



# Masteroppgåve i nynorsk skriftkultur

## Nynorsk på kjøpet

Ein studie av to prosjekt der bokmålsbrukande elevar las lærebøker på nynorsk

60 studiepoeng

Heidi Fagna

Mai 2017



# Samandrag

## Felt:

Denne avhandlinga evaluerer to forsøk der bokmålsbrukande elevar brukte nynorske lærebøker. To av klassane las nynorske bøker i historie og samfunnsfag, medan den tredje klassen las nynorske bøker i norskfaget. Kunnskapsløftet (LK06) innførte literacy-tenkinga i det norske skuleverket, og spesielt prosjektet med nynorske lærebøker i andre fag enn norsk er eit forsøk på å utvikle ny didaktikk etter LK06. Avhandlinga byggjer på fleire teoretikarar, men spesielt på Mary Macken-Horarik (1996; 1998; 1999 med Hammond; 2008 med Morgan; 2009).

## Metode:

Eg går breitt ut og prøver å finne nokre av treffpunkta mellom lærebøkene, elevane og lærarane. Hovudkjelda er kvalitative intervju med lærarane. I tillegg hentar eg elevsvar gjennom enquetar, og eg analyserer lærebøkene. Eg analyserer data hovudsakleg med kvalitative metodar. Eg leitar ikkje etter sanningar, berre djupare innsikter (Gadamer 2012). Eg jobbar hermeneutisk og ser delane og heilskapen i lys av kvarande.

## Funn:

**Elevane** møtte dei nynorske lærebøkene med skepsis, men dei meiner i ettertid at det var nyttig å bruke bøkene. Det verkar som om elevane på vgs. har fått mest ut av å bruke dei nynorske lærebøkene.

Nokre av **lærarane** utvikla nye didaktiske grep i desse prosjekta og dei prioriterte å lære vekk lesestrategiar. Dei trur også at elevane syntest det vart enklare å be om hjelp då dei fekk fagstoffet presentert på nynorsk.

**Lærebøkene** i historie og samfunnsfag seier omtrent ingenting om konflikten som ligg bak den norske språksituasjonen med nynorsk og bokmål, og dei hjelper dermed ikkje lærarane til å løfte han inn i undervisinga i andre fag enn norsk.



# English abstract

## Field:

Approximately 12 per cent of Norwegians use Norwegian Nynorsk, while the rest use Norwegian Bokmål as their first language. The law requires everyone to learn both forms of Norwegian in school, however the majority of students gain an insufficient knowledge of Norwegian Nynorsk. In most parts of Norway, people hardly encounter any Norwegian Nynorsk at all in their daily life. This thesis examines two trials in which students in lower and upper high schools in these kind of areas read textbooks in Norwegian Nynorsk in school. Some of them read books in Norwegian Nynorsk in the courses History and Social Studies, and some in Norwegian. This thesis build on the theories from many scholars, especially Mary Macken-Horarik (1996; 1998; 1999 with Hammond; 2008 with Morgan; 2009).

## Methods:

I try to understand what happens in the interaction between the teachers, the textbooks and the students. My main source of information is interviews with the teachers. I also gather answers from the students through surveys, and I analyze their textbooks.

## Findings:

**The students** met the textbooks in Norwegian Nynorsk with skepticism, but in retrospect, they admitted to them being useful. Students in upper high school seems to evaluate the textbooks in the trial more positive than students in lower high school.

Some of the **teachers** developed new teaching methods during these trials and they saw that it was urgent to teach the students different reading practices. They also believe the language made it easier for the students to ask for help in understanding the curriculum.

The **textbooks** in History and Social studies says next to nothing about the cultural conflict surrounding the Norwegian language situation. They don't help teachers explaining this to the students, although it can be argued this is relevant information both in the History and Social science courses.



# Forord og takk

Nynorsk er ein av dei to måtane ein kan skrive norsk på. Målforma er offisielt likestilt med bokmål, og formelt sett er den norske språksituasjonen avklara. Slik har det vore i nesten halvtanna hundreår. Det er få tema her til lands som har vore meir diskuterte, tidvis i harde ordelag og med nedsetjande karakteristikkar, spesielt om nynorsk og nynorskbrukarane. Likevel er det framleis slik at nynorsk er ei offisiell målform, og alle som går på norsk skule skal lære å lese og skrive både nynorsk og bokmål. Så korleis går ein fram når ein er lærar på ein skule i eit bokmålsdominert område og ønskjer å hjelpe elevane til å verte stødigare nynorskbrukarar? Ein periode kunne ein t.d. takke ja til å få gratis lærebøker på nynorsk, betalte av Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret). Det gjorde fleire skular, og eg har intervjuet nokre av lærarane om kvifor dei var med og kva dei meiner dei fekk ut av det.

Mange har hjulpet meg undervegs. Den første og største takka går til elevane og lærarane som stilte opp som informantar. Takk til Gudrun Kløve Juuhl for å ha lese og kommentert avhandlinga, og til Hanne Indregard Lind for nyttige tilbakemeldingar på spørjeskjemaet. Takk til Arild Torvund Olsen for å ha korrekturlese avhandlinga. Takk til Hjalmar Eiksund for tips til akademiske formalia. Takk til Nynorsksenteret som gjennomførte prosjektet og tipsa instituttet om at det kunne forskast på. Takk til Fagbokforlaget for å ha sendt meg fleire lærebøker, både eit eksemplar av samfunnsfagboka *Streif* og ei av kvar av dei tre bøkene i læreverket *Kosmos*. Takk til grendelaget på Runde for å låne vekk det gamle skulebygget til skrivekve. Takk til rettleiar Arne Apelseth for stadig å peike ut retninga for avhandlinga. Takk til Åge André for at du hjulpet meg med stort og smått undervegs og for at du er ein bra ektemann. Takk til Georg for alt du er. Takk til Ivar Aasen for alt du var.

Volda, mai 2017

Heidi Fagna





# Innhald

<b>1</b>	<b>Innleiing (feltet og mine føresetnader).....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Presentasjon av avhandlinga</i> .....	1
1.1.1	Empirisk siktemål.....	1
1.1.2	Teoretisk siktemål.....	2
1.1.3	Materiale og inngangar.....	2
1.1.4	Forskningsformål og avgrensing .....	3
1.1.5	Vitskapsteoretisk siktemål (relevant, gyldig og påliteleg forskning) .....	4
1.2	<i>Strukturen i avhandlinga</i> .....	5
<b>2</b>	<b>Teori og forskingskontekst.....</b>	<b>6</b>
2.1	<i>David Barton</i> .....	6
2.2	<i>Literacy på norsk</i> .....	7
2.3	<i>Eit historisk sveip</i> .....	9
2.4	<i>Mary Macken-Horarik</i> .....	13
2.4.1	Kvardagsdomenet.....	14
2.4.2	Det spesialiserte domenet.....	15
2.4.3	Det kritiske domenet (refleksjonsdomenet) .....	15
2.4.4	Kritisk literacy og lesestrategiar .....	16
2.5	<i>Kunnskapsløftet</i> .....	18
2.5.1	KAL-prosjektet.....	19
2.6	<i>Nynorsk i LK06</i> .....	20
2.7	<i>Sidemål i LK06</i> .....	21
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>23</b>
3.1	<i>Tekstanalyse</i> .....	23
3.2	<i>Intervju med lærarar</i> .....	24
3.2.1	Fakta om lærarane .....	24
3.3	<i>Intervju med elevar</i> .....	25
3.3.1	Univariat analyse .....	26
3.4	<i>Metodetriangulering</i> .....	27
3.5	<i>Hermeneutiske merknader</i> .....	28
3.6	<i>Presentasjon av informantane</i> .....	28
3.6.1	Brandbu ungdomsskole .....	29
3.6.2	Stavanger katedralskole .....	29
3.6.3	Sortland videregående skole.....	30
3.7	<i>Anonymisering</i> .....	30
3.8	<i>Unge forskingsobjekt</i> .....	31
3.9	<i>Eg – ein forskar</i> .....	32
3.10	<i>Metodiske utfordringar</i> .....	33
3.11	<i>Logging av dei kvalitative intervju</i> a .....	35
3.12	<i>Etiske refleksjonar</i> .....	35
<b>4</b>	<b>Lærebøkene: Bakgrunn og analyse.....</b>	<b>36</b>
4.1	<i>LK06 som literacy-reform</i> .....	36
4.2	<i>Konteksten rundt teksten</i> .....	41
4.2.1	Funksjonen til samfunnsfaget i skuledomena .....	42
4.2.2	Funksjonen til historiefaget i skuledomena .....	43
4.2.3	Nynorsk i nye fag .....	44
4.3	<i>Analyse av lærebøkene</i> .....	44
4.3.1	Analyse av Kosmos-bøkene.....	46
4.3.2	Analyse av Streif.....	52
4.3.3	Analyse av Tidslinjer 1 .....	60

