

Nynorsk som hovedmål på videregående skole

- en studie av utdanningspolitiske normtekster og etablert praksis på en randsoneskole**

Masteroppgave i norskdidaktikk

av

Lise Lauritzen Brekke

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Høgskolen i Vestfold

Våren 2013

Sammendrag

På bakgrunn av at halvparten av landets nynorskelever skifter til bokmål som hovedmål i overgangen til videregående skole, har denne masteroppgaven til hensikt å undersøke rammevilkår for opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål. Jeg undersøker rammevilkårene både i utdanningspolitiske normtekster, og i etablert praksis på en anonym videregående randsoneskole¹. Problemstillingen min er som følger:

1. Hvilke rammevilkår setter sentrale utdanningspolitiske normtekster for opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål på videregående skole?
2. Hvilke rammevilkår, i form av utdanningspolitiske normtekster og etablerte praksiser, styrer opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål på en videregående randsoneskole?

For å svare på den første problemstillingen, har jeg undersøkt opplæringsloven og norsklæreplanene i grunnskolen og videregående skole fra 1974 og fram til i dag. Siden det er dagens opplæring som er tema for oppgaven, er hovedvekten av analysen lagt på opplæringsloven og *LK06*.

For å svare på den andre problemstillingen har jeg vurdert hvordan rammevilkårene i utdanningspolitiske normtekster påvirker praksis på Informantskolen. I tillegg har jeg intervjuet rektor og en avdelingsleder, samt foretatt en spørreundersøkelse blant lærerne på den aktuelle skolen.

Det teoretiske perspektivet i oppgaven bygger på ulike læreplanteoretikere, men for å bygge bro mellom teori og praksis bruker jeg i hovedsak læreplanteoretiker John Goodlads teori om ulike læreplannivåer.

Kort oppsummert viser gjennomgangen av opplæringsloven at den eneste paragrafen som handler om elevers hovedmål, er paragraf § 9-4 om *Lærebøker og andre læremiddel*, som sier at læremidler brukt regelmessig, skal foreligge på begge målformer. Ut over denne bestemmelsen finnes det ikke noen rettigheter knyttet til valg av hovedmål på videregående skole. Retten til opplæring på hovedmålet, regulert i § 2-5, slutter å gjelde i grunnskolen.

¹ Denne skolen har jeg kalt Informantskolen

Imidlertid kan det se ut til at denne retten i grunnskolen har begrenset verdi. I alle fall slår Mållovsnemnda fast, at selv om retten til opplæring på hovedmålet finnes på papiret, er det uklart hva denne retten egentlig innebærer for elever på ungdomskolen.

Videre viser gjennomgangen av norsklæreplanene i grunnskolen og videregående skole fra 1974 og fram til i dag, at vi har fått et stadig tilsynelatende sterkere fokus på sidestilling av bokmål og nynorsk. Likevel tyder mye på at læreplanene i hovedsak er skrevet ut fra et bokmål som hovedmåls-perspektiv. Med andre ord, når planene omtaler sidemål, er det i stor grad nynorsk som omtales.

Analysen av *LK06* viser at planen dobbelkommuniserer når det gjelder opplæring i begge målformer. Innledningsvis har planen mål om blant annet språklig selvtillit, og at barn og unge skal lære å lese og skrive på både bokmål og nynorsk. Men kompetansemålene som skal følge opp disse målsetningene er vage, og i tillegg har ikke arbeidet med de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving blitt implementert slik intensjonen var. Rammevilkårene i utdanningspolitiske normtekster for opplæring av nynorskelever i videregående skole er utydelige og åpne for tolkning, og kan dermed føre til svært ulik praksis i skolen. Heller ikke den pågående revisjonen av norsklæreplanen gir entydig signaler om opplæring i skriftlig hovedmål. Intensjonen med revisjonen er blant annet å styrke opplæring i skriftlig hovedmål, men samtidig presiseres det at endringene som er foreslått ikke impliserer endring i opplæringsloven. Med andre ord fører ikke denne revisjonen til at elever i videregående skole får endret vilkårene for opplæring på eget hovedmål i nevneverdig grad.

Etablert praksis på Informantskolen viser at skolen ikke har en systematisk tilrettelegging for skolens nynorskelever. Skolen gir elevene lærebøker på egen målform, som de i følge loven har krav på, men ut over dette er det personlig initiativ hos den enkelte lærer som sørger for at elever med nynorsk som hovedmål møter nynorsk utenfor lærebøkene. Likevel er det viktig å nevne at skolen oppfyller opplæringskravene som ligger i lover og forskrifter.

Konklusjonen er at det er lite samsvar mellom de utdanningspolitiske normtekstene på de ulike forvaltningsnivåene, og at vilkårene for opplæring på eget hovedmål i normtekstene blir for generelle og vage til å ha gjennomslagskraft helt inn til klasserommet, hvor opplæringen av nynorskelevne foregår.

Forord

Først nå, når denne oppgaven straks skal gå i trykken, vet jeg hva som måtte til for å få *idéen om å undersøke nynorskelevers opplæringsvilkår i språklige randsoneområder* til å bli en hel masteroppgave om emnet. Veien fra idé til ferdig oppgave er den man klisjéaktig kaller en prosess, men det *er* virkelig en prosess i ordets rette forstand. Ordet *prosess* betyr ifølge Bokmålsordboka; omdannelse, utvikling eller forløp. Å omdanne idéen til problemstilling, å utvikle innsikt i tematikken, å finne ut av hvilket forløp oppgaven er best tjent med- alt dette er prosesser som tar tid. Selv om jeg til tider har kalt denne masteroppgaven et mangehodet troll, har det også vært et morsomt, interessant og ikke minst lærerikt arbeid.

Utgangspunktet for å skrive om opplæringsvilkår for elever med nynorsk som hovedmål i videregående skole, er min egen opplevelse av utilstrekkelighet når jeg av og til har elever med nynorsk som hovedmål, blant en stor majoritet bokmålselever. Både hvordan jeg skal klare å følge disse elevene skikkelig opp og hva disse elevene egentlig har krav på av tilrettelegging, har ligget i bakhodet lenge. Oppgaven min er derfor et utslag både av mitt behov for å vite mer om regelverk og praksis omkring opplæring på eget hovedmål, men også av at det er lite kunnskap og oppmerksomhet omkring dette feltet i skolen generelt.

Det er flere som fortjener takk for at denne oppgaven har blitt til. Først vil jeg vil takke lærerne ved Informantskolen som svarte på spørreundersøkelsen, og ledelsen ved skolen som lot seg intervju. Videre vil jeg takke de kunnskapsrike, grundige og hyggelige veilederne mine, Benthe Kolberg Jansson og Ommund Karsten Vareberg. Dere har fått meg til å tro på det jeg har holdt på med, til tross for at prosessen til tider har vært litt ensom. Men slik er det vel med store skriveprosjekt, man fordyper seg og forsvinner for denne verden en liten stund.

Til slutt vil jeg takke den nydelige familien min, som har vært tålmodige med en kone og mamma som har sagt *hysj* og *vent litt* i lange tider. Tusen takk!

Nå skal vi snart til London, unger!

Skien, 14.mars. 2013

Lise Lauritzen Brekke

Innhold

Liste over vedlegg	13
Liste over tabeller	13
Liste over figurer	13
1. Innledning	15
1.1 Emne for oppgaven	15
1.2 Problemstilling	18
1.3 Begrepsavklaringer	18
1.4 Presisering av problemstillingen	19
1.5 Mitt ståsted	21
1.6 Gangen i oppgaven	22
2. Den historiske bakgrunnen for to sidestilte skriftspråk	25
2.1 Innledning	25
2.2 Nynorskens historie i skolen	25
2.3 Nynorsk som sidemål	27
3. Forskning og aktuell debatt	29
3.1 Innledning	29
3.2 Valdresundersøkelsen - 2009	31
3.3 Valdresundersøkelsen - 2012	35
3.4 Aktuell debatt	37
3.5 Veien videre	38
4. Teoretisk rammeverk	41
4.1 Definisjon av læreplan	41
4.2 Implementering av læreplanen	42
4.3 Utdanningspolitiske normtekster som harmoniserende tekster	44
5. Metoder, forarbeid og gjennomføring	47
5.1 Innledning	47

5.2 Kvalitative og kvantitative metoder.....	47
5.3 Metodetriangulering	48
5.4 Troverdighet	49
5.5 Valg av metoder.....	50
5.6 Det kvantitative spørreskjemaet	51
5.6.1 Utvikling av spørreskjema	51
5.6.2 Pilotering.....	54
5.6.3 Distribusjon og respons.....	55
5.7 Intervjuundersøkelsen.....	56
5.7.1 Utvikling av intervjuguide	56
5.7.2 Intervjupersonene.....	57
5.7.3 Gjennomføring av intervjuene	58
5.7.4 Analyseteknikker	59
6. Analyse av normtekster	61
6.1 Innledning	61
6.2 Begrepsavklaringer	61
6.3 Opplæringsloven.....	62
6.3 Læreplaner	66
6.4 M74.....	66
6.5 M87.....	67
6.6 L97	68
6.7 R94.....	69
6.8 LK06	70
6.8.1 Innledningen av planen; Formål med faget.....	71
6.8.2 LK06 - Hovedområder i faget	71
6.8.3 LK06-kompetansemål	72
6.8.4 Eksamensordning i LK06.....	73

6.8.5 Generell del av læreplanen.....	73
6.9 Grunnleggende ferdigheter	74
6.10 Revidering av LK06	76
6.11 Oppsummering	79
7. Analyse av spørreundersøkelsen	83
7.1 Innledning	83
7.2 Bakgrunnsspørsmål	84
7.3 Skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål.....	85
7.3.1 Hjemmesiden	85
7.3.2 Ansvar for lærebøker på eget hovedmål	85
7.3.3 Digitale læremiddel.....	86
7.3.4 Forventninger om tilrettelegging	86
7.3.5 Additiv indeks -Skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål.....	87
7.4 Tilrettelegging for nynorskelever i klasserommet.....	88
7.4.1 Lærebøker på egen målform og kunnskap om elevens målform.....	88
7.4.2 Nynorske fagtermer.....	89
7.4.3 Tekster og annet materiell på nynorsk i språkblanda klasser.....	89
7.4.4 Prøver på begge målformer.....	90
7.4.5 Fagspesifikk skriving på elevens målform.....	91
7.4.6 Additiv indeks – Tilrettelegging for nynorskelever i klasserommet.....	92
8. Fortolkning av intervjuundersøkelsen.....	95
8.1 Innledning	95
8.2 Introduksjonsspørsmål.....	96
8.3 Organisering	98
8.4 Læremidler.....	98
8.5 Nynorsk som fokusområde.....	100
8.6 Forventninger til lærerne	101

8.7 Avslutningsspørsmål	102
9. Avslutning	105
9.1 Innledning	105
9.2 Troverdigheten i studien	105
9.3 Oppsummering	107
9.3.1 Hva forteller de utdanningspolitiske normtekstene?	107
9.3.2 Hva forteller spørreundersøkelsen og intervjuene?	108
9.4 Konklusjoner	113
9.5 Sluttord	115
10. Litteraturliste	119
11. Vedlegg	123
Vedlegg 1; Spørreskjemaundersøkelse med invitasjonstekst	123
Vedlegg 2; Svar på spørreundersøkelsen i form av tabeller og grafer	131
Vedlegg 3; Intervjuguide	147
Vedlegg 4; Transkriberte intervju	151
Transkribert intervju- Informant 1	151
Transkribert intervju-Informant 2	155
Vedlegg 5; Oversikt over elevers målform ved Informantskolen	161

Liste over vedlegg

1. Spørreskjemaundersøkelse med invitasjonstekst s. 123
2. Svar på spørreskjemaundersøkelsen i form av tabeller og grafer s. 131
3. Intervjuguide s. 149
4. Transkriberte intervju s. 153
5. Oversikt over elevers målform ved Informantskolen s. 163

Liste over tabeller

1. Fagkrets og forventning om tilrettelegging for fagspesifikk skriving på elevens målform s. 84
2. Skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål – en oversikt over påstand 15-21 (-19) s. 85
3. Fagkrets og kunnskap om elevenes målform s. 87
4. Fagkrets og bruk av nynorske fagtermer i undervisningen av nynorskelever s. 87
5. Fagkrets og bruk av nynorsktekster i språkblanda klasser s. 88
6. Fagkrets og skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser s. 89
7. Erfaring og skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser s. 89
8. Erfaring og tilrettelegging for fagspesifikk skriving på elevenes målform s. 90
9. Tilrettelegging for nynorskelever i klasserommet – en oversikt over påstand 24-30 s. 90

Liste over figurer

1. Additiv indeks – Skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål, påstand 15-21 (-19) s. 86
2. Additiv indeks – Tilrettelegging for nynorskelever i klasserommet, påstand 24-30 s. 91

1. Innledning

1.1 Emne for oppgaven

Tittelen *Nynorsk som hovedmål på videregående skole-en studie av utdanningspolitiske normtekster og etablert praksis på en randsoneskole* viser at oppgaven handler både om nynorsk som hovedmål på videregående skole generelt, og nynorsk som hovedmål på en randsoneskole spesielt. Med begrepet randsoneskole, menes skoler hvor elever med nynorsk som hovedmål er i mindretall. Slike skoler ligger i det man i språklig forstand kaller randsonerområder, som er områder hvor den nynorske målformen er i bruk, men hvor den stadig er under press fordi majoriteten i området bruker bokmål.

Den delen av oppgaven som dreier seg om nynorsk som hovedmål generelt, tar for seg hvilke opplæringsvilkår sentrale utdanningspolitiske normtekster setter for elever som har nynorsk som hovedmål på videregående skole. Oppgavens andre hovedfokus er å undersøke etablert opplæringspraksis omkring nynorskelever på en anonym videregående skole i et randsonerområde.

Det er tidligere foretatt undersøkelser blant nynorskelever i Valdres, som er et annet typisk randsonerområde. Disse undersøkelsene foregikk på elevnivå og fokuserte på hvorfor mange elever slutter med nynorsk som hovedmål i overgangen til videregående skole (Garthus, 2009, 2012; Garthus, Todal, & Øzerk, 2010). Mine undersøkelser foregår derimot på dokumentnivå og på skole/lærernivå, men siden både undersøkelsen i Valdres og mine undersøkelser handler om å forstå hvilke vilkår som gjelder for elever med nynorsk som hovedmål i randsonerområder, presenterer jeg Valdresundersøkelsen nærmere senere i oppgaven.

For å undersøke forholdet mellom teoretiske normtekster og etablert praksis, vil jeg hovedsakelig bruke John Goodlads teori om ulike læreplannivåer som teoretisk plattform. En nærmere presentasjon av problemstillingen for oppgaven kommer i avsnitt 1.2, 1.3 og 1.4.

I skrivende stund er læreplanen i norsk oppe til revisjon. Revisjonen tar for seg ulike fagområder, men mest interessant for tematikken i denne oppgaven, er målet om å styrke opplæringen av skriftlig hovedmål. Utdanningsdirektoratet skal komme med forslag til revidert norskplan, og drøfter i et brev til Kunnskapsdepartementet, datert 19.1.2012, ulike problemstillinger omkring styrking av skriftlig hovedmål. En av Utdanningsdirektoratets bekymringer når det gjelder opplæringen i nynorsk som hovedmål er, som sitatet nedenfor viser, om opplæringen er god nok.

Utfordringane for elevar som har nynorsk som hovudmål ser heller ut til å vere knytte til om dei får god nok opplæring i hovudmålet sitt. Tala viser at nynorsk som hovudmål går tilbake [...] Nynorsk skriftkultur vil berre overleve på sikt dersom nynorskelevane vel å halde fram med å bruke nynorsk, både privat og i offentlege samanhengar [...] (Udir, 2012b, s. 7).

I utkastet til revidert norskplan finner vi forslag for å styrke nynorsk som hovedmål. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 6.

At antall elever som har nynorsk som hovedmål går tilbake, ble også framhevet i en pressemelding holdt av kunnskapsminister Kristin Halvorsen i februar 2012. Kunnskapsministeren la fram myndighetenes bekymring for at nynorsk vil forvitte som skriftspråk. Hun presenterte tall som viste at 13,2 prosent av elevene i grunnskolen har nynorsk som hovedmål, men når elevene går ut av videregående skole er antallet halvert til 6,7 (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Målet for dagens læreplan i grunnskolen og på studiespesialiserende studieretninger i videregående skole, er at alle skal lære begge målformer. Dette er et vesentlig vilkår for at nynorsk og bokmål skal være sidestilte i praksis. Utfordringen er likevel at nynorsk er et mye mindre brukt skriftspråk, både i skolen og i samfunnet generelt. Når opplæringen i tillegg skal skje i et hovedmåls- og sidemålsperspektiv, og de fleste har nynorsk som sidemål, ser man tydelig at rammevilkårene for elever med nynorsk som hovedmål, i praksis blir annerledes enn for elever med bokmål som hovedmål. Elevene som har nynorsk som hovedmål, blir ofte oversett i den offentlige debatten om skriveopplæringa, og denne gruppen blir derfor ekstra sårbar. Det finnes lite forskning på opplæringsvilkårene for elever med nynorsk som hovedmål¹, og det har blitt gjort få undersøkelser på hvorfor elever forlater nynorsk som hovedmål når de begynner på videregående skole.

¹ For FoU-tiltak, se www.nynorsksenteret.no/nyn/forskning-og-utvikling

Sidestillingen av målformene er et viktig kulturelt og politisk prinsipp. Men siden styrkeforholdet mellom målformene er ulikt, har nynorsk skriftspråk helt siden sidestillingsvedtaket i 1885, blitt vernet av lover og regler som skal sørge for at nynorsk blir synlig i samfunnet. Blant annet må NRK sørge for at minst 25 prosent av verbalinnslagene i radio og fjernsyn skal være på nynorsk. Også stortingsmeldingene nr. 35 (2007-2008), *Mål og Mening* og nr. 23 (2007-2008), *Språk bygger broer*, har som overordnet mål å sikre posisjonen til nynorsk som et fullverdig samfunnsbærende språk, slik at nynorsk blir mer reelt sidestilt med bokmål (Kulturdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008). Å undersøke nettopp slike politiske og juridiske bestemmelser er viktig når man skal se på rammevilkårene for nynorsk som hovedmål. På den andre siden må man også studere hvordan opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål arter seg reelt, fordi det ikke alltid er slik at de formelle intensjonene samsvarer med gjeldende praksis. Språkforsker Tove Bull sier det slik:

Det er ikkje alltid tilfelle at lovar og reglar er i stand til å regulere det lovgjevarane hadde meint å regulere, på den måten dei hadde tenkt å gjere det. Eit språk eller ei språkform kan godt ha alle formelle juridiske rettar på si side, men likevel vere diskriminert eller sett ned på, altså ha ein prestisjemessig status som ikkje svarer til den juridiske. (Bull, 2005).

At nynorsk som et mindre brukt skriftspråk i samfunnet, blir diskriminert i blant annet riksdekkende aviser, og har lavere status enn majoritetsmålformen bokmål, er ikke unikt. Dette har nynorsk til felles med mange minoritetsspråk i andre land. Spørsmålet blir om det gir mening å karakterisere nynorsk som et minoritetsspråk, til tross for status som nasjonalt skriftspråk på linje med bokmål. Bull peker på at kan det gi mening å snakke om nynorsk som et minoritetsspråk, både ut fra kvantitative forhold, men også ut fra at maktforholdene er asymmetriske. Majoritetsspråket har som regel høyere sosial prestisje og derfor et større maktpotensial, noe som innebærer at nynorskbrukere oftere må forklare og forsvare sitt språkvalg (Bull, 2005).

For nettopp å unngå å måtte forsvare eget morsmål, finner vi i innledningen til norskplanen i *Kunnskapsløftet*, (LK06) den viktige og forpliktende formuleringen: «Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet, er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltagelse og livslang læring» (LK06, s. 41). Riktignok er denne formålsteksten, i den pågående revisjonen av norskplanen, foreslått redusert til: « Formålet med opplæringen i hovedmålet er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet» (Udir, 2012a, s. 1). Uansett hvilken versjon

som blir gjeldende framover, er språklig trygghet som grunnlag for identitetsutvikling en målsetning i begge formuleringene. Men når vi samtidig vet at halvparten av nynorskelevne skifter over til bokmål som hovedmål i videregående skole, kan man undres om læreplanens intensjon om språklig selvtillit er oppfylt.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne studien tar utgangspunkt i utfordringene omkring opplæring i nynorsk som hovedmål. På bakgrunn av at stadig færre elever i videregående skole har nynorsk som hovedmål, har jeg undersøkt to problemstillinger:

1. Hvilke rammevilkår setter sentrale utdanningspolitiske normtekster for opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål på videregående skole?
2. Hvilke rammevilkår, i form av utdanningspolitiske normtekster og etablerte praksiser, styrer opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål på en videregående randsoneskole?

I forlengelsen av undersøkelsene vil jeg avslutningsvis drøfte hvorvidt rammevilkårene for elever med nynorsk som hovedmål i randsonerområder, kan tenkes å ha betydning når disse elevene skal velge hovedmål i videregående skole.

1.3 Begrepsavklaringer

I problemstillingen bruker jeg begrepene rammevilkår, opplæring, normtekster og randsoneskole². *Rammevilkår* forstår jeg primært som ulike typer formelle bestemmelser, men også i utvidet forstand som praktisk organisering av opplæringen. *Opplæring* forstår jeg som *tilrettelegging* og aktiviteter som tar sikte på å fremme læring, og har i denne sammenhengen å gjøre med erfaringer elever som nynorskbrukere, gjør seg i skolehverdagen og i klasserommet. *Tilrettelegging* er igjen et åpent begrep som man kan legge ulikt innhold i. I denne oppgaven blir *tilrettelegging* brukt om forhold som fremmer opplæringen for elever som har nynorsk som hovedmål. Eksempelvis kan alt fra å sørge for at nynorskelever får lærebøker på nynorsk, til det å lære elevene å bruke nynorsk fagspråk, sees på som

² Randsoneskole ble definert på s.15

tilrettelegging av ulik type. Når begrepet *tilrettelegging* blir brukt i spørreundersøkelsen, er det også viktig å tenke på at begrepet vil kunne oppfattes ulikt. Noen vil mene at å ikke hindre eleven i å bruke egen målform, er å *legge til rette for*, mens andre vil oppfatte *tilrettelegging* som noe som krever en mer aktiv tilnærming.

Begrepet *normtekster* forstår jeg med utgangspunkt i Kjell Arild Madssen, som; «statspedagogiske tekster forstått som politisk og/eller administrativt sentralt utviklede tekster som for eksempel lover, offisielle lover og innstillinger, lære- og fagplaner» (Madssen, 1999, s. 4). Planformuleringene som styrer hvilken tilrettelegging skolen forplikter seg til, finner vi primært i opplæringsloven og læreplanen. Men også offentlige politiske dokumenter som stortingsmeldinger og rundskriv legger føringer for skolens innhold. Mens undervisnings- og opplæringspraksis viser realiseringsnivået, representerer planformuleringer intensjons- eller styringsnivået (Skjong, 2011e, s. 141).

At det er forskjell på realiseringsnivået og intensjonsnivået er et viktig poeng, og det vil derfor ut fra læreplanteoretikerne John Goodlad (1979), Bjørg Brantzeg Gudem (1990,1993) og Britt Ulstrup Engelsen (2008), være et teoretisk hovedperspektiv i denne studien.

1.4 Presisering av problemstillingen

For å undersøke den første problemstillingen:

1. Hvilke rammevilkår setter sentrale utdanningspolitiske normtekster for opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål på videregående skole?

har jeg analysert hvilke rammer opplæringsloven, offisielle rundskriv og ulike læreplaner setter for opplæringen av nynorsk som hovedmål på videregående skole. Jeg har gått både synkront og historisk til verks når jeg har undersøkt normtekstene. I den historiske gjennomgangen undersøker jeg hvordan føringer i tidligere normtekster kan være med å forklare de rammevilkårene som råder i dag. I analysen av de utdanningspolitiske normtekstene har jeg vært spesielt opptatt av å se om rammevilkårene for elever med nynorsk som hovedmål på videregående skole, er gjennomgående i de ulike styringsdokumentene.

For å undersøke den andre problemstillingen:

2. Hvilke rammevilkår, i form av utdanningspolitiske normtekster og etablerte praksiser, styrer opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål på en videregående randsoneskole?

har jeg undersøkt hvordan de utdanningspolitiske normtekstene jeg analyserte i den første problemstillingen, sammen med etablert praksis, styrer opplæringen for nynorskelevne på en videregående randsoneskole.

Skolen jeg har undersøkt ønsket å være anonym, og jeg vil heretter kalle den for Informantskolen. For å få kunnskap om hvordan skolen tilrettelegger opplæringen for nynorskelever, har jeg gått både kvantitativt og kvalitativt til verks. Den kvantitative undersøkelsen består av en spørreundersøkelse blant alle lærerne på studieforbereende utdanningsprogram og på idrettslinja ved skolen. Spørreundersøkelsen har til hensikt å skaffe en oversikt over hva som blir gjort av tilrettelegging for elevene som har nynorsk som hovedmål. I spørreundersøkelsen fokuserer jeg både på hva som blir gjort på skoleledernivå og hva som blir gjort på klasseromsnivå. I tillegg har jeg intervjuet rektor og avdelingsleder for studieforbereende utdanningsprogram. De kvalitative intervjuene går mer i dybden, og gir mer detaljert bakgrunnsinformasjon om skolens tilrettelegging og policy omkring opplæringen av nynorskelevne. Siktemålet med disse undersøkelsene er å se om føringer på skolenivå omkring opplæring på eget hovedmål, samsvarer med føringer fra sentrale myndigheter.

Som bakgrunnsinformasjon har jeg fått norsklærerne ved de aktuelle studieretningene til å samle inn informasjon om elevenes hovedmål i grunnskolen og elevenes nåværende hovedmål.³ Opplysningene viser at omtrent 10 prosent av elevene har nynorsk som hovedmål, og i underkant av 10 prosent har byttet til bokmål når de begynte på Informantskolen. Med andre ord skiftet 50 prosent av nynorskelevne ved Informantskolen målform i overgangen til videregående skole, noe som samsvarer med tallene på nasjonalt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2012).

³ Full oversikt kan leses i vedlegg 4, der både elever og lærere er anonymisert

Ved å analysere hvilke rammevilkår sentrale utdanningspolitiske normtekster setter for opplæringen av nynorskelever og ved å undersøke hva Informantskolen faktisk gjør for å tilrettelegge opplæringen for denne elevgruppen, vil jeg med denne masteroppgaven skaffe fram kunnskap om opplæringsvilkår for nynorskelever generelt og for nynorskelevne ved Informantskolen spesielt. Både det Informantskolen lykkes med og det de sliter med, når det gjelder tilrettelegging for nynorsk som hovedmål, vil sannsynligvis være nyttig kunnskap for andre randsoneskoler hvor graden av målskifte er stor. I tillegg kan det være interessant for myndighetene å få en vurdering av om bestemmelsene i normtekstene samsvarer med de uttalte intensjonene for språklig selvtillit og opplæring i eget hovedmål, både i teori og praksis.

1.5 Mitt ståsted

Selv om man følger vitenskapelige metoder som skal sikre objektivitet, kommer man ikke bort fra at forskerens bakgrunn, forventninger og verdier kan komme til å prege de valgene man gjør i forskningsarbeidet. Både innsamlingen av data og framstillingen av analysen, kan avspeile mitt personlige ståsted. Derfor vil jeg kort gjøre rede for min posisjon i forhold til nynorsk som hovedmål og fenomenet målskifte i videregående skole.

Ønsket om å bevare nynorsk skriftspråk som et levende bruksspråk er ett av utgangspunktene for tematikken i denne oppgaven. Hvis nynorsk som hovedmål blir ytterligere svekket i skolen, risikerer vi at det nynorske skriftspråket gradvis dør ut. Dersom dette skjer, vil vi miste en sentral del av kulturarven vår og en betydelig del av befolkningen mister muligheten til å uttrykke seg på et skriftspråk som for dem er mer naturlig enn bokmål.

Ut fra et norsklærerperspektiv tror jeg hverken dagens opplæring i nynorsk som sidemål, eller dagens opplæring for elever med nynorsk som hovedmål på randsoneskoler, fører til mange framtidige produsenter av nynorsk tekst. Uten her å gå inn på forslag til tiltak, bør etter min mening elever med nynorsk som hovedmål, i større grad rustes til å bli tradisjonsbærere av nynorsk skriftspråk. Håpet mitt er at mer kunnskap om vilkårene for nynorsk som hovedmål, kan føre til en mer bevisst språkpolitikk som fører til at flere elever ønsker å beholde nynorsk som hovedmål, også i områder hvor nynorskelevne er i mindretall.

1.6 Gangen i oppgaven

I kapittel 1 har jeg presentert emne for oppgaven og oppgavens problemstillinger. Videre har jeg presentert sentrale begrep i problemstillingen og forklart hvordan jeg bruker disse begrepene i oppgaven, før jeg kort har gjort rede for min posisjon i forhold til nynorsk som hovedmål og målskiftefenomenet i videregående skole.

I kapittel 2 gir jeg en presentasjon av den historiske bakgrunnen for at vi dag har to sidestilte skriftspråk i skolen, før jeg i kapittel 3 kommer inn på tidligere forskning på nynorsk som hovedmål, samt hvilke argumenter som opptrer i debatten omkring nynorskens framtid som levende bruksspråk. Hovedfokus i dette kapittelet ligger på presentasjon av Valdresundersøkelsen som i hovedsak har undersøkt målskifte hos nynorskelever i Valdres.

Kapittel 4 er oppgavens teorikapittel. Her starter jeg med å definere hva en læreplan er, før jeg går videre på læreplanteori, med hovedfokus på forholdet mellom teori og praksis og John Goodlads begrepsapparat omkring ulike læreplannivåer. Kapittelet avsluttes med et avsnitt om utdanningspolitiske normtekster som egen teksttype.

I kapittel 5 gjør jeg rede for kvantitative og kvalitative metodetradisjoner, før jeg begrunner mitt valg av metodetriangulering. Deretter presenter jeg arbeidet med utviklingen av spørreskjemaet og intervjuguiden, samt gjennomføringen av spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen.

I kapittel 6 presenterer jeg analysen av rammevilkår for elever med nynorsk i Opplæringsloven og i læreplanene for norsk i grunnskolen og videregående skole, fra 1974 og fram til i dag. Læreplanene som gjelder grunnskolen, er tatt med for å danne et bilde av hvordan elever med nynorsk som hovedmål tradisjonelt er blitt ivaretatt. Læreplanene som gjelder videregående skole, har naturlig nok fått større oppmerksomhet, med hovedvekt på gjeldende læreplan *LK06*. Til slutt i kapittelet kommer jeg inn på den pågående revideringen av norskplanen i *LK06*.

Kapittel 7 er viet analyse av spørreundersøkelsen og kapittel 8 presenterer fortolkningen av intervjuundersøkelsen.

I kapittel 9 drøfter jeg troverdigheten i spørreundersøkelsen min. Deretter oppsummerer jeg hva analysen av normtekstene, spørreundersøkelsen og intervjuene forteller oss, før jeg konkluderer ut fra problemstillingene mine. Avslutningsvis drøfter jeg om rammevilkårene i de utdanningspolitiske normtekstene og gjeldende praksis ved Informantskolen, kan tenkes å ha betydning for nynorskelevers valg av hovedmål.

2. Den historiske bakgrunnen for to sidestilte skriftspråk

2.1 Innledning

Nynorsk er et ungt språk og har ikke vært i skolen lengre enn litt over 100 år. Fordi denne oppgaven i vid forstand ikke bare handler om nynorsk som hovedmål, men om vilkårene for nynorsk i videregående skole generelt, er det interessant å se kort på den historiske bakgrunnen som har lagt premissene for nynorskens stilling i dag.

Helt siden landsmålet og «det almindelige Bogmaal» fikk status som sidestilte offisielle skriftspråk i 1885, har meningene omkring skriftlig opplæringspråk i skolen vært mange og sterke. Det er i hovedsak striden rundt skriftlig opplæring i nynorsk som sidemål som har vekket engasjement. Sidemålsstilen ble innført til eksamen artium i 1907, og siden har måldebatten pågått med varierende styrke. Nå er det imidlertid ikke konfliktfokuset som skal prege min gjennomgang, men sentrale språkpolitiske vedtak som har gjort at nynorsken, til tross for at det er et mindretallsspråk under press, fremdeles står sterkt forankret i deler av den offentlige dagsorden.

2.2 Nynorskens historie i skolen

I 1885 vedtar Stortinget, med 78 mot 31 stemmer, følgende ordlyd: «Regjeringen anmodes om at træffe fornøden Forføining til, at det norske Folkesprog som Skole og officielt Sprog sidestilles med vort almindelige Skrift- og Bogsprog» (Grepstad, 2006, s. 104).

Med dette som har blitt kalt *jamstillingsvedtaket*, hadde Norge fått to offisielle skriftspråk. Vedtaket innbar i første omgang at begge skriftspråkene heretter skulle kunne brukes som skole- og administrasjonsspråk, men den første tiden krevdes det likevel ikke at elevene skulle lære å skrive på begge målformene. Etter læreplanen fra 1899 skulle middelskole- elevene lære å lese ”tydelig og udtryksfuldt”, både på landsmålet og ”det alminnelige Bogmaal” (Kyrkje-, 1994, s. 286).

Den muntlige opplæringen hadde imidlertid foregått i lang tid før jamstillingsvedtaket i 1885. Allerede i 1863 kom P.A. Jensen med et norskverk som hadde et titalls tekster på dialekt og landsmål (Grepstad, 2002a, s. 266). Grepstad påpeker at dette er oppsiktsvekkende tidlig fordi det bare var 15 år siden Ivar Aasen hadde gitt ut den første grammatikken sin. Et ytterligere framskritt for landsmålet og dialektene kom som følge av talemålsparagrafen i 1878, som sa

at undervisningsspråket i skolen skulle være i samsvar med talemålet til eleven. To år senere kom Andreas Austlid med den første ABC- boka på landsmål (Skjelbred, 2010, s. 74). Austlid hadde som lærer selv følt på kroppen hvor skoen klemte:

Disse friske fjellborni frå øvst i Gudbrandsdalen visste ikkje at «vand» var vatn, eller at «en tro» var ei tru- enda mindre at «grød» skudle vera graut; dei visste ikkje ein gong at «en ko» var ei ku. So lite hadde det danske bokmålet bite på deim (Skjong, 2011c, s. 60).

Jamstillingsvedtaket impliserte som sagt at begge målformer kunne brukes som skriftlig opplæringspråk i skolen, og etter hvert ble det strid om hvem som skulle avgjøre hvilket skriftspråk elevene skulle ha som opplæringspråk. Resultatet kom i skolemålsparagrafen, som ble vedtatt i 1892:

Undervisningen skal foregaa i det norske Sprog. Skolestyret bestemmer, om Skolens Læse- og Lærebøger skal være affattede paa Landsmaal eller i det almindelige Bogmaal, og i hvilket av disse Maal Elevernes skriftlige arbeider i Almindelighed skal affattes. Dog skal Eleven lære at læse begge Maal (Skjong, 2011c, s. 62).

Nå ble det altså bestemt at det var skolestyret i kommunen som skulle avgjøre målformen i den enkelte skolekrets. Neste steg for å realisere intensjonene fra jamstillingsvedtaket og skolemålsparagrafen, ble å skaffe lærere som kunne undervise i begge skriftspråkene. Lærerutdanningen ble derfor den neste institusjonen som måtte skoleres i begge målformer for å oppnå språklig likestilling i skolen (Skjong, 2011b, s. 75). Den nye lærerskoleloven fra 1902 krevde at lærerkandidatene skulle prøves i begge målformer til eksamen. Likevel var ikke sidestillinga en realitet i praksis. Kandidatene skulle skrive to stiler, men det var valgfritt om de skrev en stil på hver målform, eller to stiler på samme målform, samt en gjenfortelling med lavere krav til mestringsnivå, på den andre målformen. I følge Skjong fikk denne løsningen konsekvenser langt inn i framtida, både for lærerutdanninga og for høyere utdanning generelt. Til tross for offisiell sidestilling av målformene legitimerte denne ordningen i praksis ulik status for landsmål og «almindeligt bogmål». Lærerkandidater som ville gjennomføre sidestillingsvedtaket måtte gjøre det gjennom et bevisst språkvalg (Skjong, 2011a, s. 81).

For min egen del vil jeg legge til at den valgfrie sidestillingen fra lærerskoleloven i 1902, ikke bare har fått konsekvenser for lærerutdanning og høyere utdanning. Tankegods som dannet seg i den tidlige lærerutdanningen kan sies å være en del av forklaringen på hvorfor målformene, til tross for formell sidestilling, fremdeles ikke er reelt sidestilte. På samme måte

som lærerstudentene i 1902 bevisst måtte ta stilling til sidestilling av målformene, må elever på ungdomsskolen og videregående i dag ta stilling til valg av målform. Fra og med 8. trinn velger nemlig elevene selv skriftlig hovedmålform og målform i lærebøkene.

Opplæringsloven fra 1998 sier i klartekst i § 2-5: « Frå og med 8. årstrinnet vel elevane sjølv kva skriftleg hovudmålform dei vil bruke.» (Lovdata, 1998a).

Elevene kan altså selv velge skriftlig hovedmål når de begynner i 8. klasse. Men spørsmålet er hvor reell denne valgfriheten egentlig er, med tanke på elever med nynorsk som hovedmål. Når elevene begynner i 8.klasse er de i en sårbar alder der gruppepresset er en viktig faktor. Bokmålsdominansen i mediene og samfunnet ellers gjør at vilkårene for å velge nynorsk som hovedmål blir annerledes enn vilkårene for å velge bokmål. Som vi skal se senere i oppgaven, oppgir elever som har hatt nynorsk som hovedmål i grunnskolen at årsaken til målskiftet blant annet er at de synes de mestrer bokmål bedre. Til tross for grunnopplæring i nynorsk, mestrer de altså bokmål best. Grepstad er inne på noe av det samme når han skriver at:

Valfridom dreiar seg om høvet til å gjere reelle val. Då må ein ha noko å velje mellom. Eg trur mange av dei som har skifta språk i Noreg, ikkje har opplevd det valet som reelt. Sosiale konvensjonar, ideologiske maktstrukturar, økonomiske rammer – alt dette har verka inn. (Grepstad, 2005b, s. 5).

Dersom heller ikke ungdomsskolen og senere den videregående skolen legger spesielt til rette for et nynorskspråklig klima, blir det kun de aller mest språkbevisste elevene som holder på nynorsk som hovedmål. Ut fra disse vilkårene, kan man vanskelig påstå at det er valgfrihet ut fra like premisser for nynorsk- og bokmålelevne. Premissene kan imidlertid aldri bli like, når styrkeforholdet mellom målformene er ulikt. På bakgrunn av myndighetenes ønske om å styrke opplæring i skriftlig hovedmål (Udir, 2012b), reiser styrkeforholdet mellom bokmål og nynorsk spørsmålet om det er riktig å sette i gang kompensierende tiltak, slik at de samfunnsmessige premissene ikke blir så avgjørende for valg av hovedmål, som det er i dag. Denne problemstillingen kommer jeg nærmere inn på under aktuell debatt i kapittel 3 og under forslag til revidert norskplan i kapittel 6.

2.3 Nynorsk som sidemål

Selv om det er nynorsk som hovedmål som er tema i denne oppgaven, er det umulig å komme utenom nynorsk som sidemål. Premissene for nynorsk skriftspråk må sees i et helhetsperspektiv, og for elever med nynorsk som hovedmål er det viktig at også opplæringen i nynorsk som sidemål fungerer etter hensikten. Jeg kommer nærmere inn på dette, både under

gjennomgangen av den pågående revisjonen av dagens læreplan og i kapittelet som tar for seg aktuell debatt. Men først et raskt blikk på bakgrunnen for dagens obligatoriske opplæring i sidemål.

For å styrke stillinga til landsmålet, vedtok Stortinget i 1907 at alle som tok eksamen artium måtte avlegge skriftlig prøve både på «almindeligt bogmål» og på landsmål. Det var likevel ikke krav til sidestilt skriftlig kompetanse i begge målformer i starten. På samme måte som vi så at lærerkandidatene etter lærerskoleloven fra 1902 kunne velge prøveform til eksamen, kunne artianerne velge mellom å vise sidestilt kompetanse ved å skrive en eksamen i hver målform, eller man kunne velge å skrive to eksamener i samme målform og levere en tilleggsprøve med lavere kompetansekrav i den andre målformen (Skjong, 2011c, s. 70). Ved å innføre denne valgfriheten i sidestilt skriftlig kompetanse legges grunnlaget for det som skulle bli skolebegrepene hovedmål og sidemål.

I 1935 vedtar Odelstinget at «i norsk i realskolen skal elevene få opplæring også i den målform som ikke er skolens hovedmål» (Grepstad, 2006, s. 287). Heretter kom altså opplæring i sidemålet også inn i realskolen, men Skjong presiserer at i denne sammenhengen, var eksamensformen i sidemålet gjenfortelling (Skjong, 2011c, s. 71).

Fram til 1969 var det i den 7-årige obligatoriske folkeskolen ikke krav om skriftlig opplæring i sidemål, derimot ble kravet om lesekompetanse på begge målformer ført videre i nye lover og planer. Men med den nye grunnskoleloven av 1969, som innførte obligatorisk 9-årig skole, startet elevene med opplæring i sidemålet i 7.klasse. Læreplanen for den 9-årige skolen kom i endelig utgave i 1974 (*M74*), og alle planer etter *M74* har vurderingsordninger som krever dokumentasjon av skiftkompetanse i både bokmål og nynorsk (Skjong, 2011c, s. 72-73). Som jeg har vært inne på er dagens norskplan oppe til revisjon, blant annet med sikte på å foreta endringer i sidemålsopplæringen. Dette kommer jeg nærmere inn på under gjennomgangen av forslag til revidert norskplan i kapittel 6.

3. Forskning og aktuell debatt

3.1 Innledning

Tallenes tale er klar. Nynorsken er under press. Antall elever som har nynorsk som hovedmål i grunnskolen, har falt. I 1995 hadde 17 % av alle elevene i grunnskolen nynorsk som hovedmål, mens 10 år senere har tallet sunket til 14 % (Grepstad, 2005a, s. 219). I 2010 var prosentandelen 13,2 (Nordal, 2011, s. 114) og i 2011 var prosentandelen sunket ytterligere til 12,8 (SSB). At nynorsk i dag er på vikende front som hovedmål i grunnskolen, er ikke ny kunnskap. Derimot har man vært mindre oppmerksom på at vel halvparten av nynorskelevne i landet velger å gå over til bokmål som hovedmål, når de begynner på videregående skole. I 2010 hadde 13,2 prosent av elevene i grunnskolen nynorsk som hovedmål, mens blant avgangselevne i videregående skole samme år, utgjorde antall elever med nynorsk som hovedmål kun 6,7 prosent (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Det kan være ulike grunner til at nynorskelevne foretar et språkskifte når de kommer på videregående skole. Språkviter Anne Steinsvik Nordal peker i artikkelen *Nynorsk som hovudmål*, på at når nynorskelevne er i mindretall i språkdelt klasser og skoler, utsettes de for et kontinuerlig press. Elevene må hele tiden ta aktivt stilling til hvilken språkform de skal skrive, og det er krevende å skille seg ut fra flertallet (Nordal, 2011, s. 115). Å skille seg ut fra flertallet krever både språklig bevissthet og språklig trygghet, noe jeg antar er til stede i varierende grad hos dem som skifter hovedmål fra nynorsk til bokmål. Men selv om trenden på landsbasis er klar, trenger den likevel en nyansering med tanke på geografisk variasjon.

