsseland.

Jeg: mmm.

Lærer: bøkene

Jeg: mmm.

Lærer: og i niende så måtte de velge seg en roman på nynorsk,

Jeg: ja.

Lærer: og lese den og ha et framlegg om den da.

Jeg: mmm.

Lærer: så, mmm.

Jeg: ja... nei, det er jo litt viktig at det blir mer enn grammatikk, som du sier.

Lærer: ja, eller så skjønner jeg jo, skjønner jeg jo at de synes det er kjedelig.

Jeg: ja.

Lærer: også, det er å gjøre nynorsken litt urett.

Jeg: mmm, det er jo det.

Lærer: at det bare er grammatikk.

Jeg: mmm, ikke sant. Ja, ehm, det kan vi jo komme litt tilbake til etterpå. Men, eh, i forhold til, eh, hvordan dere, nå har jo du sagt litt om hvordan du legger opp dine, din undervisning da. Men er det noe, ehm, systematisk samarbeid på trinnet om det, eller er det, blir det litt opp til hver enkelt hvordan man gjør det?

Lærer: vi snakker jo om opplegg, og vi deler med hverandre.

Jeg: ja...

Lærer: vi har jo felles årsplan da,

Jeg: mmm.

Lærer: men, men der, du kan si, en forskjell er at en av norsklærerne velger å ta nynorsk gjennom, altså ha satt av en time i uka til det.

Jeg: ja ok.

Lærer: og velger den modellen.

Jeg: ja.

Lærer: mens, i hvert fall to, jeg er ikke sikker på hva hun siste gjør akkurat der, men i hvert fall to av oss andre legger det mer i blokk, i bolker da.

Jeg: ja vel.

Lærer: så det er en forskjell,

Jeg: mmm.

Lærer: men vi har den samme årsplanen vi forholder oss til, men vi gjør det på litt ulik måte.

Jeg: ja.

Lærer: også snakker vi om opplegg og deler tips hvis vi har det og...

Jeg: mmm.

Lærer: så, men det er ikke noe, vi har ikke laget noen sånn systematisk oversikt over eh, sånn skal nynorskundervisningen være på [skolens navn]. Eller på vårt trinn. Det har vi ikke.

Jeg: nei.

Lærer: så, men det er jo, vi har jo seksjonsmøter hvor det diskuteres, eh, også.

Jeg: mmm.

Lærer: og hvor vi har [kremt] delt, hvor vi deler opplegg og tips som vi synes fungerer godt da.

Jeg: mmm.

Lærer: mmm.

Jeg: mmm... Den årsplanen, er det den lokale læreplanen, du mener?

Lærer: ja.

Jeg: ja, ja..

Lærer: mmm... lokal læreplan ja.

Jeg: mmm.

Lærer: vi har, eh, ja, lager det i alle fag.

Jeg: ja... mmm... ehm... Men, eh, i forhold til sånn tverrfaglighet da,

Lærer: ja.

Jeg: er det no, eh, sånn at, eh, man for eksempel skriver nynorsk i andre fag enn norsk, som du kjenner til? Samfunnfag eller? RLE eller?

Lærer: vet du hva? det tror jeg er lite.

Jeg: ja.

Lærer: det kunne man jo absolutt tenke seg at man kunne gjort. For eksempel skrive en fagartikkel, eh, innenfor samfunnsfag, og at det skulle være på sidemål.

Jeg: ja.

Lærer: vi har, vi, vi samarbeider jo tverrfaglig, norsk og for eksempel samfunnsfag da, eller RLE. At,

Jeg: mmm.

Lærer: at en tekst kan telle i begge fag for eksempel.

Jeg: mmm.

Lærer: skriver om et samfunnsfaglig emne, og så får du karakter i både norsk og samfunnsfag på det.

Jeg: ja.

Lærer: men, eh, der, jeg har ikke da, eh... vent da, kanskje jeg gjør meg selv litt urett nå. Jo, faktisk, eh, i forbindelse med Hvite Busser-turen vår.

Jeg: jah...

Lærer: ja, men det var jo ikke tverrfaglig sånn sett det da. Ehm, da skulle dem skrive dagbok for det, dem skulle nemlig skrive det fra turen.