4.3.4	Analyse av Signatur 3.....	65
<b>5</b>	<b>Å la bokmålselevar bruke nynorske lærebøker (forventning) .....</b>	<b>69</b>
5.1	<i>Grunnane lærarane oppgjev for å vere med.....</i>	69
5.1.1	Kvifor Stavanger katedralskole var med.....	70
5.1.2	Kvifor Brandbu ungdomsskole var med .....	70
5.1.3	Kvifor Sortland vgs. var med.....	72
5.2	<i>Grunnane lærarane ikkje gjev for å vere med .....</i>	73
5.2.1	Metakognisjon som grunn til å vere med.....	74
5.2.2	Literacy-spor i grunngjevingane for å delta .....	76
5.2.3	Danning.....	78
5.3	<i>Lærarane sitt syn på lærebøker .....</i>	79
<b>6</b>	<b>Å la bokmålselevar bruke nynorske lærebøker (gjennomføring) .....</b>	<b>81</b>
6.1	<i>Lærarane si rolle undervegs i prosjektet.....</i>	81
6.1.1	Motivasjon .....	84
6.2	<i>Elevane sine erfaringar med bøkene.....</i>	87
6.2.1	Innstilling: Korleis vert det å lese nynorsk?.....	87
6.2.2	Erfaring: Korleis vart det å lese nynorsk? .....	89
6.2.3	Erfaring: Nyttå i å lese nynorsk .....	91
6.2.4	Erfaring: Haldningsendring.....	92
6.3	<i>Domeneutfordringa: Sidemålet sin plass i andre fag enn norsk.....</i>	94
6.4	<i>Lærebøkene sin påverknad på undervisinga .....</i>	95
6.4.1	Nynorsk gjorde det enklare å be om hjelp .....	96
<b>7</b>	<b>Å la bokmålselevar bruke nynorske lærebøker (måloppnåing) .....</b>	<b>97</b>
7.1	<i>Innfriing av forventningar.....</i>	97
7.1.1	Brandbu ungdomsskole .....	98
7.1.2	Stavanger katedralskole .....	99
7.1.3	Sortland vgs.....	100
7.1.4	Andre erfarte fordelar med prosjektet.....	101
7.1.5	Erfarte ulemper med prosjektet.....	103
7.1.6	Prosjektet i lys av LK06.....	104
7.2	<i>Metakognisjon .....</i>	105
7.3	<i>Lærarane sine evalueringar av lærebøkene.....</i>	106
<b>8</b>	<b>Samanfatning og kritisk vurdering av funna.....</b>	<b>107</b>
8.1	<i>Moglege feilkjelder i svara.....</i>	109
8.2	<i>Drøfting av funna.....</i>	110
8.2.1	Elevane.....	110
8.2.2	Lærebøkene .....	114
8.2.3	Lærarane .....	117
8.2.4	Sidemålet sin plass utanfor norskfaget .....	119
<b>9</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>i</b>
	<b>Figurliste .....</b>	<b>v</b>
	<b>Tabelliste .....</b>	<b>v</b>
	<b>Kjeldeliste.....</b>	<b>v</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>vi</b>
	<i>Vedlegg 1: Tabell 2 og 3.....</i>	vi
	<i>Vedlegg 2: Guidar til lærarintervjua.....</i>	vii
	<i>Vedlegg 3: Enquete til elevane.....</i>	xix
	<i>Vedlegg 4: Brev frå NSD (Norsk samfunnsvitskapleg datateneste).....</i>	xxxiv

# 1 Innleiing (feltet og mine føresetnader)

## 1.1 Presentasjon av avhandlinga

«Literacy is the heart of education's promise», skriv Bill Cope og Mary Kalantzis (Cope og Kalantzis 2000: 121, her etter Skjelbred og Veum 2013: 11). Det er ei poetisk formulering om det enorme løftet staten gjev kvar 6-åring som er på veg inn skuleporten for første gong. I det norske utdanningsløpet ligg, mellom veldig mykje anna, målforma nynorsk. For relativt få elevar er det hovudmålet deira (12 prosent skuleåret 2014/2015), medan for majoriteten av norske skuleelevar er nynorsk noko dei ikkje alltid lærer så grundig, men likevel skal meistre godt nok til å skrive seg til ein god karakter på sidemålsksamen. Korleis kan ein hjelpe elevar som skriv bokmål til å verte betre kjende med nynorsk? Det er utgangspunktet for to prosjekt som fleire skular har vore med på, i regi av Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret).

Elevane gjekk på ungdomsskular eller på vidaregåande skular, i klassar der dei fleste eller alle elevane hadde bokmål som hovudmål. I det eine prosjektet fekk dei nynorske lærebøker i andre fag enn norsk. Slik skulle dei få møte nynorsk som fagspråk, og ikkje berre som ein del av norskundervisinga. Eg har intervjuet lærarar og elevar frå to ulike skular som arbeidde slik. I det andre prosjektet brukte dei norskbøkene på nynorsk i staden for bokmål. Eg har intervjuet ein lærar og ein klasse som var med i dette forsøket. Dette er altså ei masteravhandling om morsmålsdidaktikk.

### 1.1.1 Empirisk siktemål

Det empiriske siktemålet med denne avhandlinga er å undersøkje kva lærarar og elevar meiner dei har fått ut av to forsøk med å eksponere bokmålsbrukande skuleelevar for nynorsk ved å gje dei lærebøker på nynorsk. Det er to ulike prosjekt. To av klassane har brukt nynorske lærebøker i andre fag enn norsk. Det er hovudprosjektet som eg evaluerer. Eg har også med ein klasse og ein lærar frå eit prosjekt der elevane las norskboka på nynorsk. Dei er relevante i delar av avhandlinga og irrelevante i andre

delar. Eg gjer greie for når eg inkluderer dei i teksten. Eg vil undersøkje kva som var motivasjonen til lærarane då dei vart med i forsøket, og eg vil finne ut kva dei meiner dei fekk ut av det. Eg undersøker også elevane sitt perspektiv, og i analysen prøver eg å kople desse tankane og erfaringane saman. Det empiriske materialet hentar eg frå elevar og lærarar som har vore med i forsøk med nynorske lærebøker. Eg analyserer også lærebøkene dei brukte, fordi det er dei som er mediet for den ekstra eksponeringa for nynorsk. Eg leitar spesielt etter korleis bøkene er forankra i læreplanen. Læreboka har ein lang tradisjon for å styre undervisinga i norsk skule, og dermed ligg der mykje makt i ordbruken og perspektiva til forfattarane.

### 1.1.2 Teoretisk siktemål

Det overordna teoretiske siktemålet er å evaluere kva som skjer når bokmålsbrukande elevar i ungdomsskulen og vidaregåande skule bruker nynorske lærebøker.