Rapporten *Språkfakta Sogn og Fjordane, 1646-2012*, av Ottar Grepstad og Nynorsk kultursentrum viser at i nynorskbastionen Sogn og Fjordane er det kun én, av ti elever i videregående som skifter målform (Grepstad, 2012, s. 11). I tillegg er Sogn og Fjordane det fylket hvor prosentandelen av elever med nynorsk som hovedmål faktisk har økt fra 2009 til 2012. I dette fylket hadde 86 % av elevene nynorsk som hovedmål i 2012, mot 84 % i 2009. Til sammenlikning er tallene nasjonalt 7 % i 2009, mot 6 % i 2012.

Fenomenet målskifte har verken vært nevneverdig problematisert i den offentlige debatten, eller vært gjenstand for forskning, før i 2009. Da startet Valdres Mållag pilotprosjektet *Målstreken*, der elever i Valdres ble spurt om språkholdninger og språkskifte. Selv om Valdresundersøkelsen pekte på en del faktorer som må endres for å styrke nynorsk som

hovedmål, er forskning på opplæringspraksis innenfor nynorsk som hovedmål en mangelvare. Min studie er et bidrag til å vite litt mer om rammevilkårene for nynorskelever i normtekster og tilrettelegging på en typisk randsone-skole, men før det kommer mer omfattende undersøkelser på feltet, hviler mye av det offentlige ordskiftet på antagelser.

Selv om debatten omkring årsaker til frafallet av nynorskbrukere i stor grad baserer seg på udokumenterbare påstander, er det mye som taler for at debatten i seg selv kan betraktes som en utvidet form for rammevilkår for nynorsk som hovedmål. Både den saklige og den usaklige argumentasjonen rundt nynorsk skriftspråk preger diskursen som råder. Det er ikke til å komme bort fra at etablerte oppfatninger i det offentlige rom, preger utdannings-myndigheter og politikere, og elever og lærere tar disse tankene med inn i skolestua. Anne Steinsvik Nordal er inne på det samme når hun peker på at negative holdninger kan bli adoptert fra dem som bruker det dominerende språket, og etter hvert kan bli internalisert hos dem som bruker mindretallsspråket (Nordal, 2011, s. 116-117).

Interessant i denne sammenhengen er en undersøkelse fra 2010, som på oppdrag fra Språkrådet målte holdning til eget fag blant norsklærere i ungdomskolen og i videregående skole. Undersøkelsen viser at noe flere norsklærere er uenige enn enige i læreplanens likestilling av nynorsk og bokmål i norskfaget. Resultatene viser også at jo lengre erfaring lærerne har, desto større sannsynlighet er det for at lærerne oppgir at de er enige i likestillingen mellom nynorsk og bokmål. Den største variasjonen i læreres holdning til likestillingen, har å gjøre med lærerens egen målform. Av lærere med nynorsk som hovedmål, svarer 89 % at de er enige i læreplanens likestilling av målformene, mens bare 29 % av lærere med bokmål som hovedmål er enige i dette (Synovate, 2011, s. 22). Dette funnet sier noe om at dersom lærerne skal fortsette å være positive pådrivere for nynorsk i skolen, må dette i sterkere grad inn i lærerutdanningen. Dersom også de unge lærerne skal støtte likestillingen mellom målformene, må de kompetansemessig settes i stand til det.

Videre i kapittelet presenterer jeg først hvilke funn Valdresundersøkelsen kom fram til. Deretter presenterer jeg sentrale argumenter som blir fremmet i debatten om nynorskens posisjon som hovedmål i skolen. Og som vi skal se, blir det umulig å ikke komme inn på sidemålsopplæringen. Avslutningsvis kommer jeg med mine egne betraktninger om veien videre.

3.2 Valdresundersøkelsen - 2009

I 2009 startet Noregs Mållag, i samarbeid med Valdres Mållag, prosjektet *Målstreken*. *Målstreken* var et 3-årig pilotprosjekt hvor målet var å motivere flere ungdommer i Valdres til å holde på nynorsk som hovedmål. Prosjektet ble avsluttet i 2012. Valdres ligger i et språklig interessant område. Størstedelen av Valdres har tradisjonelt vært nynorskområde, og nesten 70 % av elevene i Valdres har nynorsk som sitt opplæringsmål i barneskolen (2009/2010), mens en ser lite nynorsk i det offentlige rom (Garthus et al., 2010, s. 3).

I først omgang ble 414 elever i Valdres spurt om språkholdninger og språkskifte. I hovedtrekk viste Valdresundersøkelsen at hele 75 prosent av nynorskelevne skifter fra nynorsk til bokmål som hovedmål. 37 prosent går over til bokmål mellom barneskole og ungdomsskole og nesten like mange skifter ved overgangen til videregående skole. At så mange skifter mellom barne- og ungdomsskole, viser at språkskifter skjer tidligere enn man før har trodd. I tillegg er ikke «innflytterforeldre» årsaken til språkskiftet; 72 prosent av de som har begge foreldrene fra Valdres, skifter fra nynorsk til bokmål (Garthus, 2009, s. 7).

Det store spørsmålet blir hvorfor så mange skoleelever velger å skifte hovedmål fra nynorsk til bokmål. Det er nærliggende å tenke at frafallet kan ha noe med vilkårene til nynorsken å gjøre. Men når vi vet at nynorskens stilling i lover og rammeverk aldri har stått sterkere enn nå, må vi også se etter andre årsaker. Valdresundersøkelsen har sett nærmere på hvorfor tidligere nynorskelever har valgt å skifte målform.

Årsakene elevene oppgir til målskifte er flere. At bokmål er enklere å skrive, blir av nesten halvparten av elevene oppgitt som en av grunnene til å skifte hovedmål. At bokmål er enklere forklares av mange med at bokmål er vanligere i media og ellers i verden rundt dem; ”Bokmål er det man hører, ser og bruker hele tiden”, ”Det var vanskelig for meg å skrive rett på nynorsk fordi bøker og tidsskrifter er på bokmål” (Garthus, 2009, s. 22).

At bokmål oppleves som lettere enn nynorsk, kommer også fram i en undersøkelse fra 1997. Da undersøkte Anne Steinsvik Nordal karakterene i hovedmål og i sidemål på en ungdomsskole i et nynorskområde over en periode på 10 år. Gjennomsnittlig var karakterene i sidemålet bokmål bedre enn i hovedmålet nynorsk (Nordal, 1997). På bakgrunn av at elevenes karakterer har mye å si for framtidig skolegang, kan man ut fra en instrumentell tankegang forstå at elevene velger å skifte hovedmål. Grunnen til at et slikt taktiske bytte vil kunne ha

noe for seg, er at nynorsk og bokmål ikke er likestilte når det kommer til sluttvurdering, til tross for at læreplanen konsekvent opererer med de samme kompetansemålene⁴, uavhengig av hvilken målform elevene har. På eksamen derimot, godtar man lavere kompetanse i sidemålet enn i hovedmålet. I sensorveiledningen står det: «når det gjelder [...] mestring av ortografi og formverk, kan sensorene vente at eksaminandene mestrer hovedmålet sitt noe bedre enn sidemålet».⁵ Fordi mange nynorskelever opplever at nynorsk kan være vanskeligere enn bokmål, kan et skifte fra nynorsk som hovedmål til nynorsk som sidemål, og dermed mildere vurdering av nynorskkompetansen, føre til at disse elevene få bedre karakterer i både hovedmål og sidemål.

Når det kreves lavere mestring av nynorsk som sidemål, enn som hovedmål, kan vi være inne på en systemårsak til at noen nynorskelever velger å skifte hovedmål. Hadde vi derimot hatt likestilte vurderingskriterier i side- og hovedmål til eksamen, ville et målskifte i karakterøyemed vært meningsløst. På en annen side er jo premissene for ulik vurdering lagt i selve begrepene sidemål og hovedmål. Slik sett kan man hevde at hele poenget med sidemål og hovedmål faller bort dersom vurderingskriteriene hadde vært like.

At nynorsk oppleves som vanskelig, kan kanskje forklare at nynorskbrukerne i Valdresundersøkelsen har mindre positive holdninger til hovedmålet sitt enn bokmålsbrukerne har. Garthus antyder at noe av forklaringen til de negative holdningene kan koples til manglende mestring (Garthus, 2009, s. 22). At elevene unngår det de har vansker med å mestre, er en forståelig årsak til språkskiftet. Denne forklaringen kan delvis forstås ut fra individuelle forutsetninger, som fører til individuelle valg i skifte av målform. Men når andre elever oppgir at språkskiftet ikke er helt frivillig, eller bevisst, må vi se etter årsaker som ligger utenfor individnivå. De følgende sitatene fra Valdresundersøkelsen underbygger at språkskiftet var ufrivillig og ubevisst;

- ”Det vart berre slik, for då eg kjøpte bøker var det berre att bokmål og det var lang ventetid på nye”
- ”Eg veit ikkje, det berre blei slek. Ingen spesiell grunn.”

⁴ Eksempel fra Kompetansemål etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram; «Mål for opplæringen er at elevene skal bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterære skriving **på bokmål og nynorsk**» (LK06, s.51)

⁵ Udir 2012, Sensorveiledning NOR1211-NOR1231 Norsk hovedmål, s. 2.

- ”Alle ble satt opp i 1.klasse som bokmåselever. Jeg ”gadd” ikke skifte. Hadde jeg blitt satt opp som nynorskelev, hadde jeg fortsatt med nynorsk.”(Garthus et al., 2010, s. 23)

Som vi skal se i gjennomgangen av opplæringsloven, har ikke elever i videregående rett på spesiell tilrettelegging knyttet til målform. Punktene ovenfor kan være en konsekvens av dette. Dersom tilretteleggingen for nynorsk som hovedmål svikter på systemnivå, kan rammevilkårene for opplæringen bli dårlige. Som en naturlig følge av dette, kan man tenke seg at mestringsnivået hos eleven blir lavere enn det hadde blitt med mer tilrettelegging.

En annen grunn som blir oppgitt til språkskiftet hos enkelte elever, er at elevene var «tvunget» til å ha nynorsk på barneskolen. Dersom de hadde fått velge selv, ville de valgt bokmål. Disse elevene prater ikke dialekt og har bare ventet på å få skrive et mer talenært skriftspråk når de får velge målform selv i 8. klasse.

Dersom man skal få flere opprinnelige nynorskbrukere til å holde på nynorsk som hovedmål, er det også viktig å vite hvorfor elevene som holder på nynorsken, velger å gjøre det. Elevene som holdt på nynorsken i Valdresundersøkelsen har i følge Garthus bevisste holdninger og de knytter estetiske og moralske verdier til å holde på nynorsken. En del av dem som holder på nynorsken, bruker samme argumentasjon som dem som har skiftet over til bokmål. Ordet ”enklere” er brukt av flere elever når de begrunner valget av nynorsk som målform. Ordene ”fint” og ”viktig” er også ord som går igjen. Her påpeker Garthus at ingen av dem som har skiftet målform bruker ordene ”fint” og ”viktig” for å forklare at de har skiftet til bokmål. Kjenner nynorskelevne en plikt til å føre det ”fine” nynorske språket videre? spør Garthus (Garthus, 2009, s. 21).

Ikke alle som holder på nynorsken begrunner valget med at nynorsk er lettere. Men for å mestre begge målformer, ønsker flere av elevene å holde på nynorsken. Bokmål får de uansett «gratis» mener de. Garthus påpeker at utsagnene fra dem som holder på nynorsken, viser at nynorskbrukerne må argumentere mer og annerledes enn de som går over til bokmål. De som holder på nynorsken uttrykker en nokså bevisst holdning til språk og mestring, men Garthus minner om at ikke alle elevene har svart, så det er muligens holdningene til de mest bevisste elevene vi får kjennskap til (Garthus, 2009, s. 20).

Året etter undersøkelsen i Valdres, foretok prosjektet *Målstreken* tilsvarende undersøkelse ved Firda vidaregåande skule i Sogn og Fjordane. Resultatene viser to ulike situasjoner for nynorskelever i Norge. I Valdres er det som nevnt ca. 75 % som skifter til bokmål, ved Firda er det om lag 5 %. Dette samsvarer grovt sett med at kun en av ti elever i Sogn og Fjordane skifter målform, (Grepstad, 2012) slik jeg pekte på innledningsvis i kapittelet. Det at de fleste elevene i Sogn og Fjordane holder på nynorsk som hovedmål, forklarer Garthus med at disse elevene opplever språklig støtte fra hele nærområdet sitt, ettersom nynorsken dominerer både i dialektene og i skrift. Elevene i Valdres lever derimot i et språklig blanda samfunn, hvor bokmål er flertallsspråk (Garthus, 2012, s. 9).

I lys av at mange nynorskelever på landsbasis skifter hovedmål, er det interessant at en del likevel skriver dialektpreget på sosiale medier. Selv om dialekter forsvinner og vi snakker mer og mer likt, viser en undersøkelse fra 2009 at 60 % bruker dialekt i Facebook-meldinger (Skjong, 2011c, s. 53). Også Hjalmar Eiksund ved *Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa*, peker i sin prøveforelesning om den nynorske identiteten, på at nynorskelever⁶ spesielt, velger bort normert skriving til fordel for dialektskriving. Han viser videre til undersøkelser i forbindelse med masteroppgaven sin, *Med nynorsk på leselista* fra 2010, som viser at nynorskelevne finner det like vanlig å skrive bokmål som nynorsk, når de først skal skrive normert. Eiksund oppsummerer det slik: «Dei opplever altså bokmål som nasjonalt språk, nynorsk som regionalt språk, og skriftleg dialekt som personleg språk – og dermed identitetsspråk» (Eiksund, 2010, s. 9).

Denne tredelingen er ikke overraskende i lys av at bokmål er det mest brukte språket på nasjonalt plan, mens på Sunnmøre hvor elevene i denne undersøkelsen bor, dominerer nynorsk. Bruken av skriftlig dialekt i personlig kommunikasjon sier noe om hvordan disse elevene finner det mest naturlig å uttrykke seg. Men når denne ungdommen likevel finner det like vanlig å skrive bokmål som nynorsk, kan det være et uttrykk for at den nynorske skriftnormen ikke er godt nok automatisert, til tross for, eller kanskje på grunn av, utstrakt dialektskriving.

⁶ Undersøkelsen gjelder 15-åringer på Sunnmøre

3.3 Valdresundersøkelsen - 2012

I 2012 kom det nok en rapport fra prosjektet *Målstreken*. Rapporten er en oppfølging av undersøkelsene i 2009 og 2010. Målet med rapporten var å se om prosjektet *Målstreken* har hatt en effekt, og om språkskiftet i Valdres har utviklet seg. I tillegg går rapporten mer detaljert inn på årsaker til språkskifte enn det de tidligere undersøkelsene har gjort. I undersøkelsen i 2009 var det to hovedårsaker til språkskifte; at bokmål var lettere og negative holdninger til nynorsk. Forklaringene i undersøkelsen fra 2012 skiller seg ikke nevneverdig mye ut fra forklaringene i 2009. At bokmål er lettere, er fremdeles den mest brukte forklaringen, ved siden av at det taktiske målskiftet fortsatt oppgis som en viktig grunn til målskifte.

Undersøkelsen til *Målstreken* viser at det er hovedmålskarakteren elevene er mest opptatt av. 46 % av elevene svarer at påstanden; «Eg tenkte at eg ville få betre karakter i hovudmål» har hatt «svært mykje», eller «ein del» å si når det gjaldt årsak til språkskifte (Garthus, 2012, s. 10). Målet med prosjektet *Målstreken* har vært å gjøre det enklere å være nynorskelev i språklige randsoneområder. Også norsk språkpolitikk har som mål å skape mer likestilling mellom målformene. Derfor hevder Garthus at resultatene som *Målstreken* har kommet fram til, må føre til konsekvenser, både for myndigheter og på skolenivå. Det er vanskelig for skolen å kompensere for det samfunnet mangler, sier Garthus, men skolen er like fullt en svært viktig arena for å gjøre noe med denne situasjonen (Garthus, 2012, s. 19). *Målstreken* kommer avslutningsvis med følgende forslag for å bedre nynorskens rammevilkår:

- Dette betyr at lærarane også må bli betre i nynorsk – og i norskfaglege spørsmål generelt, for eksempel språkhistorie og sosiolingvistikk.
- Nynorskelevar må i større grad få ha undervisning i nynorskklassar, slik at dei opplever eit meir stabilt språkleg miljø. I dag har ikkje nynorskelevar i mindretal nokon slike rettar.
- Undervisninga må ta opp i seg verdien av fleirspråklegheit og sosiolingvistiske perspektiv på skriftspråk, slik som kva for mekanismar som set inn når små språk møter store språk. Her trengst nye kompetansemål på fleire klassetrinn i læreplanen.
- Nynorsk må bli meir synleg i samfunnet, mellom anna i riksdekkande aviser.

- Skulen må motarbeide taktisk språkskifte, enten ved å skjerpe krava til kompetanse i sidemål, eller ved å gi tilleggspoeng for dei som har nynorsk som hovudmål. (Garthus, 2012, s. 19).

Alle forslagene til Målstreken ville sannsynligvis, i mer eller mindre grad, bedret nynorskens rammevilkår. Men her som ellers i samfunnet, må man prioritere de tiltakene som har størst effekt og som er mest realistiske å gjennomføre. Det første punktet som gjelder skolering av lærere, må ansees som vesentlig. Undersøkelsen som målte holdninger hos norsklærere viste at norsklærere med bokmål som hovedmål og lav opplevd kompetanse i nynorsk, har lav utdanning. Denne gruppen lærere, mener heller ikke at sidemålsundervisning er viktig (Synovate, 2011, s. 50). Mye kan derfor oppnås ved å skolere framtidige lærere bedre, og lærerutdanningene må nok ta innover seg at en del av studentene har mangelfull opplæring og kompetanse i nynorsk fra videregående skole, og dermed kan mindre enn forventet.

At nynorskelever i større grad skal få opplæring i egne nynorskklasser, kan være et mer problematisk krav å gjennomføre. Mange skoler kunne nok til en viss grad organisert seg annerledes slik at nynorskelevne fikk et mer homogent språkmiljø. Likevel er dette i høyeste grad et spørsmål om ressurser som konkurrerer med andre behov i skolen. For videregående skole sin del, vil også inndeling i utdanningsprogram og fremmedspråk gjøre det vanskelig å ha reine nynorskklasser.

Effekten av flere kompetansemål i læreplanen om verdien av flerspråklighet, kan diskuteres. Det er tvilsomt om læreplanmål som ikke sier noe om krav til faktisk kompetanse, spiller en stor rolle når det gjelder å bedre nynorskens vilkår. På samme vis kan det være vanskelig å kreve at nynorsk må bli mer synlig i samfunnet. Den opprinnelige tanken med nynorsk var å lage et skriftspråk som lå nærmere dialektene, og som i store deler av landet var mer naturlig å bruke enn et fornorsket dansk skriftspråk. Dersom man skal holde fast ved grunntanken om naturlig bruk av skriftspråk, kan man hevde at rammevilkårene til nynorsken må endres nedenfra, gjennom tidlig start med opplæring i begge målformer, og innenfra, med bedre kompetanse hos lærerne.

Det siste tiltaket *Målstreken* foreslår er at skolen må motarbeide taktisk målskifte, enten ved å skjerpe krava til kompetanse i sidemål, eller ved å gi tilleggspoeng for de som har nynorsk som hovedmål. Å skjerpe krava til kompetansen til sidemål, kan være hensiktsmessig, ikke bare med tanke på å unngå taktisk målskifte, men også fordi økt kompetanse generelt sett vil

kunne føre til mer bruk av nynorsk i samfunnet. En ordning med tilleggspoeng for dem med nynorsk som hovedmål, lik den man har når man fordyper seg i realfag og fremmedspråk, kunne muligens fått noen flere til å holde på nynorsk som hovedmål. På en annen side ville en slik ordning kunne oppleves som urettferdig for bokmåselever som ville hatt større vanskeligheter med å oppnå disse poengene.

Til *Målstrekens* liste over forslag som vil bedre nynorskens rammevilkår, vill jeg føye til at dersom man skal legge bedre til rette for elever med nynorsk som hovedmål i videregående skole, kan ikke lenger lesing og skriving bare være et norskfaglig område. Skjong påpeker at «Fagspesifikk skriftkompetanse på norsk, omfattar meistring av faglege omgrep og fagsjangrar på bokmål og nynorsk» (Skjong, 2011d). Dette vil få konsekvenser også for andre faglærere, som for alvor må sette i gang arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i praksis, og dette vil nok en gang få konsekvenser for lærerutdanninga.

3.4 Aktuell debatt

Helt siden jamstillingsvedtaket i 1885, har ordningen med to sidestilte skriftspråk vært gjenstand for debatt. Ottar Grepstad peker på at det alltid har vært strid rundt nynorsken. Han viser til den store motstanden landsmålet møtte, lenge før sidemålsstilen ble obligatorisk til eksamen artium i 1907. Men Grepstad hevder at innføringen av sidemålsstilen har styrka nynorskens stilling og ikke omvendt slik enkelte tar til orde for. En konsekvens han mener sidemålsstilen har ført til, er økt bruk av nynorsk i media (Grepstad, 2002b, s. 275).

Ikke alle er enige med Grepstad om at sidemålsordningen styrker nynorskens stilling. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen er en av dem som på vegne av myndighetene vil styrke nynorsk som hovedmål, på bekostning av dagens sidemålsordning. I artikkelen *Kritisk for nynorsk* (Kunnskapsdepartementet, 2012), konkluderer kunnskapsminister Kristin Halvorsen med at nynorsken kommer til å forsvinne som levende skriftspråk, dersom vi ikke får flere til å holde på nynorsk som hovedmål. Derfor vil hun sette ned en ressursgruppe for å styrke nynorsk som hovedmål. Samtidig lanserer hun endringer i sidemålsopplæringen, med hensyn til både omfang og innhold, og hun tar til orde for at eleven må få en god begrunnelse for hvorfor de skal ha nynorsk som sidemål (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er på bakgrunn av dette, Halvorsen har blitt karakterisert som sidemåls-skeptiker av blant annet Bente Riise, redaktør i *Syn og Segn* (Riise, 2012, s. 3). På lederplass spør Riise om kunnskapsministeren

virkelig tror at det å tone ned sidemålsundervisninga er et godt tiltak for å hindre målbytte. For det er jo nettopp å redusere graden av målbytte Halvorsen ønsker å finne løsninger på. Riise roser Kunnskapsministeren for å ta initiativ til å styrke nynorsk som hovedmål, men til tross for felles mål, er de uenige om veien dit. Grepstad, Riise, og mange andre mener at sidemålsordningen vil styrke statusen til nynorsken, mens myndighetene har en annen oppfatning av hvordan man skal bevare nynorsk som et levende bruksspråk. Dette kommer jeg nærmere inn på under gjennomgangen av forslaget til revidert norskplan i kapittel 6. Selv innenfor målrørsla er man heller ikke enige om veien videre. En som ikke deler bekymringen til målbevegelsen, er lingvist og målaktivist Klaus Johan Myrvoll. Han sier i et intervju på nrk.no at det er åpenbart at sidemålet i dag ikke fungerer etter hensikten. Han mener det prinsipielt er riktig å ha sidemål, men slik sidemålsopplæringen fungerer i dag, fremkaller den mye aggresjon, og gjør derfor nynorsk en bjørnetjeneste. Myrvoll mener at kutt i sidemålet i skolen, neppe er begynnelsen på slutten for nynorsk – for som han sier; «nynorsk er allerede i ferd med å grave sin egen grav» (Hammerstad & Auestad, 2012). Bakgrunnen for uttalelsen er at han mener den nye rettskrivingsnormen for nynorsk har gjort nynorsk for vanskelig å lære. Her blander han den nye normeringen av nynorsk, som strengt tatt er en annen skål, inn i debatten om sidemålsopplæringen, men totalt sett handler begge deler om statusen til nynorsk.

3.5 Veien videre

Debatten avdekker et ulendt terreng hvor følelser og fakta står side om side. Vi har også sett at det er vanskelig å fokusere på styrking av nynorsk som hovedmål, uten å trekke sidemålsopplæringen inn i argumentasjonen. Selv om begge deler er viktig for nynorskens framtid, er hovedmåls- og sidemålsopplæring strengt tatt to ulike fokusområder. Men det er likevel sannsynlig at dersom sidemålsopplæringen hadde bidratt til et positivt fokus på nynorsk, kunne mestringsnivået totalt sett økt, og flere nynorskbrukere ville kanskje i større grad ønsket å holde på hovedmålet sitt. Spørsmålet blir da om dagens form for sidemålsopplæring, styrker eller svekker vilkårene for nynorsk som hovedmål. Dette spørsmålet vil forbli ubesvart før man faktisk har testet en annen form for sidemålsundervisning, og gjort utvidede forsøk med valgfritt sidemål. Riktignok er det gjort forsøk, både med valgfritt sidemål og tidlig start på sidemålsopplæringen. I det følgende skal jeg kort presentere to av disse forsøkene.

NIFU STEP (Institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning), gjennomførte i 2007, forsøk med valgfritt sidemål på halvparten av alle videregående skoler i Oslo. Forsøket gikk ut på å la elevene ha valgfritt skriftlig sidemål. Det var flere målsetninger med forsøket, men det viktigste, med hensyn til å styrke nynorsk som skriftspråk, var målet om å bedre elevenes holdninger til nynorsk spesielt (NIFU-STEP, 2008). Forsøket skulle vise seg å oppnå målet om at forsøket skulle ha en positiv effekt på elevenes holdning til nynorsk (NIFU-STEP, 2008, s. 229-230). NIFU STEP forklarer dette med at lærerne hadde brukt tid på å gi elevene et møte med norsk skriftkultur gjennom lesning av nynorsk skjønnlitteratur, besøk av nynorske forfattere og besøk på Det norske teateret. NIFU STEP konkluderer:

Det ser ut til at elevene etter endt forsøk stadig oppfatter at det er en motsetning mellom ”vanlig” nynorsk sidemålsundervisning og den undervisningen de har fått i forsøket. Det kan se ut til at forsøket har lyktes i å gi elevene et mer nyansert syn på hva nynorskopplæringen kan omfatte, og at forståelsen av den nynorske målformens kulturelle verdi er styrket (NIFU-STEP, 2008, s. 14).

Det viktigste funnet i denne undersøkelsen er kanskje at en tilnærming til nynorsk gjennom naturlig bruk av språket, har gitt disse Oslo-elevene et mer positivt syn på nynorsk, og på sikt kan det kanskje være med på å styrke statusen til nynorsk på landsbasis. Men undersøkelsen peker også på at dette kunne vært oppnådd innenfor rammene av dagens ordning. Derfor sier dette forsøket oss ingenting om elever med nynorsk som hovedmål i større grad vil holde på nynorsken som følge av valgfri sidemålsundervisning. Dersom man ønsker kunnskap om valgfritt sidemål faktisk høyner statusen til nynorsken og dermed reduserer nynorskelevenenes målskifte, bør det gjøres tilsvarende forsøk over lengere tid på skoler i randsoneområder.

Når det gjelder tidlig start på sidemålsopplæringen er Benthe Kolberg Jansson ved Høgskolen i Østfold og Hilde Traavik ved Høgskolen i Bergen, i gang med et forskningsprosjekt om tidlig start med skriving på begge målformer. Prosjektet er ikke avsluttet, men i en underveisrapport fra 2011, står det at målet med prosjektet er å undersøke effekten av systematisk arbeid med lesing og skriving på begge målformer på barnetrinnet, med særlig fokus på at elever med bokmål som hovedmål skal utvikle nynorskkompetanse (Jansson & Traavik, 2011, s. 1). Prosjektet involverer to femteklasser (skoleåret 2010-2011), en nynorskklasser og en bokmålsklasse. Prosjektet skal følge klassene til 2013-2014, når elevene blir ungdomsskoleelever. Først når elevene får vurdering i sidemålet, kan man si om tidlig start med lesing på begge målformer har ført til økt sidemålskompetanse.

Prosjektet pågår som sagt fremdeles, men hovedfunnene så langt er at elevene posisjonerer seg ulikt som nynorskskrivere. Hvorvidt elevene mestrer nynorsk som sidemål eller ei, ser ut til å avhenge av nøkkelfaktorer som generell skrivekompetanse, motivasjon, språkbevissthet og evnen til å identifisere dialekt fra nynorsk skriftspråk (Jansson, 2012, s. 101).

Selv om både NIFU STEP-prosjektet og tidlig start-prosjektet (Jansson & Traavik, 2011) handler om opplæring i nynorsk som sidemål, kan det bidra til kunnskap om hva som fører til bedre kompetanse i nynorsk totalt sett. Likevel bør man ut fra myndighetenes satsning på skriftlig hovedmål i forslag til revidert norskplan (Udir, 2012a), vurdere forskningsprosjekter som går mer direkte på opplæring i nynorsk som hovedmål. Og på bakgrunn av kunnskap om målskifte jf. Valdresundersøkelsen, vil det være naturlig at slike undersøkelser spesielt konsentrerer seg om språklige randsoneområder.

4. Teoretisk rammeverk

4.1 Definisjon av læreplan

Siden denne oppgaven dreier seg om å beskrive hvordan føringer i opplæringsloven og læreplaner arter seg både i teori og praksis, er det naturlig å knytte dette til læreplanteori, samt til teori omkring utdanningspolitiske tekster generelt. Men før jeg går nærmere inn på teoriene jeg har konsentrert meg om, vil jeg avklare hva som ligger i begrepet *læreplan*.

I følge læreplanteoretikeren Bjørg Brandtzæg Gudem er det to hovedretninger innenfor læreplanforståelse. Den ene retningen har sitt opphav i den nordiske og tyske tradisjonen, hvor læreplanforståelsen er dokumentorientert. Her blir læreplanen primært sett på som et styringsdokument fra sentrale myndigheter og det intensjonelle ved læreplanen er grunnleggende. Den andre retningen springer ut fra amerikansk læreplantenkning, der det engelske ordet for læreplan, «Curriculum», tradisjonelt har blitt forstått som det som blir formidlet og lært av kunnskaper, holdninger og ferdigheter i virkeligheten (Gudem, 1990, s. 21,23).

Et eksempel på den dokumentorienterte forståelsen av en læreplan kommer til syne i denne definisjonen fra skoleforsker Sylvi Stenersen Hovdenak;

«Læreplanene forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling.» (Hovdenak, 2000, s. 25).

Denne definisjonen ser på intensjonen fra myndighetene som det grunnleggende, og en slik dokumentorientert definisjon sier lite om det som skjer i virkeligheten. Det er imidlertid viktig ifølge Gudem, at læreplanforståelsen er så vid at den dekker ulike sider ved læreplanen. Derfor bør man i læreplananalyser også ha en mer praksisorientert «amerikansk» læreplanforståelse. I en praksisorientert forståelse av læreplanen gir det mening å snakke om en skjult læreplan, som er læring formidlet gjennom undervisning i virkeligheten, og ikke gjennom den intenderte læreplanen (Gudem, 1990, s. 23). Dette perspektivet er nyttig å ha med seg når jeg skal undersøke etablert praksis ved Informantskolen.

4.2 Implementering av læreplanen

Gundem kaller læreplanen et speilbilde av samfunnet. Det er derfor ikke uvesentlig for verken interessegrupper eller for myndighetene, hvilke oppfatninger som får gjennomslag i læreplanen. Gundem peker på at denne avspeilingen av samfunnet kan sees i to perspektiver; for det første kan planen virke samfunnsbevarende ved å forebygge, motvirke og demme opp for uheldige og uønskede trekk i samfunnet. På den andre siden kan planen ha en samfunnsutviklende funksjon ved å drive fram ønskede forandringer (Gundem, 1993, s. 48). Læreplanen er på denne måten et av de viktigste styringsmidlene staten har overfor skolen. Detaljnivået i hva som skal gjøres på ulike klassetrinn og i hvilke fag, har variert i de ulike planene. Men nettopp i hvilken grad læreplanene detaljstyrer, kan si noe om hvor sterk påvirkning myndighetene ønsker å ha på ulike felt. På bakgrunn av dette er det interessant å se hvordan ulike læreplaners føringer når det gjelder nynorsk som hovedmål, både i grunnskolen og i videregående, blir viktige rammevilkår for opplæringen.

Også på bakgrunn av skolen og utdanningssystemets indre treghet (Bourdieu & Passeron, 1990), blir det viktig å undersøke læreplanene som de siste generasjoners lærere har fulgt. Den indre tregheten går ut på at det tar tid før læreplanene blir implementert. Også Gundem er inne på dette, når hun avkrefter en oppfatning om at implementering av læreplaner er en prosess som går av seg selv, bare planen foreligger. Hun sier det er tre grunner til at det ikke er slik. For det første krever implementering, ved siden av motivasjon, både kunnskap og forståelse. Dette griper inn i Gundems andre punkt, som gjelder mangelen på tradisjon for forskning og utviklingsarbeid i forbindelse med iverksetting av læreplaner. Et tredje aspekt har med forholdet mellom teori og praksis å gjøre. Hun peker på en vesentlig forutsetning for implementering når hun sier: «Vi kan snakke om en avhengighetssituasjon hvor realiseringen av en læreplan i større eller mindre grad er avhengig av at undervisningen retter seg etter den» (Gundem, 1990, s. 112). Når vi vet at implementering av nye læreplaner verken går raskt eller av seg selv, kan det tenkes at tidligere læreplaner har etablert noen premisser og tolkninger, som forsinker og begrenser nye læreplaners muligheter for å endre praksis.

Skillet mellom en teoretisk og en praksisorientert læreplanforståelse faller sammen med læreplanforsker Britt Ulstrup Engelsens to perspektiver på læreplananalyse. På den ene siden kan en læreplananalyse belyse aspekter ved selve læreplandokumentet. På den andre siden, kan vi rette oppmerksomheten mot *møtet* mellom læreplan og bruker, (som regel i slik forskning, er læreren brukeren) (Engelsen, 2008, s. 16). Ofte vil det være unaturlig å sette opp noe tydelig skille

mellom teori og praksis, fordi det vil være uklare overganger i hvordan en læreplan blir oppfattet. Læreplanforsker John Goodlad (Goodlad, 1979) har vært opptatt av nettopp å bygge bro mellom praktikere og teoretikere, og har utviklet et læreplanteoretisk begrepssystem som utdyper hvilke prosesser en læreplan går igjennom, fra teori til praksis, Hans begrepssystem kan beskrive forholdet mellom intendert og realisert læreplan, og gir mulighet for å kunne undersøke læreplanpraksis på et mer operasjonalisert nivå. Nedenfor presenterer jeg Goodlad sine læreplannivåer med utgangspunkt i læreplanteoretikerne Hilde Hiim og Else Hippe (Hiim & Hippe, 1998, s. 112-113) sin tolkning.

Det første nivået er *Ideens læreplan*. Alt læreplanarbeid er politisk styrt, derfor kan ideologi og aktuelle strømninger i tiden få betydning for idegrunnet i læreplanen. Også tidligere forskning, tradisjon, samfunnsutvikling, faglig status og sunn fornuft spiller inn, men det endelige læreplandokumentet blir et kompromiss med hensyn til hvordan skolens virksomhet ideelt sett skal foregå.

Det neste nivået som Goodlad opererer med er *Den formelle læreplan*. Den formelle læreplan er selve læreplandokumentet som er utgangspunktet for skolen og lærerens virksomhet. Ofte blir det nødvendig å utarbeide nærmere retningslinjer som begrunner og forklarer planens hensikt nærmere, fordi de som har vedtatt planen av og til oppfatter den forskjellig.

Den oppfattede læreplan er neste nivå. Det er lærerens tolkning av målene og retningslinjene i planen som blir utgangspunktet for planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen. I følge Hiim og Hippe vil målene i læreplanen oppfattes ulikt avhengig av erfaring, sosial og personlig bakgrunn, pedagogisk grunnsyn og arbeidsforhold. Som følge av dette blir derfor planen ofte oppfattet og tolket forskjellig.

Det fjerde nivået kalles *Den operasjonaliserte eller den iverksatte læreplan*. Her handler det om hvordan læreplanen faktisk blir gjennomført i den daglige undervisningen. Undervisningen etter en og samme læreplan kan sprike alt etter lærerens tolkning av planen, kvalifikasjoner og erfaring. Fysiske forhold og skoleledelsens arbeid med å iverksette planen kan også spille inn. Alt dette vil i sin tur påvirke elevens oppfatning av undervisningen, og det bringer oss over på det siste nivået som er *Den erfarte læreplan*.

Den erfarte læreplan er lærernes, elevenes og foreldrenes opplevelse av opplæringen i praksis. Hvordan læreplanen oppfattes av de ulike gruppene, handler om forhold knyttet til sosial bakgrunn, interesse og personlighet. I tillegg vil elever kunne oppleve undervisningen forskjellig, fordi lærerne iverksetter læreplanen ulikt.

Goodlads læreplanteori kan belyse normtekstene jeg har undersøkt både med hensyn til den intenderte teoretiske utformingen og den faktiske implementeringen på skole og lærernivå. Selv om Goodlad opererer med mange ulike læreplannivåer på veien mot den erfarte læreplanen, vil min analyse i hovedsak konsentrere seg om den formelle og den operasjonaliserte læreplanen. I analysen er det i tillegg viktig å være klar over at ulike rammefaktorer, både på samfunnsnivå (f.eks. massemedia, tilskudd) og skolenivå (f.eks. elevgrunnlag, geografisk beliggenhet), sannsynligvis virker inn på gapet mellom intensjonene for læreplanen og den undervisningen som skjer i klasserommet.

4.3 Utdanningspolitiske normtekster som harmoniserende tekster

Forskning har vist at utdanningspolitiske tekster representerer en egen teksttype med egne karakteristiske kjennetegn. Blant annet har læreplanen blitt karakterisert som en tekst preget av pluralistiske kompromissformuleringer og harmoni og konsensusformuleringer. (Engelsen, 2008, 22; Lundgren, 1979, Svingby, 1978).

Fordi det er mange ulike instanser og interessegrupperinger som ønsker å gjøre sin innflytelse gjeldende i komitéarbeid og forhandlinger, inneholder styrings- og strategidokumenter formuleringer som ofte gir inntrykk av enighet. I debatten om utdanningsspørsmål og i skolepolitikken bak læreplanene, kan konflikter komme til uttrykk, men konfliktene kommer ikke fram i selve læreplanen. Læreplanene blir «harmoniplaner», der konflikter blir skjult i de formuleringene som velges. Slike kompromisser fører til at planens retningslinjer for undervisning ofte blir vide og vage, og ved tolkning viser det seg at både læreplanen generelt og fagplanene kan bli forstått i mange forskjellige retninger. Også stortingsmeldinger er ofte litt vage i måten de uttaler seg på, selv om de som regel taler «med én tunge» (Engelsen, 2003, s. 22-24).

I tillegg til at slike normtekster i sin natur innbyr til tolkning, peker Engelsen på teori fra litteraturvitenskapen som hevder at det er ikke de som har skrevet en tekst, som «eier» den. Det er tvert i mot de som leser teksten, som «eier» den. (Engelsen, 2008, s. 24). Dette kan innebære at

en tekst har like mange tolkninger som den har lesere, og slik sett er det ikke sikkert at selv et konsensusdokument som læreplanen, blir oppfattet som en entydig felles norm. På en annen side vil tolkningen av læreplanen som regel foregå i et fellesskap, hvor man mer eller mindre enes om hvordan læreplanen skal oppfattes. Imidlertid kan nok tolkningen av læreplanen variere, noe rapporten *En tung bør å bære* (NIFU-STEP, 2009), som handler om implementering av de grunnleggende ferdighetene viser. Denne rapporten kommer jeg nærmere inn på i kapittel 6.

Når læreplanen gir rom for ulike tolkninger, kan dette føre til ulike forståelser av skolens faglige innhold, noe som igjen vil ha avgjørende betydning for hvilket undervisningstilbud den enkelte skole og den enkelte lærer gir elevene. Interessant i denne oppgaven er å undersøke hvordan blant annet læreplanens harmonipregede mål om «språklig selvtillit og trygghet i egen kultur» (LK06,41) faktisk blir fulgt opp ellers i norskplanen i *LK06*, og om denne formuleringen også finner støtte i opplæringsloven. Målsetningen om «språklig selvtillit og trygghet i egen kultur», er nok ikke vanskelig å enes om, verken blant ulike interessegrupper eller i komiteer som skal utarbeide forslag til læreplanformuleringer. Derimot kan det trolig være vanskeligere å bli enige om hvilke konkrete rammevilkår som faktisk må foreligge for å oppnå dette målet, og hvordan undervisningen, ut fra gjeldene rammevilkår, skal tilrettelegges i praksis. Dette tolkningsperspektivet er nyttig når jeg skal undersøke hvordan Informantskolen legger til rette for opplæring på begge målformer.

5. Metoder, forarbeid og gjennomføring

5.1 Innledning

Metode dreier seg om å etablere prosedyrer og teknikker for å komme fram til mest mulig relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, s. 44). Siden studieobjektene i samfunnsvitenskapen består av mennesker i komplekse sammenhenger som stadig endrer seg, er tolkningsrommet stort. Dersom man ønsker kunnskap om den sosiale virkelighet, må man unngå nettopp subjektive tolkninger, men forsøke å gå systematisk og etterprøvbart til verks. I dette kapitlet forklarer jeg hva som kjennetegner kvantitativ og kvalitativ metode, før jeg begrunner hvorfor jeg har valgt å bruke begge tilnærmingene. Deretter gjør jeg rede for forarbeidet til datainnsamlingen, selve gjennomføringen av undersøkelsene, samt metodiske avveininger jeg har gjort meg i løpet av prosessen.

5.2 Kvalitative og kvantitative metoder

I den samfunnsvitenskapelige metodelæren skiller man mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder henter sine prosedyrer fra naturvitenskapens positivistiske og faktabaserte tilnærming, og dataene som innhentes er kvantifiserbare og ofte av generell karakter. Kvalitative metoder inntar nærmest en motsatt posisjon, der en hermeneutisk og tolkende tilnærming avdekker meninger og fenomen som ikke kan avdekkes ved observasjon eller kvantifisering. Hovedforskjellen mellom metodene er altså dataene de produserer. Spørsmålet om metode avhenger derfor av hva slags data man vil fremskaffe og hva slags problemstilling man har.

Kvantitative metoder egner seg best dersom man er interessert i det som kan måles og registreres, og fenomenet kan studeres uten at forskeren deltar i feltet som skal undersøkes. En fordel med kvantitative spørreundersøkelser er at man kan gå i bredden og gi et generelt overblikk over et felt. Kvantitative undersøkelser skal etterstrebe et *representativt* utvalg, det vil si at sammensetningen av respondentene, må tilsvare sammensetningen i populasjonen. På denne måte kan kvantitative undersøkelser i stor grad avspeile reelle forhold i samfunnet. En konsekvens av dette, er at kvantitative undersøkelser i større grad er avhengig av flere informanter, enn man er i kvalitative undersøkelser.

Den kvantitative tilnæringsmåten har vært gjenstand for kritikk. En av ulempene ved kvantitativ metode kan sies å være at den er lite fleksibel. Spørreskjemaer er utformet i forkant av datainnsamlingen, og kan ikke endres i etterkant. Det vil derfor alltid være en viss fare for å gå glipp av viktig informasjon (Johannessen et al., 2010, s. 363). I tillegg har positivismekritikken hevdet at kvantitativ metode knapt fanger opp meningen bak menneskelig handling (Johannessen et al., 2010, s. 362). Til tider har skille mellom metodetradisjonene vært skarpt, men de siste tiårene har mange samfunnsforskere stilt seg åpne for å velge den metoden som best belyser problemstillingen, og den kvalitative metodetradisjonen har profilert seg som et alternativ til den kvantitative (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002, s. 22).