Jeg: mmm.

Lærer: eh, det var for så vidt et samarbeid med samfunnsfag og norsk da

Jeg: mmm.

Lærer: med hovedvekt på norsk. Og da skrev dem deler av, eh, nyn, dagboken på s, på nynorsk da.

Jeg: jah..

Lærer: men, men det der er helt klart noe som man kunne gjøre mer.

Jeg: ja.

Lærer: mmm.

Jeg: det vil vel kanskje være med på å ufarliggjøre det litt det og kanskje?

Lærer: absolutt.

Jeg: at det du bruker det i, eller, bruker det da.

Lærer: mmm.

Jeg: i dagliglivet kan du si.

Lærer: mmm.

Jeg: ja, det er en veldig god ide.

Jeg: ja.

Lærer: jah...

Jeg: mmm.

Lærer: absolutt.

Jeg: for det dom skriver en del i disse here andre fagene og.

Lærer: dem gjør det.

Jeg: mmm.

Lærer: skrive naturfagsrapporter på nynorsk for eksempel.

Jeg: ja, det er en mulighet.

Lærer: mmm.

Jeg: jeg har jo hørt om, eller lest om skoler hvor man har undervisninga på nynorsk i noen fag og.

Lærer: mmm.

Jeg: skriver på tavla og sånn ... det er noe litt annet kanskje...

Lærer: ja, jeg har også hørt om det. Det som, det som ofte er dilemma da, det er jo at, eh, elevene er ikke alltid helt støe på de sjangrene de skal skrive.

Jeg: nei...

Lærer: og, eh, hvis, så hvis, kan si hvis målet er at de skal bli bedre på sjangeren, så tenker, er det lett å tenke som så at, ja da, de får skrive på bokmål her,

Jeg: mmm.

Lærer: sånn at det de liksom lærer seg godt, eh, denne sjangeren. La oss si en naturfagsrapport da, eller, eh, et, eh, skal vi si et stykke arbeid i samfunnsfagen eller noe sånn.

Jeg: mmm.

Lærer: ehm, så det nok ofte, det, blir liksom konkurrerende da. For det er klart, dem er ikke like flinke på nynorsk som dem er på bokmål, og det klarer dem ikke å bli i løpet av tre år heller.

Jeg: nei..

Lærer: så det er ofte et litt sånn lite dilemma da der.

Jeg: mmm.

Lærer: for, eh, for man vil jo, altså, det er mange, det er mange som tenker at de hatt, ville hatt mer enn nok med bare å bli gode på å skrive bokmål.

Jeg: mmm.

Lærer: altså, det er jo fortsatt elever på tiende trinn som, eh, gjør feil på rettskrivinga si ikke sant.

Jeg: jah...

Lærer: og, og for dem så blir det ganske krevende å skulle forholde seg til nynorsk også.

Jeg: mmm.

Lærer: og jeg tenker at, for, for de elevene, så, eh, jeg tror ikke dem profitterer noe på å skrive nynorsk, for det at det, det går i surr for dem da.

Jeg: mmm.

Lærer: så, eh, for de elevene så hadde de helt klart vært mye bedre at de hadde drilla dem mye mer på bokmålet og få det opp på et nivå som jeg mener er akseptabelt på tiende trinn.

Jeg: mmm.

Lærer: så, og den, det dilemmaet, er, kjenner vi nok på trur jeg, som norsklærere.

Jeg: ja.

Lærer: og det der blir litt bedre hvis det blir sånn at det blir en karakter da.

Jeg: mmm.

Lærer: for, eh, for da kan du vektlegge hovedmålet kanskje litt mer enn sidemålet når det gjelder skriftlighet da.

Jeg: mmm.

Lærer: jeg, jeg synes jo, jeg synes jo det aller viktigste når elevene skal gå ut av tiende trinn er at de er funksjonelle skrivere og funksjonelle lesere.

Jeg: mmm.

Lærer: altså, jeg mener at de virkelig kan bruke det.

Jeg: mmm.

Lærer: og at de har fått luka ut, eh, de fleste av skrivefeilene sine.