Innanfor rammene av nyare utdanningsforskning har det dei siste åra kome ei rad undersøkingar som tematiserer literacy (t.d. Berge 2005a, Macken-Horarik og Morgan 2008). Eg ser spesielt på det som handlar om lærebøkene si rolle i fleispråkssituasjonen med nynorsk og bokmål. Eg tok utgangspunkt i *Å lese i alle fag*, redigert av Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2006). Det overordna perspektivet i boka er at det å kunne lese og skrive tekstar er grunnleggjande for å kunne lukkast som skuleelev, og forfattarane er opptekne av at ulike fag krev ulik lese- og skrivekunne. Det er i tråd med den rådande læreplanen Kunnskapsløftet (LK06), som definerer lesing som ein av dei fem grunnleggjande dugleikane som elevar treng i alle fag. Maagerø og Tønnessen støttar seg til arbeidet til den australske språkforskaren Mary Macken-Horarik (1996; 1998; 1999 med Hammond; 2008 med Morgan; 2009), som deler språklæringsarenaene inn i ulike domene. Ho meiner det er viktig at skulen lærer alle elevar å reflektere og å vere kritiske. Denne avhandlinga byggjer på hennar teoriar.

### 1.1.3 Materiale og inngangar

Eg bruker tre vitskaplege metodar for å skaffe empiri, altså metodetriangulering. Den første metoden er tekstanalyse av lærebøkene. Eg prøver å forstå det didaktiske synet i bøkene, og eg set meg inn i grunnlaget som informantane svarer på. Informantane er i to

hovudgrupper: elevar og lærarar. Datainnsamlinga frå elevane er metode nr to: enquetar. Dette analyserer eg med kvalitative og kvantitative metodar. Datainnsamlinga frå lærarane er den tredje metoden: kvalitative intervju. Det munnlege materialet vert transkribert, og i analysen trekkjer eg inn svara frå elevane der det er relevant.

I intervju med lærarane prøver eg å finne ut kva dei ville oppnå med å vere med i eit slikt prosjekt og kva dei meiner dei fekk ut av det. I elev-intervju prøver eg å finne ut korleis dei opplevde det å lese nynorske lærebøker, og eg spør kva læringsutbytte dei sjølve ser i det dei har vore med på. I analysen legg eg mest vekt på svara frå lærarane.

Eg hentar data frå avgangselevar på tre ulike skular. To av dei har brukt nynorske lærebøker i andre fag enn norsk. Den eine er Stavanger katedralskole (vgs.) og den andre er Brandbu ungdomsskole på Hadeland. Slik får eg både aldersmessig og geografisk spreiding i informantgruppa. Vidare ville eg ha med ein skule i Trøndelag eller Nord-Noreg, men der var det vanskeleg å få tak i informantar. Eg enda opp med Sortland vgs. Dei har også fått nynorske lærebøker frå Nynorsksenteret, men det var til norskfaget. Dei er difor relevante når eg undersøker kva elevar i bokmålsområde får ut av nynorske lærebøker, og så held eg dei utanfor når eg undersøker domeneutfordringa som ligg i at elevane bruker nynorske bøker i andre fag enn norsk.

#### 1.1.4 Forskingsformål og avgrensing

Hovudformålet med avhandlinga er å undersøkje kva lærarar og elevar meiner dei får ut av å la elevar med bokmål som hovudmål lese nynorske lærebøker.

Eg har organisert intervju og analysen ut frå tre delformål:

- a) å undersøkje kvifor ein vert med på eit slikt prosjekt
- b) å undersøkje korleis ein kan gjennomføre eit slikt prosjekt
- c) å undersøkje kva deltakarane meiner dei har fått ut av eit slikt prosjekt

Ei evaluering av eit slikt forsøk kunne ha vore gjort på mange ulike måtar, alt etter kva ein ser etter. Holmlia skole i Oslo har t.d. mange elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn, og dei brukte i nokre år nynorske lærebøker i faget KRLE. Det kunne ha vore

spennande å evaluere det forsøket, men då er ein delvis over i nye problemstillingar. Eg har avgrensa meg til elevar som har norsk som morsmål, men som bur i område der dei vert lite eksponerte for nynorsk. Eg hentar data frå tre klassar på tre ulike skular.

### 1.1.5 Vitskapsteoretisk siktemål (relevant, gyldig og påliteleg forskning)

Debatten om dei to norske målformene sin plass i skulen er evigaktuell. I kvar einaste valkamp går politikarane faste rundar i diskusjonen om i kva grad elevane bør lære sidemål. Dersom funna mine kan bidra til meir kunnskap om innlæringa av nynorsk som sidemål, meiner eg absolutt at eg bidreg med relevant forskning. Dermed er startfeltet definert og tydeleg, men vegen fram til mållinja må likevel gåast utan at eg fell i eit av dei mange potensielle hola i vegen. Det er eit mål i all forskning å kunne bidra med ny kunnskap, men kor sikker kunnskap kan ein eigentleg kome fram til?

*Validitet* er eitt av dei to omgrepa som ein lenge har nytta i forskinga når ein skal vurdere kor god kvalitet ho har. «Det basale validitetsspørsmålet er om måldata gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet eller variabelen en tar sikte på å måle, eller om data i vesentlig grad er «forurenset» av andre faktorer», skriv Edvard Befring (2015: 51). Det gjeld å vurdere kritisk om det ein har samla av empiri faktisk seier noko om forskingsformålet ein har sett seg. I planlegginga må ein rydde unna flest moglege av potensielle feilkjelder, og i analysen må ein ta høgde for dei feilkjeldene som framleis finst. Målet er valid, eller gyldig, kunnskap. Det kan vere vanskeleg å sjekke om andre si forskning er valid, fordi der alltid vil finnast mange moglege feilkjelder i datainnsamlinga. Difor vil validiteten til ei viss grad vere avhengig av forskaren og kva ho har gjort før, og det er viktig at forskaren er sjølvkritisk og påpeikar moglege feilkjelder (Kvale og Brinkmann 2012: 254). Eg gjer den gjennomgangen i punkt 8.1.

Det andre kvalitetsvurderingskriteriet er *reliabilitet*. Ein seriøs forskar må ta ei grundig vurdering av om funna er pålitelege. «Det handler om hvor presise og gode måleinstrumentene er, hvor pålitelige og presise informasjonen vi har fått, og om vi har greid å gjennomføre analysen uten feil eller mangler» (Repstad 2009: 134). Reliabilitet er lettare å kontrollere i andre si forskning enn validitet, fordi det «bare er et spørsmål om hvordan innsamling og behandling av data om umiddelbart observerbare

egenskaper foretas. Her er det mulig å foreta direkte empiriske tester, ved å sammenligne uavhengige målinger om det samme fenomenet» (Hellevik 2011: 183). Her er det viktig å hugse at Hellevik skriv om kvantitative metodar, og dermed generelt om meir målbare emne enn eg jobbar med. Forskinga mi står på fleire ulike bein, og av dei tre er tekstanalysen enkel å etterprøve. Kven som helst kan slå opp i bøkene og vurdere om eg har tolka dei på ein rimeleg måte. Resten av datainnsamlinga er det vanskelegare å etterprøve. Både frå elevar og lærarar samlar eg vurderingar og meiningar, og dei er ikkje skrivne i stein. Ein kan spore opp dei tre informantklassane og stille dei same spørsmåla, men det er ikkje sikkert dei svarer det same no som i 2015. Eg spurde kva dei meinte om dei nynorske lærebøkene, og inntrykk og meiningar kan endre seg både i positiv og negativ lei ettersom åra går. Likeins med lærarane. Dei er det råd å finne på nytt, og ein kan stille dei same spørsmåla som eg gjorde. Dei vil truleg svare ein del av det same, men også litt ulikt. Det har gått to år sidan eg gjorde intervjua, og allereie då var det ulikt kor godt dei hugsa prosjektet. Den mannlege læraren på Brandbu ungdomsskole var med i undersøkinga fordi han melde skulen på prosjektet fleire år før. Han var ikkje lærar for informantklassen. Læraren i Stavanger brukte samfunnsfagboka på nynorsk i undervisinga to år før intervjuet, og ho hadde problem med å svare på nokre av spørsmåla. Dei to siste lærarane hadde elevar som akkurat hadde brukt dei nynorske lærebøkene, og dei hadde ikkje minneutfordringar. Denne avhandlinga er hovudsakleg i den kvalitative tradisjonen, og her støttar eg meg på Pål Repstad, som meiner at i kvalitativ forskning må omgrepet *reliabilitet* definerast med fornuft. Forskarar kan få ulike svar om dei undersøker det same, fordi dei bruker ulike informantar (Repstad 2009: 135).