Kvalitative metoder egner seg når man ønsker å få fram en dypere innsikt og er særlig hensiktsmessig hvis man skal undersøke felt man ikke kjenner så godt fra før (Johannessen et al., 2010, s. 32). Innsamling av kvalitative data skjer ofte gjennom intervju, gruppesamtaler eller deltakende observasjon, og krever som regel nærhet mellom forskeren og informantene. I motsetning til innsamlingen av kvantitative data, er innsamlingen av kvalitative data preget av fleksibilitet. Dersom informanten bringer inn andre moment enn det forskeren regnet med, kan forskeren følge det opp og få tak i ny og uventet viten.

5.3 Metodetriangulering

Kvantitative og kvalitative metoder kan betraktes som ulike redskap i forskernes verktøykasse. Spørsmålet er hvilket verktøy som er best egnet til å gi svar på problemstillingen. Selv om tilnærmingene i utgangspunktet er veldig forskjellige, er det ikke slik man kun må benytte seg av én av tilnærmingene. Man kan kombinere kvalitative og kvantitative elementer, såkalt metodetriangulering, og la dem med sine sterke og svake sider, utfylle hverandre. Professor i sosiologi, Sigurd Grønmo, peker på at mange av svakhetene ved kvantitativ metode kan oppveies av de sterke sidene til kvalitative metode, og omvendt. Han mener det er mye å vinne på å kombinere kvalitative og kvantitative data i samfunnsvitenskapelige undersøkelser (Grønmo, 1996, s. 75), og peker på fem fordeler ved å benytte metodetriangulering.

1. Metodenes troverdighet kan testes. Høyt samsvar mellom data om samme fenomen oppnådd ved hjelp av ulike metoder tyder på at disse metodene har tilfredsstillende intern validitet.

2. Dersom ulike metoder fører til identiske analyseresultater, kan tilliten til analyseresultatene bli styrket.
3. Dersom det er avvik mellom analyseresultater som bygger på ulike metoder, kan dette føre til nye tolkninger og nye tilnærminger.
4. Fenomener blir studert fra forskjellige synsvinkler, dette kan føre til et nyansert blikk på de sosiale fenomenene som studeres og dermed kan metode-trianguleringen også fremme teoretisk syntesedannelse.
5. I teorien kan metodetriangulering også fungere på den motsatte måten. Bruk av ulike metoder kan være hensiktsmessig ved gjennomføring av strategiske tester av konkurrerende teorier (Grønmo, 1996, s. 98).

I følge Johannesen kan en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode gjøres på tre forskjellige måter. For det første kan man bruke en kvantitativ undersøkelse som en oppfølging av en kvalitativ undersøkelse. For det andre kan kvalitative metoder brukes som forberedelse til en kvantitativ undersøkelse, og for det tredje kan begge metodene benyttes parallelt (Johannessen et al., 2010, s. 367).

5.4 Troverdighet

For å kunne trekke slutninger som er representative for hele populasjonen som utvalget i undersøkelsen er trukket fra, må undersøkelsen være pålitelig og ha gyldighet. Når vi i forskningssammenheng snakker om en slik form for troverdighet, benyttes de to begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet handler om pålitelighet knyttet til undersøkelsens data. Forskeren må spørre seg om resultatet av undersøkelsen hadde blitt den samme på et annet tidspunkt, og om ulike forskere kommer fram til samme resultat (Johannessen et al., 2010, s. 40). Kravet om reliabilitet er imidlertid lite hensiktsmessig i kvalitative studier, fordi der er observasjonene verdiladete og avhengige av konteksten (Johannessen et al., 2010, s. 229).

Validitet dreier seg om hvor relevante og troverdige data er. Johannessen skiller mellom tre ulike former for validitet: *begrepsvaliditet*, *intern validitet* og *ekstern validitet*.

Begrepsvaliditet handler om forholdet mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene. For at dataene skal være valide, må de representere fenomenet vi undersøker (Johannessen et al., 2010, s. 70). Intern validitet handler om hvorvidt vi måler det vi tror vi måler. Som nevnt ovenfor, er metodetriangulering en teknikk som kan øke

sannsynligheten for at undersøkelsen bringer fram troverdige resultater som representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s. 230).

Ekstern validitet karakteriseres ved overførbarhet og man må spørre seg om slutninger kan generaliseres ut over den gjennomførte studien. Selv om målet med undersøkelsene på Informantskolen primært er av deskriptiv art, blir spørsmålet i denne sammenhengen om funnene på Informantskolen, også er representative for sammenliknbare skoler i andre randsoneområder. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 9.

5.5 Valg av metoder

I min studie har jeg valgt å benytte både kvantitativ og kvalitativ metode. Undersøkelsens kvantitative del er en spørreskjemaundersøkelse blant lærere ved skolen og den kvalitative delen består av to intervjuer av skolens ledelse, samt en dokumentanalyse av sentrale normtekster. Spørreundersøkelsen har som nevnt innledningsvis, til hensikt å skaffe en oversikt hva som blir gjort av tilrettelegging for elevene som har nynorsk som hovedmål ved en videregående skole i et språklig randsoneområde. I spørreundersøkelsen fokuserer jeg både på hva som blir gjort på skoleledernivå og hva som blir gjort på klasseromsnivå. De kvalitative intervjuene av rektor og en avdelingsleder ved skolen gir mer detaljert bakgrunnsinformasjon om skolens tilrettelegging og politikk på området, samt hvilke forventninger som stilles til lærerne på dette feltet. Der resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen gir en framstilling av hovedtendenser i utvalget, kan dataene fra intervjuene utdype, konkretisere og til dels forklare funnene i den kvantitative analysen.

Metodetriangulering vil kunne føre til et mer nyansert og helhetlig bilde av rammevilkårene i form av etablerte praksiser på Informantskolen, enn ved bruk av kun en av metodene. I tillegg kan metodetriangulering, styrke tilliten til analyseresultatene, både med hensyn til sammenfallende dataanalyse og avvikende resultater. Som nevnt ovenfor kan høyt samsvar mellom data tyder på at metodene har tilfredsstillende intern validitet, og på den andre siden kan avvik mellom analyseresultater fra de ulike metodene, føre til nye tolkninger som må undersøkes ved en senere anledning.

Undersøkelsene mine vil foregå uavhengig av hverandre med hensyn til datainnhenting. Dette fører til at analysen av de kvantitative og kvalitative dataene kan belyse, supplere og eventuelt

styrke hverandre gjensidig, fordi verken den ene eller den andre undersøkelsen har lagt føringer som gjør at undersøkelsene vanskelig kan sammenliknes. Ulempen med en slik parallellitet, er at designet blir lite fleksibelt. Jeg mister blant annet muligheten til å innhente mer informasjon om funn i spørreundersøkelsen via intervju spørsmål, og vice versa.

5.6 Det kvantitative spørreskjemaet

Undersøkelsens problemstilling er utgangspunktet for utformingen av et spørreskjema (Johannessen et al., 2010, s. 260). Utarbeidelsen av et spørreskjema er en tidkrevende prosess, og fordi man ikke kan endre spørreskjemaet i etterkant, man må tenke nøye gjennom hvilke spørsmål man ønsker svar på og hvilke variabler og verdier man vil operere med. Hensikten med å bruke spørreskjema i denne undersøkelsen, er å skaffe et helhetlig bilde av hvordan lærerkorpset innenfor studiespesialiserende utdanningsprogram og idrettsfag ved Informantskolen, beskriver etablert praksis i opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål.

Antall respondenter er imidlertid for lite til at jeg kan trekke valide slutninger om hvordan situasjonen er ellers i landet. Likevel tror jeg, på bakgrunn av blant annet Valdresundersøkelsen, at praksis ved Informantskolen kan vise noen mønstre som også finnes på andre videregående skoler i tilsvarende randsonerområder. At en undersøkelse kan være vitenskapelig, selv uten representativt utvalg, støttes av språkviter Brit Mæhlum. Hun peker på at det ikke er noe obligatoriske krav til at kvantitative studier skal ha en høy grad av representativitet, og peker på at en rekke sosiolingvistiske undersøkelser ikke oppfyller alle de formelle statistiske kriteriene som en «ideell» kvantitativ studie krever. Enkle sammenlikninger av gruppebaserte gjennomsnittstall, vil i mange tilfeller være tilstrekkelig som grunnlag for å påpeke *visse* mønstre i et gitt materiale, i følge Mæhlum. (Mæhlum & Akselberg, 2008, s. 80).

5.6.1 Utvikling av spørreskjema

Spørreskjemaet jeg har laget⁷ er prekodet med oppgitte svaralternativer på alle spørsmål og påstander, med unntak av ett spørsmål hvor respondenten kan utdype foregående spørsmål. Prekodede skjemaer gjør det lettere og raskere for respondenten å fylle ut skjemaet, samtidig som forskeren enkelt kan registrere svarene som skal kodes inn i dataprogrammer

⁷ Spørreskjemaet kan leses i sin helhet i vedlegg 1

(Johannessen et al., 2010, s. 261). Dessuten gjør faste svaralternativer det lettere å sammenlikne svarene i f.eks. ulike lærergrupper, noe som er aktuelt i min studie.

En ulempe med forhåndskodede spørreskjema, kan være at respondenten tvinges til å tilpasse sine svar til de svaralternativene forskeren har satt opp på forhånd. En slik avgrensning hindrer mulighetene til å fange opp informasjon og nyanser som ligger utenfor de oppgitte spørsmålene og svarkategoriene (Johannessen et al., 2010, s. 261). På en annen side vil det alltid være nødvendig å kategorisere for å kunne analysere datamaterialet. Dersom kategoriseringen skjer i etterkant, som følge av åpne spørsmål der respondenten kan skrive ned svarene sine, nærmer vi oss kvalitativ tilnærming til. Johannessen peker på at dersom man trenger mange åpne spørsmål i et standardisert spørreskjema, kan det være bedre å benytte kvalitative intervjuer med færre respondenter (Johannessen et al., 2010, s. 262).

Spørreskjemaet jeg har sendt ut, følges av en e-post med informasjon om studien og en kort instruks om utfylling av skjemaet, som totalt består av 28 spørsmål eller påstander.

Spørreskjemaet starter med ni bakgrunnsspørsmål om alder, kjønn, formell kompetanse, erfaring, fagkrets, talemål og foretrukket skriftlig målform. Disse variablene er det interessant å vite noe om når vi skal undersøke om det er forskjell på ulike lærergruppers tilrettelegging for nynorskelever ved skolen.

Den neste bolken består av 11 påstander om hva som kjennetegner skolens overordnede prinsipper omkring opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål. Her er jeg ute etter å undersøke lærernes bilde av hvilke tiltak skoleledelsen har satt inn omkring nynorskelevne, og hvilke signaler og forventninger lærerne opplever fra skoleledelsen på dette feltet.

Den siste bolken består av åtte spørsmål som dreier seg om tilrettelegging for nynorskelever på klasseromsnivå. Jeg ønsker kunnskap om dette for å kunne undersøke lærerens tilrettelegging for nynorskelevne, sammenliknet med myndighetenes formelle læreplan. I tillegg er det interessant å undersøke om det er en sammenheng mellom skolens politikk på dette område og praksis i klasserommet.

På de påstandene som måler grad av enighet, kan respondenten velge svar på en skala med fem verdier, der 1 er høy grad av enighet/frekvens og 5 er lav. Alt etter påstandens ordlyd, veksler svaralternativene mellom en skala som går fra *helt enig* til *helt uenig* og en skala som

går fra *alltid* til *aldri*. Det er ulike oppfatninger om hvor mange verdier slike skalaer bør ha. Jeg har valgt fem verdier. Om dette er et fornuftig valg, kan diskuteres. Blant forskere er det uenighet om det bør være en nøytral kategori. Noen mener at respondentene heller vil svare på det nøytrale alternativet og at fire svaralternativer i større grad ville tvinge respondentene til å ta stilling til påstandene. Andre mener at når man ikke oppgir en nøytral midtkategori, risikerer man at noen krysser av for svaralternativ som egentlig ikke passer (Johannessen et al., 2010, s. 271). Man kan også tenke seg at respondenter blir irriterte og lar være å svare når de ikke finner noe svaralternativ som passer for dem. Å operere med fem verdier innebærer en nøytral midtkategori som gir respondenter som ikke har noen mening om spørsmålet, mulighet til å gi beskjed om det. Dette gir en mer nyansert framstilling av datamaterialet enn en undersøkelse med færre svaralternativer. I tillegg viser erfaring at svarene vanligvis ikke klumper seg på den nøytrale kategorien og dersom det skjer, så er det i følge Johannessen gode grunner til at respondenten har en nøytral oppfatning (Johannessen et al., 2010, s. 272).

Metodelitteraturen anbefaler ofte å formulere spørsmål og påstander i både positivt og negativt retning, slik at en respondent med utelukkende sterk enighet eller sterk uenighet, ikke kan krysse av for *helt enig* eller *helt uenig* på alle påstandene. Imidlertid har jeg bevisst formulert påstandene med positivt fortegn, fordi jeg antar at tilrettelegging for elever med nynorsk kan være en «øm tå» hos mange lærere. Derfor vil jeg ikke risikere å virke insinuerende med påstander om at skolen og lærerne ikke legger til rette for nynorskelevne. I tillegg har en slik ensartet retning på verdiskalaen en annen fordel. Dersom jeg ønsker å se på flere av variablene under ett, slipper jeg det praktiske problemet med å måtte snu verdiene på de variablene hvor enighets-skalaen hadde gått i motsatt retning.

I ettertid ser jeg at noen av påstandene vil være umulig å svare på for lærere i fremmedspråk, og jeg burde kanskje utelatt denne gruppen fra respondentgrunnlaget. Samtidig kan det hende at noen av fremmedspråklærerne også underviser i andre fag hvor problemstillingen omkring nynorskelever er aktuell. Likevel kan også disse lærerne si noe om skolens politikk omkring nynorskelevne generelt, og kanskje er nettopp språklærerne spesielt interessert i problemstillinger av språklig art. En løsning kunne vært å ha med et kommentarfelt til slutt, for å fange opp informasjon fra lærere der ikke alle spørsmålene er relevante. Alternativt kunne det vært mulig å velge verdien "ikke relevant i mitt fag".

Variablers målenivå angir hvilke statistiske analyser det er meningsfylt å foreta under databehandlingen (Johannessen et al., 2010, s. 253). Bakgrunnsspørsmålene som innleder spørreskjemaet er på nominalnivå. Variabler på nominalnivå er gjensidig utelukkende og verdiene er kun merkelapper, og sier ingenting om rangering ellers størrelse. Unntaket er spørsmålet om kjønn som kun har to verdier og betegnes som dikotome, men i mange analyser behandles de på nominalnivå (Johannessen et al., 2010, s. 255).

De videre påstandene i spørreskjemaet befinner seg på ordinalnivå, siden de i tillegg til å være gjensidig utelukkende, også kan rangeres logisk i en bestemt rekkefølge. Dersom det hadde vært like intervaller mellom verdiene, hadde variablene befunnet seg på intervallnivå. Dette er ikke tilfelle for mine variabler, fordi det ville være tvilsomt å hevde at avstanden mellom de fem verdiene som starter med *Helt enig* eller *Alltid* og slutter med *Helt uenig* eller *Aldri*, er den samme hele veien. Når jeg i analysen skal undersøke sammenhengen mellom flere variabler, benytter jeg meg av en bivariat analyse i form av krysstabeller. Krysstabeller egner seg når begge variablene har få verdier og er på ordinalnivå, eller dersom man har en variabel på nominalnivå og en på ordinalnivå med få verdier (Johannessen et al., 2010, s. 304), noe som er tilfelle hos de variablene jeg ønsker å undersøke sammenhengen mellom.

Ofte er det vanskelig å beskrive et fenomen ut fra få spørsmål. Hvis det derimot stilles mange spørsmål om det samme fenomenet, kan det konstrueres en *additiv indeks* for å måle fenomenet (Johannessen et al., 2010, s. 256). Det vil si at mine 11 påstander om tilrettelegging på skolenivå, med skår fra 1 til 5, kan konstrueres om til en indeks ved å summere skårene på alle variablene og dele på antall spørsmål, og deretter på antall respondenter. Man får da en gjennomsnittsskår for alle observasjonene (Johannessen et al., 2010, s. 257). Denne formen for analyse er ikke egnet for å si noe om nyanser og detaljer, men den kan tegne et grovt bilde av tendenser i utvalget.

5.6.2 Pilotering

Etter å ha utviklet et utkast til spørreskjema, lot jeg to lærerkollegaer fylle ut skjemaet og komme med synspunkter på det. Jeg fikk innspill på hvordan skjemaet fungerte og om hvilke spørsmål jeg burde vurdere å legge til, eventuelt kutte ut. Dette førte til del endringer, primært på presiseringsnivået i formuleringene. Etter å ha utarbeidet et nytt utkast til spørreskjema lot jeg tre kollegaer fylle ut skjemaet på nytt. To av dem fikk jeg ingen andre kommentarer fra enn at skjemaet fungerte. En av dem mente at det var vanskelig å svare innenfor de oppgitte

alternativene, fordi det var mye norskfaglige termer. Dette har kollegaen min rett i. Likevel endret jeg ikke på det, fordi jeg tror at bruk av fagspråk gjør spørsmålene mer presise, samtidig tror jeg at de fleste lærere kjenner til diskursen.

5.6.3 Distribusjon og respons

I utgangspunktet ønsket jeg å besøke skolen for å informere om prosjektet mitt og dermed sørge for at interessen for å svare på spørreundersøkelsen ble stor. Imidlertid vurderte skolen det dithen at lærerne opplever en slitasje i forbindelse med alle instanser som skal inn i skolen. Derfor mente skolen at det beste ville være at skolen selv informerte om prosjektet og oppfordret alle til å delta. Derfor var alle respondentene blitt informert i forkant av distribusjonen 3. desember 2013. Egentlig hadde jeg tenkt å vente med å distribuere spørreundersøkelsen til etter jul, men skolen mente at i starten av desember var et godt tidspunkt fordi det var tentamenstid og da hadde ikke lærerne så mye undervisning.

Spørreskjemaet, laget i databehandlingsprogrammet *Questback*, ble sendt via e-post til alle lærere på studiespesialiserende studieretning og idrettsfag ved Informantskolen, 43 til sammen. I e-posten presenterte jeg kort prosjektet og spørreundersøkelsen. Respondentene hadde to uker på seg til å svare, og etter halvgått frist, sendte jeg ut en påminnelse. Da fristen var ute, hadde jeg kun fått inn svar fra 14 av respondentene. Siden dette er en altfor lav svarprosent åpnet jeg spørreundersøkelsen igjen etter jul. 10. januar sendte jeg ut undersøkelsen på nytt til de som ikke hadde svart. I tillegg ba jeg skolen på nytt om å oppfordre lærerne til å svare. Denne gangen var svarfristen en uke. Halvveis ut i svarfristen, sendte jeg en ny e-post til hver enkelte, der jeg nok en gang forklarte viktigheten av at de svarte.

Det endelige antallet returnerte spørreskjemaer ble dermed 24 av 43 respondenter. Det kan være flere grunner til at svarprosenten ikke ble høyere. Spørreskjemaene ble første gang sendt ut 3. desember, fordi dette var i en heldagsprøveperiode som skolen mente ville være et gunstig tidspunkt. I etterkant tenker jeg at selv om aktiviteten på skolen i denne perioden er annerledes enn den pleier, er ikke nødvendigvis det et argument for at flere tar seg tid til å svare. Kanskje var det færre som sjekket e-posten sin jevnlig i disse dagene? I tillegg vet vi at i julestria er det mange som er travle. Imidlertid skulle det vise seg like vanskelig å få folk til å svare når jeg sendte ut undersøkelsen på nytt etter jul. Konklusjonen blir derfor at

dette ikke er noe som blir prioritert av lærerne, til tross for rektor sin oppfordring og skolens tilsagn om å være med i undersøkelsen. En årsak til å dette ikke ble prioritert, kan være at mange følte at dette emnet ikke angikk dem. En annen årsak kan være slitasje i forbindelse med de stadige undersøkelsene lærerne blir pålagt å svare på.

5.7 Intervjuundersøkelsen

Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål (Johannessen et al., 2010, s. 135). Intervjuer kan være mer eller mindre strukturert på forhånd. Et strukturert intervju innebærer at fast utformede spørsmål stilles i en bestemt rekkefølge, og forskeren krysser av på faste svaralternativer. Dette intervjuet nærmer seg den kvantitative spørreundersøkelsen. Et ustrukturert intervju derimot, innebærer at bare temaet er forhåndsdefinert, og spørsmålene formuleres underveis og tilpasses situasjonen. Mellom disse to ytterpunktene finner vi det semistrukturerte intervjuet. I et semistrukturert intervju er spørsmålene formulert på forhånd, men rekkefølgen og ordlyden kan variere, og det er vanlig å stille oppfølgingsspørsmål.

Ønsket mitt var at data fra intervjuundersøkelsen og data fra spørreskjemaundersøkelsen skulle utfylle hverandre og belyse hverandre gjensidig. Derfor ville strukturerte intervjuer være et dårlig alternativ, siden slike som nevnt har likhetstrekk med spørreundersøkelser. Et ikke-strukturert intervju ville muligens fått fram interessante synspunkter på tilretteleggingen av nynorsk som sidemål, men jeg kunne risikere å ikke få svar på det jeg ønsket å vite noe om. Siden jeg ønsket å spørre om noenlunde det samme i intervjuet som i spørreundersøkelsen, falt derfor valget på den semistrukturerte intervjuformen.

5.7.1 Utvikling av intervjuguide

Når man skal foreta semistrukturerte intervjuer er det vanlig å benytte seg av det man kaller en intervjuguide. Kvale skriver at for denne intervjutypen vil guiden inneholde en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål (Kvale, 1997, s. 77). Intervjuguiden er min er grovt sett delt inn i tre, med introduksjonsspørsmål, faktaspørsmål og avslutningsspørsmål.⁸

⁸ Intervjuguiden kan leses i sin helhet i vedlegg 3

I introduksjonsspørsmålene ber jeg informanten generelt beskrive Informantskolen som en skole for elever med nynorsk som hovedmål og jeg spør om skolen har tematisert at mange elever skifter hovedmål når de begynner på videregående skole. Faktaspørsmålene er delt inn i bolkene organisering, læremidler, nynorskelever som fokusområde og forventning til lærerne. I avslutningsspørsmålene spør jeg om skolen totalt sett synes de legger godt til rette for elever som har nynorsk som hovedmål, og om det eventuelt er noe som kunne gitt enda bedre tilrettelegging, samt hva som eventuelt hindrer slike tiltak. Disse avslutningsspørsmålene finner ikke sitt motstykke i spørreundersøkelsen, fordi jeg anser det som mest interessant å spørre de som sitter med overordnet ansvar om dette. I tilfelle informantene sitter med informasjon de gjerne vil ha fram, men som jeg ikke har spurt dem om, spør jeg dem helt til slutt om de vil føye til noe.

I tillegg til det tematiske innholdet i intervjuet var jeg opptatt av det Kvale kaller den dynamiske dimensjonen, som innebærer at spørsmålene skal være med på å skape en positiv interaksjon. I tillegg skal spørsmålene holde samtalen i gang og motivere intervjupersonen til svare utfyllende (Kvale, 1997, s. 77). For å skape en positiv og ufarlig ramme rundt intervjuet, var det derfor viktig for meg å innlede intervjuet med en kort presentasjon av prosjektet mitt og en presisering av hva som var formålet med intervjuet. Jeg fortalte at jeg i tillegg til å undersøke rammevilkår på Informantskolen, også hadde undersøkt ulike normtekster som læreplaner og lover, og at en del av de forholdene jeg kom til å spørre om, ikke nødvendigvis var lovpålagte. Jeg presiserte at undersøkelsen min var av beskrivende art og at jeg derfor ikke var ute etter meninger og holdninger, men derimot de faktiske forholdene. I tillegg var jeg bevisst på ikke å bruke for mange hvorfor-spørsmål, fordi slike spørsmål kan få intervjuet til å ligne på en muntlig eksamen (Kvale, 1997, s. 78). I følge Johannessen er det beste å stille beskrivende spørsmål, og la hvorfor-spørsmålene bli besvart i analysen (Johannessen et al., 2010, s. 145).

5.7.2 Intervjupersonene

Verken rektor eller avdelingslederen var en del av utvalget som mottok spørreundersøkelsen. Derfor må intervjupersonene betraktes som et eget utvalg. Grunnen til at intervjupersonene ikke deltok i spørreundersøkelsen er todelt. For det første er ikke intervjupersonene lærere og var derfor ikke i målgruppen for spørreundersøkelsen. For det andre ønsket jeg å unngå at

intervjupersonene ble påvirket av hva lærerne ble spurt om, slik at ikke denne informasjonen bevisst eller ubevisst, påvirket svarene i intervjuene.

Som jeg nevnte ovenfor, var hensikten at spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen skulle utfylle hverandre gjensidig. Intervjuene kan utdype de kvantitative dataene fra spørreundersøkelsen, og bidra til økt forståelse for emnet. Dersom også dataene fra spørreundersøkelsen og intervjuene peker i samme retning vil dette gi undersøkelsen større grad av intern validitet, noe som nettopp er en fordel med en slik metodetriangulering.

Jeg kunne ha intervjuet flere i skoleledelsen, men jeg tror at rektor og avdelingsleder for språk, samfunnsfag og økonomi var de som best kunne gi meg en riktig beskrivelse av situasjonen ved skolen. Faren ved å intervju øverste leder, kan være at vedkommende ønsker at skolen skal framstå i et godt lys, og dermed beskriver situasjonen som bedre enn den er. Ut fra dette perspektivet er det en fordel at skolen ønsker å være anonyme, fordi da kan informantene føle seg frie til å svare ærlig uten at det kommer til å slå tilbake på dem. En annen grunn til å ha få intervjuobjekter, er at det er svært tidkrevende å transkribere og analysere intervjuer. Med kun to intervjuer, kan jeg derfor gå grundigere til verks enn jeg kunne gjort ved mange informanter.

5.7.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk på henholdsvis rektors og avdelingslederens kontor. I tillegg til at det var praktisk for informantene å slippe å flytte på seg, peker Johannessen på at det også av andre grunner kan være heldig å la informanten velge stedet for intervjuet. Når informanten slapper av og ikke føler seg underlegne, skaper det en god ramme for et vellykket intervju (Johannessen et al., 2010, s. 142-143). Før intervjuene tok til, fikk jeg det Kvale kaller *informert samtykke*;

Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr også at forskeren får intervjupersonen til å delta på frivillig basis, og opplyser om at personen kan trekke seg når som helst (Kvale, 1997, s. 67).

Som jeg nevnte ovenfor, innledet jeg intervjuene nettopp med en kort beskrivelse av studien min, og hva som var hensikten med intervjuene. I tillegg presiserte jeg at dersom skolen

ønsket det, kunne jeg anonymisere skolen i oppgaven min og at informanten når som helst kunne avbryte intervjuet. Nettopp med hensyn til de ulempene en beskrivelse av skolen kan føre med seg, ønsket rektor at skolen skulle være anonym. Før selve intervjuet startet, presenterte jeg gangen i intervjuet. Intervjuene ble tatt opp på I-pod og varte ca. 30 minutter. Opptakene ble ikke stoppet underveis i intervjuene. Jeg passet på ikke å avbryte informantene, samtidig som jeg sørget for at jeg kom igjennom de viktigste spørsmålene i intervjuguiden. Ofte ble spørsmål besvart før jeg hadde stilt dem, så det ble viktig ikke å stille spørsmål jeg allerede hadde fått svar på.

5.7.4 Analyseteknikker

I analysen av kvalitative data, er det en fordel at den som har samlet inn dataene, også bør fortolke dem, fordi « teorier, hypoteser, og forskerens forforståelse er viktige utgangspunkter for dataanalysen» (Johannessen et al., 2010, s. 163). Kvalitative data må altså fortolkes, men siden materialet ofte er stort i kvantitative undersøkelser, poengterer Johannessen at må man redusere mengden data før analysearbeidet starter. Videre hevder han at man kommer lengst ved å starte med å systematisere og ordne datamaterialet og så gradvis gå over til selve analysen (Johannessen et al., 2010, s. 165).

Kvale skiller mellom fem måter å ordne og analysere datamaterialet på; meningskategorisering, meningsfortetting, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningstolkning og ad hoc-metoder for meningsgenerering (Kvale, 1997, s. 121). Jeg benytter meg av teknikken *meningsfortetting*, som ”[...] medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser, til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord” (Kvale, 1997, s. 125). Denne metoden virker enkel og ryddig og framstår ikke som altfor tidkrevende.

Det er imidlertid viktig å framheve at analysen av intervjuene ikke utelukkende foregår etter at datatilfanget har blitt redusert og kategorisert. Om dette skriver Kvale at analysen av et kvalitativt forskningsintervju kan foregå i ulike trinn:

- Et første trinn er når intervjupersonen beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet.
- Et annet trinn er at intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet og ser nye betydninger i det de opplever og gjør
- I et tredje trinn foretar intervjueren i løpet av intervjuet fortettinger og tolkninger av meningen med det intervjupersonene sier, og ”sender” meningen tilbake.

- I et fjerde trinn blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren, enten alene eller sammen med andre forskere.
- Et femte trinn er gjen-intervjuing.
- Et mulig sjette trinn ville være å forleng tråden som går fra beskrivelse og tolkning til også å omfatte handling (Kvale, 1997, s. 122-123).

Av de seks trinnene i analysen er de tre første knyttet til selve intervjusituasjonen. Disse tre analysetrinnene ble foretatt under selve intervjuet, og jeg vil gi eksempler på trinnene en og to under analysen min. Trinn tre mener jeg er vanskelig å trekke ut konkrete eksempler på, fordi jeg nærmest hele tiden sender tilbake tolkninger av det intervjupersonen sier, og til slutt ender denne «meningsutvekslingen» inn i det fjerde trinnet hvor arbeidet med egentlige analysen finner sted. Og nettopp på det fjerde trinnet, er det analysen min hovedsakelig foregår. Det femte trinnet krever at intervjupersonen intervjues på nytt for å kommentere tolkninger eller korrigere de opprinnelige uttalelsene. Jeg intervjuet ikke noen av informantene på nytt, men spurte om de ønsket å lese gjennom tolkningen for å godkjenne den. Dette ønsket ingen av informantene. Det sjette og siste trinnet viser til at intervjupersonen begynner å handle på bakgrunn av informasjon som har kommet fram i løpet av intervjuet. Det er ikke umulig at mine intervju kan ha hatt en viss bevisstgjørende effekt, som kan tenkes å påvirke skolens opplæringsvilkår for elever med nynorsk som hovedmål.

6. Analyse av normtekster

6.1 Innledning

Jeg skal i det følgende drøfte hvordan opplæringsloven, de fire siste læreplanene i norsk for grunnskolen og de to siste læreplanene i norsk for videregående, styrer opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål. Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 (*M74*), Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (*M87*), Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (*L97*) gjaldt kun for grunnskolen, Reform 94 gjaldt for videregående, mens Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (*LK06*) gjelder for både grunnskole og videregående skole.

Til tross for at *M74*, *M87* og *L97* kun gjaldt for grunnskolen, velger jeg likevel å ta med disse læreplanene i analysen. Rammevilkårene i de tidligere grunnskoleplanene sier noe om hvilket fokus myndighetene i disse periodene hadde på nynorsk som hovedmål, og dette antar jeg i sin tur, har betydning for hva som kjennetegner den videregående opplæringen. Selv om oppgaven min tar sikte på å undersøke tilrettelegging for nynorsk som hovedmål innenfor flere fag enn norsk, mener jeg likevel at norskplanene er interessante å undersøke nærmere. Grunnen til dette er at norskplanene kan sees på som premissgivere for vilkårene som styrer den språklige tilretteleggingen totalt sett for nynorskelevne.

Til slutt i analysen tar jeg for meg den pågående revideringen av norskplanen i *LK06*, og undersøker hva den har å si for opplæringen av nynorskelever i videregående skole.

6.2 Begrepsavklaringer

Siden norsk har to likestilte skriftspråk, betyr det å uttrykke seg skriftlig i norsk å utvikle kompetanse i både nynorsk og bokmål. Imidlertid har læreplanene og normtekstene opp igjennom hatt en ulik begrepsbruk når de omtaler språkopplæring, derfor er en gjennomgang av begrepsbruken på sin plass. Opplæringsloven skiller mellom opplæringspråk og undervisningspråk. Undervisning *i* et språk innebærer å utvikle muntlig og skriftlig kompetanse i språket, mens opplæring *på* et språk sikter til det språket lærere og elever bruker i alle fag. Undervisningsspråket vil vanligvis være det samme som opplæringspråket fordi elevene må kunne opplæringspråket godt for å tilegne seg fagkunnskap (unntak er fremmedspråkopplæring) (Jansson, 2011, s. 22).

Når man snakker om nynorsk og bokmål, kan skille mellom opplæring *i* og *på* et språk oppleves som et unaturlig skille. Det er ikke til å komme bort i fra at man blir bedre *i* den målformen man får opplæring *på*. I denne sammenhengen kan det være naturlig å peke på at dersom det blir vanskelig for nynorskelevne å holde på det skriftlige morsmålet sitt, som følge av at det skriftlige opplæringspråket er bokmål, blir det vesentlig ut fra myndighetenes ønske om å styrke opplæringen i skriftlig hovedmål, å ha en bevisst tilrettelegging for opplæring i nynorsk som hovedmål.

Når norsk opplæringspråk består av både nynorsk og bokmål, oppstår det fort forvirring omkring begrepene. Men i følge opplæringsloven skal man i grunnskolen velge en av målformene til bruk i den skriftlige opplæringa, derav begrepet hovedmål. Den målformen som ikke blir valgt, altså sidemålet, skal man derimot kun ha opplæring *i*, ikke *på*.

Fordi læreplanen legger opp til at alle, med unntak av elever på yrkesfaglige studieprogram og minoritetsspråklige, skal lære å skrive begge målformene, blir både nynorsk og bokmål derfor å regne som undervisningspråk for alle. Opplæringspråket derimot, avhenger av elevens hovedmål. For å markere at både nynorsk og bokmål er undervisningspråk for alle, er *LK06* er den første læreplanen, bortsett fra når det gjelder vurdering, som konsekvent bruker begrepene nynorsk og bokmål, istedenfor hoved- og sidemål. Dette ser i første omgang ut som en sidestilling av målformene i opplæringen. Utfordringen knyttet til sidestillingen av målformene på videregående skole, er imidlertid at elevene ikke har noen rettigheter knyttet til opplæring på hovedmålet sitt, bortsett fra lærebøker på egen målform. Dette kommer jeg nærmere inn på under gjennomgang av opplæringsloven.

6.3 Opplæringsloven

Opplæringsloven gir, sammen med læreplanen, de formelle rammene for hvordan opplæringen skal foregå og hva den skal inneholde. Læreplanen er en forskrift til opplæringsloven og fungerer som en utdypning og presisering av loven. Opplæringsloven står altså «over» læreplanen og regulerer blant annet tilpasset opplæring, hvilke rettigheter elevene har til opplæring på egen målform og retten til læremidler på egen målform. De vil være naturlig å forvente stor grad av samsvar mellom det som står i loven og det som står i forskriften, men ved nærmere ettersyn viser det seg at dette ikke alltid er tilfelle. I det følgende vil jeg undersøke om opplæringslovens reguleringer rundt opplæring på eget

hovedmål for elever i videregående, samsvarer med norskfagets formålstekst om at alle skal utvikle «språklig selvtillit og trygghet i egen kultur» (LK06, s. 41).

Det første man finner om målformer i opplæringsloven, er § 2-5 hvor står det om målformer i grunnskolen;

Kommunen gir forskrifter om kva målform som skal vere hovudmål i dei enkelte skolane. Hovudmålet skal nyttast i skriftleg opplæring og i skriftleg arbeid. Frå og med 8. årstrinnet vel elevane sjølv kva skriftleg hovudmålform dei vil bruke. (Lovdata, 1998a)

Selv om jeg primært tar for meg forhold som gjelder videregående opplæring, er det interessant å stoppe opp ved denne paragrafen, fordi det er uklart hva formuleringen «frå og med det 8. årstrinnet» innebærer. Ett spørsmål er hva slags språklig tilrettelegging denne formuleringen innebærer, for elever som f.o.m. 8.klasse velger en annen målform enn flertallet i klassen. Et annet spørsmål er om elever i videregående skole har en tilsvarende rettighet til at hovedmålet skal brukes i skriftlig opplæring, siden § 2-5 kun gjelder for grunnskolen.

For å finne ut av den første problemstillingen omkring hva retten til skriftlig opplæring på hovedmålet innebærer for elever i språkblanda klasser, fra og med 8.trinn, tok jeg kontakt med Benthe Kolberg Jansson som har arbeidet mye med nynorsk i skolen. Jansson mente at det ut fra lovformuleringen er vanskelig å slå fast hva «skriftleg opplæring» egentlig referer til, og sendte derfor spørsmålet videre til Nina Teigland i Språkrådet.

Teigland sendte i sin tur spørsmålet videre til Mållovstilsynet. Jeg gjengir svaret fra Mållovstilsynet i sin helhet, fordi det er betegnende for den uklare lovgivningen omkring målformer i skolen;

Eg meiner vi må sjå det slik at paragraf § 2-5 seier noko om to ulike hovudmål – det til skulen (første setninga) og det til eleven (tredje setninga, men indirekte òg gjennom første setninga). Den andre setninga må i alle fall gjelde for hovudmålet til skulen, at det skal nyttast i den skriftlege opplæringa (mellom anna av læraren). Kva som skjer med opplæringsmål i det elevane vel hovudmål heilt sjølve, meiner eg til dels heng i det blå. Prinsippet i den andre setninga skulle tala for at opplæringa skjer både på nynorsk og bokmål (i alle fag) dersom det er elevar i klassen / på trinnet med ulike hovudmål. Dette skjer garantert ikkje på skular der fleirtalet har bokmål som hovudmål, men det skjer ganske sikkert på skular som tradisjonelt har vore nynorskskular, men der klassane no er blanda.

Altså, vi kan hevde at det er rimeleg å gi prøver på hovudmålet (og eigentleg anna undervisning òg), men eg meiner studenten⁹ har god grunn til å vera usikker på kva rett ein har til skriftleg opplæring på hovudmålet frå og med 8. trinn. Eg meiner rett og slett at paragrafen ikkje gir rom for anna enn å vera usikker. Paragrafen er eigentleg eit klart døme på at regelverk og planar i liten grad tek omsyn til anna enn situasjonen med éin skule – eitt hovudmål. Slik er ikkje situasjonen i *nynorskland* (Mållovtilsynet, 2013).

Ut fra dette svaret, kan man konkludere med at slik lovverket er i dag, er elever som utgjør det språklige mindretallet i en klasse, f.o.m.8. trinn, i stor grad avhengig av velviljen til den enkelte skole og den enkelte lærer.

Det andre spørsmålet var hvorvidt retten til opplæring på hovedmålet kun gjelder for grunnskolen, eller om videregående opplæring har en liknende bestemmelse. Etter noen runder med Nynorsksenteret, Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, fikk jeg endelig klart svar fra Fylkesmannen i Telemark og fra skoleeier i Telemark fylkeskommune. Begge svarte at retten til opplæring på hovedmålet kun gjelder for grunnskolen, og har ikke parallell for videregående skole. Tilretteleggingskravet i videregående skole er generelt, og det er hjemlet i opplæringslovens § 1-3. Utover dette og loven om læremidler, finnes det ikke noen særskilte rettigheter for opplæring på eget hovedmål i videregående skole.

Ut i fra manglende føringer i opplæringsloven kan det derfor se ut til at norskfaget, gjennom målformuleringer i læreplanen, får et sterkt ansvar for opplæring på elevens hovedmål i videregående skole. Her er det på sin plass å minne om at det er stor forskjell på opplæring *i* en målform og *på* en målform, men som vi var inne på tidligere, vil den målformen som den skriftlige undervisningen foregår *på*, indirekte også bli en opplæring *i* den aktuelle målformen. Derfor er *LK06s* innføring av grunnleggende ferdigheter viktig for å legge ansvaret for skriving også over på andre fag. Imidlertid viser en evaluering av *LK06* at arbeidet med skriving ser ut til å drives som før *LK06*. Denne evalueringen kommer jeg nærmere inn på senere i kapittelet.

Siden det ikke finnes noen paragraf som regulerer retten til skriftlig opplæring på hovedmålet i videregående skole, betyr det at den eneste bestemmelsen med hensyn til hovedmål i videregående skole, er opplæringslovens paragraf § 9-4 om *Lærebøker og andre læremiddel*:

⁹ Her er det meg, Mållovtilsynet sikter til.

«I andre fag enn norsk kan det berre brukast lærebøker og andre læremiddel som ligg føre på bokmål og nynorsk til same tid og same pris. I særlege tilfelle kan departementet gjere unntak frå denne regelen.» (Lovdata, 1998b).

Denne paragrafen utfylles av kapittel 17 i forskrift til opplæringsloven. I følge § 17-1 *Elevens rett til læremiddel på eiga målform* skal kravet om språklige parallellutgaver gjøre det lettere for eleven å nyttiggjøre seg opplæringen og sikre de språklige rettighetene som elevene har (Lovdata, 2006). Spørsmålet blir hva som defineres som læremidler og dermed blir omfattet av kravet til parallellitet. I § 17-1 kan vi lese blant annet at;

Kravet om språklege parallellutgåver gjeld for læremiddel som skal brukast regelmessig i opplæringa og dekkjer vesentlege delar av kompetansemåla eller er viktig for dei grunnleggjande ferdigheitene i læreplanen for fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Med regelmessig meiner ein at læremiddelet blir brukt fast, over ei lengre periode eller jamleg. Når det er tvil om eit læremiddel dekkjer vesentlege delar av læreplanen i fag, skal skuleeigar vurdere saka konkret. Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Lovdata, 2006).

Oppsummert kan man si at læremidler som skal foreligge på begge målformer, må brukes regelmessig og dekke vesentlig deler av kompetansemålene i læreplanen. Kravet gjelder trykte, ikke-trykte og digitale element som er utviklet til bruk i opplæringen og det kan være enkeltstående læremiddel eller læremiddel som inngår i en helhet. Ut fra dette kan man raskt tenke seg at tolkningen av forskriften baseres på skjønn og dermed åpner for ulik praksis. Noen vil hevde at skriftlige prøver, vurderingskjemaer og liknende vil være «utviklet til bruk i opplæringen» og vil være i bruk regelmessig og dermed falle inn under parallellkravet, mens andre vil hevde at dette ikke trenger å bli utformet på elevenes egen målform.

All menneskelig kommunikasjon, også lovverk, er gjenstand for tolking og skjønnsmessige vurderinger. Men når forskrifter har som mål å utdype lovverket, bør man kunne forvente at graden av skjønn reduseres til et minimum. Likevel har det vist seg nødvendig å utdype paragraf§ 17-1 ytterligere. I *Rundskriv nr. 9, 2010* sier Utdanningsdirektoratet blant annet at; «.....kildestoff, bakgrunnsstoff, artikler, aviser, oppslagsverk og liknende ikke omfattes av parallellkravet. Dette gjelder uansett om disse elementene brukes regelmessig.» (Udir, 2010).

Som vi ser er definisjonen av hvilke læremidler som skal foreligge på begge målformer, et ureint farvann å navigere i. Men retten til læremidler på egen målform er sentral, fordi den er

den eneste lovpålagte retten elever i videregående skole har til opplæring på egen målform. Samtidig sikrer denne retten at det ikke bare er norskfaget alene som skal ivareta elevenes språklige rettigheter.

6.3 Læreplaner

En læreplan er en forskrift, som med hjemmel i opplæringsloven danner et forpliktende grunnlag for hvordan skolen og lærerne organiserer opplæringen. *Kunnskapsløftet (LK06)* er den første læreplanen som gjelder for hele det 13-årige skoleløpet. I tillegg er *Reform 94* den første læreplanen for videregående skole etter at alle ungdommer fikk rett til videregående opplæring i tre år. Fordi disse læreplanene er spesielt relevante for hovedproblemstillingen min, vil jeg vie dem større oppmerksomhet enn *M74*, *M87* og *L97* som kun gjaldt for grunnskolen.