Jeg: mmm.

Lærer: ehm, og det er klart det er en utvikling for alle sammen fra åttende til tiende, men det er jo, det er jo, altså hvis du går ut av tiende og har to i norsk da,

Jeg: mmm.

Lærer: også har du en i sidemål,

Jeg: jah...

Lærer: så står det ikke så bra til.

Jeg: nei...

Lærer: da hadde det kanskje vært bedre for den eleven faktisk å få mer, altså mer intensivt på bokmålet, hovedmålet sitt, og liksom i hvert fall mestre det kanskje til en treer da.

Jeg: mmm.

Lærer: så,

Jeg: jah...

Lærer: men så har du de, de, for de sterkeste elevene så går det der der fint.

Jeg: ja.

Lærer: det gjør det.

Jeg: jah...mmm..... ehm..... ja, det går litt på, eh, jeg har det siste spørsmålet mitt da, som jeg, eh, tenkte jeg skulle ta opp [kremt] det går litt på det, derre der at, eh, å se sammenhenger i mellom.... de to målformene da.

Lærer: mmm.

Jeg: går da inn på det at det kan være vanskelig kanskje å profittere på det for svakere elever da... eh, men, eh, hvis du, eh, tenker, en del av norskfaget er jo at du har en systematisk språkopplæring da, det, eh...

Lærer: mmm.

Jeg: er jo en del av norskfaget, eh...

Lærer: mmm.

Jeg: eller, vil ofte være det... Tenker du at nynorskundervisningen kan liksom fungere som en døråpner til generell språkopplæring, eh, på grammatikknivå da? Eller? At du kan slå det sammen, på en måte?

Lærer: jeg tenker, eh, tenker du på i forhold til andre språk også eller?

Jeg: nå tenkte jeg mest i forhold til, eh, norsk da, sånn at du kan bruke, eh, ta utgangspunkt i nynorskundervisning...

Lærer: mmm.

Jeg: for eksempel grammatikk da.

Lærer: mmm.

Jeg: og at det kan være en døråpner for at eleva.... kanskje blir bevisste på grammatikken i bokmål og da.

Lærer: ja, absolutt.

Jeg: mmm.

Lærer: det, fordi, eh, når du, vi starter med, eh, skal vi si substantiv da i, substantivbøyning i, i nynorsk.

Jeg: ja.

Lærer: så snakker vi jo selvfølgelig først om hva et substantiv er.

Jeg: mmm.

Lærer: så vil i hvert fall i forhold til de ulike ordklassene,

Jeg: jah...

Lærer: så er det absolutt det.

Jeg: ja.

Lærer: ehm, setningsstrukturen er jo ganske lik, nei, men altså svaret på spørsmålet ditt er jo ja, men jeg tror du først og fremst med fokus på ordklassene der.

Jeg: ja.

Lærer: og dette får dem også igjen i fremmedspråkene da.

Jeg: ja.

Lærer: for, eh, så, hvor det og på en måte også blir repetert, ikke sant,

Jeg: jah...

Lærer: når de jobber med grammatikk i tysk, fransk og spansk.

Jeg: ja.

Lærer: og engelsk.

Jeg: så det har en overføringsverdi, der?

Lærer: ja, absolutt.

Jeg: jah...

Lærer: ja, altså de tingene henger sammen.

Jeg: mmm.

Lærer: fordi det er jo de samme begrepene som brukes.

Jeg: ja.

Lærer: uansett hvilket språk det er.

Jeg: mmm.

Lærer: mmm.

Jeg: mmm.

Lærer: så det har det, så svaret er vel ja.

Jeg: ja.

Lærer: ja, mmm.

Jeg: eem..... eh, ja..... skal vi sjå..... da, eh, trur jeg vel for så vidt at det jeg har, vi har vært innom det som jeg tenkte å prate om i hvert fall.

Lærer: ja.

Jeg: hvis ikke du har lyst til å legge til noe eller? Noe som du er opptatt av, som vi ikke har prata om?

Lærer: hm, nei, jeg tror egentlig at jeg har fått sagt, eh, sagt det meste.

Jeg: ja.