## 1.2 Struktura i avhandlinga

I kapittel 1 presenterer eg tema, materiale og avgrensingar i avhandlinga. I kapittel 2 går eg gjennom dei teoretiske rammene. Eg diskuterer omgrepet *literacy*, og eg gjev eit historisk tilbakeblikk på korleis forståinga av literacy har utvikla seg. Eg forklarar teoriene til Mary Macken-Horarik og eg viser korleis Kunnskapsløftet (LK06) er tufta på literacy-tenking. I kapittel 3 forklarar eg kva metodar eg har brukt i innsamling og analysing. I kapittel 4 forklarar eg korleis LK06 fungerer som literacy-reform, og eg

gjer tekstanalyse av dei fire aktuelle lærebøkene. I dei tre neste kapitla presenterer eg funn frå intervju, inndelt på følgjande måte: Kapittel 5 handlar om grunnane lærarane hadde til å vere med i prosjektet med dei nynorske lærebøkene. Kapittel 6 handlar om korleis lærebøkene fungerte i bruk. Her hentar eg også inn enquetesvara frå elevane. Kapittel 7 handlar om korleis lærarane evaluerer kva mål dei har nådd med prosjektet. Kapittel 8 er ei samanfatning med ei kritisk vurdering og avsluttande drøfting. Kapittel 9 er litteraturlista.

## 2 Teori og forskingskontekst

I dette avsnittet diskuterer eg kva literacy-paradigmet er og inneber. Eg legg spesielt vekt på teoriane til Mary Macken-Horarik. Eg viser at Kunnskapsløftet frå 2006 byggjer på literacy-tankegangen. Eg undersøker også kva LK06 seier om sidemålsopplæringa.

### 2.1 David Barton

Omgrepet *literacy* er heilt grunnleggjande i denne avhandlinga, men det er så breitt og stundom diffust at ein definisjon må til. I *Literacy. An introduction to the ecology of written language* definerer David Barton (2007) literacy-omgrepet først etter fleire sider om mytane om det, og etter å ha halde det opp mot motsetnaden: illiteracy. Mangelen på literacy vert gjerne omtalt som ein samfunnssjukdom, eit kulturelt handikap eller ein mangel på individuelle evner. Når mangelen på literacy vert noko som kan kurerast med bokstavinnlæring, meiner Barton at me ikkje får med oss heile biletet. Literacy femner det å kunne skrive og det å kunne lese, men det inneheld meir. Der ein tidlegare såg på lesing og skriving som ei rein mental øving, byrja forskarar på 70-talet å sjå det som ein sosiokulturell prosess. David Barton låner eit omgrep frå biologien, og snakkar om literacy som økologi. Den som studerer økologi, må sjå organismen som ein del av eit miljø. Når ein skal bruke økologibriller på literacy, må ein forstå mennesket i lys av og i samspel med samfunnet rundt. Barton summerer opp økologitilnærminga slik:

(It)... examines the social and mental embeddedness of human activities in a way which allows change. Instead of studying the



separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies. To be literate is to be active; it is to be confident within these practices. (Barton 2007: 32)

Med denne definisjonen får Barton med det som skjer rundt mennesket. Å øve opp literacy handlar også om å gripe det som går føre seg rundt den reine bokstavavkodinga.

## 2.2 Literacy på norsk

Literacy er eit vidt omgrep, som stundom vert omsett til norsk. Det finst ikkje eitt dekkande enkeltord, så omsetjingane ber vanlegvis preg av ståstaden til brukaren.

Kjell Lars Berge (2005a) foreslo at literacy kunne omsetjast til «skriftkyndigheit». Han meiner det plukkar opp både det som ligg i det tyske «bildung» og i det danske og norske «danning». Men så følgjer atterhaldet:

Men literacybegrepet er både smalere og vidare enn dannelsesbegrepet. Det bringer inn og fokuserer spesielt skriftspråket og andre skriftlege semiotiske ressursar som grunnlag for menneskets dannelse. Med literacy forstås også utviklings- og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskapingsressursar, ikke bare hverdagspråket, men også matematiske formler og visuelle framstillingar. (...) For å forstå reformen Stortinget har vedtatt på en relevant måte, er det viktig å innse at den er en *literacy-reform*. (Berge 2005a: 165)

Dette var i tida då fagfolka leita etter gode omsetjingar, og Berge har sidan sjølv veksla mellom omgrepa. Eg synest ikkje «skriftkyndigheit» er dekkande nok, fordi mange vil oppfatte det til å handle om å kunne bruke alfabetet til å skrive ord og setningar. Eg trur det vert for smalt og konkret.

I boka *Å lese i alle fag* skriv Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2006) om læring både i norsk og andre fag, altså korleis elevane skal øve opp literacy. Dei ser denne prosessen i lys av denne formuleringa i norsklæreplanen i LK06: «Lesing er avhengig av

kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse.»<sup>1</sup> Maagerø og Tønnessen vil ikkje kaste seg ut i diskusjonen om kor breitt literacy-omgrepet bør femne, men konstaterer likevel at det å kunne lese inneber meir enn ein enkelt dugleik:

Det dreier seg ikke bare om å kunne avkode bokstavene og oppfatte ordene. Vi vil hevde at lesing er en kompetanse som innebærer å kjenne seg hjemme i en skriftkultur, kjenne et bredt spekter av sjangrer og ulike kommunikasjonssituasjoner, og kunne ta skriften i bruk for egne formål og i samspill med andre tegnsystemer. (Maagerø og Tønnessen 2006: 15)

Dette er ei ganske god forklaring av kva literacy er. Uttrykket «å kjenne seg heime i» plukkar opp det litt uhandgripelege som ligg rundt sjølve handlinga når ein tek til seg kunnskap. Dei understrekar dessutan at ein sjølv skal vere kompetent til å yte tilbake til den kulturen ein skal tileigne seg, og at ein gjerne opererer med fleire teiknsystem.

Eg er likevel redd «lesing» fort kan verte eit forvirrande alternativ til literacy. Maagerø og Tønnessen snakkar om korleis ein kan «lese» i alle fag, og dei utvidar lese-omgrepet til å gjelde meir enn berre avkoding av bokstavar og ord. Eg vil heller omsetje literacy til «lesing» enn «skriftkyndigheit», men eg synest ikkje det er dekkande. Eg er redd «lesing» lett vert forstått som det me tradisjonelt tenkjer på som lesing, altså avkoding av bokstavar.

I boka *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* diskuterer Elise Seip Tønnessen (2010) omgrepet igjen. Der endar ho opp med å kalle det «literacy».

På norsk snakker vi gjerne om lese- og skriveopplæring, og dermed knytter vi tekstkompetansen utvetydig til skriften. I internasjonal sammenheng brukes begrepet *literacy* ofte som en mer generell term. Det lar seg vanskelig oversette direkte til norsk. Noen har forsøkt å bruke *litterasitet*, men det er ikke særlig godt innarbeidet. (Tønnessen 2010: 17)

---

<sup>1</sup> [https://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter) (Lese 14.03.17)

Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (2013) slår fast at det ikkje finst noka god omsetjing av «literacy», og at det engelske ordet er grundig innarbeidd av forskarar og samfunnsdebattantar. Dei siterer også Atle Skaftun på at det er så mykje brukt at det er «rimelig å si at ordet literacy kan brukes uten oversettelse i norsk» (Skaftun 2009: 33, her etter Skjelbred og Veum 2013:11). Sjølv lanserer dei rett nok «tekstkyndighet» som eit synonym til «literacy», og dei bruker begge omgrepa om kvarandre.

Eit femte alternativ er «tekstkompetanse», som t.d. Dagrun Kibsgaard Sjøhelle bruker. Ho understrekar i påfølgjande leddsetning at det «har et utvidet tekstbegrep som forutsetning» (Sjøhelle 2013: 109). Dermed er det nok eit norsk delsynonym, som ikkje klarer å femne vidt nok.