Den generelle delen av læreplanen som ble skrevet til *L97*, gjaldt også for *R94*. Den gjelder fremdeles for *LK06*, og dermed også for opplæring i videregående skole. I gjennomgangen av *LK06* vil jeg gi en kort gjennomgang av generell del, før jeg avslutningsvis drøfter hva innføringen av *Grunnleggende ferdigheter* har å si for elever med nynorsk som hovedmål. Underveis i læreplananalysen vil jeg knytte noen kommentarer til interessante funn, og avslutningsvis reflekterer jeg litt omkring situasjonen for elever med nynorsk som hovedmål i videregående skole etter innføringen av *LK06*.

6.4 M74

Læreplanen for den nye 9-årige skolen var *Mønsterplanen for grunnskolen av 1974*. Tidligere var det som sagt bare elever som gikk på realskolen og gymnasforberedende linjer som hadde opplæring og vurdering i sidemål. Med *M74* startet alle elevene i grunnskolen med opplæring i sidemålet i 7.klasse, og alle skulle ha eksamensvurdering i hovedmål og sidemål i 9.klasse. Med *M74* kom altså bokmålsopplæringa for første gang inn i grunnskolen for elever med nynorsk som hovedmål og vice versa. Skjong presiserer at alle læreplaner etter *M74* målbærer et tidlig møte med funksjonell bruk av nynorsk og bokmål (Skjong, 2011c, s. 73). Selv om læreplanene målbærer et tidlig møte med begge målformene, er det her på sin plass å huske på forskjellen mellom indentert og faktisk læreplan, jf. Gundem og Goodlad. I virkeligheten varierer det nok hvorvidt alle elever har fått et tidlig møte med sidemålet i alle læreplanene etter *M74*.

6.5 M87

M87 regnes som en revidert utgave av M74. Men nytt i M87 er den sterke vektleggingen av talemål som basis for sidemålsopplæringa. Selv om LK06, som vi skal se nærmere på nedenfor, er den planen som, på formelt nivå, sterkest fokuserer på sidestilling av målformene, er kanskje M87 den planen som tydeligst målbærer en systematisk opplæring og et tidlig møte med sidemålet.

M87 vektlegger at elevene tidlig bør høre, synge og lese sidemålstekster og angir konkret hvor mye av lesestoffet som skal være på sidemålet helt fra 3. klasse. I 3.klasse skulle en tredjedel være på sidemål, i 4.klasse, en fjerdedel og fra 5. til 9.klasse skulle en tredjedel av lesestoffet være på sidemålet. Uten at vi vet hvor mye elevene faktisk leser på sidemål i dag, kan man anta at denne klare læreplanbestemmelsen gjorde at M87-elevene, i alle fall bokmålslevne, ble mer eksponert for sidemålet, enn dagens mer frie og skjønnbaserte læreplan legger opp til. Ser vi derimot på denne bestemmelsen ut fra nynorsk som hovedmålsperspektiv, kan en hevde at nynorskelevne muligens leste mer bokmål enn det som var hensiktsmessig for å oppnå varig kompetanse i begge målformer. De fleste nynorskelevne ble den gang, som nå, i høy grad eksponert for bokmål via medier. Derfor kan mengdeangivelsen av lesestoff på sidemålet sees på som en forskjell i rammevilkårene for elever som har henholdsvis bokmål og nynorsk som hovedmål. Til tross for at planen har gode intensjoner med å fremme nynorsk som sidemål, kan den erfarte læreplanen for elevene tenkes å være at nynorskelevne totalt sett ble utsatt for sidemålet sitt i større grad enn hovedmålet sitt som følge av M87 sin mengdeangivelse av lesestoff.

De samme mekanismene kan tenkes å gjøres seg gjeldende når M87 tar inn over seg at sidemålet for de fleste er nynorsk, og påpeker eksplisitt at «elever med bokmål som hovedmål må spesielt oppmuntres til å lese barne- og ungdomsbøker på nynorsk» (M87, s. 145).

Umiddelbart kan det se ut som om M87 her legger inn føringer som skal komme den nynorske målformen til gode. Men dersom man leser læreplanen med nynorsk som hovedmålsbriller, er det interessant at M87 viser bokmålslevne mer oppmerksomhet enn nynorskelevne når det gjelder å lære begge målformene. Som brukere av en mindretallsmålform kunne man tenke seg at det var nynorskelevne som burde blitt ekstra oppmuntret til å holde på språket sitt. Isteden er det bokmålslevne som blir vist ekstra omsorg på veien mot å mestre begge målformer.

At sidemål er uthevet som et eget hovedemne, understreker videre hvilket sterkt fokus *M87* tilsynelatende hadde på toskriftsopplæring. I stikkordsform listes målene opp:

Eleven skal få;

- kjennskap til litteratur på sidemålet
- lære mer om variasjonsbredden i norsk språk
- kjennskap til talemålet i forhold til de to skriftspråkene
- større forståelse og akseptering av andres tale- og skriftspråk
- lære å uttrykke seg skriftlig på sidemålet (*M87*, s. 145)

På sammen måte som ovenfor, kan man her konkludere med at intensjonen om toskriftsopplæring er god, men at den operasjonaliserte læreplanen gagnar bokmålelevne, fordi nynorskelevne i stor grad kan tenkes å ha oppnådd målene ovenfor.

Planen framhever også at elevene skal få systematisk kjennskap til det som skiller de to skriftmålene, uten grammatikkdrill og utfyllingsoppgaver. Mot slutten av mellomtrinnet (4. - 6. klasse) skal elevene starte utprøvende skriving på sidemålet gjennom små skriveeksperimenter, og senest i 8. klasse bør elevene begynne å skrive på sidemålet med mer fokus på formverk og rettskriving (*M87*, s.146).

6.6 L97

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* finner vi ikke en egen del om sidemålet slik vi gjorde i *M87*. Men allerede i innledningen under *Arbeidsmåtar i faget*, nevnes sidemålet: «Elevane møter sidemålet tidleg og får høve til å prøve det ut gjennom lesing og skriving over lengre tid utan at dei skal vurderast. Dei får røynsle med sidemålet som eit bruksspråk, ikkje berre som eit oppgåvespråk og prøvespråk.» (*L97*, s. 113). Denne formuleringen sier mye om *L97* sitt fokus på, eller mangel på fokus, på sidestillingen av målformene. De fleste nynorskelever har sannsynligvis mange erfaringer med sidemålet bokmål som et bruksspråk. Ut fra sitatet ovenfor kan det derfor se ut som om *L97* ser på sidemålet som synonymt med nynorsk og dermed at planen er skrevet med utgangspunkt i at bokmål er hovedmålet. På samme måte som i *M87* blir det her forskjell på den teoretiske sidestillingen i den formelle planen og den erfarte læreplanen som elevene opplever i praksis.

Sidemålet er ikke nevnt i målformuleringene for småskoletrinnet, men på mellomtrinnet finner vi sidemålet, under overskriften *Lese og skrive*: «Elevane skal utvikle varierte lesestrategiar og kunne lese tekstar på bokmål og nynorsk» (*L97*, s.120). I 6. klasse skal

elevene lese tekster av nyere forfattere på bokmål og nynorsk, mens i 7. klasse er det opp til læreren om de velger å lese litteratur av de nynorske forfatterne læreplanen foreslår. Her er det altså den formelle planen sin intensjon at den erfarte læreplanen elevene møter er forskjellig. I praksis kunne dette innebære at i klasser hvor elever med nynorsk som hovedmål var i mindretall, kunne nynorskelevene risikere å ikke møte litteratur på sin egen målform i det hele tatt.

I målene for ungdomstrinnet står det at elevene «skal kunne lese og skrive på nynorsk og bokmål for aktivt å kunne vere med i ein nasjonal skriftkultur og erfare at lesing og skriving utfyller kvarandre i fagleg arbeid og i all skriveopplæring» (L97, s.124). I 8. klasse skal elevene starte å bruke sidemålet som arbeidsspråk, mens de året etter skal bruke sidemål som arbeidsspråk i perioder og arbeide med formverket i sidemål i tilknytning til tekster, før de i 10. klasse skal «arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med egne tekstar» (L97, s.128). På papiret ser dette nok en gang ut som like rammevilkår for nynorsk og bokmålelevene. Men fra nynorskperspektiv kan det igjen se ut som om planmakerne har tenkt mest på behova til bokmålelevene når planen sier at elevene skal starte å bruke sidemålet som arbeidsspråk. Planen tar i liten grad inn over seg at nynorsk er en mindretallsmålform, som sannsynligvis trenger andre rammevilkår.

6.7 R94

I R94 heter læreplanen for norskfaget *Læreplan for videregående Norsk, Felles allment fag for alle studieretninger*. Dokumentet starter med en innledning som gjelder hele norskplanen. Det vil si at den beskriver både læreplanen som gjelder for yrkesfaglige studieretninger og planen som gjelder de allmenne studieretningene. Siden elever på yrkesfaglige studieretninger ikke har opplæring i sidemål, vil det ikke i den innledende delen av planen finnes formuleringer som konkret omtaler opplæring i begge målformene (Brekke, 2011, s. 5, u.p.). Likevel finner vi flere formuleringer som tematiserer språklig bevissthet og toleranse. Det står blant annet: «Gjennom språkhistoria skal elevane skjønne føresetnadene for dei to skriftspråka våre, forstå språksituasjonen i dag og samstundes utvikle språkleg toleranse.» (R94, s. 288). Men fordi det er sannsynlig at kravet om å «utvikle språklig toleranse for de to skriftspråka», i større grad er myntet på bokmålelever enn på nynorskelever, kan man spørre seg om ikke også denne planen er skrevet hovedsakelig med bokmålelever for øye.

Når det gjelder læreplanmål som omhandler opplæring i begge målformer, finner vi dette omtalt under hovedområdene *Skriftlig bruk av språket*, *Språk- og kommunikasjonslære* og *Litteratur*. Under overskriften *Skriftlig bruk av språket*, for henholdsvis 1.klasse, 2.klasse og 3. klasse, står det følgende;

1.klasse: ” Elevane skal kunne bruke skriftspråket, både hovudmålet og sidemålet, i ulike samanhengar og kunne avpasse innhald og språkbruk etter situasjonen”(R94,s.298)

2.klasse:” Elevane skal ha god kunnskap om og vere sikre i hovudmål og sidemål kunne skrive lengre, samanhengande tekstar på hovudmål og sidemål i ulike sjangrar med større krav til innhald, oppbygning og språkføring”(R94,s.301)

3.klasse:” Elevane skal kunne bruke skriftspråket, hovudmålet og sidemålet, med større krav til innhald, oppbygning og språkføring enn i modul 3. Elevane skal kunne uttrykkje seg klart og korrekt på hovudmål og sidemålet”(R94,s. 304)

Som vi ser omtaler planen hele tiden hovedmål og sidemål i samme åndedrag. Slik er oppbygningen i stor grad også for hovedområdet *Språk- og kommunikasjonslære*. Innenfor hovedområdet *Litteratur* bryter planen imidlertid med det repeterende mønsteret. Her sier ikke læreplanen for 2.klasse noe om lesing verken på hovedmål eller på sidemål, mens man i 1. og 3.klasse skal lese et utvalg tekster på begge målformer (Brekke, 2011, s. 6, u.p.). Slik ser vi at R94 på samme måte som L97, legger opp til å være en plan som blir ulikt realisert i klasserommet, og dermed ulikt erfart for elevene. Friheten i valg av lesestoff kan føre til at elever med nynorsk som hovedmål risikerer å møte lite tekst på sitt eget hovedmål, men det kan også bety det motsatte. Når det gjelder rammevilkårene for nynorsk hovedmål, kan det tenkes at lærerens frihet til å vektlegge lesestoff på nynorsk, er en viktigere faktor for nynorskelevne i denne planen, enn at begrepene hovedmål og sidemål sidestilles. For som jeg med utgangspunkt i Goodlads læreplanteori har pekt på tidligere, er ikke sidestilling i den formelle planen, det samme som sidestilling i den erfarte læreplanen.

6.8 LK06

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er den første læreplanen som er gjennomgående for hele det 13-årige skoleløpet. I gjennomgangen av LK06 kommer jeg til å undersøke hva *Formål med faget*, *Hovedområder i faget*, *Grunnleggende ferdigheter* og *Generell del* av læreplanen sier om opplæring i begge målformer. Når det gjelder kompetansemålene avgrensers jeg gjennomgangen til de tre årene på studieforbereende utdanningsprogram. For ordens skyld

nevner jeg at den opprinnelige norskplanen ble justert både i forkant av skoleåret 2008/2009 og skoleåret 2010/2011. Det er den siste versjonen av planen jeg undersøker.

6.8.1 Innledningen av planen; Formål med faget

I innledningen som kalles *Formål med faget*, finner vi den sentrale formuleringen jeg viste til innledningsvis. «Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13.årige løpet, er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltagelse og livslang læring.» (LK06, s. 41). Sitatet ovenfor gir en sterk forpliktelse til å tilrettelegge opplæringen slik at elevene faktisk blir trygge, kompetente og bevisste språkbrukere uavhengig av hvilket hovedmål de har. I sitatet møter vi også læreplanens idegrunnlag som er bakgrunnen for Goodlads begrep om Ideenes læreplan.

Videre om opplæring i begge målformer står det: « Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både på bokmål og nynorsk.» (LK06, s.41). Den sterke betoningen av at barn og unge *skal* lære å lese og skrive på begge målformer er ny. Riktignok kan vi ikke sammenlikne formuleringer i *LK06* fullt ut med *R94*, som var en plan kun for videregående opplæring. Men dersom vi går tilbake til *L97*, som var den tidligere læreplanen for grunnskolen, finner vi heller ikke der formuleringer, som i styrke kan sammenliknes med formuleringene i *LK06* (Brekke, 2011, s. 7, u.p.). Det interessante i den videre gjennomgangen av *LK06*, blir å se om disse hovedmålene på ideelt nivå, klarer å finne veien helt ned til det siste læreplannivået til Goodlad; den erfarte læreplanen. Dersom dette er tilfelle, blir målene faktiske rammefaktorer som styrer opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål.

6.8.2 LK06 - Hovedområder i faget

LK06 er delt inn i fire *Hovedområder i faget*. Hovedområdene som blir omtalt er; *Muntlige tekster*, *Skriftlige tekster*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur*. Under beskrivelsen av hovedområdet *Skriftlige tekster*, finner vi mer om opplæring i begge målformer. Om prosessen for å utvikle lese- og skrivekompetanse står det; «Dette skjer gjennom arbeid med ulike sjangere på bokmål og nynorsk med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstenes form og funksjon.» (*LK06*,s. 42).

Under hovedområdet *Språk og kultur*, finner vi ikke noe eksplisitt om opplæring i begge målformer, men man begrunner at eleven skal få opplæring i «språket som system og språket i bruk» ut fra et ønske om å «utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur og innsikt i hvordan språk og tekst har endret seg over tid og fortsatt er i endring.» (LK06, s. 43). Disse generelle formuleringene ligger åpne for tolking. Tar man derimot med seg måten LK06 innledningsvis vektla opplæring i begge målformer på, kan man lese formuleringen «språket som system og språket i bruk», som nok et generelt pålegg om opplæring i både bokmål og nynorsk. (Brekke, 2011, s. 8, u.p.)

6.8.3 LK06-kompetansemål

Generelt kan en si at alt som står om skriving i LK06 gjelder begge målformer. Mer spesifikt står det at i Vg1 skal elevene skrive tekster på begge målformer i både kreative og sakorienterte sjangere. I Vg2 skal elevene fortsatt skrive sakorienterte tekster, men nå med høyere krav til faglighet og sjangerkompetanse. I Vg3 skal imidlertid ikke elevene skrive i andre kreative sjangre enn essay. Målet om fagskriving fortsetter i Vg3 men nå heter det, «.. skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk.» (LK06, s.50). I tillegg skal tredjeklassingene skrive skjønnlitteratur på begge målformer. Først på Vg3 kommer kravet om å beherske formverk og tekstbinding i begge målformer. Dette kan man undre seg over, all den tid elevene har fått karakterer i begge målformer i både Vg1 og Vg2.

Når det gjelder lesing på begge målformer, sier planen at det kun er førsteklassingene som skal «drøfte innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk.» (LK06, s. 49). På de andre trinnene sies det ingenting om hvilken målform lesingen skal foregå på. Hvis vi ser denne friheten i valg av lesestoff, opp mot opphevingen av godkjenningsordningen for lærebøkene i 2000, kan man tenke seg at lærerne og lærebokforfatterne blir viktige premissleverandører for hva som faktisk blir lest. Denne antagelsen bekreftes av Norunn Askelands undersøkelse av andelen nynorsk i lesebøker etter opphevingen av godkjenningsordningen. Undersøkelsen viste at de nye bøkene, riktignok på ungdomsskolen, hadde langt færre tekster på nynorsk enn det som var tilfelle før godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet i 2000. Askeland finner den samme tendensen både i bokmålsutgaver og fellesutgaver for begge målformene (Askeland, 2009, s. 6).

Igjen blir det naturlig å vende tilbake til Goodlads læreplannivåer og peke på at friheten i valg av lesestoff vil gi elevene en stor grad av ulikt erfarte læreplaner. I seg selv er ikke dette problematisk, men man kan stille spørsmål om hvorvidt elever med nynorsk som hovedmål på randsoneskoler, får tilstrekkelig med lesestoff på egen målform.

6.8.4 Eksamensordning i LK06

Med innføringen av *LK06* blir sidemålseksamen nå gjort om til en av flere mulige trekkfags-eksamener¹⁰. Siden sidemålet for de fleste er nynorsk, kan dette tolkes som en redusert satsning på det nynorske skriftspråket, på en annen side vet ikke elevene om de kommer opp i eksamen sidemålet før rett før eksamen og må derfor forberede seg som om de skulle opp til eksamen. Likevel vitner denne endringen om en dobbeltkommunikasjon i planen.

Språkforsker og tidligere leder av Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Anne Steinsvik Nordal, undrer seg også over mangelen på samsvar mellom kompetansemålene og eksamensordningen i *LK06*. Hun lurer på hva som er til hinder for at vurderinga i hovedmål og sidemål ikke er likestilt, når kompetansemålene er de samme for begge målformer (Nordal, 2011, s. 126).

6.8.5 Generell del av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen er den samme for både *L97*, *R94* og *LK06*. Den generelle delen er ment som en utdyping av hovedtemaene i formålsparagrafene for blant annet grunnskole og videregående opplæring. Sitat som: «God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn» (Kunnskapsdepartementet, 1996, s. 39), viser at fokus på tradisjonskunnskap, kulturarv og identitet står sentralt. Imidlertid sier generell del av læreplanen verken noe om opplæring i, eller kunnskap om, våre to sidestilte målformer (Brekke, 2011, s. 11, u.p.).

Det samme peker Synnøve Matre på i artikkelen *Dei yngste barna og nynorsken*. Hun slår fast at det språklige særtrekket ved den norske kulturen nærmest er usynliggjort i generell del av læreplanen. Konklusjonen hennes blir at lærere med positiv holdning til nynorsk kan finne dekning for å jobbe med nynorsk, mens negativt innstilte lærere kan styre unna uten å bli

¹⁰ I tillegg til eksamen i norsk hovedmål, skal elevene trekkes ut til to andre skriftlige eksamener.

anklaget for ikke å gjøre jobben sin (Matre, 2005, s. 45). Dersom den spesifikke måldelen av læreplanene blir fulgt, kommer man riktignok ikke utenom opplæring i begge målformer. Men man kan undre seg over at den delen av læreplanen som er felles for opplæring i grunnskole, videregående og voksenopplæring, ikke tematiserer den spesielle språksituasjonen det er å ha to offisielle sidestilte målformer.

6.9 Grunnleggende ferdigheter

Lesing og skriving har ikke alltid vært et hovedanliggende for morsmålsfaget norsk. Da allmueskolen ble innført i Norge i 1739 var leseopplæring det mest sentrale undervisningsemnet, ved siden av kristendomsopplæring. Skriving ble på dette tidspunkt regnet som et valgfag. For lese- og skriveopplæring i norskfagets historie, er loven om folkeskolen i 1889, et viktig skille. Med denne loven kommer begrepet ”norsk” inn i skolen. Lesing, men senere også skriving, blir heretter mer og mer et norskfaglig ansvar (Skjelbred, 2010, s. 38). Lesing og skriving har siden dette, hovedsaklig vært knyttet til norskfaget. Men *LK06* og de grunnleggende ferdighetene representerer et brudd med denne, langt over hundreårige tradisjonen.

Innføringen av grunnleggende ferdighetene innebærer at det skal det jobbes med lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter i alle fag og på alle trinn i skoleløpet. Dette nye fokuset på mestring av kommunikative ferdigheter, kan nok være grunnen til at tekstforsker Kjell Lars Berge i artikkelen *Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring*, omtaler *LK06* som en ”literacy-reform” i norsk skole (Berge, 2005, s. 70). Begrepet literacy har ikke noen god norsk oversettelse, men forstås gjerne som ”en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende [...] ressurser i en sosial eller kulturell kontekst.” (Skjelbred, 2010, s. 13).

Etter *LK06* har altså ikke norskfaget lenger eneansvar for opplæring i lesing og skriving. Likevel poengterer planen at norskfaget fremdeles har et spesielt ansvar for elevenes språklige utvikling (*LK06*, s. 43-44), noe som også stemmer overens med opplæringslovens manglende bestemmelsene omkring opplæring på elevens egen målform, som jeg pekte på i avsnitt 6.2. Interessant for oppgaven min, blir spørsmålet om hvilke konsekvenser arbeid med lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter får for elever med nynorsk som hovedmål.

Berge påpeker at denne reformen vil få konsekvenser for undervisningen. Han sier: ”Med vedtaket er det- om ikkje anna- lagt opp til at sidemålsopplæringa ikkje berre er noko som norsklærarane skal ta seg av. Elevane skal uttrykkje seg skriftleg på sidemålet i andre fag og.” (Berge, 2005, s. 69). Berge fokuserer her på nynorsk som sidemål, men ut fra Berges forståelse av de grunnleggende ferdighetene, vil dette ikke minst ha konsekvenser for opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål. Som vi ser, setter *LK06* helt andre krav til tverrfaglighet enn tidligere planer, og dette vil kunne få store konsekvenser for hvordan undervisningen blir organisert. Dersom skriving i alle fag blir et felles ansvar for alle lærere, uavhengig av elevens hovedmål, har vi kommet et langt steg videre på veien mot reell sidestilling av målformene. Et problem for denne forståelsen er imidlertid at opplæringsloven, som vi så tidligere i kapitlet, ikke knytter andre rettigheter til opplæring på egen målform på videregående skole, enn retten til lærebøker på eget hovedmål.

En skole som har tatt tverrfaglighet og skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag på alvor, er Ulsteinvik vidaregåande skule. Prosjektet *Med nynorsk til betre skriving - med skriving til betre læring*, er et tverrfaglig skriveprosjekt, som er utviklet og utprøvd ved Ulsteinvik vidaregåande skule. Målet med prosjektet er blant annet å gjøre elevene til trygge og reflekterte nynorskbrukere. Ifølge en rapport laget av Møreforskning har lærerne ved skolen gode erfaringer med prosjektet. Vektleggingen av nynorsk i fagtekster har gjort elevene tryggere og mer bevisste på at nynorsk kan brukes i andre fag enn norsk. Rapporten peker også på at prosjektet har styrka forutsetningene for at flere vil bruke nynorsk i høgre utdanning (Bergem & Båtevik, 2011). Riktignok er Ulsteinvik vidaregåande en skole hvor de fleste elevene har nynorsk som hovedmål. Men i følge målene om skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag, burde også skoler hvor elever med nynorsk som hovedmål er i mindretall, kunne vektlegge nynorsk i andre fag enn norsk.

Men veien fram til utstrakt fagskriving på nynorsk, kan synes lang. En evaluering av Kunnskapsløftet fra 2009, viser at de grunnleggende ferdighetene ikke er implementert del av læreplanen. Rapporten *En tung bør å bære*, peker på at læreplankravet om de grunnleggende ferdighetene foreløpig ikke har ført til mange endringer på skolenivå, verken i grunnskolen eller i den vidaregåande skolen. Rapporten slår fast at det har blitt noe mer lesning enn tidligere, men at arbeidet med muntlighet og skriving ser ut til å drives som før *LK06*. Intensjonen med de grunnleggende ferdighetene ser med andre ord ikke ut til å ha blitt forstått, konkluderer NIFU STEP som står bak undersøkelsen (NIFU-STEP, 2009, s. 14-15).

Også Berge stiller seg tvilende til om Stortinget er klar over hvilke følger vedtaket om de grunnleggende ferdighetene får for arbeid i skolehverdagen (Berge, 2005, s. 69). Dette er et godt poeng. På Goodlads formelle læreplannivå er det ingen tvil om at *LK06* krever tverrfaglighet og skriving i alle fag, uavhengig av målform. I lærerens oppfattede og elevenes erfarte læreplan derimot, er det et langt lerret å bleke før de grunnleggende ferdighetene blir en naturlig del av arbeidet med fagene.

6.10 Revidering av LK06

Nye tider og nye utfordringer krever nye eller justerte læreplaner. Siden 70-tallet har det kommet en ny læreplan ca. hvert 10. år, men denne gangen nøyer myndighetene seg med en revidering av kun noen av fagplanene i det til høsten syv år gamle *Kunnskapsløftet*. Imidlertid kan en revidering bære med seg vel så store endringer som en ny læreplan. I *Oppdragsbrev 42-10 – føringer for læreplanrevisjon*, blir blant annet sidestillingen mellom målformene i læreplanen problematisert. Oppdragsbrevet ber direktoratet «vurdere læreplanen i norsk inkl. vurdering i faget (standpunktvurdering og eksamen) knyttet til hovedmål og sidemål.» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette oppdraget danner basisen for den reviderte læreplanen som nå er ute på høring. Hva som blir det endelige utfallet gjenstår å se, men dersom vi ender opp med ulike kompetansemål for hovedmål og sidemål, står dette i sterk kontrast til det sidestilte fokuset *LK06* tilsynelatende innførte på opplæring i begge målformer.

På en annen side kan ulik vektlegging av sidemål og hovedmål, muligens føre til et styrket fokus på hovedmål. Det er i alle fall denne tankegangen som ligger til grunn for svaret Utdanningsdirektoratet (Udir.) den 19.01.12, gir på oppdragsbrevet nevnt ovenfor.

Kunnskapsdepartementet ønsker forslag til læreplanendringer som kan styrke opplæringen i hovedmålet, og på veien mot konkrete forslag til løsninger konstaterer Udir. at utfordringene for mange elever med nynorsk som hovedmål, er knyttet til om hvorvidt opplæringen de får i hovedmålet er god nok. Videre mener Udir. at siden hovedmålelevne representerer framtida for nynorsken, må opplæringa for denne elevgruppa få større oppmerksomhet enn i dag.

Direktoratet spør seg om det er realistisk å oppnå en språklig sidestilling i norskfaget, som man ikke ser i samfunnet ellers, og konkluderer med at dersom hovedmålet til elevene skal styrkes, må en bort fra dagens mål om lik mestring av begge målformene (Udir, 2012b).

Når myndighetene her fokuserer på å styrke hovedmålet til elevene, er de inne på et vesentlig rammevilkår for nynorskelevne. Men nok en gang kan det se ut til at nynorsk og bokmål blir betraktet som to skriftspråk med like forutsetninger. Noen bokmåselever vil kanskje bli litt sterkere i bokmål ved å lære mindre nynorsk, men om bokmåselevne trenger å styrke hovedmålet sitt på lik linje med nynorskelevne, er usikkert. Når det gjelder hvorvidt elever med nynorsk som hovedmål, trenger styrking av hovedmålet sitt, pekte jeg i kapittel 3 på forskning som viser at nynorskelever opplever at sidemålet bokmål er enklere enn hovedmålet nynorsk. Ut fra dette kan man konkludere med at nynorskelevne ser ut til å ha behov for styrking av hovedmålet sitt, men bokmåselevne har neppe det samme behovet

På bakgrunn av blant annet denne utredningen fra Udir, er et av de viktigste målene i revideringen av norskplanen, å styrke skrivekompetansen i hovedmål for alle, uavhengig av målform. For å oppnå dette målet, vil myndighetene blant annet innføre ulike krav til mestring i sidemålet og i hovedmålet. I forslaget til revidert norsklæreplan som kom 5. desember 2012, finner vi under forslaget til ny formålstekst til faget, noen nye og avgjørende formuleringer;

Formålet med opplæringen i hovedmålet er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet. Formålet med opplæringen i skriftlig sidemål er å utvikle elevenes språkforståelse og gi et grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv. (Udir, 2012a, s. 1).

Her ser vi at forslaget til revidert plan tydelig skiller mellom hva slags kompetanse elevene skal ha på hovedmål og sidemål. Opplæringen i hovedmål skal skape trygge og sikre språkbrukere, mens opplæringen i sidemål skal gi språkforståelse og gi et grunnlag for mestring på sikt. I seg selv kan jo forslaget om ulike kompetansemål på hovedmål og sidemål være kontroversielt, men det virkelig paradoksale er at myndighetene nok en gang betrakter nynorsk og bokmål ut fra like premisser. Kunnskapsdepartementet sier jo eksplisitt i oppdragsbrevet ovenfor, at det er en særlig utfordring å gjøre elever med nynorsk som hovedmål til sikre språkbrukere. Men det er lite trolig at litt mindre opplæring i bokmål for nynorskelevne og litt mindre opplæring i nynorsk for bokmåselevne, vil styrke nynorsk som hovedmål totalt sett. Ut fra dette, kan det være betenkelig at myndighetene fortsetter å gi nynorskelevne og bokmåselevne like rammevilkår, istedenfor å tilpasse opplæringen slik at *alle* elevene kan nå det uttalte målet om å bli sikre språkbrukere i sitt hovedmål.

Det reduserte omfanget av sidemålsopplæringen gjenspeiles ikke bare i formålsteksten. Også kompetansemålene for faget er betraktelig endret med hensyn til hvilke krav som settes til hovedmål/sidemål. For Vg3 står det i forslag til revidert plan, at elevene skal «uttrykke seg med et funksjonelt ordforråd og god språkføring, og mestre sentrale formkrav på sidemålet» (Udir, 2012a, s. 10). Dette er et betraktelig nedtonet mål til sammenlikning med nåværende plan som krever at man på Vg3 skal, «skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk», bruke «litterære virkemidler i egen skjønnlitterær skriving på bokmål og nynorsk» og «beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk» (LK06, s. 52).

Udir. ønsker å speile helheten i planen, og kommer derfor også med forslag om endring i sluttvurderingen og eksamensformen. Jeg trekker ut det som gjelder for studieforberevende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse. Både når det gjelder sluttvurdering og eksamensordning kommer Udir. med tre ulike alternativer. Det første alternativet går ut på å videreføre dagens ordning med tre standpunkt karakterer på Vg3, i henholdsvis muntlig, hovedmål og sidemål. Elevene skal ha obligatorisk eksamen i hovedmål og kan bli trukket ut til skriftlig eksamen i sidemål og til muntlig eksamen.

Alternativ to er å gi elevene to standpunkt karakterer på Vg3, en i muntlig og en i skriftlig som omfatter både hovedmål og sidemål. Eksamensordningen her innebærer at elevene skal opp til en obligatorisk skriftlig eksamen som omfatter både sidemål og hovedmål. I tillegg kan elevene bli trukket ut til muntlig eksamen.

Det tredje alternativet innebærer størst endringer. Her tenker man seg at elevene skal ha en standpunkt karakter på Vg2 som speiler kompetansemålene på Vg1 og Vg2. Elevene skal ha obligatorisk eksamen i sidemål på Vg2. På Vg3 skal elevene ha egen standpunkt karakter som speiler kompetansemålene på Vg3. Alle skal ha skriftlig eksamen i hovedmål på Vg3 og kan i tillegg bli trukket ut til muntlig eksamen (Udanningsdirektoratet, 2012, s. 11).

Hvilken av ordningene direktoratet faller ned på avhenger av de siste høringsrundene, men siden det i oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 7) er et uttalt mål å gå vekk fra like kompetansemål for hovedmål og sidemål, og heller satse ytterligere på hovedmålet, blir trolig dagens ordning endret, både med hensyn til sluttvurdering og eksamensform. Det oppstår likevel usikkerhet omkring hvor mye revisjonen av norskplanen vil komme til å bety for styrket hovedmålsopplæring i praksis. En

grunn til denne usikkerheten er at formålsteksten fra 2006, om at barn og unge skal « lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk» (Udir, 2012a, s. 1), består i forslaget til revidert plan.

En annen grunn til å tvile på effekten av revidert norskplan for styrking av skriftlig hovedmål, er at Kunnskapsdepartementet presiserer at endringer de foreslår når det gjelder styrkeforholdet mellom opplæring i sidemål og hovedmål, ikke krever en endring i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 12). Med tanke på at elever i videregående skole ikke har rettigheter knyttet til opplæring på eget hovedmål i dagens opplæringslov, med unntak av loven om læremidler, kan man spørre seg om det virkelig er en styrking av hovedmålet departementet er ute etter, eller om det er en svekking av sidemålsopplæringen.

6.11 Oppsummering

Til tross for at nynorsk skriftspråk i dag har « ei meir grunnfesta juridisk og politisk stilling i det norske samfunnet enn nokon gong tidlegare» (Nordal, 2011, s. 109), viser gjennomgangen av opplæringsloven, at bortsett fra rett til læremidler på egen målform, det ikke knyttet noen rettigheter til valg av hovedmål i videregående skole. Retten til opplæring på hovedmålet gjelder kun for grunnskolen. Analysen av opplæringslovens bestemmelser om målform, viste også at lovverket er åpent for tolkning. Både bestemmelsen i § 2-5 om opplæring på egen målform i grunnskolen f.o.m. 8.kl., og hva som regnes som læremidler i paragraf § 17- 1, er i stor grad overlatt til skolens og lærerens skjønn.

De formelle læreplanene har fram til i dag, gradvis fått et tilsynelatende stadig sterkere fokus på sidestilling av bokmål og nynorsk. *M85* var spesielt tydelig på hvor mye av lærestoffet som skulle leses på sidemål allerede fra 3.klasse av. I *L97* var mengdeangivelsen for lesestoff på sidemål og eget sidemålsområde i planen, slik *M85* hadde hatt, borte. *L97* kan således sees på som et tilbakeskritt for sidestillingen av målformene. Som vi har sett går *LK06* høyt ut når det gjelder fokus på opplæring i begge målformer. Allerede innledningsvis vektlegger *LK06* at barn og unge skal lære å skrive både på bokmål og nynorsk. Begrunnelsen for opplæringen er flersidig, men kulturforståelse, identitet, deltagelse og språklig bevissthet er ord som går igjen. Siden innledningen i norskplanen gjelder for hele det 13-årige skoleløpet, setter kravet om å lære både bokmål og nynorsk, standarden for at begge målformer skal være en naturlig del av hele skoleløpet. *LK06* innfører også et mer sidestilt fokus på målformene når

planmakerne konsekvent bruker begrepene nynorsk/bokmål framfor begrepene sidemål/hovedmål, som *L97* og *R94* brukte. Ordet sidemål høres underordnet ut, og siden nynorsk er sidemål for majoriteten, vil nok *LK06* unngå diskriminering på papiret.

Den kanskje viktigste grunnen til at *LK06* skiller seg ut som den mest progressive planen når det gjelder opplæring i begge målformer, er innføringen av de grunnleggende ferdighetene. At elevene skal lese og skrive på begge målformer som en del av alle fag, impliserer som vi så ovenfor, nye utfordringer og muligheter for både elever, norsklærere og andre faglærere. Likevel ser man ved en nærmere gjennomgang av *LK06*, at det sidestilte fokuset på målformene slår noen sprekker. Til tross for begrepsmessig sidestilling og innføring av de grunnleggende ferdighetene, dobbel-kommuniserer *LK06* på flere vis når det gjelder satsingen på opplæring i begge målformer. Som jeg har vist i gjennomgangen av *LK06* betyr ikke den formelle læreplanens likebehandling av nynorsk og bokmål som hovedmål, like rammevilkår for elevene i praksis. Og de grunnleggende ferdighetene er som vi har sett, heller ikke implementert slik intensjonen var. Også avviklingen av den over hundreårige praksisen med obligatorisk sidemålsksammen for elever i Vg3, skurrer sett opp mot *LK06*s overordnede mål om opplæring i begge målformer.

Heller ikke i kompetansemålene blir fokuset på opplæring i begge målformer fulgt opp i samme grad som innledningen av læreplanen bærer bud om. Selv om det er formell sidestilling mellom målformene, ser det likevel ut til at kompetansemålene som gjelder er vage og lite eksplisitte. På studiespesialiserende utdanningsprogram, er det bare i Vg1 det blir presisert at det skal leses på begge målformer. Derfor kan man pr. definisjon oppfylle læreplanmålene i *LK06* ved kun å lese tekster på én målform både i Vg2 og Vg3. Når det gjelder opplæring i formverk og tekstbinding på begge målformer, blir dette først eksplisitt formulert i Vg3. Dette rimer ikke helt med den ellers sterke vektleggingen *LK06* har av opplæring i begge målformer.

Selv om *LK06* er den læreplanen som til nå har hatt sterkest formelt fokus på opplæring i begge målformer, blir spørsmålet likevel hva slags tilrettelegging den *erfarte læreplanen*, gir nynorskelevne i videregående. *LK06*s manglende forankring i opplæringsloven, når det gjelder opplæring på egen målform på videregående skole, samt sprikende rammevilkår i *LK06*, kan gjøre det vanskelig å nå målet om «språklig selvtillit og trygghet i egen kultur» (*LK06*, 2006, s. 41) for elever med nynorsk som hovedmål.

Framtiden vil vise om den pågående revisjonen av norskplanen virkelig styrker skriftlig hovedmål slik Kunnskapsdepartementet sier de ønsker (Kunnskapsdepartementet, 2010).

7. Analyse av spørreundersøkelsen

7.1 Innledning

Presentasjonen av resultatene fra spørreundersøkelsen følger i hovedsak samme struktur som spørreskjemaet.¹¹ Først presenterer jeg fordelingen på bakgrunnsvariablene; alder, kjønn, formell kompetanse, erfaring, fagkrets, talemål og foretrukken skriftlig målform. Deretter presenterer jeg resultatene fra den første delen av spørreundersøkelsen som undersøker hvordan lærerne oppfatter skolens overordnede prinsipper omkring tilrettelegging for nynorskelever, før jeg går over på den siste delen av undersøkelsen, som handler om tilrettelegging på klasseromsnivå.

I en undersøkelse med så få respondenter, er det mest interessant å undersøke hva som er typisk. Likevel vil jeg ved hjelp av krysstabeller, undersøke sammenhengen mellom noen utvalgte variabler, sett opp i mot primært lærernes fagkrets. Noen få variabler undersøker jeg opp i mot antall år lærerne har arbeidet i videregående skole. I og for seg kunne det vært interessant å undersøke flere av variablene opp i mot andre bakgrunnsvariabler. Når jeg likevel i de fleste krysstabellene undersøker variablenes sammenheng mot fagkrets og/eller erfaring, er det fordi dette har å gjøre med hvordan ulike lærergrupper arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, skriving og lesing, sett opp i mot elevens målform.¹² Som jeg var inne på tidligere konkluderte rapporten *En tung bør å bære*, at de grunnleggende ferdighetene, med unntak av lesing, ikke har ført til mange endringer i opplæringen (NIFU-STEP, 2009). Derfor er det interessant å undersøke om Informantskolen skiller seg ut, eller føyer seg inn i denne konklusjonen.

Fordi det ofte kan være vanskelig å beskrive et fenomen ut fra få spørsmål, vil jeg forsøke å tegne et grovt bilde av materialet ved å summere opp resultatene på variabler som tilhører hverandre tematisk. Både for bolken om skolens overordnede prinsipper og for bolken om lærernes tilrettelegging i klasserommet, vil det være interessant å konstruere en *additiv indeks* som summerer skårene på alle variablene og dele på antall spørsmål, og deretter på antall respondenter. Man får da en gjennomsnittsskår for alle observasjonene (Johannessen et al., 2010, s. 257).

¹¹ Svar på spørreundersøkelsen i form av grafer og tabeller kan leses i sin helhet i vedlegg 2

¹² Det er kun krysstabeller hvor jeg har funnet interessante fordelinger som er presentert i oppgaven.

Hensikten med å bruke spørreskjema i undersøkelsen blant lærerne på studiespesialiserende utdanningsprogram og idrettsfag ved Informantskolen, er som nevnt i kapittel 5, å danne et bilde av etablert praksis i opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål. For en nærmere presentasjon av spørreskjemaet og informasjon om gjennomføring av spørreundersøkelsen viser jeg til avsnitt 5.4.- 5.4.3. Det er verdt å merke seg at ikke alle respondentene har svart på alle spørsmålene/påstandene. For detaljer, se vedlegg 2.

7.2 Bakgrunnsspørsmål

2/3 av respondentene er i alderen 30 til 50 år. Det er tilnærmet lik fordeling på kjønnene, noe som stemmer godt med kjønnsfordelingen i utvalget på 43 respondenter. Alle respondentene har 5 års høyere utdanning, eller mer. Det er mange erfarne lærere i utvalget. Nesten 60 % har jobbet lenger enn 11 år i videregående, og har derfor tidligere undervist etter andre læreplaner enn *LK06*. Nesten 42 % har vært lærere i videregående under 11 år og det er rimelig å anta at de fleste av disse respondentene i sin lærerutdanning ble grundig skolert i *LK06*. Om det er forskjell i hvordan disse gruppene legger til rette for at elevene kan jobbe med fagskriving på egen målform, vil bli belyst senere i analysen.

Noe overraskende utgjør de som underviser flest timer i fremmedspråk og realfag de største gruppene av respondenter. Umiddelbart skulle man tro at de som underviste i fremmedspråk, ikke måtte ta stilling til elevens norske målform. Men på grunn av ordlyden i spørsmålet, «Hvilke fag underviser du flest timer i?», kan det innenfor alle gruppene befinne seg lærere som også underviser i fag der man må ta hensyn til målform. På samme vis kan vi undre oss over at antall respondenter som underviser mest i norsk er så lavt, men det kan skjule seg norsklærere i de andre grupperingene også. På bakgrunn av dette, vil jeg være varsom med å konkludere med at norsklærere gjør slik, og realfagslærere slik. Likevel skal jeg i den videre analysen vise at tilretteleggingen for nynorskelevne varierer noe etter hvilke fag man underviser mest i.

Når det gjelder skriftlig målform og talemål, skriver 71 % av respondentene mest bokmål, og litt over 50 % av dem snakker et tilnærmet normalisert bokmål. Men det er viktig å merke seg at så mye som 29 % av respondentene skrev nynorsk, eller like gjerne nynorsk som bokmål, og i underkant av 50 % snakker tilnærmet normalisert nynorsk eller dialekt. Et betydelig mindretall på 3 respondenter, bruker et annet talemål privat enn som lærer. En av

respondentene begrunner dette slik: «Jeg velger bort noen ord fra dialekta mi som jeg tror elever vil ha vansker med å forstå».

7.3 Skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål

Det synes å være en overveiende klar oppfatning hos lærerne at skolen ikke har satt i gang tiltak for at nynorskelevne skal holde på hovedmålet sitt. Bare en av respondentene er enig i at dette er tilfelle. Det er i stor grad en felles oppfatning at skoleledelsen registrerer den enkelte elevs målform. 4 respondenter vet ikke om skoleledelsen gjør dette, og dette kan være et uttrykk for at dette ikke blir like godt kommunisert til alle. Kun 25 % opplever nemlig at de får utdelt oversikt over elevenes målform, mens de andre respondentene mener at de ikke får dette, eller ikke vet om de får dette.