Lærer: som jeg tenker på i hvert fall når det gjelder nynorsken da.

Jeg: mmm... jeg tenker jo det at det er viktig det vi har prata om i hvert fall, i forhold til dette her med atte..... bruksspråk og...

Lærer: mmm.

Jeg: noe mer enn grammatikk da...

Lærer: mmm.

Jeg: eh, er vel ofte en fare at det kan bli, kun det, eller mye det.

Lærer: jeg tror det,

Jeg: hvis man ikke har en...

Lærer: i hvert fall den opplæringa jeg hadde på skolen sjøl var veldig, eh

Jeg: ja.

Lærer: vi leste nok noen tekster, men

Jeg: ja.

Lærer: det var veldig fokus på grammatikk.

Jeg: jah.... Også må du kanskje gjøre noe mer enn å lese novellene òg, du må kanskje prate om, bruke det i språkopplæringa òg...

Lærer: ja, absolutt.

Jeg: for det hvis du bare leser uten å snakke noe rundt det, så er det jo begrensa hvor mye man har igjen for det sånn, i språkopplæringa da.

Lærer: ja, det som jeg ofte gjør når vi br, når vi leser tekster, eh, det gjelder jo uansett om vi leser på bokmål eller nynorsk da, men hvis vi leser en nynorsk novelle

Jeg: mmm.

Lærer: så vil jo på, eh, på ulike måter så snakker vi jo om teksten

Jeg: mmm.

Lærer: eh, også vil det jo være forskjellig, bruker jeg jo ofte den som en inngangsport til å se på andre ting også.

Jeg: jah..

Lærer: det kan være, la oss si vi er litt opptatt av metaforer og sammenligninger, at det er et tema, så, så skal de finne det i den teksten ikke sant? Eksempler på det.

Jeg: mmm.

Lærer: det kan også da være i nynorskopplæring atte nå skal du, eh, sett strek under de ordene her, finn de ordene som er ann, forskjellig på nynorsk og bokmål for eksempel.

Jeg: mmm.

Lærer: eh, eller helt basis: finn fem substantiv og bøy dem.

Jeg: ja, ja.

Lærer: finn fem verb og bøy dem.

Jeg: jah...

Lærer: også sånne ting, så du kan jo bruke teksten på mange nivåer da.

Jeg: ja, ikke sant.

Lærer: mmm.

Jeg: i hvert fall atte... ja..

Lærer: og noen ganger så er det også all right å rett og slett bare bruke teksten for det den er, også, altså diskutere den på forskjellige måter da, eh, la, viktig at. Eh litt opptatt av når man snakker om litteratur at ikke, ehm, læreren sitter med en fasit for hvordan man skal tolke for eksempel, men at det er elevenes egen opplevelse av den som skal komme fram.

Jeg: jaja.

Lærer: det er jo mange måter man kan gjøre det på.

Jeg: jah...

Lærer: men noen ganger også når vi leser nynorske tekster

Jeg: mmm.

Lærer: så synes jeg det er litt all right at det får stå for seg sjøl òg.

Jeg: ja.

Lærer: at vi ikke alltid skal grave i grammatikken, altså alltid liksom plukke den fra hverandre.

Jeg: mmm.

Lærer: men atte det er en del av det, det òg da.

Jeg: mmm.

Lærer: atte ok, her er det en nynorsk tekst, er dere klar over at dere har lest nynorsk? De er det kanskje de første to linjene, også snakker vi om det, også har de nesten glømt det.

Jeg: mmm.

Lærer: og det synes jeg er litt poeng òg da,

Jeg: jada.

Lærer: at det er innholdet og budskapet, for det handler om litt det derre med, som et bruksspråk ikke sant?

Jeg: mmm.

Lærer: ja.

Jeg: mmm.

Lærer: så eh, mmm.

Jeg: mmm.... Ja.... Nei, men, eh, da sier jeg tusen takk jeg.

Lærer: jo, vær så god. Lykke til!

Jeg: takk for det!

Lærer: hva er det som er, eh, tittelen på oppgaven din, og problemstillinga di egentlig? Er det nynorsk i norskopplæringa?