Eg føretrekkjer å bruke norske ord i norske tekstar, men her ser det ikkje ut til at det finst eit dekkande. I mangel på eit godt norsk uttrykk, bruker eg «literacy».

### 2.3 Eit historisk sveip

I jakta på ein definisjon og ei forklaring på literacy-omgrepet har eg nemnt mange personar som er relevante for korleis me forstår literacy i dag. Dei går i og utanfor fotspora til eldre forskarar som har drive fram denne måten å sjå tenking og læring på. På 60-talet var literacy framleis rein skriftkunne. Det handla om å kunne forstå og bruke eit alfabet. I 1963 skreiv Jack Goody og Ian Watt artikkelen *The Consequences of Literacy*, som utvida literacy-omgrepet. Dei meinte at det å kunne skrive og lese medfører gode føresetnader for også å kunne tenkje sjølvstendig og kritisk. Dei hevda at grekarane ikkje kunne hatt ein så avansert kultur 500 år f.Kr. om ikkje dei hadde hatt alfabetet. Dei viser til at samfunn der all historieforteljing skjer munnleg, alltid vil kunne endre på historia utan at nokon merkar det eller bryr seg.

Literate societies, on the other hand, cannot discard, absorb, or transmute the past in the same way. Instead, their members are faced with permanently recorded versions of the past and its beliefs; and because the past is thus set apart from the present, historical enquiry becomes possible. This in turn encourages scepticism; and scepticism, not only about the legendary past, but about received ideas about the

universe as a whole. From here, the next step is to see how to build up and to test alternative explanations; and out of this there arose the kind of logical, specialized, and cumulative intellectual tradition of sixth-century Ionia.<sup>2</sup> (Goody og Watt 1963: 344)

Dette utvidar literacy-omgrepet til å gjelde meir enn den reine avkodinga av bokstavar, fordi lesekyndigheit medfører heilt nye grunnlag for debatt og skepsis. Folk fekk heilt nye moglegheiter til å diskutere med tidlegare idear, framfor å berre skulle akseptere forteljingar og segner. Men sitatet frå Goody og Watt omfattar berre det skriftlege.

Walter Ong (1982) stod i den same tradisjonen. Også han prøvde å forstå kva alfabetet fører med seg, utover det at ein kan overlevere nedskrivne beskjedar og forteljingar, men også han konsentrerte seg berre om skriftleg literacy. Han er mest kjent for *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Der utforskar han korleis folk tenkjer og snakkar i samfunn der dei fleste er analfabetar. Boka kom i 1982, og då var literacy-forståinga hans allereie i ferd med å verte utdatert.

På veg frå 60- til 80-talet hadde noko nytt kome inn i literacy-omgrepet. Det hadde byrja å femne meir enn berre det skriftlege. Sylvia Scribner og Michael Cole (1981) forska på vai-folket i Liberia i fire år. Dei har sitt eige vai-alfabet, men det var berre til privat bruk. Skulespråket var engelsk. Alle bøker og aviser var på engelsk, og religiøse skrifter var på arabisk. Dei to psykologane testa over 1000 menneske. Ein del hadde lært å lese og skrive på skulen. Like mange hadde lært å lese og skrive utan å gå på skulen. Dei tredje og siste gruppa var analfabetar. Det var eit ideelt samfunn for den som vil sjekke korleis kultur spelar inn på læring og literacy. Scribner og Cole gjorde fleire IQ-testar for å leite etter skilnader mellom dei som hadde lært alfabetet på skulen, dei som hadde gjort det utanfor skuleverket og dei som ikkje hadde gjort det i det heile. Liberia-studiane enda i boka *The Psychology of Literacy* i 1981, og konklusjonen var at det å kunne lese og skrive spelte liten rolle for kognitive dugleikar. Derimot var formell skulegang positivt. Det var altså ikkje skrivninga og lesinga i seg sjølv som gjorde at folk kunne tenkje sjølvstendig, men den kunnskapen og læringa som låg i skulekulturen. Det å avkode alfabet var dermed ikkje den eine vegen til å øve opp literacy. Scribner og Cole viste tvert imot at

---

<sup>2</sup> Ein gresk bystat der mange kunne lese og skrive allereie 600 år f.Kr.

folk var omgjevne av literacy på alle kantar. Dei introduserte uttrykket «literacy practices» om å bruke literacy i fleire liknande situasjonar.

Shirley Brice Heath (1983) fann også ut at literacy er noko me omgjev oss med heile tida, då ho undersøkte literacy-kvardagen i USA. Frå 1969 til 1978 budde ho i to amerikanske småbyar, der ho deltok i kvardagslivet for å undersøkje kva forhold vaksne og barn hadde til skrifta og skriftkulturen. I den eine byen budde der flest kvite, medan det i den andre hovudsakleg var svarte. Dette var kort tid etter at svarte fekk begynne på skular saman med dei kvite, og vaksne var i ferd med å venne seg til at svarte og kvite kunne jobbe saman. Dei to samfunna brukte språk ulikt til bøn og sosial kontroll, men dei hadde også mykje til felles, sidan folk i begge småbyane høyrde til arbeidarklassen. Ho fann at mange vaksne sjeldan las ei vaksenbok, men dei brukte lese- og skrivedugleikane på skilt, reklame og på lappar med beskjedar til kvarandre. Heath viste at literacy er heilt gjennomgripande i kvardagen, også hjå folk utan høg kulturell kapital.

Both children and adults are producers and consumers of literacy in a consistent, highly redundant, and repetitive pattern of using oral language, and especially dialogue, as a way of learning both from and about written materials. The modes of speaking, reading, and writing are tightly interrelated as children learn to recognize, link, talk about, and "read" the cow jumping over the moon on the bedroom wall decoration and in the nursery rhyme book, *and* to separate this knowledge from the real-world knowledge they might have which suggests cows do not jump over moons. (Heath 1983: 256)

Heath brukte uttrykket «literacy events» om situasjonar der folk skriv eller les. Eit døme på ei literacy-hending er når barnet får selskap av mamma og ei bok på sengekanten.

Brian Street (1984) studerte også literacy i lokalsamfunn i den same perioden, frå 1970 til 1977, men han var i Iran. Han skulle ta stafettspinnen vidare frå Shirley Brice Heath. Han viste korleis literacy-hendingane var del av eit større system, som han etter Scribner og Cole kalla «literacy practices». Literacy-hendingane er observerbare, på den måten at me kan sjå at folk jobbar med tekstar. Literacy-praksisen er gjerne mindre openberr, fordi den handlar om tru, haldningar eller makt. Literacy-praksisane varierer

frå samfunn til samfunn, men dei vil vanlegvis vere gjenkjennelege for dei som bur der. Street viste at der er mykje makt i det å ha oppøvd literacy.

Michael Halliday har arbeidd mykje med å sjå samspelet mellom tekst, språk og kontekst, og han har revolusjonert måten språkforskarane tenkjer om konteksten rundt språket. Den funksjonelle grammatikken han gav ut i 1985, kalla *An introduction to Functional Grammar*, «ser primært på språket som en ressurs for å skape mening og er semantisk basert» (Maagerø 1998: 34). Den tankegangen skil seg grunnleggjande frå tradisjonell grammatikk, som forklarar orda formelt, regelstyrt og deskriptivt, og utan å gå inn på mening. Den britisk-australske språkforskaren skulle verte grunnleggjaren av det som på norsk vert kalla sosialemiotikk. Kjell Lars Berge har vore med på å omsetje artiklar av Halliday, og i introduksjonskapittelet forklarar Berge teoriane til Halliday med så stor respekt at han omtaler dei som «skjellsettende» fem gonger (s. 18, 20, 20 igjen, 26 og 31). I 1998 skreiv Berge at Halliday-skulen og deira språklæringsteoriar representerer eit anna paradigme enn «det individualistiske, kognitive og ekspressive som har preget sentrale deler av amerikansk menneskeforskning i så mange år» (Berge 1998: 20). Han kritiserer først og fremst læra til Noam Chomsky, som har studert språk som ein mental prosess. Sosialemiotikarane ser læring som ein sosial prosess. Halliday og elevane ser språkopplæringa som ei dannelsesreise.