7.3.1 Hjemmesiden

Ingen av respondentene er helt enige i at hjemmesiden til skolen gjenspeiler at skolen har mange nynorskelever. Det mest slående er at 50 % krysser av på midtkategorien, noe som indikerer at de hverken er uenige eller enige i at hjemmesiden gjenspeiler at skolen har mange nynorskelever. At flertallet krysser av her, kan også være et uttrykk for at de ikke riktig vet hvordan det står til på hjemmesiden. At også 3 respondenter har krysset av på verdien *vet ikke*, støtter denne antagelsen.

7.3.2 Ansvar for lærebøker på eget hovedmål

90 % av respondentene mener at elevene får lærebøker på sitt hovedmål ved skolestart. Når det gjelder hvem som har ansvar for at dette skjer, er noen flere enige enn uenige i, at det er lærernes ansvar å sørge for læremidler på elevens målform ved skolestart. Mens et større flertall er enig i at skoleledelsen forvisser seg dette. Ut fra dette kan det se ut som om det er sterkere enighet om at skoleledelsen forvisser seg om at læremidler på rett målform til rett tid, enn det er enighet om at dette er lærernes ansvar. At skolen i stor grad sørger for at elevene får lærebøker på egen målform ved skolestart er imidlertid ikke overraskende, med tanke på at dette er den eneste tilretteleggingen skolen er lovpålagt å gjøre med hensyn til elevens målform. Selv om Informantskolen i stor grad oppfyller loven, er det verdt å merke seg at 1/3 av lærerne er usikre på om skoleledelsen forvisser seg om at elevene får de bøkene de har krav på, og to av lærerne er helt uenige i at elevene får lærebøker til tiden. Dette kan skyldes

at akkurat disse lærerne har negative erfaringer, men kan også være et uttrykk for at det av og til glipper på dette feltet.

7.3.3 Digitale læremiddel

Hele 15 av respondentene er verken enige eller uenige i at eleven får digitale læremidler på sitt hovedmål. At det er delte meninger om denne påstanden, kan være et uttrykk for at lærerne ikke riktig vet hvordan det står til på dette feltet. Men det kan også være et uttrykk for at elevene får digitale læremidler på nynorsk i middels grad, eller med andre ord av og til. Litt over 50 % av lærerne er middels enige i at skolens datamaskiner har nynorsk programvare som elevene har tilgang til. 5 av respondentene er uenige i denne påstanden, noe som kanskje kan komme av at de ikke kjenner til tilbudet, eller at de ikke synes at tilbudet er tilfredsstillende nok.

7.3.4 Forventninger om tilrettelegging

Nesten 70 % av respondentene er enige, eller helt enige i at norsklærerne forventes å ta spesielt ansvar for å tilrettelegge opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål, noe som samsvarer med manglende implementering av de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving i alle fag, som ble påvist i rapporten *En tung bør å bære* (NIFU-STEP, 2009).

I påstanden om hvorvidt det forventes at lærerne legger til rette for fagskriving på elevens målform, er respondentene i liten grad samstemte. Siden svarene ikke er entydige, er det interessant å undersøke fordelingen ut fra respondentenes fagkrets.

Tabell 1 - Fagkrets og forventning om tilrettelegging for fagspesifikk skriving på elevens målform

21. Det forventes at lærerne legger til rette for fagspesifikk skriving på elevens målform.	Total		5. 5. Hvilket fag underviser du flest timer i?						
		%	Norsk	Fremmedspråk	Realfag	Samfunnsfag	Idrett	Annet	
			%	%	%	%	%	%	
1. Helt enig	30,4	75,0	33,3	16,7	0,0	0,0	25,0	0	
2.	17,4	0,0	0,0	16,7	50,0	0,0	50,0	0	
3.	21,7	0,0	50,0	16,7	0,0	0,0	25,0	0	
4.	26,1	25,0	16,7	33,3	50,0	0,0	0,0	1	
5. Helt uenig	4,3	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0	0	
N	23	4	6	6	2	0	4		

Det er en overvekt av lærere som underviser mest i språk, som er helt enige i at det forventes at de legger til rette for fagspesifikk skriving på elevens målform. De som underviser mest i realfag peker seg ut som meste uenige i denne påstanden. Men fordi datagrunnlaget er lite, og svarene kan være preget av tilfeldighet, blir grunnlaget tynt å konkludere ut i fra.

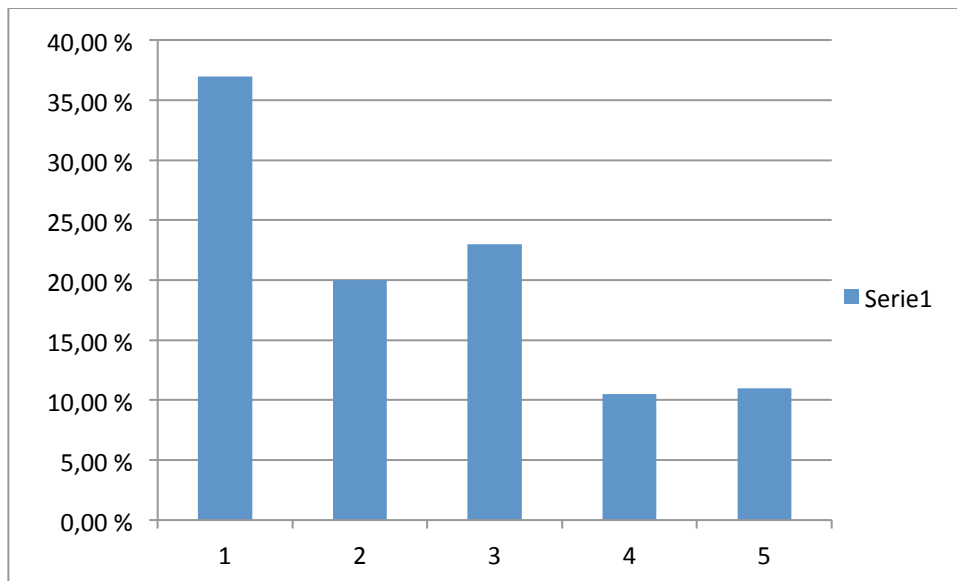
7.3.5 Additiv indeks -Skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål

I de foregående tabellene er hver enkelt påstand analysert. Nedenfor vises en additiv indeks som gir en samlet inntrykk av besvarelsene på påstandene 15-21 (-19). Disse påstandene måler tilrettelegging for nynorskelever på overordnet skolenivå, med hovedvekt på nynorske læremidler.

Tabell 2 - *Skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål, påstand 15- 21 (-19)*

15	Skoleledelsen forvisser seg om at elevene får læremidler på egen målform ved skolestart
16	Alle elever får lærerbøker på sitt hovedmål ved skolestart
17	Alle elever får digitale læremidler på sitt hovedmål.
18	Elever med nynorsk som hovedmål har tilgang på nynorsk programvare på skolens datamaskiner
20	Det forventes at lærerne sørger for læremidler på elevens målform ved skolestart
21	Det forventes at lærerne legger til rette for fagspesifikk skriving på elevens målform

Figur 2 - Additiv indeks over påstand 15-21 (-19), skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål



Indeksen måler hvor mange prosent de ulike verdiene summert har fått på de utvalgte variablene ovenfor. Høyest score får verdi 1 som var *Helt ening* og lavest score får kategorien 5 -*Helt uenig*. Indeksen viser at søylene i hovedsak er høyest mot venstre. Dette kan tyde på at lærerne mener at skolens tilrettelegging for nynorskelevne, i større grad kjennetegnes av god, enn av dårlig tilrettelegging på overordnet nivå. Som jeg tidligere har nevnt er slike indekser kun egnet til å tegne en grov beskrivelse av situasjonen, men likevel kan en slik oppsummering si noe om retningen i besvarelsene.

7.4 Tilrettelegging for nynorskelever i klasserommet

7.4.1 Lærebøker på egen målform og kunnskap om elevens målform

2/3 av respondentene vet hvilket hovedmål elevene har. Figur 3 nedenfor viser at lærere som underviser mest i fremmedspråk, realfag og andre fag, i størst er grad usikre på elevens målform. At alle norsklærere vet elevens hovedmål, er selvsagt på grunn av karaktersetning og eksamen i sidemål og hovedmål. At 1/3 ikke vet hvilket hovedmål elevene har, stemmer god overens med kun 60 % sørger for lærebøker på egen målform i eget fag, alltid eller nesten alltid. At kun 60 % sørger for lærebøker på elevens målform, er spesielt interessant, fordi dette er den eneste tilretteleggingen elevene lovmessig har krav på. Besvarelsene på denne påstanden må sees opp mot svarene på påstanden som målte at noen flere er enige enn uenige i, at det er lærernes ansvar å sørge for læremidler på elevens målform ved skolestart. Ut fra

dette kan vi slutte at årsaken til at ikke alle lærere sørger for at nynorskelever får lærebøker på nynorsk, kan være uklare ansvarsforhold på dette feltet.

Tabell 3 - *Fagkrets og kunnskap om elevenes målform*

23. Jeg vet hvilke elever som har nynorsk og hvilke som har bokmål som hovedmål.	Total		5. Hvilket fag underviser du flest timer i?						
		%	Norsk	Fremmedspråk	Realfag	Samfunnsfag	Idrett	Annet	
			%	%	%	%	%	%	
Ja	66,7	100,0	71,4	66,7	100,0	0,0	25,0	0	
Nei	16,7	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	50,0	1	
Vet ikke	16,7	0,0	28,6	16,7	0,0	0,0	25,0	0	
N	24	4	7	6	2	0	4		

7.4.2 Nynorske fagtermer

En overvekt av lærerne presenterer aldri eller nesten aldri, nynorske fagtermer til nynorskelever. 32 % gjør dette av og til, mens kun 18 % gjør det alltid eller nesten alltid. To respondenter har unnlatt å svare. Ut fra fordelingen i figur 4, er det svært vanskelig å si at noen av faggruppene peker seg ut i den ene eller andre retningen.

Tabell 4 - *Fagkrets og bruk av nynorske fagtermer i undervisningen av nynorskelever*

24. Som alternativ til fagtermer på bokmål, presenterer jeg nynorske fagtermer til elever som har nynorsk som hovedmål.	Total		5. Hvilket fag underviser du flest timer i?						
		%	Norsk	Fremmedspråk	Realfag	Samfunnsfag	Idrett	Annet	
			%	%	%	%	%	%	
1. Alltid	4,5	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0	
2.	13,6	50,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0	
3.	31,8	50,0	33,3	40,0	0,0	0,0	25,0	0	
4.	22,7	0,0	33,3	20,0	50,0	0,0	25,0	0	
5 Aldri	27,3	0,0	33,3	20,0	0,0	0,0	50,0	1	
N	22	4	6	5	2	0	4		

7.4.3 Tekster og annet materiell på nynorsk i språkblanda klasser

Når det gjelder å bruke tekster på nynorsk i språkblanda klasser er det nesten dobbelt så mange som nesten aldri, eller aldri bruker nynorske tekster, enn dem som nesten alltid eller alltid gjør det. Nesten 23 %, eller 5 av respondentene bruker tekster på nynorsk av og til. Igjen ser vi at de som underviser flest timer i språkfag, i større grad tar hensyn til elevenes målform i undervisningen.

Tabell 5 - Fagkrets og bruk av nynorsktekster i språkblanda klasser

25. 25. Jeg bruker tekster på nynorsk i undervisningen i språkblanda klasser.	Total		5. 5. Hvilket fag underviser du flest timer i?						
		%	Norsk	Fremmedspråk	Realfag	Samfunnsfag	Idrett	Annet	
			%	%	%	%	%	%	
1. Alltid	13,6	50,0	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0
2	13,6	25,0	16,7	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0
3	22,7	25,0	33,3	0,0	0,0	0,0	25,0	1	
4	36,4	0,0	16,7	60,0	50,0	0,0	75,0	0	
5. Aldri	13,6	0,0	16,7	40,0	0,0	0,0	0,0	0	
N	22	4	6	5	2	0	4		

På påstanden om lærerne bruker lærestoff på nynorsk i språkblanda klasser, har de fleste respondentene har krysset av på at de av og til, eller nesten aldri gjør dette. Dette er i hovedtrekk den samme fordelingen som svarene på påstanden som måler om respondentene sørger for at nynorskelevne får annet materiale utviklet til bruk i opplæringen, på nynorsk. Nesten 70 %, sørger kun for dette av og til, eller nesten aldri, noe som med andre ord er variasjoner over hvor sjelden man sørger for slikt materiale. Hva *annet materiale utviklet til bruk i opplæringen* blir oppfattet som, varierer nok. Men de fleste vil nok tenke på oppsummeringer, Power-Point-presentasjoner og annet fagstoff som dekker kompetansemålene.

7.4.4 Prøver på begge målformer

50 % er helt klare på at de aldri lager prøver på begge målformer i språkblanda klasser. Mens 46 % oppgir at de gjør det av og til, nesten alltid, eller alltid. For å kunne si noe mer om hvem det er som lager, eller ikke lager prøver på begge målformer, har jeg sjekket denne variabelen opp mot fagkrets og antall år i videregående skole. Figur 6 nedenfor, viser ut fra antall respondenter i hver fagkategori, en relativt jevn fordeling av dem som ikke lager prøver på begge målformer og de som ikke gjør det i mindre grad, eller aldri. Vi finner imidlertid en liten overvekt av dem som aldri lager prøver på begge målformer blant lærerne i realfagsgruppen. Når det gjelder fordeling ut i fra erfaring viser figur 7, at lærere som har jobbet over 16 år i videregående skole i større grad lager prøver på begge målformer i språkblanda klasser enn dem med kortere fartstid.

Tabell 6 - Fagkrets og skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser

28. Jeg lager skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser.	Total		5. Hvilket fag underviser du flest timer i?						
		%	Norsk	Fremmedspråk	Realfag	Samfunnsfag	Idrett	Annet	
			%	%	%	%	%	%	
1. Alltid	12,5	50,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0
2.	12,5	50,0	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0
3.	20,8	0,0	42,9	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	1
4.	4,2	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0
5. Aldri	50,0	0,0	42,9	66,7	50,0	0,0	100,0	0	0
N	24	4	7	6	2	0	4		

Tabell 7 - Erfaring og skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser

28. Jeg lager skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser.	Total		4. 4. Hvor lenge har du vært lærer i videregående skole?					
		%	0-5	6-10	11-15	16-20	20+	
			%	%	%	%	%	
1. Alltid	12,5	0,0	0,0	0,0	50,0	28,6		
2.	12,5	20,0	0,0	0,0	0,0	28,6		
3.	20,8	0,0	20,0	60,0	0,0	14,3		
4.	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3		
5. Aldri	50,0	80,0	80,0	40,0	50,0	14,3		
N	24	5	5	5	2	7		

7.4.5 Fagspesifikk skriving på elevens målform

Lærerne har ulik praksis i forhold til fagspesifikk skriving på elevens målform. Det er en overvekt av dem som legger til rette for dette, men det vil være interessant å undersøke om fagtilhørighet har noe å si for graden av tilrettelegging på dette feltet. Igjen vil jeg peke på at den upresise betegnelsen *legge til rette* kan oppfattes ulikt. Noen vil tolke dette som «elevene får gjøre som de vil», mens andre vil legge en mer aktiv tilrettelegging i begrepet.

Også denne påstanden målt opp mot lærernes erfaring (figur 8), viser at lærere som har vært mer enn 16 år i videregående skole, i større grad legger til rette for fagspesifikk skriving på egen målform, enn blant dem som har under 16 års erfaring. At de som har vært lengst i skolen i større grad legger til rette for fagspesifikk skriving på egen målform, kan ha å gjøre med trygghet i forhold til begge målformer. Denne lærergruppen har kanskje selv fått en grundigere grunnopplæring i begge målformer, og har vært lærere også i en tid da nynorsken sto sterkere. På en annen side er det verdt å merke seg at mange av dem som har under 16 års erfaring, må ha tatt lærerutdanning i en tid der *LK06* og de grunnleggende ferdighetene sto på

pensum. Ut fra dette skulle man kanskje tro at skriving i alle fag sto sterkere på dagsordenen hos denne lærergruppen, men tallene viser altså det motsatte.

Tabell 8 - Erfaring og tilrettelegging for fagspesifikk skriving på elevenes målform

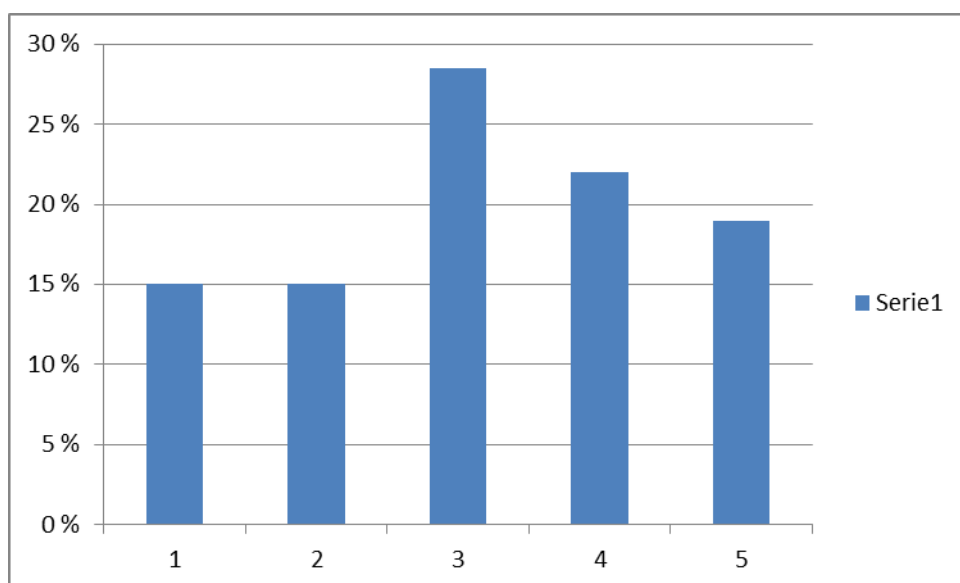
		Total	4. Hvor lenge har du vært lærer i videregående skole?				
			0-5	6-10	11-15	16-20	20+
		%	%	%	%	%	%
30. Jeg legger til rette for at elevene kan jobbe med fagspesifikk skriving på egen målform.	1. Helt enig	36,4	50,0	0,0	20,0	50,0	57,1
	2.	18,2	0,0	0,0	40,0	0,0	28,6
	3.	22,7	25,0	50,0	0,0	50,0	14,3
	4.	18,2	0,0	50,0	40,0	0,0	0,0
	5. Helt uenig	4,5	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	22	4	4	5	2	7

7.4.6 Additiv indeks – Tilrettelegging for nynorskelever i klasserommet

Tabell 9 - Tilrettelegging for nynorskelever i klasserommet – en oversikt over påstand 24-30

24	Som alternativ til fagtermer på bokmål, presenterer jeg nynorske fagtermer til elever som har nynorsk som hovedmål
25	Jeg bruker tekster på nynorsk i undervisningen i språkblanda klasser
26	Jeg sørger for at elever som har nynorsk som hovedmål får lærebøker på nynorsk i mine fag.
27	Jeg sørger for at elever som har nynorsk som hovedmål får annet materialet utviklet til bruk i opplæringen, på nynorsk
28	Jeg lager skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser
29	Jeg bruker nettbasert lærestoff på nynorsk i språkblanda klasser
30	Jeg legger til rette for at elevene kan jobbe med fagspesifikk skriving på egen målform

Figur 2 - Additiv indeks over påstand 24-30, tilrettelegging for nynorskelever i klasserommet



På samme måte som indeksen ovenfor, måler også denne indeksen hvor mange prosent de ulike verdiene har fått på de utvalgte variablene ovenfor. Høyest score får verdi 3 -*av og til* og lavest score får kategorien 1 og 2 – *Alltid og nesten alltid*. I motsetning til den noe mer venstrevridde indeksen som målte skolens tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål, ligger hovedtyngden av besvarelsen i denne indeksen i midten og mot høyre.

Indeksen over skolens tilrettelegging viser noe bedre grad av tilrettelegging, enn indeksen over tilrettelegging i klasserommet. Dette kan indikere at lærerne opplever at tilretteleggingen på skolenivå, som i størst grad handler om læremidler, er lettere å gjennomføre, enn mer spesifikk tilrettelegging i klasserommet. I en hektisk klasseromshverdag har nok læreplanmålene først og fremst hovedfokus, og mange lærere synes trolig at det blir tungvint å forholde seg til nynorsk når man går utenfor læreboka. Likevel viser undersøkelsen at noen lærere klarer å fokusere både på faginnhold og målform.

For en samlet vurdering av hva spørreundersøkelsen forteller, viser jeg til avsnitt 9.3.2.

8. Fortolkning av intervjuundersøkelsen

8.1 Innledning

Som jeg nevnte i presentasjonen av intervjuguiden i kapittel 5, er intervjuguiden¹³ min delt inn i tre, med introduksjonsspørsmål, faktaspørsmål og til slutt avslutningsspørsmål. Faktaspørsmålene er delt inn i bolkene organisering, læremidler, nynorskelever som fokusområde og forventning til lærerne. I fortolkningen av intervjuene kommer jeg til å ta for meg ett og ett emne, og gjengi det sentrale av informantenes utsagn knyttet til de ulike emnene. Rekkefølgen i framstillingen vil ikke alltid følge rekkefølgen i intervjuguiden, fordi jeg noen ganger fikk svar på det jeg lurte på, før jeg spurte. I framstillingen av intervjuene har jeg valgt ut sitater som illustrerer essensen av materialet. Underveis kommenterer jeg funn og knytter materialet til annen aktuell forskning. For å ivareta informantenes anonymitet, refererer jeg til dem som Informant 1 og Informant 2.

Selv om analyseteknikken jeg benytter meg av er *meningsfortetting av det transkriberte intervjuet*, mener Kvale som nevnt i kapittel 5, at analysen starter på et tidligere tidspunkt. Før jeg begynner på fortolkningen av intervjuinnholdet, skal jeg kort gi eksempler på at min analyse startet før jeg transkriberte og analyserte intervjuet.

Det første analysetrinnet er i følge Kvale, når intervjupersonen beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet. Mitt umiddelbare inntrykk under intervjuet, var at Informant 1 i stor grad framhevet det skolen var gode på og fikk til. Vedkommende beskrev rammevilkårene for elever med nynorsk som hovedmål, som noe bedre enn Informant 2, som oftere fokuserte på det som manglet. Det andre analysetrinnet Kvale opererer med, er at intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet og ser nye betydninger i det de opplever og gjør. Her vil jeg trekke fram Informant 1 sin refleksjon omkring organiseringen i sammenholdte klasser og omkring skriving i alle fag. Det virket på meg som om Informant 1 i løpet av intervjuet, så et stort ubrukt potensiale når det gjelder å kunne legge bedre til rette for elever med nynorsk som hovedmål. Omvendt var det for informant 2, som jeg opplevde bare ble enda sikrere på at skolens vilje til å satse på nynorskelevne ikke var tilstede.

¹³ Vedlegg 2; Intervjuguide

Vedlegg 3; Transkribert intervju med informant 1

Vedlegg 4; Transkribert intervju med informant 2

Siden disse tolkningene er gjort før jeg analyserer det faktiske transkriberte materialet, er det viktig å huske på at disse innledende tolkningene kan komme til å prege resten av analysen. Det kan hende at mitt førsteinntrykk var feilaktig. Derfor er det viktig å ikke låse seg fast i førsteinntrykkene når intervjuene skal analyseres.

8.2 Introduksjonsspørsmål

I det første introduksjonsspørsmålet spurte jeg om en generell beskrivelse av skolen, som en skole for elever med nynorsk som hovedmål. Informant 1 la vekt på de faktiske forholdene omkring nynorskelevne ved skolen. Vedkommende mener at ca. 20 -25 % elevene ved skolen har nynorsk som hovedmål, og at de fleste holder fast på det. Opplæringen foregår av praktiske årsaker i sammenholdte klasser, men norsklærerne diskuterer å organisere egne grupper med nynorskelever for å styrke opplæringa i hovedmålet.

På spørsmål om elevene selv hadde uttrykt ønske om å bli organisert i egne grupper, fikk jeg dette svaret: «Jeg tror at noe av grunnen til at elevene ikke etterspør egne nynorskgrupper, er at de kommer fra ungdomskoler der de har vært organisert i sammenholdte klasser.» Dette er en interessant uttalelse. At mange nynorskelevne er vant til å være i mindretall på ungdomskolen, men likevel fortsetter å holde på nynorsk som hovedmål på videregående skole er verdt å stoppe opp ved. Istedenfor å være overrasket over at nærmere halvparten av nynorskelevne i randsoneområder skifter hovedmål når de begynner på videregående, kan man snu perspektivet og heller være overrasket over dem som faktisk evner å holde fast på nynorsken etter massiv påvirkning fra bokmål i tre år på ungdomskolen, og deretter tre år på videregående. I dette perspektivet, er det heller ikke vanskelig å skjønne elevene i Valdresundersøkelsen, som oppga at årsaken til målskiftet var at bokmål var lettere enn nynorsk.

Analysen av Informant 2 sin beskrivelse av Informantskolen som en skole for nynorskelever, støtter førsteinntrykket vedkommende gav av en skolehverdag med lite nynorskesponering. Skolen blir beskrevet som en skole som har hatt sterke nynorsktradisjoner og at nynorskelevne tidligere har møtt mye nynorsk, både muntlig og skriftlig. Men de siste åra har det i følge informanten skjedd en endring. Skolens markedsføringsmateriale er først og fremst på bokmål, og antall lærere som skriver nynorsk har blitt mye færre. Informanten oppsummerer slik:

En elev fra en nynorskbygd vil ikke møte veldig mye nynorsk på vår skole lenger, det kan sikkert gå dager der han ikke møter det utenom i læreboka si... men nå bruker de mye nett og der er det mye på bokmål. Hvis ikke fokuset i norsken spesifikt er å lese nynorsktekster, så jeg tror de møter ganske lite nynorsk på skolen. Det blir de lærerne som er aktive brukere selv, som skriver nynorsk på tavla og på Fronter og på kopier.

Sitatet underbygger opplevelsen Informant 2 har av at elever på Informantskolen ikke møter mye nynorsk. Dersom nynorskelever ikke har lærere som er nynorskbrukere selv, blir møtet med nynorsk koplet til norskfaget.

På spørsmålet om hvorvidt elevenes hovedmål burde påvirke klasseinndeling, oppfatter informantene situasjonen litt ulikt. Der Informant 1 sier at dette er oppe til diskusjon i faggruppa, sier Informant 2 at dette ikke er noen problemstilling i det hele tatt.

Det andre introduksjonsspørsmålet gikk ut på om skolen hadde satt i gang konkrete tiltak for å oppfordre elever med nynorsk fra grunnskolen, til å holde på nynorsk som hovedmål på Informantskolen. Begge informantene sier at skolen ikke har noe felles politikk på dette området. Informant 2 utdyper med at skolen ikke oppfordrer elevene til å være aktive nynorskbrukere, men at det er et individuelt anliggende hos den enkelte lærer. Informant 1 forklarer hvorfor de ikke har slike tiltak, med å vise til at det er ganske få elever som skifter målform på Informantskolen. Dette valget har elevene i følge Informant 1, tatt på ungdomskolen, og informanten understreker at det er stadig færre elever som velger nynorsk på den største ungdomskolen Informantskolen rekrutterer fra. Den samme tendensen ser Informantskolen også ved skoler i deler av de andre kommunene de rekrutterer fra.

Opplysningen om at mange elever har skiftet målform før de begynner på Informantskolen, finner støtte i tallene fra Valdresundersøkelsen som viste at halvparten av dem som skifter målform, gjør det i overgangen til ungdomskolen (Garthus, 2009). En forklaring på et slikt tidlig språkskifte, kan være som det ble pekt på tidligere i intervjuet, at mange av nynorskelever i randsoneområder går sammenholdte klasser hvor bokmål dominerer. Da er det naturlig at språkskiftet kommer tidligere her, enn i områder hvor språkmiljøet er mer homogent.

8.3 Organisering

På spørsmål om skolen har registrert elevenes målform, svarer Informant 1 at målformen registreres med en gang elevene begynner. Informant 2 nyanserer denne opplysningen med at dersom eleven skifter målform underveis, er det nok ikke alltid at det blir registrert i skolens arkiv før i Vg3, i forbindelse med eksamen. Hvorvidt lærerne får utdelt oversikten over elevenes målform, er informantene ikke helt samstemte om. Informant 1 svarer at når målformen er registrert, blir det « en offentlig eiendom blant lærerne hvilket hovedmål elevene har.» Ut fra dette svaret, forstår jeg det som at skolen ikke aktivt opplyser lærerne om elevenes målform, men det er mulig for lærerne å ta rede på dette i tilgjengelige dokumenter. Denne forståelsen støttes av denne uttalelsen fra Informant 2:

Denne registreringen blir ikke delt ut til lærerne, ikke annet enn norsklærerne vet det, den blir ikke gjort kjent for andre lærere. Det er eksamensansvarlig som får denne infoen fra kontaktlærerne. Det er ikke fellespolitikk at alle lærere skal vite elevens målform for bedre å kunne legge til rette den skriftlige opplæringen.

At elevens målform ikke er felles kunnskap, støtter oppunder de tidligere bekreftelsene på at skolen ikke har en aktiv politikk omkring nynorskelevens skolehverdag.

8.4 Læremidler

Begge informantene bekrefter at elevene som har nynorsk som hovedmål får lærebøker på nynorsk i alle fag. Informant 1 utdyper med at det er lite venting på lærebøker fordi skolen har et lager av læremidler med ca. 75 prosent bøker på bokmål og 25 prosent på nynorsk. Dersom noen må vente på lærebøker på riktig målform, kan det i følge Informant 1, like godt være bokmåselever. Jeg fulgte ikke opp denne opplysningen i intervjuet, men forklaringen på at det like godt er bokmåselevne som må vente på lærebøker på rett målform, kan være som Informant 1 selv pekte på tidligere i intervjuet, at den skolen Informantskolen rekrutterer flest elever fra, stadig har færre nynorskelever. At antall nynorsk elever ved Informantskolen er færre enn før, viser også tallene jeg samlet inn, som viste at andelen nynorskelever ved Studiespesialiserende utdanningsprogram og på Idrettsfag, er ca. 10 prosent, noe som ikke samsvarer med skolens prosentfordeling på lærebokbeholdningen.

En noe overraskende opplysning var at Informant 1 mener at enkelte nynorskelever opplever bruken av fagtermer i noen nynorske lærebøker, heller som et hinder enn som en hjelp:

I noen få fag har jeg hørt at det kan være begreper i de nynorske lærebøkene som kan være så alternative, for eksempel i biologi, i forhold til begrepet som står i bokmålsboka, at noen elever, det skjedde senest nå i høst, ber om å få byttet ut den nynorske læreboka.

Men dersom vi nok en gang knytter dette opp mot funn i Valdresundersøkelsen 2009 og Nordal sin undersøkelse fra 1997 (Garthus, 2009; Nordal, 1997), som peker på at nynorskelever synes at bokmål er lettere enn nynorsk, er ikke dette overraskende opplysninger likevel.

På spørsmål om skolen har en felles oppfatning om hva som defineres inn under læremidler som elevene har rett til å få på egen målform, svarer Informant 1 at det vil være feil å si at skolen har en policy på dette. Men skolen har hatt noen prinsipielle runder på at det forventes at lærerne skal kunne bruke sitt naturlige hovedmål i tavlebilde. Skolen forventer at bokmålselevne takler nynorsk, og at nynorskelevne takler bokmål i tavlebildet. Informant 1 påpeker også ganske riktig, at det ikke er noe krav at alle prøver eller tester skal være på begge målformer. Også Informant 2 sier at skolen ikke har noen spesiell politikk på at man skal søke å bruke nynorsk i andre læremidler enn lærebøker. Og når det gjelder andre typer læringsressurser, er ikke nynorskperspektivet der i det hele tatt. Informant 2 forklarer dette slik:

Læreboka si stilling er jo blitt forandra og jeg tror ikke det med nynorsken smitter over på hvilken nettbasert læringsressurs man bruker. Det er mulig at norsklærere tenker over det, men jeg har nok mine tvil. Hvis man skal finne artikler om noe, tenker de at de skal finne en god artikkel uavhengig av målform.

Her ser vi at Informant 2 opplever at ønsket om gode artikler går foran ønsket om at artiklene er på nynorsk, og igjen ser vi at norsklæreren blir trukket fram dersom eleven skulle komme til å få andre læremidler enn læreboka, på nynorsk.

På spørsmål om pc-ene på skolen har nynorsk programvare, svarer både Informant 1 og 2 at skolen har ansatt en person som jobber mye med utvikling av programvare på nynorsk. Disse programmene er lagt inn på pc-ene og elevene kan blant annet få forslag til gode nynorske formuleringer. Dette er sannsynligvis en god hjelp for elevene, men siden dette ikke er lærerstyrt, legges ansvaret for opplæring på egen målform her i stor grad over på elevene selv.

8.5 Nynorsk som fokusområde

For å undersøke om nynorsk og målskifte er spesielt tematisert ved skolen, starter jeg med å spørre om hvorvidt taktisk språkskifte for å få bedre karakter i sidemålet, er en problemstilling ved skolen. Informant 1 opplyser at de fleste elevene som skifter målform ikke begrunner det med taktikk, men nok en gang er begrunnelsen at de synes bokmål er lettest og greiest.

Informant 2 sier at taktisk språkskifte ikke er en problemstilling skolen har tatt stilling til, men at det kan være enkeltlærere som reflekterer over dette sammen med elevene sine. Informant 2 opplyser at skolen har bedre karakterer i sidemål enn i hovedmål, noe som kan tyde på at mange er tidligere nynorskbrukere. Om målskiftet i utgangspunktet er forårsaket av taktikk for å få bedre karakterer, eller av ønsket om å skrive det man finner enklest som hovedmål, er uvisst.

Videre spør jeg om det er bevisst hvor mye tekst som skal være på hver målform i informasjonsskriv og på skolens hjemmeside. Informant 2 peker på at hjemmesida gjenspeiler språksituasjon ved skolen, men at det er vanskelig å få inn stoff på nynorsk. Skolen har ikke diskutert andelen på hver målform, men på ledermøter snakker de om at det er viktig at en del informasjon kommer på nynorsk, fordi de er en skole med nynorskelever. Men policyen er ikke slik at en viss andel skal være på nynorsk i informasjonsskriv og på hjemmesiden.

Informant 1 svarer at skolen følger regelverket med hensyn til hvordan de besvarer brev. Men informanten føyer til at skolens forventning til lærernes mestring av målformene, begrenser seg til at lærerne er i stand til å skrive et korrekt bokmål. Heller ikke Fylkeskommunen har bestemmelser angående skriftlig målform, fordi de har blitt språknøytrale. Men tidligere da fylkeskommunen var en nynorsk språkkommune, var man bundet til at alle offentlige skriv fra skolen skulle være på nynorsk opplyser Informant 1. Ut fra dette ser man altså at formelle ferdigheter i nynorsk ikke forventes av lærerne, men naturligvis må norsklærerne kunne skrive begge målformer.

Selv om Informant 2 sier at de i ledergruppa snakker om å bruke mer nynorsk i kommunikasjonen utad, tolker jeg skolens praksis dithen at når man ikke «må» skrive nynorsk, så gjør man det ikke. Dette er interessant fordi det peker på et misforhold mellom hva man i formelle vedtak og læreplaner vil at den oppvoksende slekt skal lære, og hva man som forbilder og utøvere av den oppfattede læreplanen praktiserer. Så lenge læremesterne

nedprioriterer lærestoffet, kan man ikke vente annet enn at læresvennen gjør det samme. Og denne tendensen kan fort bli selvforsterkende. Når et språk blir mindre brukt, synker språkferdighetene i takt med bruken. Dette sitatet fra Informant 1 er et godt eksempel på nettopp dette:

Og for nynorsken sin del, tenker jeg det var bra at fylkeskommunen ikke lenger har nynorsk, fordi det var ille å se hva slags språk som ble prestert i saksframstillinger og offentlig informasjon, og fremdeles er det problematisk. Elendig språk er problematisk for nynorsken.

8.6 Forventninger til lærerne

På spørsmål om hvorvidt skoleledelsen forventer at lærerne legger til rette for fagskriving på elevens egen målform, svarer Informant 1 at skolen ikke har noen policy på å presentere nynorske fagtermer som alternativer til bokmålstermer. Videre antar Informant 1 at lærerne ikke har et bevisst forhold til å bruke nynorske fagtermer, men legger til at av 60 lærere, kan det være noen som er veldig bevisste. Informant 2 mener heller ikke at det forventes at lærerne skal legge til rette for fagspesifikk skriving på nynorsk. Dette sitatet sier noe om hvordan Informant 2 tror nynorskelevene blir møtt når det gjelder oppøving av fagspråk på nynorsk:

Nynorskelevene sitter der med nynorskboka si, og for å være litt slem så tror jeg faktisk at en bokmållærer kan smile og si; «det var et rart ord det som sto der, er det det det heter på nynorsk?» Det tror jeg kan være en opplevelse.... Når det gjelder skriving i alle fag og fagskriving, så er det mange som trur og sier at nynorsk er mye vanskeligere å bruke i et fagspråk. Det er jo ikke sant, men det er mer krevende å skrive nynorsk fordi du må ha en annen setningsstruktur og kortere setninger, være mer presis rett og slett.

Det at enkelte nynorske begreper blir sett på mer som en kuriositet, blir støttet av Informant 1 i denne uttalelsen:

Det er flere lærere som bruker nynorsk i tavlebildet sitt og de prøver nok å unngå de mest oppkonstruerte begrepene. Seinst i går på Dagsrevyen så jeg teksten norske ord som neppe finnes i noen dagligtale. Og det er disse ytterliggende ordene og begreper som er det eneste som forvirrer en elev i videregående, i alle fall på studiespesialiserende og idrettsfag.

De to siste sitatene sier mye om det fraværende fokuset på nynorskelevene ved Informantskolen. Når ledelsen har en oppfatning av at lærere ved skolen mener nynorsk er vanskelig å bruke i fagspråk, og at de nærmest humrer over nynorske fagbegrep, får nynorsken vanskelige kår. Selv om Informant 1 sier at flere lærere bruker nynorsk i tavlebildet, bruker informantens samtidig begrepet «oppkonstruerte begreper» om nynorsk fagspråk. Alt språk, ikke bare nynorske fagtermer er oppkonstruert, og denne omtalen av

nynorsk kan si noe om skolens manglende vilje til å legge til rette for elever med nynorsk som hovedmål.

Når jeg spør om en tydeligere forventning fra ledelsen om fagskriving på nynorsk kunne ha bidratt til å lære nynorskelever nynorsk fagspråk i større grad, svarer Informant 1, noe vagt, at fokus nå er å jobbe med skriving i alle fag. Informanten forsetter med å si at dersom skolen skal få til fagskriving på nynorsk, er norsklærernes store poeng at andre faglærere må på banen. Informant 2 sier at dersom lærerne hadde hatt en bevisst holdning, ville nynorskelevne kunne møtt språket oftere og de slapp å føle seg spesielle. At ikke andre lærere enn norsklærer kommer på banen når det gjelder fagskriving på nynorsk, tyder på at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene blir oppfattet ulikt av skolemyndighetene og av lærerne ved Informantskolen. Følgende sitat illustrerer hvordan Informant 2 mener at lærerne ved Informantskolen oppfatter dette arbeidet:

Redskapsdelen av språket er det få lærere fra andre fag som tar inn over seg at de har noe ansvar for. Bare det å ha skriving som grunnleggende ferdighet, da ligger det en forventning om at faglæreren også skal se på det språklige. ..., men det sitter langt inne å ta det inn over seg og hva skal det bety i praksis. **Og jeg tror at det med målform er det som betyr minst.**(min uthv.) Det som lærerne kanskje opplever som et problem når de tar imot skriftlige innleveringer, er at det er dårlig språk som bryter sammen, grammatikk og ordforråd og begrepsbruk som svikter, men det er ikke en bokmåls- og nynorskdimensjonen der.

Denne beskrivelsen stemmer godt overens med evalueringen av implementeringen av de grunnleggende ferdighetene, som jeg viste til tidligere i oppgaven. Igjen viser jeg til rapporten *En tung bør å bære* (NIFU-STEP, 2009), som pekte nettopp på at arbeidet med muntlighet og skriving ser ut til å drives som før *LK06*.

8.7 Avslutningsspørsmål

Intervjuet ble avsluttet med å spørre om informantene mente at skolen totalt sett legger godt til rette for elever som har nynorsk som hovedmål og hva som eventuelt hindrer en ytterligere tilrettelegging. På dette spørsmålet svarte Informant 1 at skolen trolig ikke har en ideell organisering av norskfaget, og viser til brukerundersøkelser som viser at skolen kunne scoret bedre på arbeidsmåtene i norskfaget. Informanten tror videre at skolen har noe å gå på når det gjelder organisering, og foreslår å holde ekstrakurs både i hovedmål og sidemål. Likevel mener Informant 1 at skolen likebehandler nynorsk- og bokmålslevne, og kan ikke huske at skolen har fått kritikk fra elever på det punktet. Informant 1 tipper at skolen har 30-40 aktive

nynorskbrukere blant lærerne, så andelen lærere som bruker nynorsk er høyere enn andelen elever som har nynorsk som hovedmål. Likevel avslutter Informant 1 med følgende uttalelse:

Men dersom en klasse ved en tilfeldighet bare får lærere med bokmål som sitt tavlebilde, og presenterer det aller meste på bokmål, så kan jeg forstå at noen elever savner aktiv nynorskbruk i det daglige. Det tror jeg kan være tilfelle.

Der Informant 1 er mer positiv til skolens totale tilrettelegging, viser følgende sitat at

Informant 2 er noe mer tilbakeholden:

Jeg tror at det ville vært vanskelig å ha et gjennomgående fokus på skolen for det er så mye vi skal jobbe med, som er mer vesentlig enn å ha fokus på nynorsk/bokmål. Lærerne ville ha tenkt vurdering, klasseledelse, alt det vi skal gjøre, så skal vi i tillegg jobbe med nynorsk/bokmål. Hvis du da ikke er spesielt opptatt av det selv, så ville du synes at det var enda ett nytt pes.

Både foregående sitat fra Informant 1 og fra Informant 2, viser at hvorvidt lærere bruker fagstoff og legger opp til fagskriving på nynorsk i språkblanda klasser varierer kraftig, og avhenger av om læreren selv er opptatt av nynorsk. Med andre ord har ikke skolen en felles holdning til hvordan nynorskelevne skal kunne møte sitt eget skriftspråk i opplæringen, noe dette sitatet fra Informant 2 avslutningsvis understreker:

Dersom det skulle stått i vår virksomhetsplan at vi er en nynorskskole, da tror jeg virkelig mange måtte ha kommet med innspill om det, og virkelig vist at det ville de, og der er vi ikke. (...) Noen ville kanskje halvhjerta gjøre tillempinger, men det ville ikke bli den store suksessen.

Med andre ord stemmer i stor grad førsteinntrykket av at Informantskolen verken har et særlig bevisst forhold til opplæring av elever med nynorsk som hovedmål, eller et ønske om spesiell tilrettelegging for denne elevgruppen. Det er ikke sikkert mitt inntrykk av ledelsens fortelling stemmer med virkeligheten, men dersom holdningene blant ledelsen og det pedagogiske personalet hadde vært overveiende positive til nynorsk som hovedmål, ville sannsynligvis mitt inntrykk av skolen vært annerledes. For en nærmere presentasjon av hva intervjuene forteller, viser jeg til avsnitt 9.3.2.