Det innebærer at man i Halliday-skolen tar elevens læringsperspektiv på alvor. Halliday-skolen har forsøkt å utvikle lærepakker som er anvendelige for lærere og elever når elevene skal utvikle sine ferdigheter i å skape meningsfulle tekster innenfor ulike sjangrer i ulike sammenhenger. Man er opptatt av å forstå barnet - og dermed også eleven - som et vesen som lærer idet det samhandler med omgivelsene og skaper tekster. (Berge 1998: 19)

Halliday-skulen meiner språk er viktig for læringa i alle fag, ikkje berre i språkfaga, og dei staka såleis ut kursen fram mot dagens læringsparadigme og Kunnskapsløftet.

Eit namn til skal vere med i dette historiske sveipet, og han er allereie nemnd. David Barton har til liks med mange andre forskarar plukka opp Heath sine «literacy events» og Scribner/Cole og Street sine «literacy practices». Han meiner det er viktig å forske på literacy-hendingane, mellom anna fordi dei betyr så mykje for korleis barn lærer. I eit

barneliv er det mange rutinar og faste hendingar som gjentar seg, både i heimen og på skulen. Samstundes viser han at det kan vere vanskeleg å definere klart kva som eigentleg er ei literacy-hending. Literacy-praksis er systemet som literacy-hendingane passar inn i. Barton hentar eksempel frå si eiga forskning: Ein mann diskuterer innhaldet i ei lokalavis med ein ven, og dei to sit i stova og planlegg å kommentere det i eit brev til avisa. Det er ei literacy-hending. Når dei bestemmer kven som gjer kva, og måten dei gjer det på, er det ein del av literacy-praksisen dei to er opplærte i (Barton 2007: 37). David Barton slår fast at me lærer nye literacy-variantar heile livet. Skjelbred og Veum (2013) samanfattar det slik (inkludert skrivefeilen): «Spissformulert kan vi si at Barton oppretter et skille mellom autentiske literacy-praksiser utenfor skolen og inautentiske praksisene som finnes i skolen» (Skjelbred og Veum 2013: 20).

Eg veit ikkje om det eigentleg er så spissformulert. Barton understrekar fleire gonger at skulelæringa berre er ein liten del av alt det barna skal ta til seg. Mot slutten av boka *Literacy. An introduction to the ecology of written language* har han ei liste med tips om korleis skular kan nyttiggjere seg tankane hans om literacy-oppøving som eit sosial konsept. Av 13 punkt er det berre eitt, eller kanskje to, som ikkje seier at skulen må sjå til livet utanfor skulen og strekkje seg for å forstå eleven si verd. Eksempel på råd: «Literacy practices beyond school are extremely varied, and often quite different from school. Teachers should work critically on out-of-school literacies such as consumer literacy, examining the range of literacies in life» og «If teachers value marginalized literacies and literacy practices outside of the educational domain, they will understand more about those children who reject school literacy» (Barton 2007: 206–208).

Her set eg strek for den raske oppsummeringa av literacy-forskinga dei siste 50 åra. Eg går over til dags dato og Mary Macken-Horarik.

## 2.4 Mary Macken-Horarik

Den australske språkforskaren Mary Macken-Horarik jobbar og tenkjer innanfor systemisk-funksjonell lingvistikk. Det er ein meiningsbasert teori om språk, i tradisjonen etter Michael Halliday. Språkteorien er delt i ein systemisk del og ein funksjonell del, og

språket vert difor studert derfor både som system og som handling. Macken-Horarik har fleire gonger forska på undervising i klasserom på australske skular, primært i engelskfaget, for å finne samanhengen mellom kor språkmedvitne lærarane er og kva elevane lærer. Mary Macken-Horarik har utvikla ein teori om ulike domene for læring. Shirley Brice Heath (1983) møtte barn og unge både heime og på skulen, og ho viste korleis dei to domena påverkar kvarandre. Mary Macken-Horarik (1996) har lagt til eit tredje domene som samlar opp resten: verda utanfor heimen og skulen.

Mary Macken-Horarik endar såleis opp med desse tre domena for læring:

- Kvardagsdomenet
- Det spesialiserte domenet
- Det kritiske domenet (refleksjonsdomenet)

(Macken-Horarik 1996: 235-240).

#### 2.4.1 Kvardagsdomenet

Kvardagsdomenet inkluderer heimen og dei nære omgjevnadane. Dette er miljøet me veks opp i, og dermed der me startar å lære både språk og kultur. Mykje i dette domenet vert rekna som så naturleg at ein ikkje alltid set ord på det. Foreldre lærer vidare det dei sjølve har lært, og ulike miljø har ulike måtar å leve liva sine på. Dermed kan barn frå ulike heimar ha svært ulike føresetnader når dei går inn i det neste domenet. Macken-Horarik har jobba mykje med elevar som har andre morsmål enn engelsk i den australske skulen. Ho peikar på at ein del av desse må gjere eit stort sprang frå kvardagsdomenet til det spesialiserte domenet: «They may learn in a language other than English and develop different expectations of what life offers them depending on their gender, their ethnic origin, their class or their religion» (Macken-Horarik 1996: 236). Ikkje berre må elevane bruke engelsk på skulen, men dei møter gjerne andre forventningar der enn i heimen. Her spelar t.d. kjønnet, etnisiteten, klassen eller den religiøse bakgrunnen til barnet inn.



## 2.4.2 Det spesialiserte domenet

Det spesialiserte domenet er skulen og yrkeslivet. Iblant stemmer lærdommane her godt med kunnskapen frå kvardagsdomenet, andre gonger kolliderer dei. Dei fleste barn lærer no og då i livet at det dei har med seg frå heimen, ikkje alltid er den luraste måten å tenkje eller handle på. Læringa i det spesialiserte domenet er systematisk og formell og den er organisert for å førebu barna på vaksenlivet og yrkeslivet.

Within specialized domains, in education as in the wider society, the «self» is constructed as objective and relationships are marked by a social distance. Furthermore, these roles and the texts through which students play these out are largely learned through conscious design and intervention – for which the teacher has a primary responsibility. (Macken-Horarik 1996: 238)

Mary Macken-Horarik understrekar at læring skjer i ein sosial kontekst, og at på skulen har læraren hovudansvaret for miljøet læringa foregår i. Målet er at så mange som råd skal klare å jobbe seg opp frå det spesialiserte domenet til også å erobre det tredje og siste domenet, som ho har kalla «refleksjonsdomenet».

## 2.4.3 Det kritiske domenet (refleksjonsdomenet)

Det siste domenet kallar Macken-Horarik «the reflexive domain», men eg omset det til «det kritiske domenet» (det gjer også Maagerø og Tønnesen 2006). Å erobre dette domenet er essensielt for å kunne ta del i det moderne samfunnet. Eigenskapane i dette domenet er viktige i verda utanfor heimen og skulen, forklarar Macken-Horarik.

In this domain, the learner begins to reflect on and question the grounds and assumptions of which specialized knowledge rests. The neat distinction between the knower and the known disappears. We begin to realize that in a socially diverse world, every subject has a vested interest in maintaining a particular view of the object of his or her reflections. (Macken-Horarik 1996: 237)

Når eleven har erobra det kritiske domenet, har ho forstått at sjølv det objektive ofte er subjektivt. Macken-Horarik eksemplifiserer med debatten om surrogati og morskap, og

slår fast at forsøksvis objektive forskarar vil ha eit subjektivt utgangspunkt i tema av denne typen. Ein elev som meistrar det å vere kritisk, vil sjå kor verdiladd kunnskap er, både den som vert rekna som sunn fornuft og den som vert sett fram som sikker kunnskap. I det kritiske domenet vert kunnskap forstått som ein sosial konstruksjon som både kan utfordrast og endrast. Dermed vert det viktig for læraren å oppmode elevane til å kritisere og diskutere, både med seg sjølve og med andre.

Når eleven har erobra det kritiske domenet, vil det påverke både det spesialiserte domenet og kvardagsdomenet. Målet er at elevane skal vere i stand til å møte alle menneske, alle påstandar og all kunnskap med ei kritisk tilnærming.

I artikkelen frå 1996 skriv Macken-Horarik mykje om kontekst, i tradisjonen etter Halliday. Artikkelen er skriven til ungdomsskulelærarar for å lære dei korleis dei betre kan lære frå seg. Mary Macken-Horarik er sjølv ungdomsskulelærer, og ho meiner kollegiet treng eit metaspråk om læring og undervising i ungdomsskulen (Macken-Horarik 1996: 233). To år seinare skreiv ho om kva kunnskapar som trengst for å øve opp *kritisk literacy*, og korleis lærarar går fram for å hjelpe elevane til å utvikle desse evnene (Macken-Horarik 1998). Eg skal ta for meg hovudtrekka i artikkelen frå 1998.

#### 2.4.4 Kritisk literacy og lesestrategiar

Målet med skuleverket er ifølgje Mary Macken-Horarik at elevane skal øve opp kritisk literacy. Ho set det opp mot «mainstream literacy», som inneber at ein kan lese og skrive tekstar som gjer at ein kan delta i samfunn og politikk.

*Critical literacy, on the other hand, problematises the relationship between making meaning (reading and writing) and social processes. It takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognise and resist the reading position(s) constructed for them by any text. (Macken-Horarik 1998: 75)*

Dermed vert dei i stand til å kritisere alle tekstar og standpunkt, og ikkje ta for gjeve det som kan framstå som sjølvsgt og innlysande. Dette er så sentralt i denne avhandlinga at eg tek med eit definerande sitat til. Det er skrive saman med Jennifer Hammond:

(...) we define critical literacy as the ability to engage critically and analytically with ways in which knowledge, and ways of thinking about and valuing this knowledge, are constructed in and through written texts. We regard the ability to read *resistantly* and write *critically* as central aspects of critical literacy, particularly within the context of school education. (Hammond and Macken-Horarik 1999: 529)

For å seie det komplisert: Før dei er ferdige med å vere elevar, bør dei ha lært at lite kunnskap er fast og udiskutabel, og dei må vere i stand til å undersøkje og eventuelt avsløre avsendaren bak ein bodskap. For å seie det enkelt: Dei må lære å tenkje sjølv.

Eg hentar opp att dømet frå David Barton sist i avsnitt 2.3. At dei to mennene i det heile kjem på at det er fornuftig å sende eit svar til avisa, vitnar om kritisk literacy. Dei har lese noko, dei reagerer på det, dei tenkjer dei har innspel som kan vere interessante for andre og dei uttrykkjer det til (og kanskje seinare gjennom) avisa.

Ifølgje Mary Macken-Horarik er literacy-oppøvinga avhengig av at elevane får hjelp til å lære ulike lesestrategiar i møtet med ulike tekstar. Då vert dei i stand til å reflektere rundt si eiga lesing og meiningsskaping, og dermed kan dei kritisk vurdere bodskapen i teksten. I ein artikkel frå 2008 tek ho og Wendy Morgan utgangspunkt i eit kurs i engelsk litteratur for avgangselevar på ein australsk ungdomsskule, og dei meiner undervisinga er unik og innovativ. Der lærer elevane fire ulike lesestrategiar: Ein forfattarsentrert, ein tekstsentrert, ein lesarsentrert og ein verdskontekstsentrert (Macken-Horarik og Morgan 2008: 25). Slik lærer elevane å nærme seg teksten på andre måtar enn forfattere kanskje tenkte, og det er viktig kunnskap for eit sjølvstendig tenkande menneske, som t.d. kan avsløre propaganda. Elevane lærer også ulike teoriar om kva som skjer når ein lesar møter teksten. Forfattarane kallar dette å «verte meta», eller «getting meta». Dei meiner at denne didaktikken (sett i lys av poststrukturalismen) har potensial til å «engage students more deeply not only with literature but with literariness itself and to understand their capacity as knowing subjects and ethical agents as readers and writers» (Macken-Horarik og Morgan 2008: 33).

Forfattarane nemner fleire gonger at skulen har eit viktig ansvar for å lære alle elevar å tenkje kritisk, og det er sjølve grunnsteinen i heile literacy-paradigmet. Eg kjem tilbake til Macken-Horarik fleire gonger i avhandlinga. Eg tek med eit siste innspel for å plassere dei teoretiske rammene for avhandlinga.

Marte Blikstad-Balas forklarar at kritisk literacy «bør både utøves og utvikles i alle fag, fordi ingen fagtekster kan formidle kunnskap på en nøytral måte» (Blikstad-Balas 2016: 31). Ho peikar på skulen si dobbeltrolle i opplæringa av kritisk literacy. Skulen skal hjelpe elevane med å utvikle kritisk literacy, og elevane må ha tillit til at skulen er ein god opplæringsarena. Samstundes må elevane lære å vere kritiske til det skulen presenterer som informasjon og lærdom. Eksempla hennar er faga KRLE og samfunnsfag, der elevane møter forkynnande tekstar i KRLE-faget og samfunnsfaglege forklaringar og vurderingar som er henta frå eit fagfelt som er mangesidig og delvis konfliktfylt. Dermed vil lærestoffet vere prega av den eller dei som skreiv teksten.

## 2.5 Kunnskapsløftet

Frå teori til praksis: Kunnskapsdepartementet gav oss Kunnskapsløftet (LK06) i juni 2006, og det er grunnlaget for undervising og opplæring i alle norske skular. Reforma byggjer på at elevane skal tileigne seg fem grunnleggjande dugleikar: skriving, munnleg, lesing, rekning og digitale dugleikar. Kunnskapsløftet utfordrar skuleverket sterkt til å hjelpe elevane med å øve opp literacy.

For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. (Berge 2005a: 163)

Fleire har kommentert at dette på sett og vis gjer alle lærarar til norsklærarar, men det treng ikkje innebære at alle lærarar må utvide undervisinga med endå eit punkt. Det handlar snarare om at dei på ein annan måte enn før må lære vekk det dei allereie kan. Dei skal synleggjere kva faget inneheld utover det reint faglege. Dei må setje ord på det

som kanskje tidlegare var taus kunnskap. Eit døme kan vere at mattelæraren må vurdere kva som er relevante munnlege dugleikar når elevane skal lære geometri eller algebra. Eit anna kan vere at naturfaglæraren må sjå grundigare på korleis elevane les og forstår den periodiske tabellen. Det er dette som er literacy-tankegangen, som alle norske lærarar etter 2006 pliktar å jobbe etter.

Politikarane får skryt for denne reforma i ein artikkel som elles kritiserer dei fleste. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) sukkar over norskfagets historisk sett moraliserande form. Han akkar seg over ærefrykta barn lærer å møte tekstar med, og han grammar seg over forlag og lærebokforfattarar som vil gje ut bøker i høgt tempo for å tene pengar. Men politikarane får stjerne i boka og pluss i margen for å ha klart å verte einige om ei reform som fordrar aktiv deltaking i ein skriftkultur. Avslutningsvis vert Nicolaysen reint poetisk når han skal summere opp målet med skulegang og oppøving av literacy.

Det er mot til å bruke sin eigen forstand. Og det må då vere det yttarste føremålet med all leseopplæring. (...) Eg er overtydd om at sjølve poenget med å lære gjennom lesing er å oppdage korleis vi sjølve må stå til ansvar for tolkingane. Vi skal altså ikkje bøye oss audmjukt for den store, kloke teksten, men heller finne ut av kva som er våre egne svar på det teksten provoserer fram av spørsmål. (Nicolaysen 2005: 159)

I kapittel 4 kjem eg tilbake til korleis Kunnskapsløftet så langt har fungert som literacy-reform. Eg tek med eit avsnitt om KAL-prosjektet, fordi det seier noko om skriveopplæringa i norsk skule før LK06.