9. Avslutning

9.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg først drøfte troverdigheten i undersøkelsene av rammevilkårene for elever med nynorsk som hovedmål på Informantskolen. Troverdigheten vil jeg se i lys av begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Deretter vil jeg oppsummere analysen av normtekstene, før jeg presenterer hva resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen samlet sett forteller oss. Videre vil jeg oppsummere svarene på problemstillingene mine, før jeg avslutningsvis drøfter om rammevilkårene som karakteriserer opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål i videregående skole, kan tenkes å ha betydning når elevene skal velge hovedmål.

9.2 Troverdigheten i studien

Dersom man skal kunne trekke generelle slutninger ut fra utvalget i kvantitative undersøkelser, må man som nevnt i metodekapittelet, sørge for at undersøkelsen er pålitelig og gyldig. I det følgende vil jeg se nærmere på faktorer som kan ha hatt innvirkning på troverdigheten i min undersøkelse. I forbindelse med spørreundersøkelsen, er spørsmålet om begrepsvaliditet sentralt. De påstandene jeg har valgt ut, sier ikke alt om den faktiske tilretteleggingen for elever med nynorsk som hovedmål. Noen av påstandenes relevans kan sikkert diskuteres, og noen av påstandene kan, som jeg pekte på under den kvantitative analysen, åpne for ulike tolkninger. Dette er forhold som trer tydeligere fram i etterkant av undersøkelsen og kan sies å være en svakhet ved spørreundersøkelsen min. Men dersom man tar hensyn til dette i analysen og tillegger slike usikre målinger liten vekt, er troverdigheten fremdeles tilfredsstillende. Dessuten styrker de relativt konsistente additive indeksene, spørreundersøkelsens troverdighet ytterligere.

Den interne validiteten i undersøkelsen mener jeg også er ivaretatt, fordi både intervjuene og spørreundersøkelsen tegner et ganske likt bilde av rammevilkårene for elever med nynorsk som hovedmål. Dette styrker tilliten til at undersøkelsen har målt det jeg ønsket å måle.

Utvalget i min spørreundersøkelse er ikke noe sannsynlighetsutvalg, og kan i prinsippet derfor ikke generaliseres til populasjonen. Likevel gjøres også kvantitative undersøkelser uten tilfeldige utvalg, men i isteden er det problemstillingen og det praktiske og hensiktsmessige som styrer utvalgsriteriene (Johannessen et al., 2010, s. 241, 111). For min del var valget av

informantskole knyttet til hva som var den nærmeste videregående randsoneskolen. Utvalget av respondentene til undersøkelsen ble derfor 43 lærere på Studiespesialiserende utdanningsprogram og ved Idrettslinja på denne skolen. Når utvalget er så beskjedent, må man være forsiktig med å foreta generaliseringer. Det kan tenkes at det er systematiske forskjeller mellom lærerne i utvalget og de andre lærerne i populasjonen. I tillegg var det bare drøyt 50 prosent av lærerne i utvalget som svarte på undersøkelsen, og det kan være grunn til å tro at lærerne som deltok, er mer interessert i problemstillinger knyttet til nynorsk som hovedmål, enn lærerne som ikke deltok. Kanskje kan man også tenke seg at viljen til å besvare spørreskjemaet var større blant lærere med positive holdninger til nynorsk som hovedmål, eller nynorsk generelt, enn blant lærere med negative holdninger. En annen svakhet som følge av begrenset datagrunnlag, er at undersøkelsen er lite egnet til å si noe om hvordan resultatene fordeles seg på de ulike kategorier av respondenter. Fordi antallet respondenter i utgangspunktet er lite, og det også kan skjule seg f.eks. realfagslærer i gruppen som underviser mest i fremmedspråk, skaper det lite sikker kunnskap å undersøke resultatene ut i fra eksempelvis fagkrets.

For spørreundersøkelsens troverdighet, ville det vært bedre med et større datagrunnlag som kunne gitt et mer helhetlig bilde av tilrettelegging for nynorskelever i videregående skole. Det beste ville vært om jeg kunne gjennomført spørreundersøkelsen på flere skoler, slik at jeg hadde hatt grunnlag til å beskrive situasjonen på sammenliknbare skoler. På grunn av oppgavens ramme, har jeg imidlertid valgt å konsentrere meg om én skole. Likevel mener jeg at datagrunnlaget er tilstrekkelig som bidrag til å kunne besvare problemstillingen om hvilke rammevilkår i form av etablerte praksiser, som styrer opplæringen for nynorskelever på en videregående skole i et randsoneområde.

Spørsmål knyttet til utvalgets representativitet er aktuelle også for intervjuundersøkelsen. Målet med å intervju to personer fra skolens ledelse var imidlertid ikke å skaffe generaliserbare data, men å undersøke om ledelsen beskrev rammevilkårene for nynorskelevne ved skolen annerledes enn det lærerne gjorde i spørreundersøkelsen.

En annen utfordring for troverdigheten i intervjuundersøkelser er faren for at intervjupersoner sier det de tror intervjueren ønsker å høre. Intervjupersonene antok sannsynligvis at jeg ønsket bedre tilrettelegging for nynorskelever, siden jeg hadde valgt å skrive oppgave om emnet. Dette kan ha farget deres utsagn, og i så fall vill dette svekke intervjuundersøkelsens

reliabilitet. Men som jeg nevnte ovenfor er det ikke alltid meningsfullt å kreve høy grad av reliabilitet i kvalitative undersøkelser, fordi observasjonene alltid vil være er preget av mellommenneskelige faktorer som verdier og kontekstuelle forhold.

Nok en trussel mot validiteten i kvalitative undersøkelser, er at forskeren kan gjøre urimelige fortolkninger når intervjuene skal transkriberes og analyseres. Måten man presenterer intervjupersonenes oppfatninger, og hvilke sitater man velger ut er viktige for å formidle det man mener er essensen. Som nevnt spurte jeg om informantene ønsket analysene til gjennomsyn, men dette avsto begge to. Men for å sikre høyere grad av validitet, burde jeg ha bedt informantene om en tilbakemelding på analysen.

Som jeg har vist, har jeg brukt flere strategier for å få høy troverdighet i undersøkelsene mine, hvorav den viktigste sannsynligvis er metodetrianguleringen. Likevel viser drøftingen min at enkelte forhold svekker troverdigheten i undersøkelsene, og derfor vil jeg være forsiktig med å trekke bastante slutninger. Samtidig mener jeg at troverdigheten i undersøkelsene er god nok til at jeg kan svare på problemstilling nr. 2, på en meningsfull måte.

9.3 Oppsummering

9.3.1 Hva forteller de utdanningspolitiske normtekstene?

Gjennomgangen av opplæringsloven, viser at lovverket ikke har mange bestemmelser som støtter opp under *LK06* sitt utalte mål om «språklig selvtillit og trygghet i egen kultur» (*LK06*, 2006, s. 41). Retten til opplæring på hovedmålet gjelder kun for grunnskolen. Bortsett fra retten til læremidler på egen målform, er det derfor ikke knyttet noen rettigheter til valg av hovedmål i videregående skole. Analysen av opplæringslovens bestemmelse i paragraf § 17, om læremidler på egen målform, viser at hva som defineres som læremidler er åpent for tolkning, og overlates i stor grad til skolens og lærerens skjønn.

Gjennomgangen av norsklæreplanene i grunnskolen og videregående skole fra 1974 og fram til *LK06* i dag, viser at vi fått et tilsynelatende stadig sterkere fokus på sidestilling av bokmål og nynorsk. Likevel viser gjennomgangen av læreplanene at det er mye som tyder på at planene er skrevet ut fra et bokmål som hovedmåls-perspektiv. Det vil si at når planene omtaler *sidemål*, er det i stor grad *nynorsk* som omtales.

Analysen av *LK06* viser at planen dobbelkommuniserer på flere vis når det gjelder satsingen på opplæring i begge målformer. Kompetansemålene som gjelder, er vage og lite eksplisitte og følger ikke opp norskplanens innledende målformulering om at det skal «legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å lese og skrive på både bokmål og nynorsk» (LK06, 41).

Rapporten *En tung bær å bære*, avdekket at de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving i alle fag, ikke har blitt implementert slik intensjonen var (NIFU-STEP, 2009). Dermed har heller ikke arbeidet med de grunnleggende ferdigheter sterk nok gjennomslagskraft til å være rammevilkår for skriving av nynorsk som hovedmål i videregående skole, og derfor står norskfaget fremdeles som hovedansvarlig for lesing og skriving på begge målformer. Avviklingen av obligatorisk sidemålsksamen for elever i Vg3, er nok et paradoks sett opp mot det overordnede målet om å lære både nynorsk og bokmål.

Faktorene nevnt ovenfor tyder på at opplæring i begge målformer ikke blir fulgt opp i samme grad som innledningen av læreplanen i norsk bærer bud om. Den formelle læreplanens likebehandling av nynorsk og bokmål som hovedmål, betyr ikke like rammevilkår for elevene i praksis, og nynorskelevne på randsoneskoler vil sannsynligvis erfare en læreplan som på langt nær speiler den formelle.

Det at lik behandling av målformene i lover og planer, ikke er det samme som like rammevilkår, er noe myndighetene er opptatt av i den pågående revisjonen av norskplanen. For å styrke spesielt nynorsk som hovedmål, ønsker man nå å bruke mer tid på hovedmålet. Å bruke mer tid på hovedmålet for nynorskelever er en god tanke, men spørsmålet er om man virkelig klarer å styrke nynorsk som hovedmål, når sidemålet samtidig skal nedprioriteres. Sidemålet er for de fleste nynorsk, og det kan diskuteres hvorvidt nynorsk styrkes som hovedmål, når opplæringen i nynorsk for majoriteten av norske elever svekkes.

9.3.2 Hva forteller spørreundersøkelsen og intervjuene?

Spørreundersøkelsen og intervjuene gir et noe ulikt bilde av tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål ved Informantskolen. Mens lærerne i spørreundersøkelsen opplever en forventning om en del tilrettelegging for nynorskelevne fra skoleledernivå, opplever jeg at ledelsen som ble intervjuet, ikke forventer særlig grad av tilrettelegging fra lærerne. Riktignok

handlet mye av forventet tilrettelegging i spørreundersøkelsen om lovpålagte lærebøker på egen målform, men det kan likevel se ut som om lærenes opplevelse av forventning om tilrettelegging, ikke kommer fra skoleledelsen, men er selvpålagt.

Ser vi nærmere på det store bildet de to informantene i intervjuundersøkelsen tegner av situasjonen for nynorskelevne ved skolen, finner vi noe ulike virkelighetsbeskrivelser. Informant 1 fokuserte mest på det skolen var gode på, blant annet skolebøker til rett tid og programvare på nynorsk, mens Informant 2 var litt mer tilbakeholden når det gjaldt hvor gode skolen var på tilrettelegging. Denne informanten var bekymret for lite daglig nynorskeksponering og liten bevissthet og interesse blant lærene.

Dersom vi vender oss til spørreundersøkelsen kan man finne resultater som tyder på at virkelighetsbeskrivelsen til begge informantene, finner gjenklang hos lærerne. Bildet er altså ikke entydig, selv om hovedtendensen er at det gjøres lite på institusjonsnivå for å legge til rette opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål.

Det naturlig å knytte noen kommentarer til den lave oppslutningen i spørreundersøkelsen. Som jeg nevnte tidligere måtte jeg åpne undersøkelsen på nytt og sende ut mange purringer for å få en svarprosent som overhodet gav noe informasjon av betydning. En forklaring på lav svarprosent kan være at lærerne er trøtte av element som forstyrrer lærergjerningen, likevel kan jeg ikke komme bort fra at lav svarprosent vitner om lite interesse for nynorsk generelt og for elever med nynorsk som hovedmål spesielt. Det er symptomatisk nok ikke bare utenfor skolen, at nynorsken har trange kår. Når det er sagt, er skolen relativt gode på å gjøre det de er lovpålagt, nemlig å skaffe elevene lærebøker på rett målform til skolestart. Dette kom fram både i intervjuene og i spørreundersøkelsen. Bortsett fra lærebøker på egen målform, er veldig ulik grad av tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål, et stikkord for den videre oppsummeringen.

Før jeg går nærmere inn på både tendenser og variasjoner i spørreundersøkelsen, vil jeg forsøke å si noe kort om hva bakgrunnsvariablene sier om de som har svart. Respondentene i undersøkelsen består av omtrent like mange kvinner som menn. Samtlige har høyere utdanning ut over 5 år, og nesten 60 prosent har jobbet lenger enn 11 år i videregående. På spørsmål om skriftlig målform, oppgir ca. 30 prosent av respondentene at de skriver mest nynorsk, eller like gjerne nynorsk som bokmål. Når vi vet at ca. 10 prosent av elevene ved

skolen har nynorsk som hovedmål dette skoleåret, stemmer dette godt med Informant 1 sin antagelse om at andelen lærere som bruker nynorsk er høyere enn andelen elever som har nynorsk som hovedmål. Noe overraskende utgjør de som underviser flest timer i henholdsvis fremmedspråk og realfag, de største gruppene av respondenter. I analysen pekte jeg på at dette kunne være misvisende, fordi lærere innenfor disse gruppene også kan undervise i andre fag.

Den første delen av spørreundersøkelsen dreide seg om tilretteleggingen for nynorskelever på overordnet skolenivå. Som sagt viste dataene at skolen i ganske stor grad sørger for at elevene får lærebøker på rett målform, til rett tid. Selv om over 90 prosent av respondentene mener at elevene får de lærebøkene de skal, viser svaret på om hvorvidt den enkelte lærer sørget for dette i sine fag, at kun 60 prosent gjør dette alltid eller nesten alltid. Samtidig oppgir flertallet av lærerne at skoleledelsen forvisser seg om at eleven får riktige lærebøker. Ut fra dette kan vi slutte at årsaken til at ikke alle lærere sørger for at nynorskelever får lærebøker på rett målform, kan være uklare ansvarsforhold på dette feltet.

Interessant i denne sammenhengen, er at Informant 1 i intervjuundersøkelsen, informerte om andelen nynorskelever lå på 20 -25 prosent og at skolen derfor hadde en 25/75 - prosentfordeling av lærebøker på lager. Med mine opplysninger om at Informantskolen i innværende skoleår kun har 10 prosent nynorskelever som går på studieforberevende utdanningsprogram og idrettsfag, vil dette kunne innebære at ikke alle bokmålelevne får lærebøker på egen målform. Det kan se ut som om ledelsen ikke riktig har tatt inn over seg at ca. 10 prosent av elevene som i høst startet på studieforberevende og idrett, byttet målform fra nynorsk til bokmål når de begynte på Informantskolen, eller tidligere. Men en viss idé har ledelsen likevel om situasjonen, for Informant 1 sier ganske treffende at, «dersom noen må vente på lærebøker på riktig målform, kan det like godt være bokmålelever.» Det må føyes til at skolen også har yrkesfaglige linjer, og det kan være at disse linjene har mange nynorskelever. Uansett forandrer ikke dette misforholdet mellom få nynorskelever og mange lærebøker på nynorsk.

Nærmere 10 prosent av elevene som hadde hatt nynorsk på ungdomskolen bytter målform i overgangen til Informantskolen, og 10 prosent fortsetter med nynorsk som hovedmål. Dette stemmer overens med nasjonale tall som viser at vel halvparten av nynorskelevne i landet velger å gå over til bokmål som hovedmål når de begynner på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2012). Imidlertid kan det se ut til å ligge skjulte tall her. Både

Informant 1 sine opplysninger om at mange av elevene har skiftet målform før de starter på informantskolen og Valdresundersøkelsens funn om at halvparten av dem som skifter språkform gjør det i overgangen til ungdomskolen, kan indikere at flere enn halvparten av nynorskelevne har skiftet målform i løpet av ungdomskolen og videregående skole.

Det er i stor grad en felles oppfatning blant lærerne i spørreundersøkelsen at skoleledelsen registrerer den enkelte elevs målform, men det er større usikkerhet om hvorvidt denne registreringen blir kommunisert til lærerne. Kun 25 prosent av lærerne i spørreundersøkelsen opplever at de får utdelt oversikt over elevenes målform. Og kun to tredjedeler av respondentene vet hvilket hovedmål elevene har. Dette stemmer godt overens med opplysningene informantene i intervjuundersøkelsen gir om at elevs målform ikke blir kommunisert til andre enn norsklærere, men at det er tilgjengelig informasjon for den som måtte ønske kunnskap om dette. Når skolen ikke krever at alle lærerne skal vite den enkelte elevs målform, sier det noe om skolens manglende fokus på tilrettelegging for nynorskelever. Selv om skoleledelsen registrerer elevenes målform, kan informasjonen jeg pekte på ovenfor, om at antall bøker på nynorsk ikke stemmer overens med antall nynorskelever, tyde på at ledelsen likevel ikke har tatt inn over seg hva registreringen av elevens målform viser.

I tråd med skolens føringer er nesten 70 prosent av respondentene enige, eller helt enige i at norsklærerne forventes å ta hovedansvar for å tilrettelegge opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål. Til tross for at så stort ansvar forventes av norsklærerne, er det nærmere 50 prosent som er enige, eller helt enige i at det forventes at alle lærere legger til rette for fagspesifikk skriving på elevens målform. Og når spørsmålet endres fra hva som forventes, til hva lærerne faktisk gjør i klasserommet, øker andelen av dem som er enige, eller helt enige at de legger til rette for fagspesifikk skriving på elevens målform, økt til nærmere 55 prosent. I utgangspunktet er ikke dette en særlig høy andel, men med tanke på at begge informantene i ledelsen sier at skolen verken har en politikk omkring, eller forventning om at lærerne skal legge til rette for fagspesifikk skriving, kan andelen lærere som faktisk gjør dette likevel, sies å være overraskende stor. Samtidig skal vi huske på at det kanskje er de informantene som er mest interessert i nynorsk og positivt innstilt på tilrettelegging som har svart på undersøkelsen

Både i variabelen som målte skoleledelsens *forventning* om tilrettelegging for fagspesifikk skriving og variabelen som målte faktisk tilrettelegging i klasserommet, har jeg brukt begrepet

legge til rette. Jeg nevnte tidligere at dette begrepet kan tolkes ulikt, og dersom vi ser på variabelen som måler hvorvidt lærere presenterer nynorske fagtermer til nynorskelever, finner vi en overvekt av lærere som aldri eller nesten aldri, gjør dette. Også når det gjelder å bruke tekster på nynorsk i språkblanda klasser er det nesten dobbelt så mange som nesten aldri, eller aldri bruker nynorske tekster, enn dem som gjør det. I tillegg er 50 prosent helt klare på at de aldri lager prøver på begge målformer i språkblanda klasser. Ut fra dette kan det seg ut som om å *legge til rette*, blir forstått som en relativ passiv tilrettelegging, hvor læreren ikke hindrer elevene å benytte seg av den målformen de ønsker, heller enn min oppfatning av begrepet, som innebærer en mer aktiv tilnærming til elevens målform.

Hjemmesiden til skolen følger heller ingen bestemte regler som sikrer en viss mengde stoff på nynorsk. Informant 1 forteller at skolen har ikke diskutert andelen på den enkelte målform, selv om de på ledermøter snakker de om at det er viktig at en del informasjon kommer på nynorsk. Halvparten av lærerne i spørreundersøkelsen krysser av på midtkategorien, noe som kan være et uttrykk for at de ikke riktig vet hvordan det står til på hjemmesiden.

Når det gjelder spørsmålet om elevene får digitale læremidler på egen målform, viser svarene at hele 15 av respondentene er verken enige eller uenige i at eleven får digitale læremidler på sitt hovedmål. Dette kan tyde på at lærerne ikke tilbyr elevene digitale læremidler på nynorsk i særlig stor grad, noe som også er forståelig på bakgrunn av liten tilgang på slike læremiddel. At digitale læremiddel på nynorsk er lite brukt, støttes også av Informant 2, som påpeker at hvis man skal bruke en nettbasert læringsressurs, tenker lærerne at de skal finne godt lærestoff, uavhengig av målform. Både flertallet av lærere og ledelsen opplyser imidlertid at elevene har tilgang til nynorsk programvare på skolens datamaskiner.

Den additive indeksen som målte tilrettelegging på skolenivå, viste noe bedre tilrettelegging enn indeksen som målte tilrettelegging i klasserommet. Dette viser at lærerne i mindre grad klarer å følge opp tilretteleggingen i praktisk undervisning, enn tilretteleggingen på skolenivå som i stor grad dreier seg om lærebøker på elevens egen målform.

9.4 Konklusjoner

Etter å ha bearbeidet og analysert dataene, vil jeg nå forsøke å oppsummere svaret på problemstillingene i oppgaven.

Min første problemstilling var;

1. Hvilke rammevilkår setter sentrale utdanningspolitiske normtekster for opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål på videregående skole?

Det overordnede svaret på dette spørsmålet er at normtekstene tilsynelatende har gode intensjoner, men at vilkårene i normtekstene blir for generelle og vage til å ha gjennomslagskraft hele veien inn til klasserommet. Det er også lite samsvar mellom hva normtekstene på de ulike nivåene legger opp til. Dersom man ser for seg et organisasjonskart, der opplæringsloven er *visjonen*, *LK06* er *stillingsinstruksen*, og Utdanningsdirektoratets rundskriv er *siste aktuelle oppdatering*, er problemet at man mellom disse styringsnivåene, ikke finner den røde tråden som skulle forankret rammevilkårene for opplæringen av elever med nynorsk som hovedmål på videregående skole.

Opplæringslovens paragraf om skriftlig opplæring på egen målform slutter å gjelde etter grunnskolen, derfor er læremiddel brukt regelmessig i opplæringen, det eneste disse elevene har krav på, på egen målform. Til tross for at opplæringsloven ikke har hjemmel for skriftlig opplæring på egen målform for videregående sin del, målbærer *LK06* sidestilling av målformene.

I følge *LK06* skal alle lære bokmål og nynorsk, men spørsmålet er om likebehandling av to språk som har veldig ulike forutsetninger, kan bli lik behandling i realiteten. På samme måte som elever med ulike forutsetninger, trenger tilpasset opplæring, trenger sannsynligvis elever med nynorsk som hovedmål tilpasset opplæring, for å stå imot trykket fra bokmålet. Dette har altså myndighetene nå tatt tak i, i forslaget til revidert norskplan. For å styrke opplæringen i hovedmålet, har Udir. foreslått å nedtone sidemålet gjennom blant annet følgende formulering: « det er forventet at elevene har et større og mer presist ordtilfang og behersker formverket noe bedre på hovedmålet enn på sidemålet» (Udir, 2012a, s. 4). Tanken er at mindre opplæring i nynorsk som sidemål, skal fremme nynorsk som hovedmål i framtiden.

Usikkerheten oppstår likevel både fordi formålsteksten om at barn og unge skal «lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk» (Udir, 2012a, s. 1) består, men også fordi Kunnskapsdepartementet presiserer at endringer de foreslår i revidert norskplan, ikke krever endring i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 12). Med tanke på at elever i videregående skole ikke har rettigheter knyttet til opplæring på eget hovedmål i dagens opplæringslov, med unntak av loven om læremidler, kan man spørre seg om det virkelig er en styrking av hovedmålet som blir konsekvensen av den pågående revisjonen av norskplanen.

På samme måte som i *LK06s* tvetydige kommunikasjon, er myndighetene utydelige når opplæring på eget hovedmål tematiseres. Det er som om man i det ene øyeblikket ønsker å være kulturpolitisk korrekt i overordnede målsetninger, mens i neste øyeblikk viser det seg at loven ikke gir hjemmel for det myndigheter og planer bærer bud om. Dette er nok ikke unikt innenfor feltet nynorsk som hovedmål. Som jeg var inne på i teorikapittelet, peker Engelsen på at mange læreplandokumenter legger vekt på å vise fram en tilsynelatende enighet. Diskusjoner og uenighet kommer ikke til uttrykk i selve læreplanen, fordi læreplanen har preg av å være en harmoni- eller konsensustekst (Engelsen, 2003, s. 23).

Ut fra dette konkluderer jeg med at rammevilkårene de utdanningspolitiske normtekstene setter for opplæringen av nynorskelever i videregående i dag er vage og lite konsistente. I tillegg er det er dårlig sammenheng mellom rammevilkårene i opplæringsloven og læreplanen. Normtekstene legger i stor grad opp til en skjønsmessig tolkning, og dette kan føre til svært ulik praksis i skolen, som ikke nødvendigvis fører til «språklig selvtillit og trygghet i egen kultur [...]» (LK06, s. 41), slik Kunnskapsløftet har som mål.

Min andre problemstilling var:

2. Hvilke rammevilkår, i form av utdanningspolitiske normtekster og etablerte praksiser, styrer opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål på en videregående randsoneskole?

Rammevilkårene som styrer opplæringen på en videregående randsoneskole starter med de normtekstene som jeg undersøkte i den første problemstillingen. Men siden jeg konkluderte med at normtekstene er utydelige og lite konsistente, mener jeg de styrer opplæringen på Informantskolen i begrenset grad. Unntaket er loven om læremiddel på elevens målform.

Bortsett fra lærebøker, er det skoleledelsens fokus og den enkelte lærers praksis som styrer opplæringen for nynorskelevne. Til tross for at 30- 40 prosent av lærerne ved Informantskolen er nynorskbrukere, praktiserer ikke skoleledelsen i nevneverdig grad en systematisk tilrettelegging for skolens nynorskelever. Unntaket er at skolens datamaskiner har programvare på nynorsk. Til tross for manglende felles politikk omkring opplæringen av nynorskelevne, forsøker en del av lærerne på eget initiativ å ta hensyn til det språklige mindretallet nynorskelevne er, og legger i noen grad opp til blant annet fagskriving på nynorsk. Grunnen til dette er kanskje at mange av lærerne ved skolen er nynorskbrukere. Til tross for liten grad av tilrettelegging for skolens nynorskelever, må det nevnes at skolen oppfyller kravene som stilles i lover og forskrifter.

Kort oppsummert ser det ut til å være lite samsvar mellom føringer i opplæringsloven og føringer i *LK06* når det gjelder opplæring på eget hovedmål for elever i den videregående skolen. Når det gjelder tilrettelegging for nynorskelevne på Informantskolen, ser det ut til at lærerne gjør mer enn ledelsen forventer og at skolen gjør litt mer enn det de utdanningspolitiske normtekstene pålegger dem. For nynorskelever på Informantskolen, kan det derfor synes som om den sterkeste graden av tilrettelegging kommer nedenfra.

9.5 Sluttord

Innledningsvis sa jeg at jeg ville drøfte hvorvidt rammevilkårene for elever med nynorsk som hovedmål i randsoneskoler, kan tenkes å ha betydning når disse elevene skal velge hovedmål i videregående skole.

På den ene siden er det ikke usannsynlig at manglende eller utydelige rammevilkår for opplæringen av nynorskelever, kan føre til at mange nynorskelever heller velger bokmål som hovedmål på videregående skole. Når det ikke finnes bestemmelser om opplæring på egen målform i opplæringsloven og når formuleringene som omhandler dette i læreplanen er gjenstand for sprikende tolking, gjenspeiles dette trolig i skolens tilrettelegging for nynorskelevne. Tilrettelegging koster både tid og penger, noe som alltid er mangelvare i skolevirkeligheten, derfor blir tilrettelegging som ikke er lovpålagt sannsynligvis nedprioritert. Når elever skal velge hovedmål, spiller sannsynligvis både praktiske og psykologiske faktorer i rammevilkårene inn. Dersom det er veldig lite språklig samhandling

på nynorsk i elevens skolehverdag, er det lett å forstå at det til slutt både lettere og tryggere å forholde seg til bokmål som skolespråk.

En psykologisk faktor som trolig medvirker til at nynorskelever skifter målform, er opplevelsen av at morsmålet deres blir nedprioritert, både i samfunnet generelt og i hverdagen på skolen. Ut fra dette perspektivet kan man hevde at dersom ikke de overordnede rammevilkårene for opplæring på nynorsk som hovedmål endres, slik at nynorskelevne møter nynorsk i større grad på skolen, vil nynorskelevne i randsoneområder fortsatt være avhengige av ildsjeler enten på skoleledernivå, eller som på Informantskolen, på lærernivå.

På den andre siden kan man hevde at endringer i rammevilkårene alene, ikke har særlig innvirkning på elevers valg av målform i videregående skole i randsoneområder. Den massive bokmålsdominansen vil det ta tid å endre, og slike endringer må starte et annet sted enn i rammevilkårene. Varige endringer i språket tar tid, det må være lystbetont og komme både nedenfra og ovenfra på en gang. Med det mener jeg at samtidig som myndighetene må lage rammevilkår som legger til rette for nynorsk som hovedmål i alle nivå av de politiske normtekstene, må elevene må få grundig opplæring i hovedmålet fra tidlig skolealder. I tillegg må lærere og lærerstudenter læres opp til at skriving i alle fag, gjelder for elever med begge målformer.

Kort oppsummert betyr sannsynligvis uklare rammevilkår for elever med nynorsk som hovedmål på videregående randsoneskoler, en del, men ikke alt, når disse elevene ofte velger bort nynorsk som hovedmål. Vel så viktig er trolig det mer langsiktige arbeidet med å øke nynorskkompetanse hos både lærere og elever, -fordi det man kan godt, er det lett å bruke.

Valdresundersøkelsen har gitt oss kunnskap både om hvorfor elever slutter med nynorsk som hovedmål, og om hvorfor elever velger å holde på nynorsken. Min undersøkelse har gitt kunnskap om rammevilkår som styrer opplæringen av nynorskelever på videregående skole generelt og på randsoneområder spesielt. Videre forskning bør foreta ytterligere undersøkelser på andre randsoneskoler. Det vil være interessant å vite om situasjonen ved Informantskolen også gjelder på sammenliknbare skoler. Men like viktig er det kanskje å flytte blikket til grunnskolen, og undersøke hva som kjennetegner opplæringen av nynorskelever på barne- og ungdomskoler i randsoneområder.

10. Litteraturliste

- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? :Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvitekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving? Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* Oslo: Språkrådet.
- Berge, K. L. (2005). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa*. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Høgskulen i Volda.
- Bergem, R., & Båtevik, F. O. (2011). Øving gjer meister. Erfaringar med prosjektet Med nynorsk til betre skriving - med skriving til betre læring. www.moreforsk.no [lest: 10.10.2012]
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brekke, L. L. (2011). *Opplæring i sidemål – hvorfor og hvordan? Et blikk på Reform 94 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Eksamensoppgave i Master i norskdidaktikk, Høgskolen i Vestfold*. Upublisert
- Bull, T. (2005). Nynorsk som minoritetsspråk. *Språknytt, Årg. 11, nr 1*.
- Eiksund, H. (2010). Den nynorske identiteten i lys av det generelle forholdet mellom språk og identitet, prøvoføreling,. Hentet fra <http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forskning-og-utvikling/akademiske-tekstar> [lest: 09.01.2013]
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2008). Kunnskapsløftet : sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter (s. 226). Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Garthus, K. M. K. (2009). Rapport om målskifte i Valdres Oslo.
- Garthus, K. M. K. (2012). Årsaker til språkskifte-Ei gransking ved Valdres Vidaregåande skule.
- Garthus, K. M. K., Todal, J., & Øzerk, K. (2010). Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grepstad, O. (2002a). Sidemålsstilens historie og kulturelle rolle. I O. Grepstad (Red.), *Det nynorske blikket*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grepstad, O. (2002b). Sidemålsstilens historie og kulturelle rolle IO. Grepstad (Red.), *Det nynorske blikket*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grepstad, O. (2005a). *Nynorsk faktabok 2005*. Oslo: Nynorsk kultursentrum.
- Grepstad, O. (2005b). Språkleg valfridom: eit demokratisk dilemma Foredrag på "Språk 2005" i Bærum kulturhus, Sandvika 9. april 2005 Hentet fra www.aasentunet.no [lest: 10.10.2012]
- Grepstad, O. (2006). *Viljen til språk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grepstad, O. (2012). Språkfakta Sogn og Fjordane 1646-2012. www.aasentunet.no [lest: 21.01.2013]
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærmingar i samfunnsforskningen. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? : læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammerstad, K., & Auestad, G. E. (2012). *Språkeksperter: – Vanskeligere å lære nynorsk enn spansk*. Hentet 24.01.2012, fra <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7967366> [lest: 23.10.2012]
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene : et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jansson, B. K. (2011). Språkleg mangfald i samfunn og skole. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk=nynorsk og bokmål.Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Jansson, B. K. (2012). Tidlig start med skriving på begge målformer. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! Nr 1*. Oslo: Akademika forlag.

- Jansson, B. K., & Traavik, H. (2011). Rapport frå prosjektet "Tidleg start med skrivning på begge målformer" for skoleåret 2010-2011. www.nynorsksenteret.no [lest: 18.11.2012]
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kulturdepartementet. (2008). *Mål og meining, St. Meld. nr. 35*. www.regjeringen.no [lest: 10.09.2012]
- Kunnskapsdepartementet. (1996). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer, St.meld. nr. 23*. www.regjeringen.no [lest: 10.09.2012]
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Oppdragsbrev 42-10 –føringar for læreplanrevisjon*. www.udir.no [lest: 03.10.2012]
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kritisk for nynorsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no> [lest: 10.10.2012]
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kyrkje-, u.-o. f. (1994). *Videregående opplæring etter Reform 94*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet
- L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006*. (82-486-0397-0). [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 1998: § 2-5 (1998a).
- Opplæringsloven § 9-4. Lærebøker og andre læremiddel; (1998b).
- Forskrift til opplæringslova, kap. 17 (2006).
- M87. *Mønsterplan for grunnskolen, 1987*. [Oslo]: Aschehoug.
- Madssen, K.-A. (1999). *Morsmålfagets normtekster*. [Trondheim]: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Matre, S. (2005). Dei yngste barna og nynorsken. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa*. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Høgskulen i Volda.
- Mæhlum, B., & Akselberg, G. (2008). Sosiolingvistisk metode. I B. Mæhlum, U. Røynealand, G. Akselberg & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte : innføring i sosiolingvistikk* (s. 264). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- NIFU-STEP. (2008). Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke. Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo. NIFU STEP RAPPORT 33/2007
- IN. Vibe & J. Spord Borgen (Red.). Oslo. (Opptrykk.
- NIFU-STEP. (2009). Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. RAPPORT 42/2009. I J. Møller, T. S. Prøitz & P. r. Aasen (Red.). www.nifu.no/ [lest: 11.12.2012]
- Nordal, A. S. (1997). *Frå eg til jeg. Språkhaldningsundersøking-omskifte av skriftspråk-fra nynorsk til bokmål*. UiO. Oslo.
- Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I S. Skjong & B. K. Jansson (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål*. Oslo: Samlaget.
- Riise, B. (2012). Når nynorsken blir heit. *Syn og Segn, 1*.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra fadervår til facebook. Skolens lese-og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjong, S. (2011a). Lærerkompetanse:nøkkelen til god nynorskopplæring. I B. K. o. S. Jansson, Synnøve (Red.), *Norsk=nynorsk og bokmål.Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skjong, S. (2011b). Norsk som undervisningsspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. Kolberg Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk =nynorsk og bokmål*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skjong, S. (2011c). Norsk som undervisningsspråk og opplæringsspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. K. o. S. Jansson, Synnøve (Red.), *Norsk=nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Skjong, S. (2011d). Norskspråkleg kompetanse etter LK06. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk= Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Skjong, S. (2011e). Toskriftskompetanse på barnetrinnet. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk =nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det norske samlaget.
- Synovate. (2011). Norsk læreres holdning til eget fag. I Synovate (Red.). www.spraaraadet.no. [lest: 28.10.2012]
- Udanningsdirektoratet. (2012). *Høringsnotat om endringer i læreplanen i norsk i grunnskolen og vidaregående opplæring*.
http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_Hoeringsnotat_norsk.pdf?epslanguage=no [lest: 27.11.2012]
- Udir. (2010). *Rundskriv Udir-9-2010 Elevens rett til læremiddel på eiga målform. Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 17*
www.udir.no. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-9-2010-Elevens-rett-til-laremiddel-pa-eiga-malform/> [lest: 17.09.2012]
- Udir. (2012a). *Læreplan i norsk, Høringsutkast 05.12.2012*.
http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_LP_norsk.pdf?epslanguage=no
 [lest: 06.01.2013]
- Udir. (2012b). *Styrking av skriftleg hovudmål, avgrensning av skriftleg sidemål og endring av vurderingsordningane i norskfaget i samband med revisjonen av læreplanen i norsk*.
www.udir.no: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra
<http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/norskbrev.pdf?epslanguage=no> [lest: 27.11.2012]

11. Vedlegg

Vedlegg 1; Spørreskjemaundersøkelse med invitasjonstekst

Invitasjonstekst sendt med epost;

I forbindelse med masteroppgaven min i norskdidaktikk, ber jeg om hjelp fra lærere ved studiespesialisering og idrettsfag ved Informantskolen. Oppgaven min har arbeidstittelen «Rammevilkår for elever med nynorsk som hovedmål». Det tar ca. 5 minutter å gjennomføre undersøkelsen, og du må svare innen 7 dager.

Spørreundersøkelsen er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Lise Lauritzen Brekke

Spørreundersøkelsen distribuert med lenke i eposten ovenfor;

Nynorsk som hovedmål ved Informantskolen

Hensikten med denne spørreundersøkelsen er å få oversikt over hvordan opplæringen legges til rette for elever som har nynorsk som hovedmål på studieforbredende utdanningsprogram og ved Idrettsfag ved Informantskolen

1) Hvilken aldersgruppe tilhører du?

- Under 30
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- Over 60

2) Kjønn

- Mann
 - Kvinne
-

3) Hvor mange års høyere utdanning har du?

- Ingen
 - 1-2
 - 3-4
 - 5+
 - Hovedfag/mastergrad
-

4) Hvor lenge har du vært lærer i videregående skole?

- 0-5
 - 6-10
 - 11-15
 - 16-20
 - 20+
-

5) Hvilket fag underviser du flest timer i?

- Norsk
- Fremmedspråk
- Realfag
- Samfunnsfag
- Realfag
- Idrett
- Annet



6) Hvilken skriftlig målform foretrekker du?

- Bokmål
 - Nynorsk
 - Jeg skriver like gjerne begge målformer
-

7) Hvilket talemål bruker du privat?

- Tilnærmet normalisert bokmål
 - Tilnærmet normalisert nynorsk
 - Dialekt
-

8) Bruker du et annet talemål privat enn som lærer?

- Ja

Nei

9) Hvis du svarte ja på spørsmål 8, gi en kommentar i feltet under.



10) Nedenfor kommer noen FIKTIVE påstander om hva som kjennetegner opplæringen for elever med nynorsk som hovedmål ved Informantskolen. Kryss av for det svaralternativet du synes passer best. Du skal bare sette ett kryss for hver påstand.

11) Skolen har satt i gang konkrete tiltak for å unngå at elever som har hatt nynorsk som hovedmål på grunnskolen, skal skifte hovedmål.

- 1.Helt ening
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.Helt uening

12) Skoleledelsen registrerer den enkelte elevs målform.

- Ja
- Nei
- Vet ikke

13) Lærerne får utdelt en oversikt over elevens målform.

- Ja
- Nei
- Vet ikke

14) Hjemmesiden til skolen gjenspeiler at mange av elevene ved skolen har nynorsk som hovedmål.

- 1. Helt enig
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.Helt uening
- Vet ikke

15) Skoleledelsen forvisser seg om at elevene får læremidler på egen målform ved skolestart.

- 1.Helt enig
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.Helt uenig



16) Alle elever får lærebøker på sitt hovedmål ved skolestart.

- 1. Helt enig
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Helt uenig

17) Alle elever får digitale læremidler på sitt hovedmål.

- 1. Helt enig
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Helt uenig

18) Elever med nynorsk som hovedmål har tilgang på nynorsk programvare på skolens datamaskiner.

- 1. Helt enig
- 2.
- 3
- 4.
- 5- Helt uenig



19) Det forventes at norsklærerne tar et spesielt ansvar for hvordan opplæringen legges til rette for elever med nynorsk som hovedmål.

- 1. Helt enig
- 2.
- 3.
- 4.

5. Helt uenig

20) Det forventes at lærerne sørger for læremidler på elevens målform ved skolestart.

1. Helt enig
- 2.
- 3.
- 4.
5. Helt uenig

21) Det forventes at lærerne legger til rette for fagspesifikk skriving på elevens målform.

1. Helt enig
- 2.
- 3.
- 4.
5. Helt uenig



22) Nedenfor kommer noen FIKTIVE påstander om tilrettelegging for nynorskelever på klasseromsnivå. Dersom du ikke har elever som har nynorsk som hovedmål akkurat nå, tar du utgangspunkt i hvordan undervisningen din pleier å være/kommer til å være. Kryss av i den ruten som passer best for deg.

23) Jeg vet hvilke elever som har nynorsk og hvilke som har bokmål som hovedmål.

- Ja
- Nei
- Vet ikke

24) Som alternativ til fagtermer på bokmål, presenterer jeg nynorske fagtermer til elever som har nynorsk som hovedmål.

1. Alltid
- 2.
- 3.
- 4.
- 5 Aldri

25) Jeg bruker tekster på nynorsk i undervisningen i språkblanda klasser.

- 1. Alltid
- 2
- 3
- 4
- 5. Aldri

26) Jeg sørger for at elever som har nynorsk som hovedmål får lærebøker på nynorsk i mine fag.

- 1. Alltid
- 2.
- 3.
- 4
- 5. Aldri

27) Jeg sørger for at elever som har nynorsk som hovedmål får annet materialet utviklet til bruk i opplæringen, på nynorsk.

- 1. Alltid
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Aldri

28) Jeg lager skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser.

- 1. Alltid
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Aldri

29) Jeg bruker nettbasert lærestoff på nynorsk i språkblanda klasser.

- 1. Alltid
- 2.
- 3.
- 4.

5. Aldri

30) Jeg legger til rette for at elevene kan jobbe med fagspesifikk skriving på egen målform.

1. Helt enig

2.

3.

4.

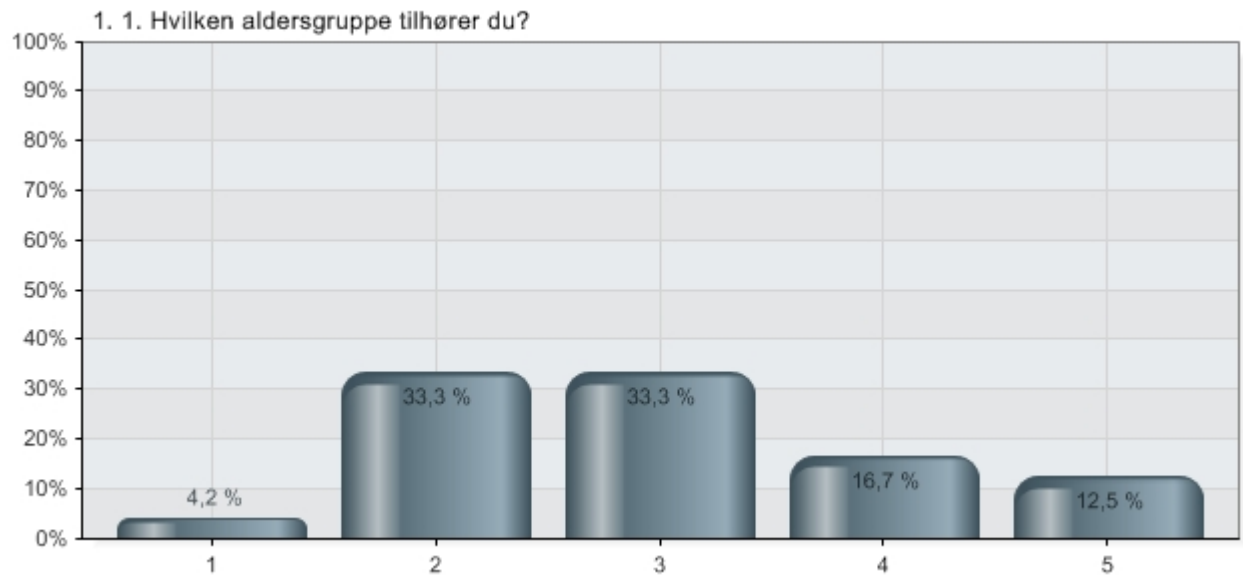
5. Helt uenig

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.

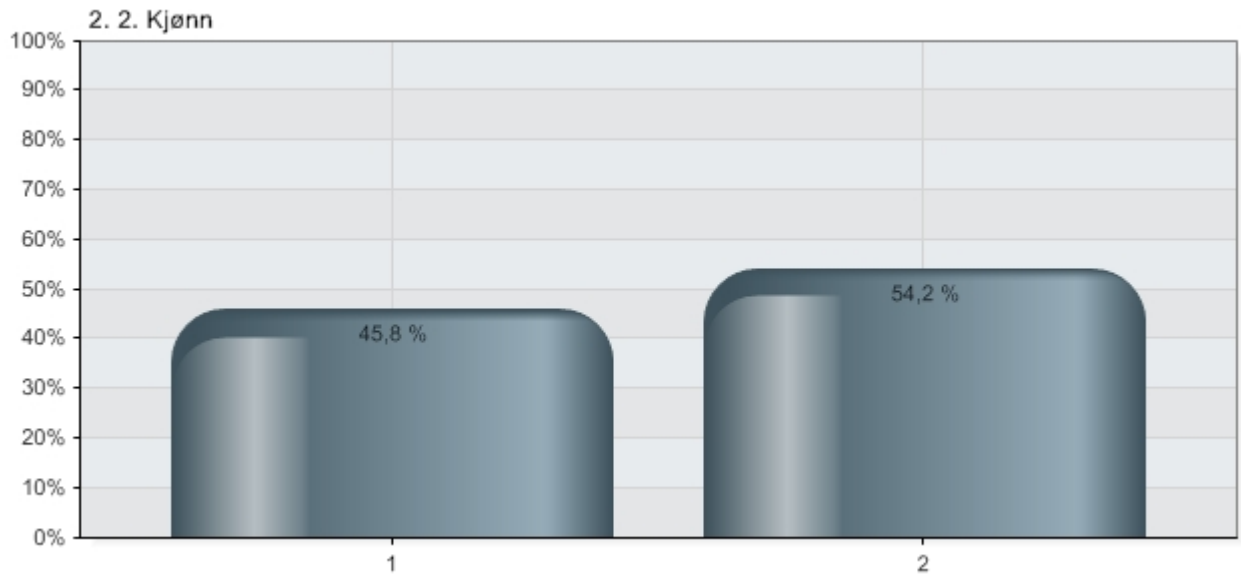
Vedlegg 2; Svar på spørreundersøkelsen i form av tabeller og grafer

Spørreundersøkelse om nynorsk som hovedmål ved Informantskolen

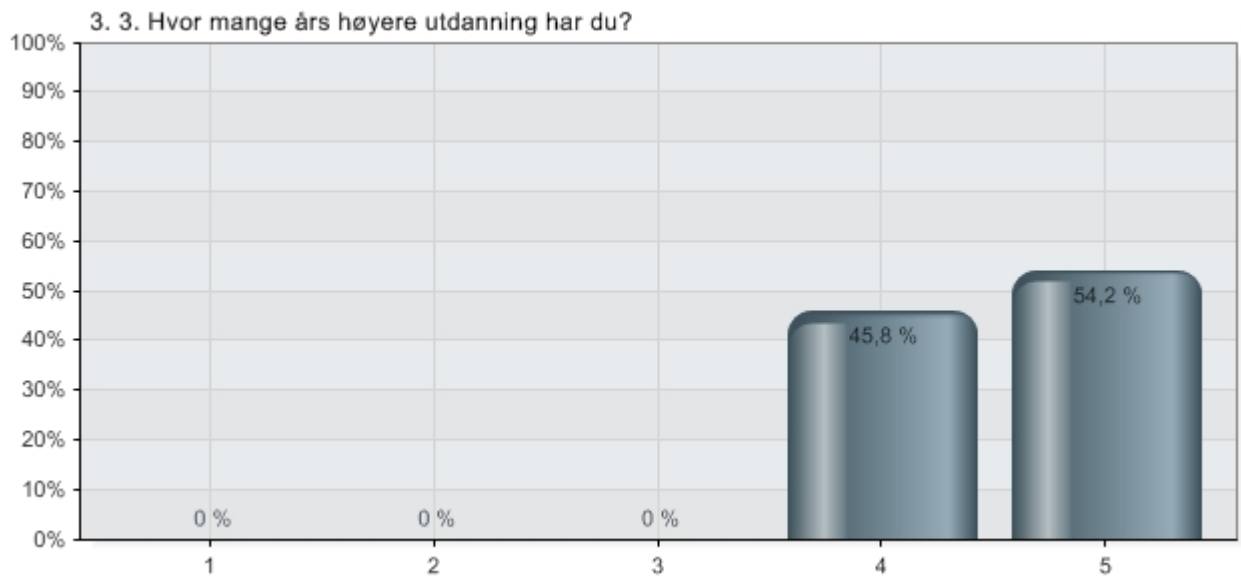
24 respondenter (24 unike)



Alternativer	Prosent	Verdi
1 Under 30	4,2 %	1
2 30-39	33,3 %	8
3 40-49	33,3 %	8
4 50-59	16,7 %	4
5 Over 60	12,5 %	3
Total		24

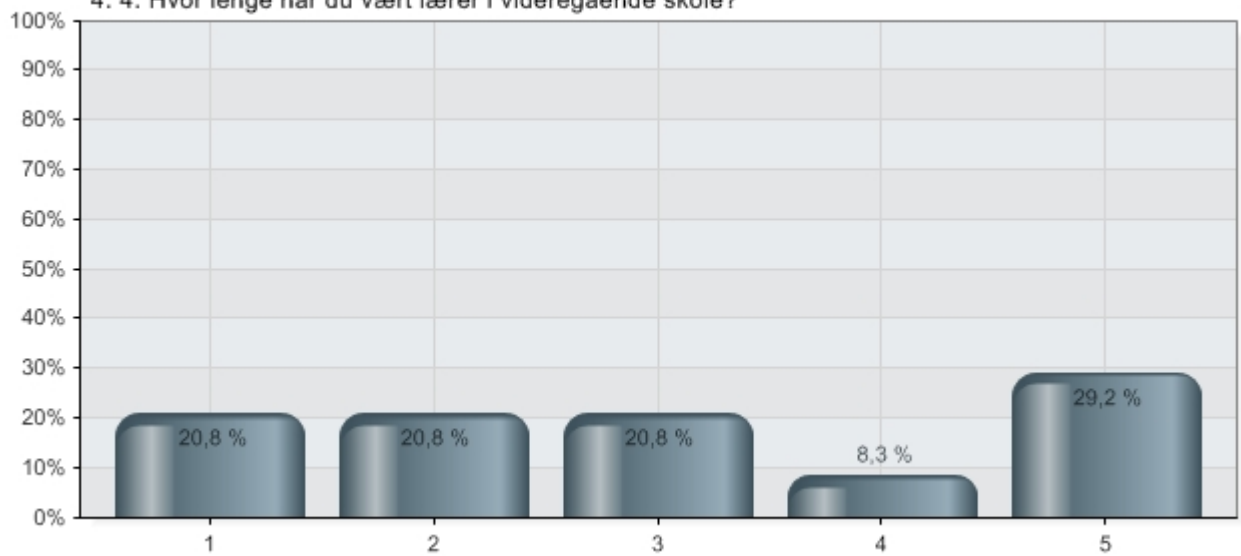


Alternativer	Prosent	Verdi
1 Mann	45,8 %	11
2 Kvinne	54,2 %	13
Total		24



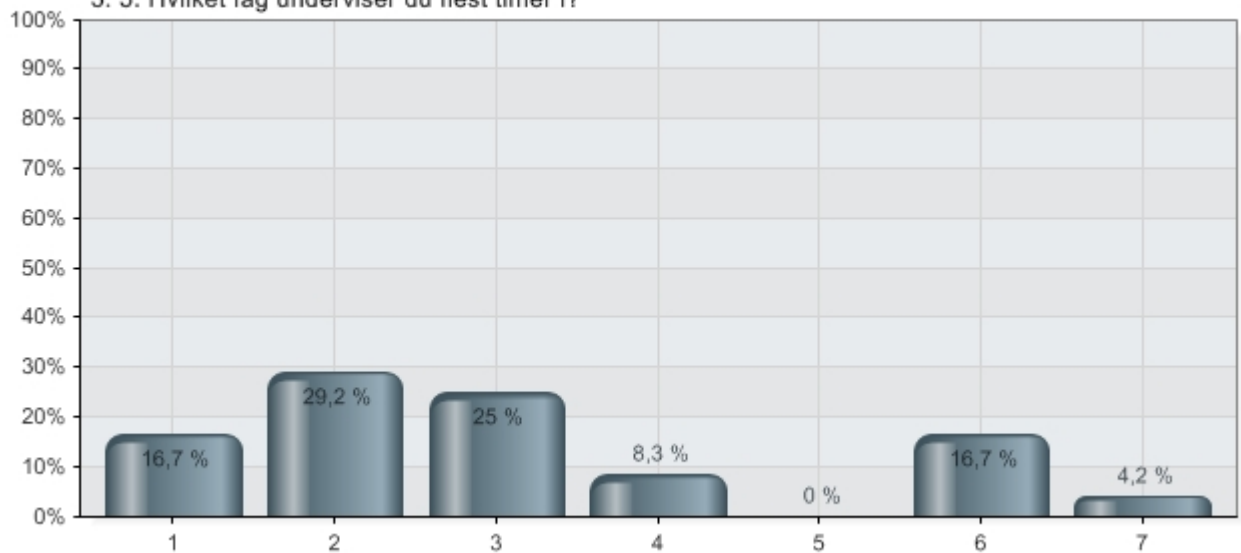
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ingen	0,0 %	0
2 1-2	0,0 %	0
3 3-4	0,0 %	0
4 5+	45,8 %	11
5 Hovedfag/mastergrad	54,2 %	13
Total		24

4. 4. Hvor lenge har du vært lærer i videregående skole?



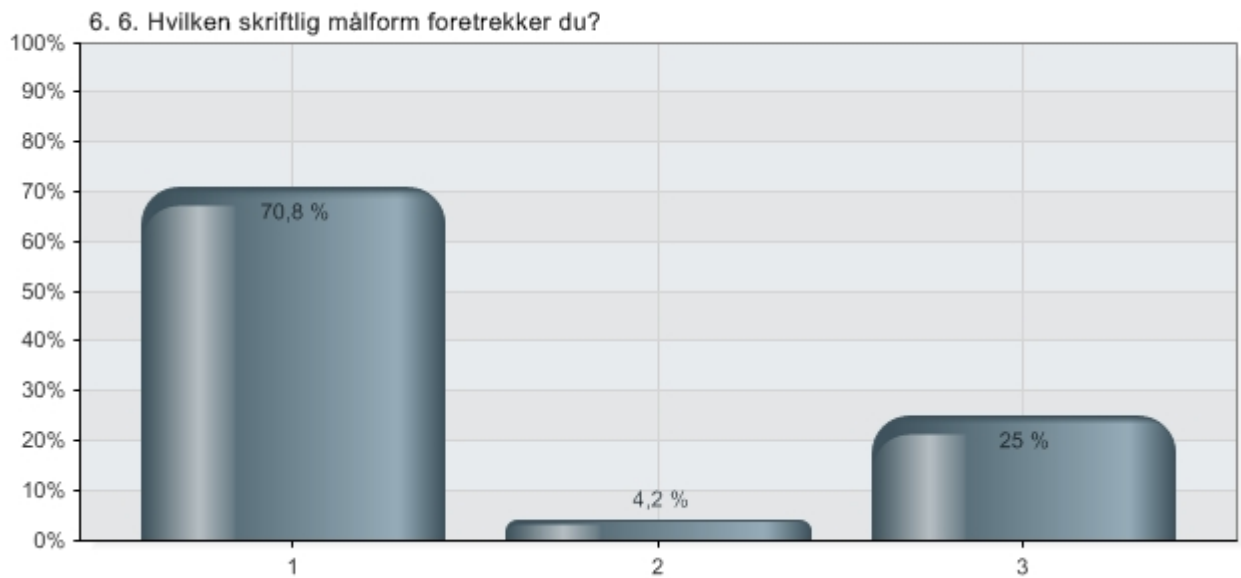
Alternativer	Prosent	Verdi
1 0-5	20,8 %	5
2 6-10	20,8 %	5
3 11-15	20,8 %	5
4 16-20	8,3 %	2
5 20+	29,2 %	7
Total		24

5. 5. Hvilket fag underviser du flest timer i?

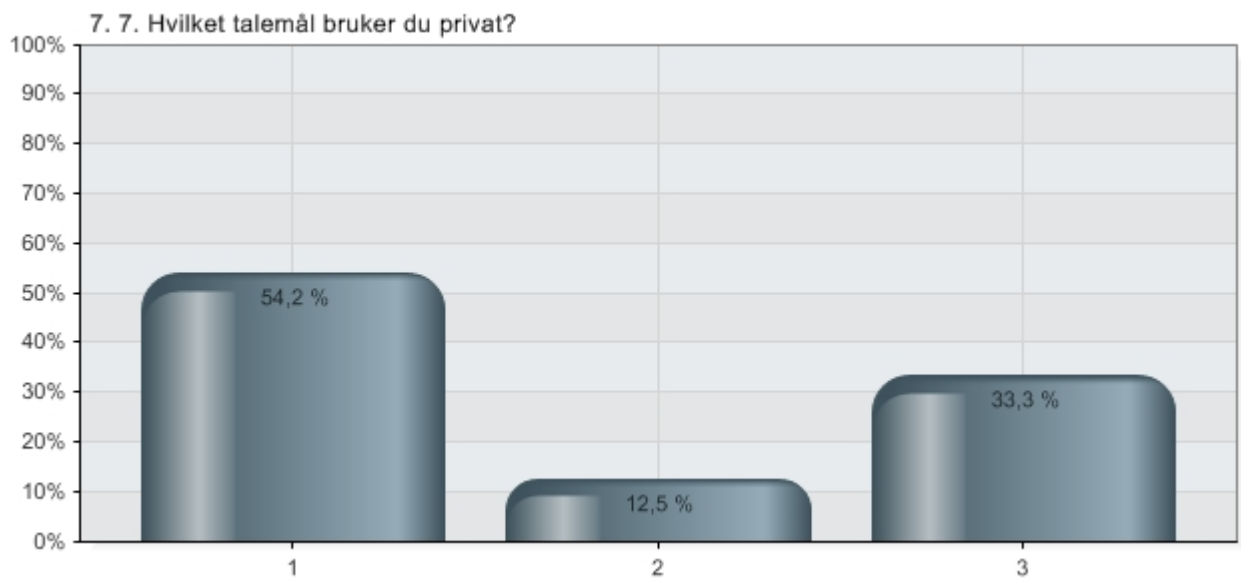


Alternativer	Prosent	Verdi
1 Norsk	16,7 %	4
2 Fremmedspråk	29,2 %	7
3 Realfag	25,0 %	6
4 Samfunnsfag	8,3 %	2
5 Realfag	0,0 %	0
6 Idrett	16,7 %	4
7 Annet	4,2 %	1
Total		24

Jeg gjør oppmerksom på at det har sneket seg inn en feil i tabellen, da alternativet *Realfag* opptrår to ganger,

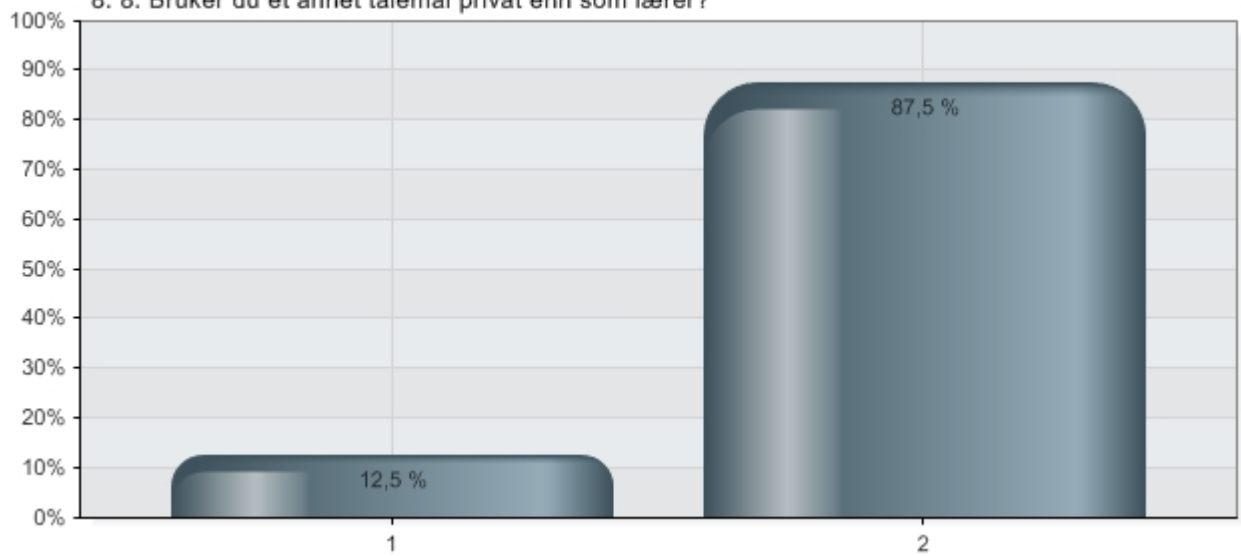


Alternativer	Prosent	Verdi
1 Bokmål	70,8 %	17
2 Nynorsk	4,2 %	1
3 Jeg skriver like gjerne begge målformer	25,0 %	6
Total		24



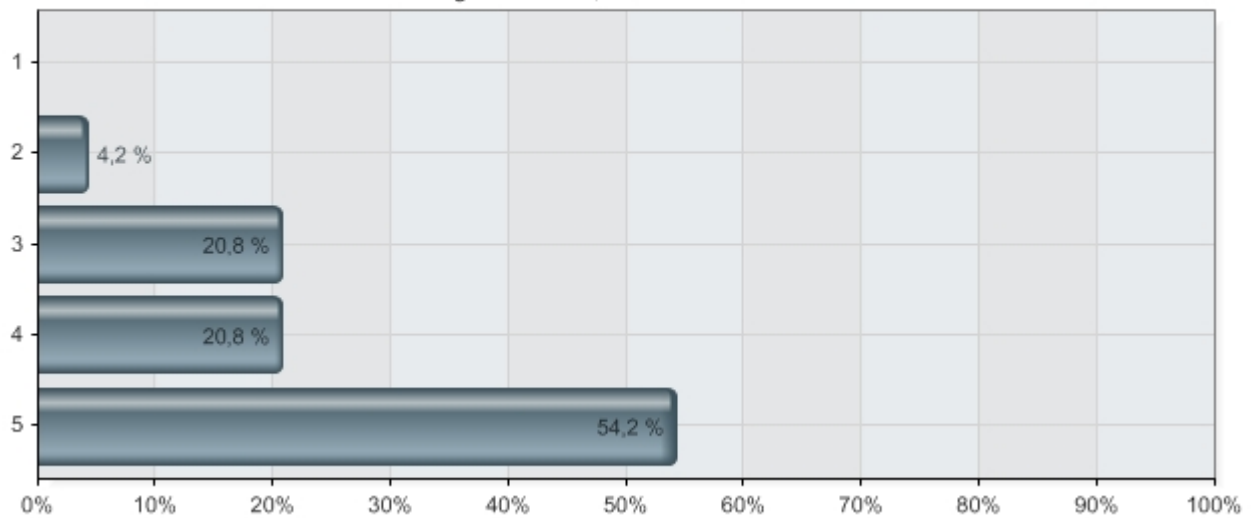
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Tilnærmet normalisert bokmål	54,2 %	13
2 Tilnærmet normalisert nynorsk	12,5 %	3
3 Dialekt	33,3 %	8
Total		24

8. 8. Bruker du et annet talemål privat enn som lærer?



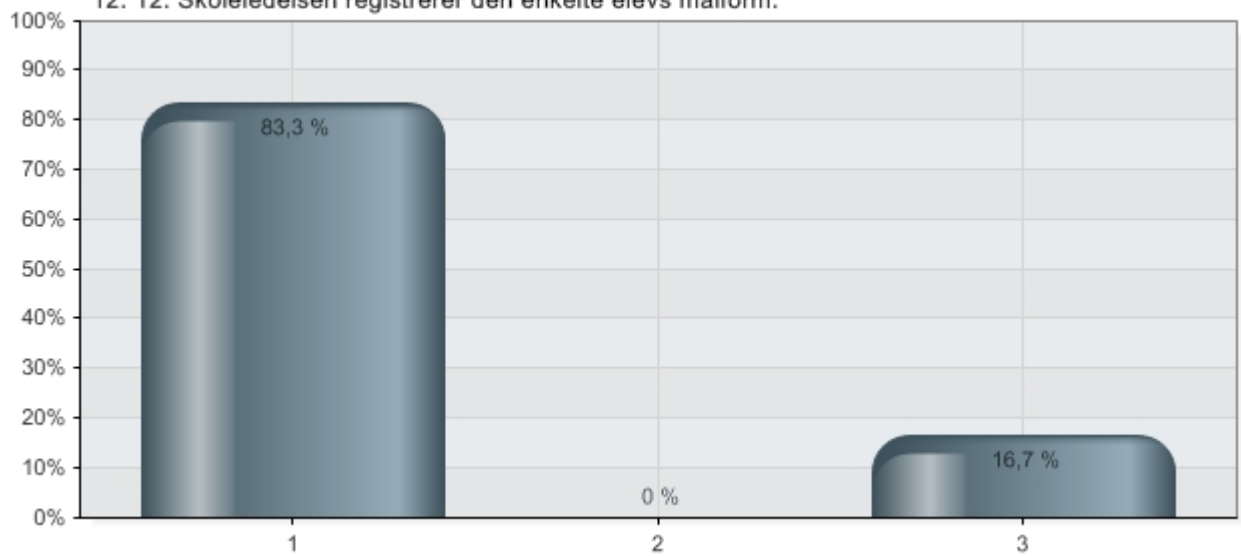
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ja	12,5 %	3
2 Nei	87,5 %	21
Total		24

11. 11. Skolen har satt i gang konkrete tiltak for å unngå at elever som har hatt nynorsk som hovedmål på grunnskolen, skal skifte hovedmål.



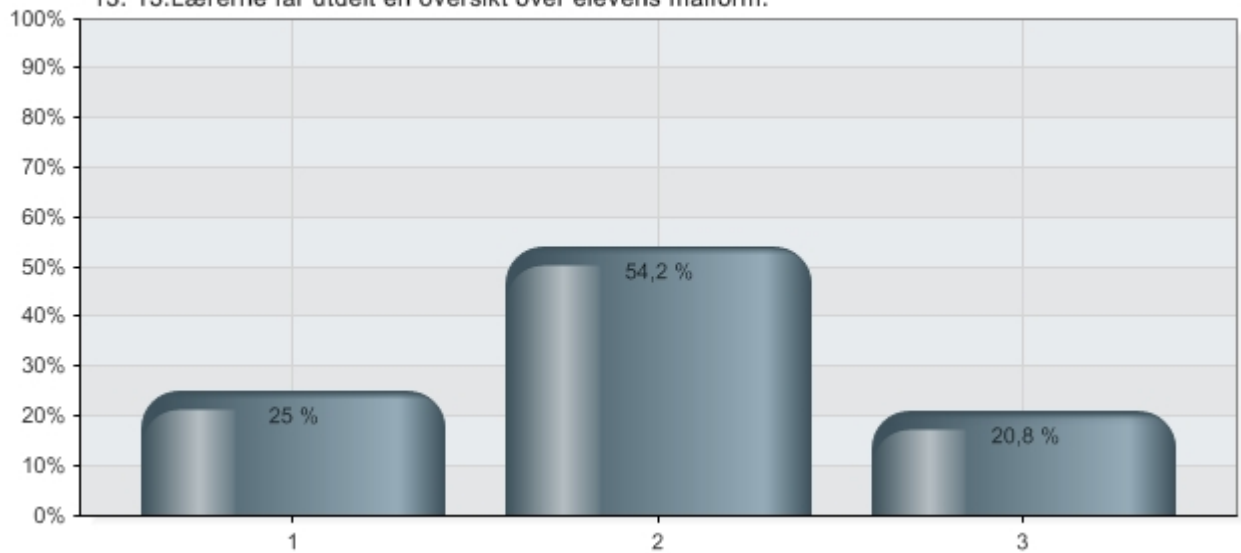
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1.Helt ening	0,0 %	0
2 2.	4,2 %	1
3 3.	20,8 %	5
4 4.	20,8 %	5
5 5.Helt uening	54,2 %	13
Total		24

12. 12. Skoleledelsen registrerer den enkelte elevs målform.



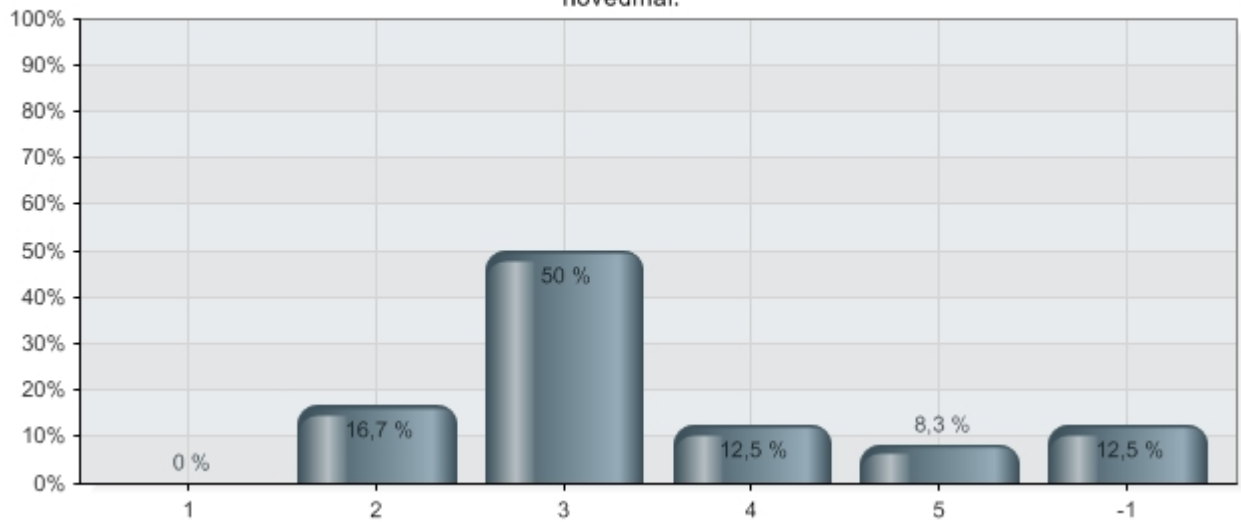
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ja	83,3 %	20
2 Nei	0,0 %	0
3 Vet ikke	16,7 %	4
Total		24

13. 13.Lærerne får utdelt en oversikt over elevens målform.



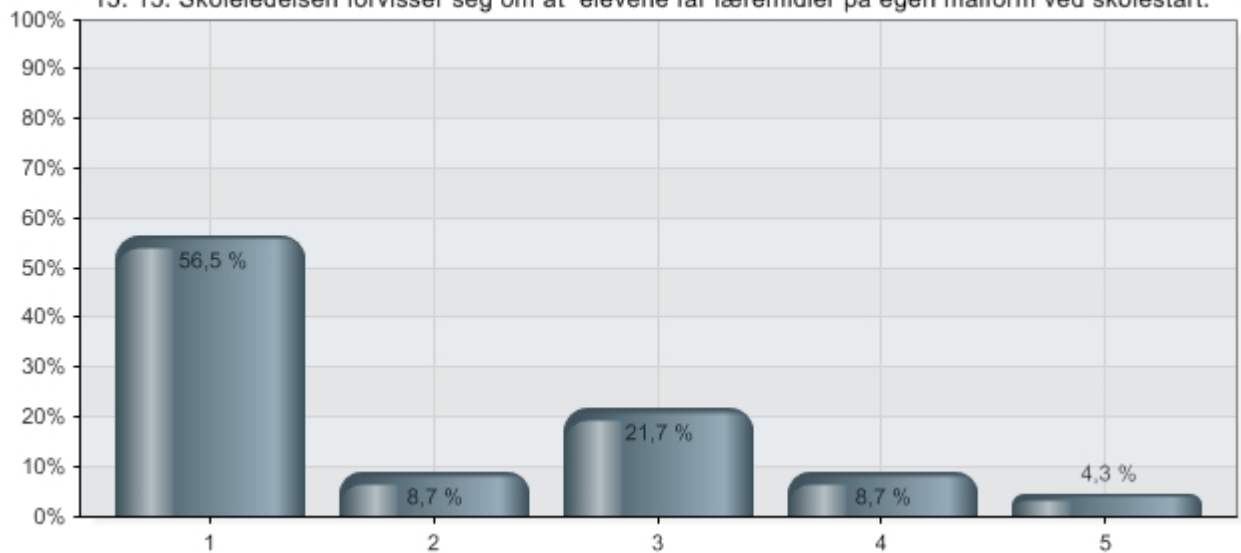
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ja	25,0 %	6
2 Nei	54,2 %	13
3 Vet ikke	20,8 %	5
Total		24

14. 14. Hjemmesiden til skolen gjenspeiler at mange av elevene ved skolen har nynorsk som hovedmål.



Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Helt enig	0,0 %	0
2 2.	16,7 %	4
3 3.	50,0 %	12
4 4.	12,5 %	3
5 5.Helt uenig	8,3 %	2
-1 Vet ikke	12,5 %	3
Total		24

15. 15. Skoleledelsen forvisser seg om at elevene får læremidler på egen målform ved skolestart.



Alternativer	Prosent	Verdi
1 1.Helt enig	56,5 %	13
2 2.	8,7 %	2
3 3.	21,7 %	5
4 4.	8,7 %	2
5 5.Helt uenig	4,3 %	1
Total		23

16. 16. Alle elever får lærerbøker på sitt hovedmål ved skolestart.



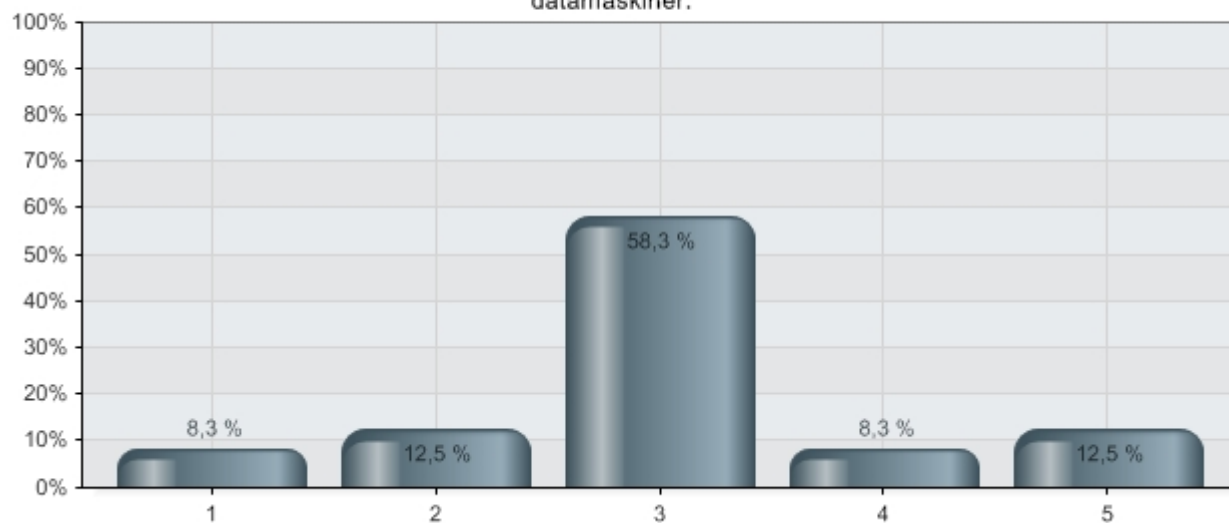
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1.Helt enig	62,5 %	15
2 2.	29,2 %	7
3 3.	0,0 %	0
4 4.	0,0 %	0
5 5.Helt uenig	8,3 %	2
Total		24

17. 17. Alle elever får digitale læremidler på sitt hovedmål.



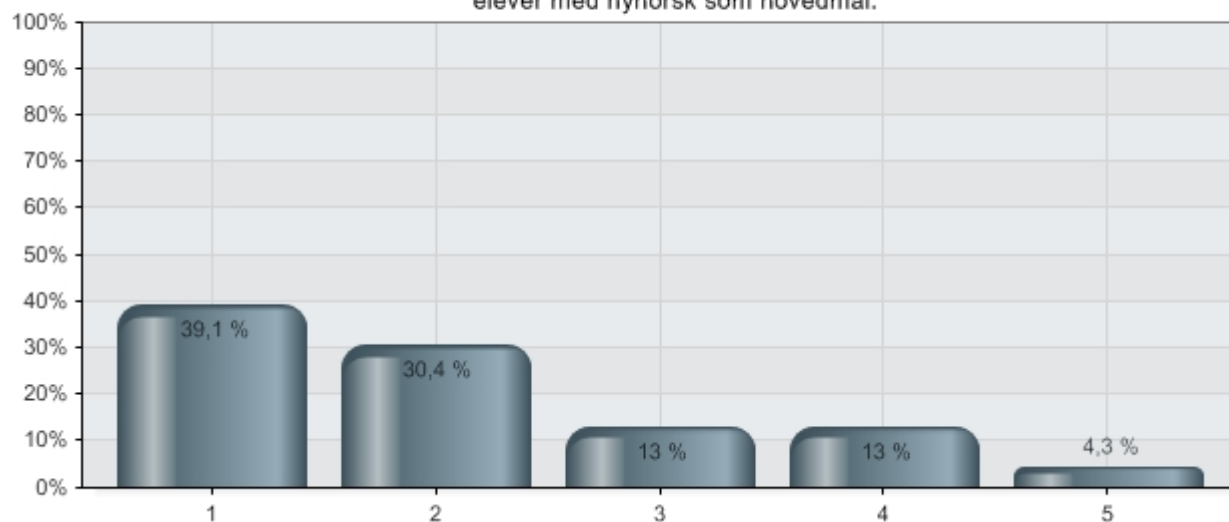
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1.Helt enig	12,5 %	3
2 2.	4,2 %	1
3 3.	62,5 %	15
4 4.	12,5 %	3
5 5.Helt uenig	8,3 %	2
Total		24

18. 18. Elever med nynorsk som hovedmål har tilgang på nynorsk programvare på skolens datamaskiner.



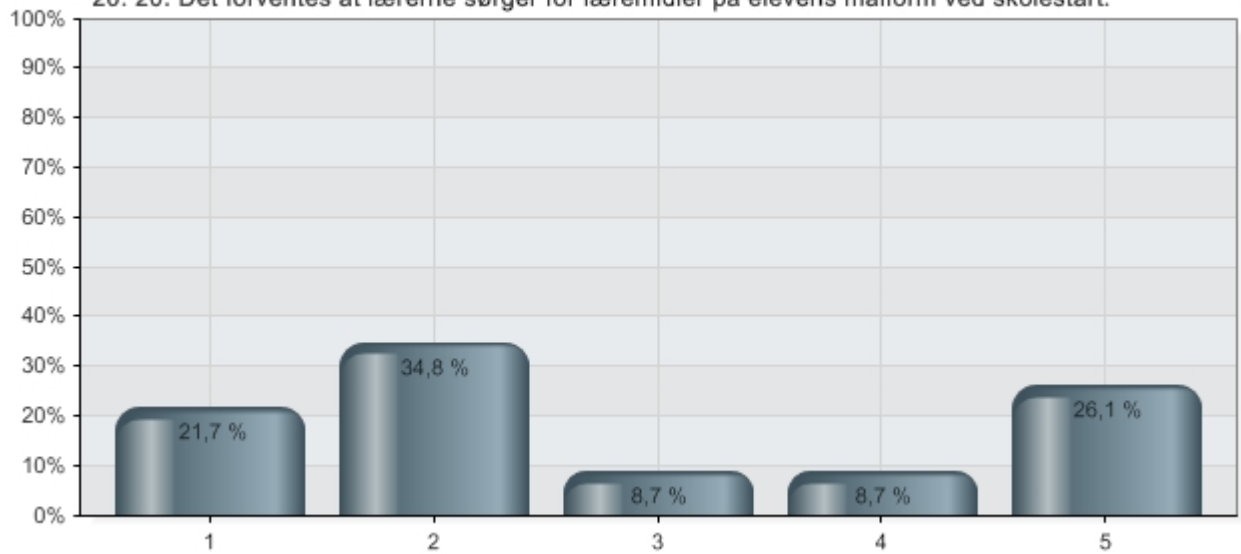
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Helt enig	8,3 %	2
2 2.	12,5 %	3
3 3	58,3 %	14
4 4.	8,3 %	2
5 5- Helt uenig	12,5 %	3
Total		24

19. 19. Det forventes at norsklærerne tar et spesielt ansvar for hvordan opplæringen legges til rette for elever med nynorsk som hovedmål.



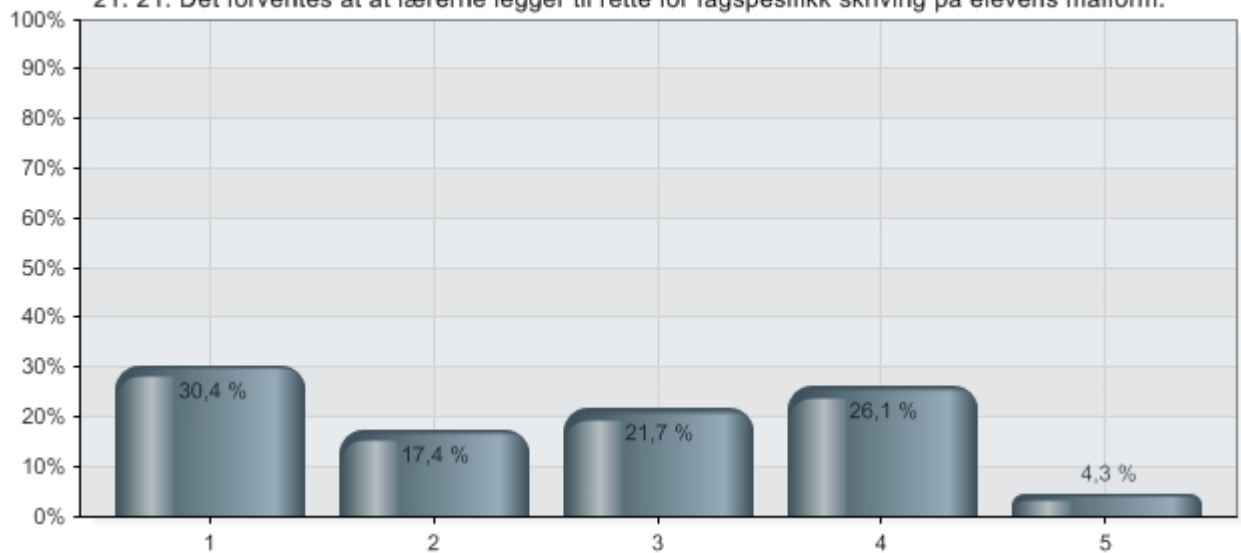
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Helt enig	39,1 %	9
2 2.	30,4 %	7
3 3.	13,0 %	3
4 4.	13,0 %	3
5 5. Helt uenig	4,3 %	1
Total		23

20. 20. Det forventes at lærerne sørger for læremidler på elevens målform ved skolestart.



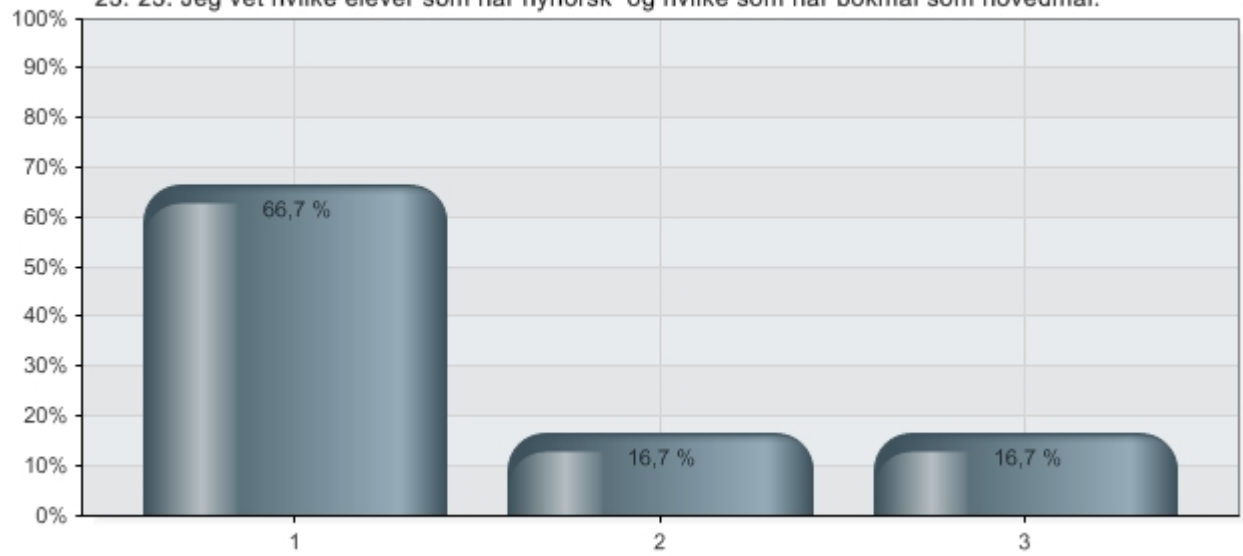
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Helt enig	21,7 %	5
2 2.	34,8 %	8
3 3.	8,7 %	2
4 4.	8,7 %	2
5 5. Helt uenig	26,1 %	6
Total		23

21. 21. Det forventes at at lærerne legger til rette for fagspesifikk skrivning på elevens målform.



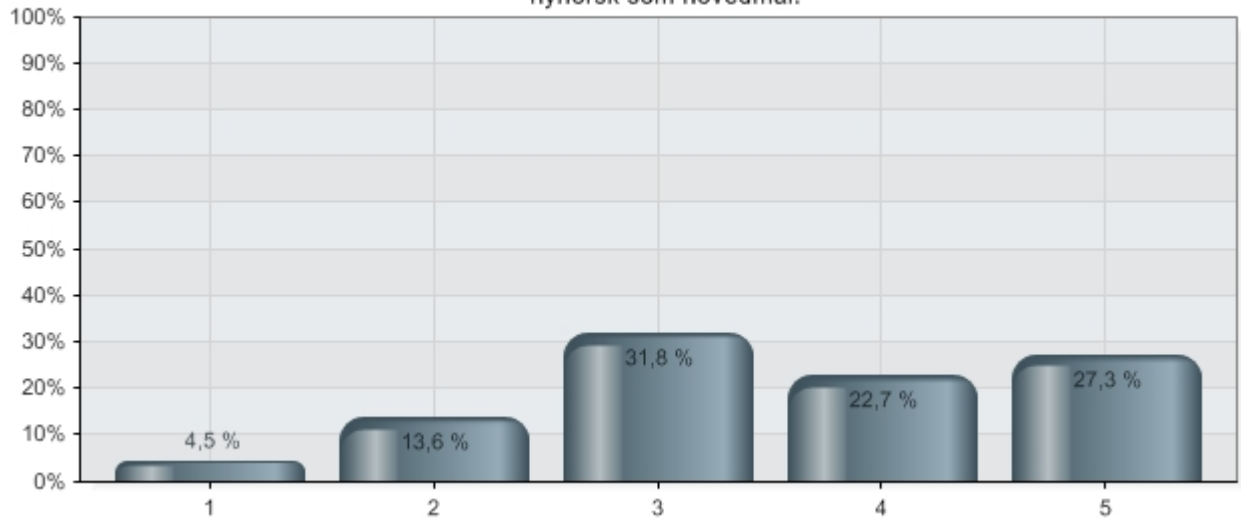
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Helt enig	30,4 %	7
2 2.	17,4 %	4
3 3.	21,7 %	5
4 4.	26,1 %	6
5 5. Helt uenig	4,3 %	1
Total		23

23. 23. Jeg vet hvilke elever som har nynorsk og hvilke som har bokmål som hovedmål.



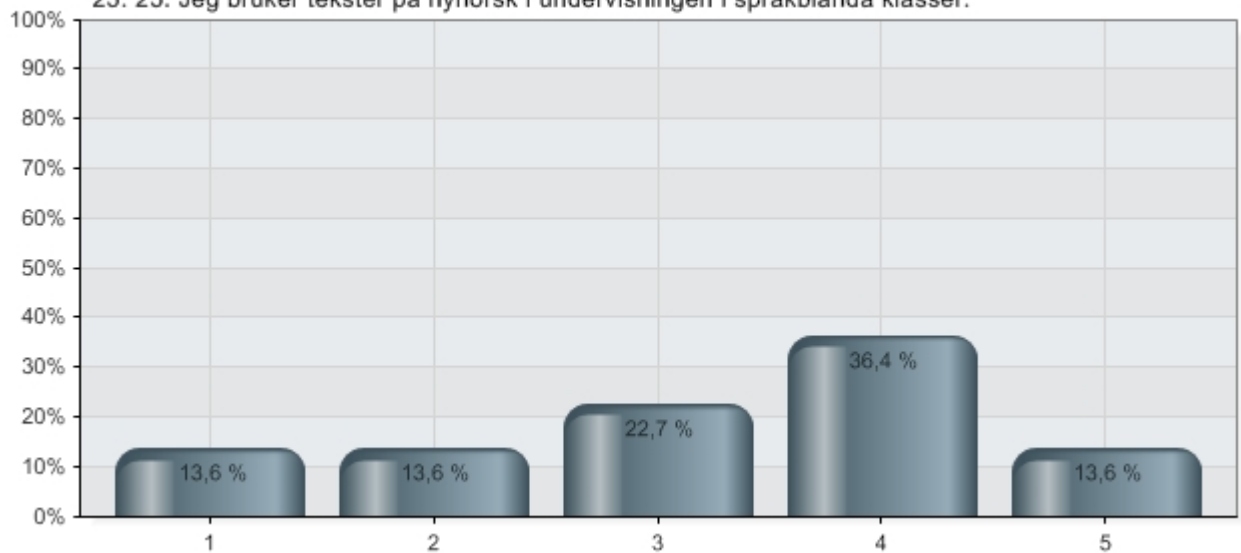
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ja	66,7 %	16
2 Nei	16,7 %	4
3 Vet ikke	16,7 %	4
Total		24

24. 24. Som alternativ til fagtermer på bokmål, presenterer jeg nynorske fagtermer til elever som har nynorsk som hovedmål.



Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Alltid	4,5 %	1
2 2.	13,6 %	3
3 3.	31,8 %	7
4 4.	22,7 %	5
5 5 Aldri	27,3 %	6
Total		22

25. 25. Jeg bruker tekster på nynorsk i undervisningen i språkblanda klasser.

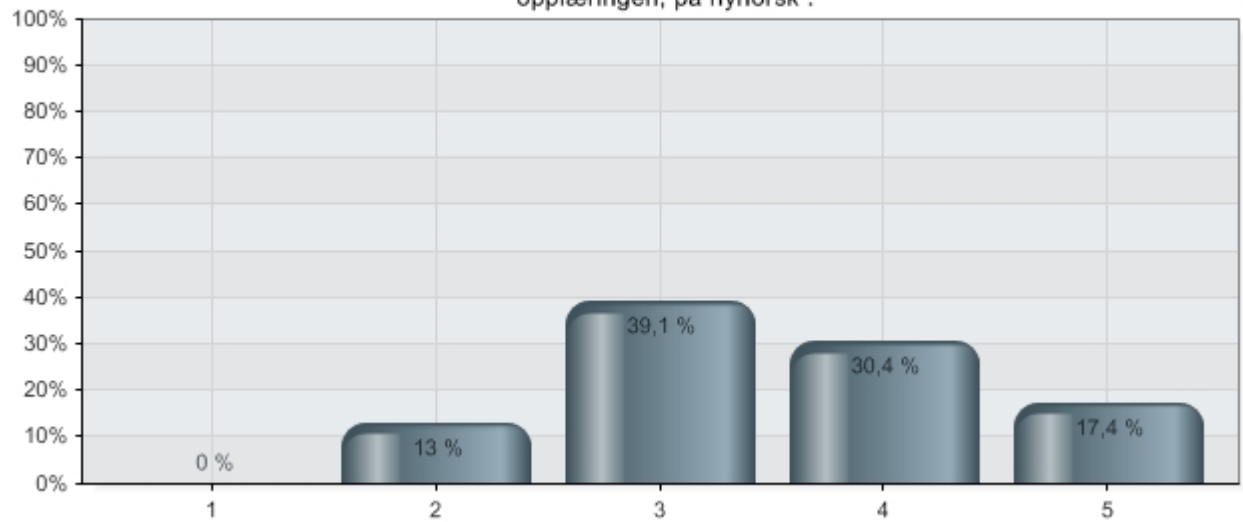


Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Alltid	13,6 %	3
2 2	13,6 %	3
3 3	22,7 %	5
4 4	36,4 %	8
5 5. Aldri	13,6 %	3
Total		22



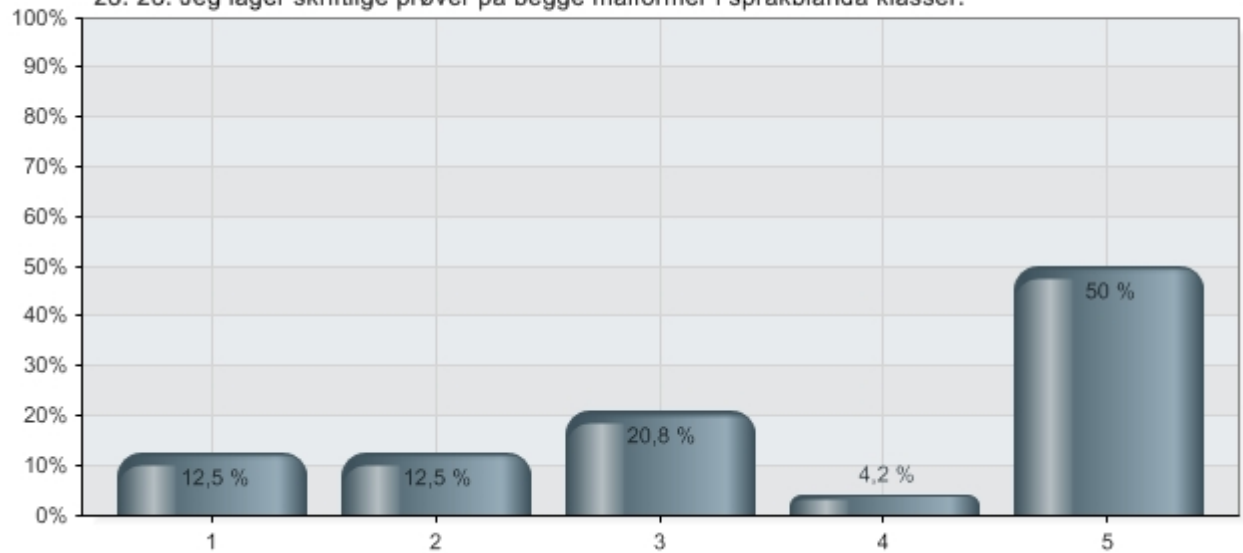
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Alltid	34,8 %	8
2 2.	26,1 %	6
3 3.	26,1 %	6
4 4	8,7 %	2
5 5. Aldri	4,3 %	1
Total		23

27. 27. Jeg sørger for at elever som har nynorsk som hovedmål får annet materialet utviklet til bruk i opplæringen, på nynorsk .



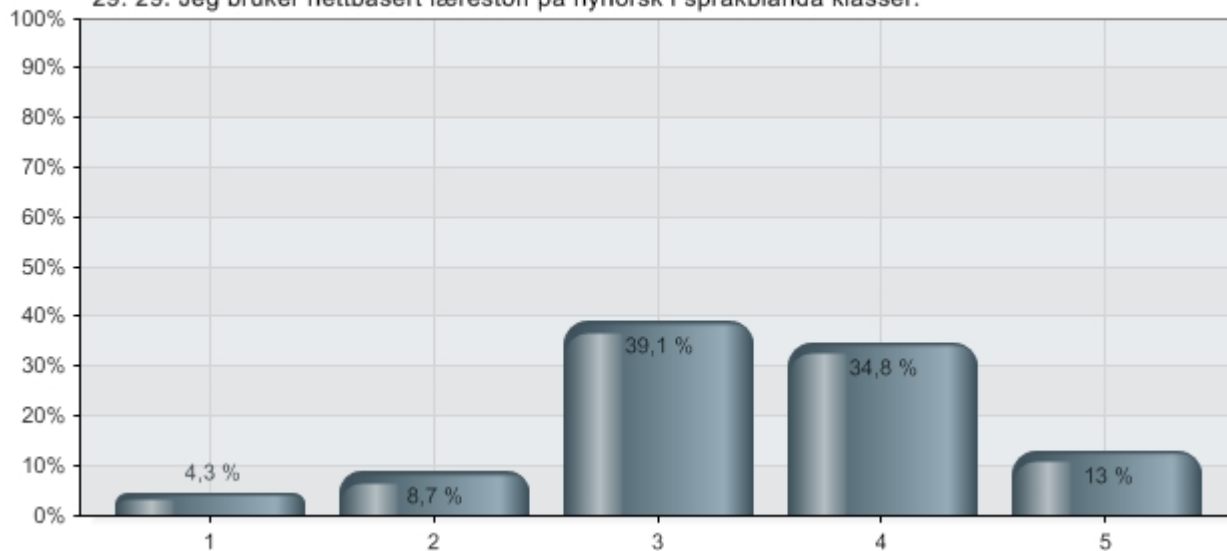
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Alltid	0,0 %	0
2 2.	13,0 %	3
3 3.	39,1 %	9
4 4.	30,4 %	7
5 5. Aldri	17,4 %	4
Total		23

28. 28. Jeg lager skriftlige prøver på begge målformer i språkblanda klasser.



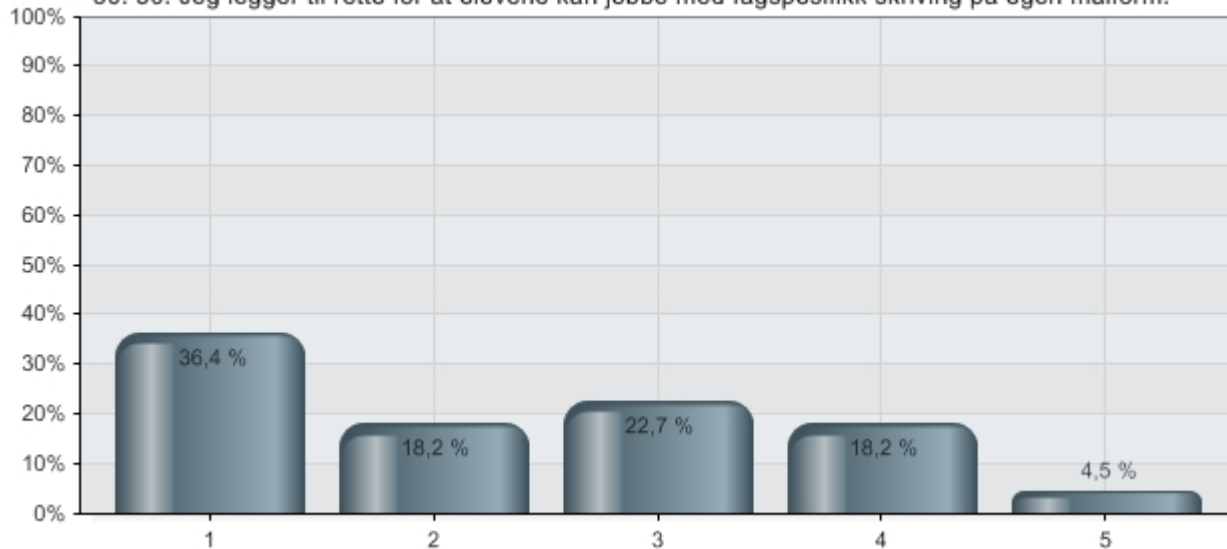
Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Alltid	12,5 %	3
2 2.	12,5 %	3
3 3.	20,8 %	5
4 4.	4,2 %	1
5 5. Aldri	50,0 %	12
Total		24

29. 29. Jeg bruker nettbasert lærestoff på nynorsk i språkblanda klasser.



Alternativer	Prosent	Verdi
1 1. Alltid	4,3 %	1
2 2.	8,7 %	2
3 3.	39,1 %	9
4 4.	34,8 %	8
5 5. Aldri	13,0 %	3
Total		23

30. 30. Jeg legger til rette for at elevene kan jobbe med fagspesifikk skrijving på egen målform.



Alternativer		Prosent	Verdi
1	1. Helt enig	36,4 %	8
2	2.	18,2 %	4
3	3.	22,7 %	5
4	4.	18,2 %	4
5	5. Helt uenig	4,5 %	1
Total		22	

Vedlegg 3; Intervjuguide

Nynorsk som hovedmål ved Informantskolen

Bakgrunn for intervjuet

Masteroppgaven min dreier seg om rammevilkår for elever med nynorsk som hovedmål i videregående skole. Jeg har undersøkt ulike normtekster som læreplaner og lover, og ønsker med spørreundersøkelsen min og disse intervjuene å undersøke tilrettelegging på en typisk randsone-skole. Undersøkelsen min er av deskriptiv/beskrivende art og måler ikke meninger og holdninger, men prøver å undersøke de faktiske forholdene. Jeg spør også om forhold som ikke nødvendigvis er lovpålagte.

Dersom skolen ønsker kan jeg **anonymisere skolen i oppgaven min** og hvis du ønsker kan **du når som helst avbryte intervjuet**. Først stiller jeg deg et par innledende spørsmål, før jeg går over på spørsmål som berører antall nynorskelever og organisering, skolens generelle fokus på nynorsk, læremidler og litt om hva som forventes av tilrettelegging i klasserommet

I -Introduksjonsspørsmål

1. Skolen ligger jo i en språklig randsone med elever som kommer både fra skoler med nynorsk som hovedmål og med skoler som har bokmål som hovedmål. Hvordan vil du generelt beskrive skolen som en skole for elever med nynorsk som hovedmål?
2. I randsoneområdene i Norge er det stadig flere elever som skifter hovedmål fra nynorsk til bokmål når de begynner på vgs .Har skolen satt i gang konkrete tiltak for å oppfordre elever med nynorsk fra grunnskolen til å holde på nynorsk når de begynner på Informantskolen?
 - Eventuelt hva slags tiltak?
 - Dersom det ikke er satt i gang tiltak, kunne det vært hensiktsmessig for å kunne legge enda bedre til rette for elever som har nynorsk som hovedmål.
 - Begrunn, utdyp

II- Faktaspørsmål

Organisering

3. Har skolen registrert hvilke elever som har hvilken målform?
 - Når gjøres registreringen?
 - Dersom registreringen gjøres ved skolestart: Kunne det fremmet tilretteleggingen for nynorskelevne dersom denne registreringen hadde vært foretatt tidligere?
 - Får alle lærerne denne oversikten utdelt?
 - Dersom bare noen lærere får denne oversikten, er det noen grunn til at bare kontaktlærere/norsklærere får denne?»

4. Det er ca. 9 % av elevene på studieforberedende utdanningsprogram som har nynorsk som hovedmål? Stemmer det? Jeg har forstått det slik at dere har språkblanda klasser, ikke nynorsk- klasser?
 - Kunne det vært en ide å samle alle nynorskelevne i en klasse, så langt det lot seg gjøre?
 - Hva er grunnen til at dere har denne ordningen?
 - Kunne det vært hensiktsmessig med en annen ordning?
 - Hva er eventuelt til hinder dersom du mener at en annen ordning ville vært mer hensiktsmessig ordning?

Læremidler

5. Den eneste lovpålagte retten elevene i vgs har knyttet til valg av hovedmål ,er læremidler på egen målform. Læremidler er definert som læremidler som brukes regelmessig og dekker vesentlige deler av kompetansemåla. Får elevene som har nynorsk som hovedmål lærebøker på nynorsk i alle fag?
 - Foreligger i så fall disse på samme tid som lærebøkene på bokmål?
 - Hva er grunnen til at de ikke gjør det?
 - Kan noe gjøres for å få det til?

6. Lærebøker er en form for læremidler, er det andre læremidler elevene på får på egen målform?
 - Har skolen en felles formening om hva som defineres inn under læremidler som elevene har rett til å få på egen målform?
 - Prøver
 - Oppsummeringsskriv?

7. Har pc-ene på skolen også nynorsk programvare?
 - Hva er grunnen dersom dette ikke er tilfelle?

Nynorskelevene som fokusområde

8. Mange elever foretar et taktisk språkskifte for å få bedre karakter i sidemålet, og fra andre steder vet vi at elever har blitt oppfordret av lærerne til dette?
 - Er dette en problemstilling hos dere?
 - Er det uenighet i lærergruppa?

9. Har skolen en hovedansvarlig som sørger spesielt for tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål?
 - Kan du beskrive denne personens oppgaver
 - Hvis ikke dere har en slik ansvarlig, er det en ide å la noen ha et slikt spesifikt ansvar?

10. Hvilken skriftlig målform blir brukt i informasjonsskriv? Sender dere noen gang ut på begge målformer. Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Begrunne, utdyp

11. Jeg har sett at en del av det som står på hjemmesiden er på nynorsk.
 - Er det bevisst hvor mye tekst som skal være med på hver målform?
 - Er det noen som har ansvar for å passe på fordeling av målform, eller er det tilfeldig?
 - Er det tilfredsstillende slik det er i dag?

Forventninger til lærerne

12. Legges tilretteleggings-ansvaret for elever med nynorsk som hovedmål til norsklærerne?
 - Kan dette fritta de andre faglærerne for å føle språklig ansvar ovenfor nynorskelevene?
 - Synes norsklærerne at dette er tilfredsstillende?
 - Er dette hensiktsmessig?

13. Innføringen av Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdigheter har satt fokus på fagspesifikk lesing og skriving. Dette innebærer b.l.a. å lære ulike fagterminologier
14. Forventer skoleledelsen at lærerne legger til rette for fagspesifikk opplæring på elevens egen målform?

III- Avslutningsspørsmål

15. Mener du at skolen totalt sett legger godt til rette for elever som har nynorsk som hovedmål?

-Er det noe som kunne gitt enda bedre tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål?

-Hva opplever du eventuelt som det største hinderet for å drive enda bedre tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål?

Til slutt:

-Er det noe du vil tilføye?

-Ønsker du å lese gjennom analysen før jeg leverer oppgaven min?

Vedlegg 4; Transkriberte intervju

Transkribert intervju- Informant 1

Introduksjonsspørsmål

Skolen ligger jo i en språklig randsone med elever som kommer både fra skoler med nynorsk som hovedmål og med skoler som har bokmål som hovedmål. Hvordan vil du generelt beskrive skolen som en skole for elever med nynorsk som hovedmål?

«Vi rekrutterer fra 19 forskjellige skoler. Vg1 120 elever av dem har ca. 20-25 % har nynorsk som hovedmål når de kommer hit, de fleste holder fast på det, men noen skifter til bokmål. Vi kjører norsk i sammenholdte klasser, det vil si at det er elever som har både nynorsk og bokmål som hovedmål i samme klasse, vi ikke lagt opp til klasser eller grupper i organiseringen av det. Det(egne grupper) diskuteres blant norsklærerne. Rent praktisk ville det kunne vært noen fordeler, i alle fall i en del av opplæringa, men tradisjonen ved skolen er at man har hatt sammenholdte klasser, det henger sammen med timeplanlegging og andre programfag og koplinger som gjør at det blir sånn, men det er mulig å tenke seg at man parallellegger for eksempel to og to klasser og bruker noe av opplæringstida for å styrke hovedmål.»

Har elevene ytret ønske om egne klasser?

«Nei, jeg tenkte over det, men nå har jeg vært rektor her i seks år, kan ikke huske at noen elever har tatt opp dette forholdet, det har vært noen tilfeller hvis det har manglet parallellutgaver av læreverk og det har vært noen spørsmål om alle typer prøver bør foreligge på begge målformer, noe for så vidt det ikke er et krav om. Jeg tror at noe av grunnen til at elevene ikke etterspør egne nynorskgrupper, er at de kommer fra ungdomskoler der de har vært organisert i sammenholdte klasser»

Dersom bare noen lærere får denne oversikten, er det noen grunn til at bare kontaktlærere/norsklærere får denne?

«Når målform er registrert blir det en offentlig eiendom blant lærerne hvilket hovedmål lærerne har. Andelen elever som velger nynorsk på den største ungdomskolen er sterkt redusert de siste åra. Den sammen tendensen ser vi i deler av de andre kommunene vi rekrutterer fra. Så vi har egentlig ganske få som skifter her. De har tatt det valget på ungdomskolen, i det øyeblikket de gikk inn i 8.klasse eller underveis. Det er noen få som skifter her, men der er veldig få, og hvis du spør om vi har en spesiell politikk for å motvirke dette, er svaret nei. Vi er et gammelt landsgymnas, som ble tufta på motkulturelle verdier, det kan nok være en og annen gammel lektor som mener vi skulle vært mer aktive på dette, men vi

har ikke en spesielt aktiv politikk på dette hvis du med dette tenker på stimuleringsiltak for å få flere til å velge nynorsk. Målformen registreres med en gang elevene begynner, hvis vi vil har vi også mulighet til å hente inn den informasjonen på vigo –inntaksbasen fra ungdomskolen.

Den eneste lovpålagte retten elevene i vgs. har knyttet til valg av hovedmål, er læremidler på egen målform. Læremidler er definert som læremidler som brukes regelmessig og dekker vesentlige deler av kompetansemåla. Får elevene som har nynorsk som hovedmål, lærebøker på nynorsk i alle fag?

«I fylkeskommunen er det frie læremidler, så vi sitter på et lager av læremidler her, som inneholder både bokmål og nynorsk. Og så har vi noen erfaringstall, så i det store og hele så har jeg inntrykk av ,i år for eksempel, var det veldig lite venting...det kan like godt slå begge veier, bare så det er sagt. Vi har bestilt innenfor en 75/25 fordeling, også har vi noe å gå på. Vi har hatt noen saker, vi har jo en avdeling i også, og på noen små fag så har det vært litt vanskeligheter med forlagenes politikk i forhold til parallellutgaver. Vi sleit litt i medier og kommunikasjon, men det trur jeg har gått seg ganske mye til etter innføringen av LK06, det var særlig de første årene vi sleit i mindre fagområder».

Har skolen en felles formening om hva som defineres inn under læremidler som elevene har rett til å få på egen målform?

«Dett ville være feil å si at vi har en profil på det. Det som det har vært noen prinsipielle runder på er at det forventes at lærerne skal kunne bruke sitt naturlige hovedmål i tavlebilde. Vi forventer at elevene takler nynorsk, vi har lærere som har tavlebilde på nynorsk og vi forventer at de takler bokmål. Og hvis de ikke takler det får de rekke opp handa og spørre hva. Det har vært noen saker på det. Det er jo ikke noe krav om at alle prøver eller tester skal være på begge målføre, noen få ganger i noen få fag har jeg hørt at det kan være begreper i de nynorske lærebøkene som kan være så alternative, for eksempel i biologi, i forhold til begrepet som står i bokmålsordboka, at noen elever, det skjedde senest nå i høst, ber om å få byttet ut den nynorske læreboka.»

Har pc-ene på skolen også nynorsk programvare?

«Ja, vi har jo et firma som en av våre ansatte driver som heter En programvare som gir forslag til god nynorsk. Så vi har programmer både for dyslektikere, og vi har selvfølgelig ordlister, og retteprogrammer, så akkurat det har vi orden på vil jeg si.

Mange elever foretar et taktisk språkskifte for å få bedre karakter i sidemålet, og fra andre steder vet vi at elever har blitt oppfordret av lærerne til dette?

«Jeg har fartstid fra ungdomskolen også og en del elever foretar jo taktiske språkskifter også. I det området her så er det jo sånn at dialekten er på, de gamle dialektene er på retur hos ungdom-det er det ingen tvil om, samtidig er det sterkt islett av nynorsk i talespråket her skolen ligger og i området rundt. Også har vi mange fra andre deler av fylket som relativt konsekvent fremdeles velger nynorsk som hovedmål. Det er noen avhoppere der også, basert på foreldre og sånn, men det er også noen, det er en tendens da, at flere fra reine nynorsk-områder kommer med bokmål etter hvert. Og de begrunner da stort sett ikke med taktikk, men at de synes det er lettest og greiest. Mediebildet, tidsskrifter og alt går i den retningen.»

Hvilken skriftlig målform blir brukt i informasjonsskriv? Sender dere noen gang ut på begge målformer. Hvorfor/hvorfor ikke?

«Vi bruker ikke konsekvent nynorsk, men vi har noen innkallinger til foreldremøter går på nynorsk, det kan også gå noen på bokmål. Vi følger regelverket med hensyn til hvordan vi besvarer brev, i den stand vi er i stand til å forstå om det er bokmål eller nynorsk... Eller så er det ikke så veldig mye at lærerne kommuniserer skriftlig med foreldrene eller omverdenen, men vår forventning er at lærerne er i stand til å skrive et korrekt bokmål. Men 20 år tilbake var nok nynorskbruken og bevisstheten langt større enn nå. Det er det ingen tvil om og det henger også sammen med personalsammensetningen, opprinnelig rekrutterte denne skolen fra landsbygda, og det skulle være nynorsk, det var ikke spørsmål om det en gang. Hadde du sendt it et skriv herfra i 1970 på bokmål så hadde det vært prosedyrefeil. Det hengers sammen med at vi ansetter selvfølgelig ut fra faglig dyktighet og kvalifikasjoner, vi har nynorskbrukere blant lærerne i alle fagmiljøer som holder en god standard, men andelen er sterkt redusert.

Jeg har sett at en del av det som står på hjemmesiden er på nynorsk?

«Vi har ikke en prosentgrense på hvor mye som skal stå på nynorsk på hjemmesiden. Det har heller ikke fylkeskommunen. Fylkeskommunen har nå blitt språknøytral, så vidt jeg husker. Før, la oss si, ja 1990, så var nok bevisstheten rundt at alle offisielle skriv som gikk ut fra skolen skulle være på nynorsk, men da var også fylkeskommunen en nynorsk språkkommune

og da var man bundet til det. Og for nynorsken sin del, tenker jeg det var bra at fylkeskommunen ikke lenger har nynorsk, fordi det var ille å se hva slags språk som ble prestert i saksframstillinger og off. informasjon og fremdeles er det problematisk. Elendig språk er problematisk for nynorsken.

Innføringen av Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdigheter har satt fokus på fagspesifikk lesing og skriving. Dette innebærer blant annet å lære ulike fagterminologier. Forventer skoleledelsen at lærerne legger til rette for fagspesifikk opplæring på elevens egen målform?

«Da vil jeg svare at det trur jeg generelt sett at lærerne ikke har et bevisst forhold til. Det er veldig farlig for meg å si det, for vi har jo lærere, 60 stykker, som kan være veldig bevisste på det, men generelt så trur jeg lærerne prøver å lage tester og prøver og tavlebilder som er forståelige på godt bokmål eller nynorsk, det er flere lærere har som bruker nynorsk i tavlebildet sitt og de prøver nok å unngå de mest oppkonstruerte begrepene. Seinst i går på dagsrevyen så så jeg teksten norske ord som neppe finnes i noen dagligtale. Og det er disse ytterliggående ord og begreper som er det eneste som forvirrer en elev i videregående, i alle fall på studiespesialiserende og idrettsfag. Men vi nekter jo ingen å skifte lærebok selyfølgelig. Vi har ingen politikk på å presentere nynorske fagtermer spesielt på elevens egen målform.»

Kunne en forventning om bruk av nynorske fagtermer være med på å legge forholdene til rette for elever med nynorsk som hovedmål?

«Det siste vi ser på nå er dette med skriving i alle fag. Vi skal heve statusen for skriftlige produkter, både disposisjonen, og språkmessig også i andre fag. Norsk lærernes store poeng er at da må dette også gjelde for nynorsk som hovedmål og andre faglærere må inn» Vi må forvente en klar disposisjon, et klart språk og et klart hovedmål, hvis man blander(nyno/bm) i alle andre skriftlige besvarelser har vi et problem. Så er det en viss debatt - på en avdeling har vi kommet langt med dette, kortere på andre. Men vi har absolutt punkter her til ettertanke. For lærerne er også opptatt av det, vi har generelt sett hatt gode resultater i sidemål ved denne skolen i årevis, det er naturlig fordi vi har mange som skriver et bedre nynorsk enn ellers i Norge, fordi de har en dialektbakgrunn og har kanskje hatt det på barne- og ungdomskolen. Vi ligger på snittet i hovedmål.»

Mener du at skolen totalt sett legger godt til rette for elever som har nynorsk som hovedmål?

«Jeg tror ikke vi har en ideell organisering av norskfaget, bla har vi store brukerundersøkelser, vi scorer godt på det meste, men på arbeidsmåter i norsk så kunne vi scoret bedre, men dette er komplekst, for det er ikke sikkert det er arbeidsmåtene i faget elevene svarer på, men kanskje på hvor godt de kanskje liker faget, læreplanmål og innholdet i faget. Vi har noe å gå på når det gjelder organisering, vi kunne diskutere om vi skulle splitte opp strukturen noe. Og tilby kanskje mer konsentrerte kortkurs både i hovedmål og sidemål. Vi har snakket mest om sidemål, kanskje det å kjøre mere intensivt i sidemål også i forhold til vurdering, og da blir det et problem i sammenholdte klasser. Da må vi splitte opp strukturen. Men vi har en forventning om at elever skal kunne lese og skrive når de kommer hit»

Er det noe som kunne gitt enda bedre tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål?

«Jeg tror nynorskelevne og bokmålelevne føler seg likebehandla, jeg kan ikke huske å ha fått noen kritikk på det punktet. Men det er klart at hvis en klasse ved en tilfeldighet bare får lærere som bruker bokmål som sitt tavlebilde, og presenterer det aller aller meste på bokmål, så kan jeg forstå at noen elever savner aktiv nynorskbruk i det daglige. Det trur jeg kan være tilfelle, samtidig så tipper jeg at vi har 30-40 % av lærere som er aktive nynorskbrukere, så jeg tror andelen lærere som bruker nynorsk er høyere enn andelen elever som har nynorsk som hovedmål. Dette er jo under endring, nå får vi se hva som skjer med reviderte planer som kan komme til å medføre endringer i selve opplæringa og strukturen i faget.

Transkribert intervju- Informant 2

Introduksjonsspørsmål

Informantskolen ligger jo i en språklig randsone med elever som kommer både fra skoler med nynorsk som hovedmål og med skoler som har bokmål som hovedmål. Hvordan vil du generelt beskrive skolen som en skole for elever med nynorsk som hovedmål?

«Historisk har det vært en skole med sterke nynorsktradisjoner og skriv som har gått ut fra skolen har vært på nynorsk. Når en henvender seg utad har det historisk vært brukt nynorsk. Det har vært mange sterke nynorskfolk som har vært lærere og norsklærere. Men dermed kan du si elever fra nynorskkommuner vil ha møtt mye nynorsk både muntlig og skriftlig. Jeg synes det har skjedd en endring de siste åra med at skolen i større grad henvender seg ut på bokmål, markedsføringsmaterialet er først og fremst på bokmål og skriv og invitasjoner går ofte ut på bokmål. Antall lærere som skriver nynorsk har blitt mye færre, i min avdeling er det

3-4 av 22 som skriver nynorsk. En elev fra en nynorskbygd vil ikke møte veldig mye nynorsk på vår skole lenger, det kan sikkert gå dager der han ikke møter det utenom i læreboka si, men nå bruker de mye nett og der er det mye på bokmål, hvis ikke fokuset i norsken spesifikt er å lese nynorsktekster. Så jeg tror de møter kanskje lite nynorsk på skolen, det blir de lærerne som er aktive brukere selv som skriver på tavla og på fronter og på kopier.»

I randsoneområdene i Norge skifter stadig flere elever hovedmål fra nynorsk til bokmål når de begynner på videregående skole. Har skolen satt i gang konkrete tiltak for å oppfordre elever med nynorsk fra grunnskolen til å holde på nynorsk når de begynner på Informantskolen? *«Ingen felles politikk fra skolen på dette området, i den grad elevene opplever dette som problematisert, så er inngangen den enkelte lærer og den enkelte lærers erfaringer. Det som kan sies er at skolen her har en høyere eksamenskarakter i sidemål. Og det går jo på at mange er tidligere nynorskbrukere. I den grad man skulle gitt råd, så er det jo lurt å si at kanskje eleven bør ha nynorsk som sidemål lettere få en bedre karakter, enn bokmål for bokmål kan nesten alle. Men taktisk språkskifte er ikke noe som skolen som sådan har som en politikk, vi seier ingenting om det, men det kan være enkeltlærere som reflekterer over dette sammen med elevene sine. Skolen oppfordrer heller ikke elevene til å være aktive nynorskbrukere, det blir individuelt hos den enkelte lærer.»*

Faktaspørsmål

Har skolen registrert hvilke elever som har hvilken målform?

«Det gjøres i 1. klasse for da må de svare på hvilken målform de har valgt, men så skjer det skifter underveis og et er nok ikke alltid det er registrert i skolens offisielle arkiv, men i tredje klasse blir det gjort på nytt, for det har jo sammenheng med uttrekk. Denne registreringen blir ikke delt ut til lærerne, ikke annet enn norsklærerne vet det, den blir ikke gjort kjent for andre lærere. Det er eksamensansvarlig som får denne infoen fra kontaktlærerne. Det er ikke fellespolitikk at alle lærere burde vite elevens målform for bedre å kunne legge til rette den skriftilige opplæringen.

Det er ca 9 % av elevene på studieforberevende utdanningsprogram som har nynorsk som hovedmål? Stemmer det? Jeg har forstått det slik at dere har språkblanda klasser, ikke nynorsk- klasser?

«Det at skolen har språkblanda klasser er ikke bevisst, det er ikke noen problemstilling i det hele tatt at det språklige avgjør klasseinndeling, men heller det geografiske/ hybelelever. Og i vg2 er det fagvalga som bestemmer klassene.

Lærebøker er en form for læremidler, er det andre læremidler elevene får på egen målform?

«Det er knytta opp til læreboka mellom to permer og det som blir kjøpt inn er på en viss andel på nynorsk og en viss andel på bokmål. Jeg tror det er slik at når det gjelder andre typer læringsressurser, da er ikke det perspektivet der i det hele tatt. Jeg vet jo med meg selv at jeg ikke nødvendigvis tenker slik. Jeg velger nok nynorsk hvis jeg finner det på nettet, men jeg vet ikke hvordan det er for de andre. Læreboka sin stillinger jo blitt forandra og jeg tror ikke at det med nynorsken smitter over på hvilken nettbasert læringsressurs man bruker. Det er mulig at norsklærere tenker over det, men jeg har nok mine tvil. Hvis man skal finne artikler om noe, tenker de at de skal finne en god artikkel uavhengig av målform. Skolen har ikke noen spesiell politikk på at man skal søke å bruke nynorsk i andre læringsmidler enn lærebøker.

Har pc-ene på skolen også nynorsk programvare?

«Ja, vi har ansatt en nynorskmann som jobber mye med utvikling av programvare på Jnynorsk, som her lokalt har lagt inn på pc-ene. Elevene får opp alternative fraser. Jeg tror det er bra i forhold til innlæring. Ordbøker har ikke blitt kjøpt inn, det gjelder både fremmedspråk og norsk, fordi det blir sett på som redskaper som elevene må kjøpe selv.

«Hva er grunnen dersom dette ikke er tilfelle?

Jeg har sett at en del av det som står på hjemmesiden er på nynorsk.

«I den grad jeg skriver på hjemmesida skriver jeg på nynorsk. Det er mye bokmål på hjemmesida, men ikke noen krav til nynorsk, det gjelder først og fremst å få inn stoff. Hjemmesiden gjenspeiler språksituasjonen ved skolen. Vi er base to i administrasjonen som er nynorskbrukere. På kontoret er det nynorskbrukere. Rektor skriver på bokmål, så det meste av det som går hjem er på bokmål. Vi har ikke diskutert andelen på hver målform. Men på ledermøter så sier vi at vi må prøve å holde opp nynorsk som, vi er en nynorskskolen og det er viktig at den del informasjon kommer på nynorsk, men det er ikke slik at en viss del skal være på nynorsk.

Legges tilretteleggings-ansvaret for elever med nynorsk som hovedmål til norsklærerne?

«Ja det tror jeg absolutt, alt som har merkelappen språk der står norsklæreren, Redskapsdelen av språket er det få lærere fra andre fag som tar inn over seg, at de har noe ansvar i forholdt til, bare det å ha skriving som grunnleggende ferdighet, da ligger det en forventning om at faglæreren også skal se på det språklige. At en må ha noe blikk for det, men det sitter langt inne å ta det inn over seg og hva skal det bety i praksis. Og jeg tror at det med målform er det som betyr minst det som de kanskje opplever som problem når de tar imot skriftlige innleveringer, er at det er dårlig språk, det bryter sammen, grammatikk og ordforråd og begrepsbruk som svikter, men ikke en bokmåls og nynorsk som er dimensjonen der.

Kan dette fritta de andre faglærerne for å føle språklig ansvar ovenfor nynorskelevne?

«For språkets skyld tror jeg at jo flere og i flere sammenhenger var nynorsk det de møtte, enten hos læreren eller på tavla, eller på prøver, utdelte tekster. Hvis det hadde ligget en bevisst holdning der, så hadde veldig mange flere møtt språket og de som har nynorsk ville følt at ja, ja jeg er ikke spesiell. Men nå etterhvert blir det nesten sånn at de blir spesielle, opplever seg som spesielle»

Innføringen av Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdigheter har satt fokus på fagspesifikk lesing og skriving. Dette innebærer bl.a. å lære ulike fagterminologier Forventer skoleledelsen at lærerne legger til rette for fagspesifikk opplæring på elevens egen målform?

«Det tror jeg ikke, nynorskelevne sitter der med nynorskboka si, og for å være litt slem så tror jeg faktisk at en bokmålslærer kan smile og så at det var et rart ord det som sto der, er det det det heter på nynorsk, det tror jeg heller kan være en opplevelse. Jeg merker det selv når jeg bruker et begrep som omgrep fordi dette ikke legger er i ordforrådet til nynorskelever heller lenger. Når det gleder skriving i alle fag og fagskriving så er det mange som trur det og sier det at nynorsk er mye vanskeligere å bruke i et fagspråk. Det er jo ikke sant, men det er mer krevende å skrive nynorsk fordi du må ha en annen setningsstruktur og kortere setninger o g være mer presis rett og slett. For du kan ikke lage disse lange setningskonstruksjonene som du kan på bokmål, derfor tror de det er lettere fordi det nødvendig å si så mye.»

Avslutningsspørsmål:

Mener du at skolen totalt sett legger godt til rette for elever som har nynorsk som hovedmål?

-Er det noe som kunne gitt enda bedre tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål?

-Hva opplever du eventuelt som det største hinderet for å drive enda bedre tilrettelegging for elever med nynorsk som hovedmål?

«Det er et massivt press fra media, engelsk, færre nynorskbrukere blant lærerne. Hvis de hadde møtt nynorsk på flere av disse vanlige arenaene de er på, så tror jeg det hadde hjulpet. Jeg tror at det ville vært vanskelig å ha et gjennomgående fokus på skolen for det er så mye vi skal jobbe med som er mer vesentlig enn å ha fokus på nynorsk/bokmål. De ville ha tenkt vurdering, klasseledelse, alt det vi skal gjøre, så skal vi i tillegg jobbe med nynorsk/bokmål. Hvis du da ikke er spesielt opptatt av det sjøl så ville du synes at det var enda ett nytt pes. Den måten å tenke på tror jeg er veldig stor hindring. Jeg tror ikke engang vi hadde fått det igjennom i ledergruppa at det skulle være sånn, det ville vært en lang vei å gå. Dersom det skulle stått i vår virksomhetsplan at vi er en nynorskskole da tror jeg virkelig mange måtte ha kommet med innspill om det og virkelig vist at det ville de og der er vi ikke. Dette ville være den største hindringen vi møtte på. Noen ville kanskje halvhjerta gjøre tillempinger, men det ville ikke bli den store suksessen. Jeg er litt pessimistisk på vegne av hva det er mulig å få til etter hvert når det gjelder nynorsken. Det viktigste er at de får gode tekster, musikk. Det hjelper at nynorsk blir brukt i populærkultur.»

Er det noe du vil tilføye? Ønsker du å lese gjennom analysen før jeg leverer oppgaven min?

«Nei»

Vedlegg 5; Oversikt over elevers målform ved Informantskolen

Målform 1STA (september 2012) Faglærer

Elevtal i klassa: 29:

28 elever har bokmål som hovudmål

Det vil truleg bli søkt om fritak for sidemål for 2 framandspråklege elevar.

1 elev har nynorsk som hovudmål.

Ingen opplysning frå lærar om kven som har skifta målform frå ungdomsskulen.

Målform 1STB (september 2012) Faglærer

Elevtal i klassa: 29

28 elever har bokmål

1 elev har nynorsk hovudmål

4 elever har bytta frå nynorsk i u-skulen til bokmål på vgs

Målform 1STC (september 2012) Faglærer

Elevtal i klassa: 13:

9 elever har bokmål

4 elever har nynorsk

Ingen opplysning om skifte av målform.

Målform 2STA (oktober 12) faglærer:

Målform 2STA (oktober 2012) Faglærer:.....

Elevtal i klassa: 30 – 29 elever har svart

Bokmål hovudmål: 26

Nynorsk hovudmål: 3

Skifta frå u-skulen 3 elever har skifta frå nynorsk til bokmål ved overgangen til vgs.

Målform 2STB (september 2012) Faglærer

Elevtal i klassa: 30

Bokmål: 30

Skifta fra u-skolen: 4 skifta fra nynorsk til bokmål i overgangen til vgs

Målform 2STC (oktober) Faglærer

31 elever i klassa. 2 elever er fritekne for sidemål (har bokmål som hovudmål)

26 har bokmål som hovudmål

5 har nynorsk som hovudmål

2 har skifta frå nynorsk til bokmål ved overgang til vgs.

Målform 3STA (oktober 2012) Faglærer:.....

Elevtal i klassa: 27

25 hadde bokmål som hovudmål

2 hadde nynorsk som hovudmål

4elevar hadde skifta frå nynorsk hovudmål i u- skulen til bokmål i vidaregåande

Målform 3STB (september 2012) Faglærer

Elevtal i klassa: 21

17 elever har bokmål som hovudmål

4 elever har nynorsk som hovudmål

4elevar bytta målform i løpet av u-skulen eller ved overgangen til vgs.