### 2.5.1 KAL-prosjektet

Akronymet KAL står for Kvalitetssikring av læringsutbytte (underforstått: i norsk skriftleg), og prosjektet er ein omfattande studie av norskeksamemar avlagde etter ungdomsskulen. Det vart gjort etter ein lang periode då det ikkje skjedde mykje i norsk evalueringforsking (Evensen 2003: 11). Forskarane studerte 3300 eksamenstekstar skrivne av dei som gjekk ut av 10. klasse mellom 1998 og 2001. Målet var å evaluere effektane av to ulike læreplanar: avgangselevane i 1998 og 1999 etter M87 og dei som

gjekk ut i 2000 og 2001 etter L97. Forskarane fann at norske elevar jamt over skreiv ganske godt, og at dei føretrekte å skrive skjønnlitterært.

Tre ulike skrivemåter ser ut til å dominere: *fortellende*, *resonnerende* og *mellompersonlige*. Blant disse dominerer den fortellende i overraskende stor grad i KAL-materialet; nesten to av tre elever benytter denne skrivemåten, men bare drøyt en av fem benytter resonnerende skriving. En kan diskutere om skolen legger opp til en innsnevrende kompetansestrategi gjennom dette, men den stimulerer i det minste en gruppe av elever til å produsere tekster som holder et direkte imponerende kvalitetsnivå. (Evensen 2005: 208).

Om elevane skreiv gode forteljande tekstar, var det likevel ikkje godt nok for politikarane. Ei følge av KAL-prosjektet var at sakprosa kom inn som eit viktig tema i LK06, og læreplanen krev at elevane skal starte tidlegare med å øve opp evna til å tenkje kritisk. I *Det nye norskfaget* koplar redaktørane dette mot sjølve demokratiet.

KAL-prosjektet viste hvordan norskfaget i for liten grad utviklet argumenterende ferdigheter hos elevene. Elevene arbeidet for mye med fortellinger. Slik blir sjangerperspektivet og de argumenterende tekstene viktigere i det nye norskfaget. For at elevene skal kunne delta i en norsk offentlighet, må evnen til både å gjennomskue andres og utvikle egen argumentasjon inn som mål for opplæringen fra tidlig i grunnskolen og videre gjennom resten av skoleløpet. (Aasen og Nome 2005: 16)

Eg avsluttar denne raske utdjupinga av korleis sakprosa kom sterkare inn i skuleverket, for å ta med kva LK06 betydde, eller kunne ha betydd, for nynorsk i norsk utdanning.

## 2.6 Nynorsk i LK06

Vedtaket om at skulen skal gje elevane dei fem grunnleggjande dugleikane, medfører ei vedkjenning av at det skal skje i alle fag, og at dei dermed skal lære å lese og skrive i alle fag. Spørsmålet er i kva grad det seier noko om *korleis* dei skal skrive. Kjell Lars Berge (2005b) meiner vedtaket løftar sidemålsundervisinga ut frå norskfaget, men han er usikker på om Stortingspolitikarane innser det: «I svært liten grad blir dei store faglege

og pedagogiske utfordringane som vedtaka om fagleg og tverrfagleg skriveopplæring og nasjonale prøver i skriving vil føre med seg, drøfta i dei ulike stortingsmeldingane og innstillingane som ligg til grunn for vedtaka» (Berge 2005b: 69). Han meiner det er viktig at bokmåselevar får sjå at nynorsk fungerer som fagspråk i andre fag enn norsk.

Synnøve Skjong (2011) meiner også at LK06 må medføre at alle elevar møter både nynorsk og bokmål i fleire fag. Ho peikar på at språkleg kompetanse i begge dei norske skriftspråka er eit vilkår for kulturell forståing, fordi mykje kunnskap er mediert gjennom skriftinga. Dermed meiner ho innføringa av dei grunnleggjande dugleikane «eksplisitt [utvidar] rommet for lesing og skriving på begge dei norske skriftspråka. Dette blir derfor ikkje berre eit norskfagleg ansvarsområde, men noko som skal skje i alle skolefaga. Fagspesifikk skriftkompetanse på norsk omfattar meistring av faglege omgrep og fagsjangrar på bokmål og nynorsk» (Skjong 2011: 39).

Slik Skjong forstår innføringa av dei grunnleggjande dugleikane, burde det vere normaltilstand i skulen at bokmåselevar les lærebøker i t.d. samfunnsfag på nynorsk. Berge konkluderer også slik, men han meiner likevel det ville «vekkje oppsikt om bokmåselevar skal skrive på nynorsk om slike emne» (Berge 2005b: 93).

Ein ting er korleis forskarane forstår ei literacy-reform. Noko anna er korleis politikarane bruker makta dei har til å konkretisere reforma. Eg tek kort med kva Kunnskapsløftet krev at informantene veit om den norske språkstoda.

## 2.7 Sidemål i LK06

Eg har gått gjennom dei aktuelle læreplanane i Kunnskapsløftet, for å sjå kva dei seier om sidemålsopplæringa. Når elevane går ut av grunnskulen, skal dei etter norsk-læreplanen kunne

- «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger

- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål
- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag»<sup>3</sup>

Dette er dei måla elevane eg har intervjuja på Brandbu ungdomsskole, skal ha nådd. Dei svarte på enqueten kort tid før dei gjekk ut av 10. klasse.

Etter VG3 på studieførebuande er måla som eksplisitt nemner nynorsk, bokmål, hovudmål eller sidemål i norskplanen at elevane skal

- «lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster»<sup>4</sup>

Dette er dei måla elevane eg har intervjuja på Stavanger katedralskole skal ha nådd. Dei svarte på enqueten kort tid før dei gjekk ut av VG3.

Etter påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglege utdanningsprogram ventar politikarane at elevane skal kunne

- «lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer

---

<sup>3</sup> <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133> Lese 10.04.15

<sup>4</sup> <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230> Lese 10.04.15



- skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid»<sup>5</sup>

Dette er dei måla elevane eg har intervjuet på Sortland vgs. skal ha nådd. Dei svarte på enqueten kort tid før dei gjekk ut av VG3.

Nynorsk, bokmål, sidemål eller hovudmål er ikkje nemnt som eige tema i læreplanane for andre fag enn norsk. Eg kjem tilbake til desse måla i kapittel 7, om kva utbytte lærarane meiner elevane har hatt av å bruke lærebøker på nynorsk.

### 3 Metode

Eg evaluerer to prosjekt der elevar i bokmålsområde har brukt nynorske lærebøker. Eg prøver å finne treffpunkta mellom læraren, eleven og læreboka, og det gjer eg med metodetriangulering. Eg tekstanalyserer bøkene, eg hentar elevdata gjennom enquetar som eg analyserer med kvantitativ metode og eg gjer kvalitative intervju med lærarane.

#### 3.1 Tekstanalyse

Eg presenterer lærebøkene ved hjelp av ni spørsmål. Dei fem første spørsmåla er henta frå *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok* (Johnsen, Lorentzen, Selander og Skyum-Nielsen 1997). Vidare bruker eg eitt spørsmål frå *Tilnærminger til tekst* (Vagle 1995). Svara på desse seks spørsmåla gjev ei god beskriving av bøkene. Dei tre siste spørsmåla legg eg til for eiga rekning for å ha med sidemålspektivet og for å leite etter språkopplæring i andre fag enn norsk. Eg analyserer fire lærebøker, men eg bruker ikkje alle spørsmåla om alle bøkene. Eg forklarar kvifor i tekstanalysekapittelet.

---

<sup>5</sup> <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1087248458&kmsn=-1348588910>. Lese 13.06.15.

## 3.2 Intervju med lærarar

Eg har gjort tre intervju med fire lærarar på dei tre skulane over internettelefonitenesta Skype. Dette er kvalitative intervju, og eg bruker kvalitative metodar for å analysere dei. Eg har lese *Mellom nærhet og distanse* av Pål Repstad (2009) som ei grunnbok i denne delen av arbeidet, med supplement frå Edvard Befring si *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (2015). Eg skreiv ein intervjuguide til kvart av dei tre intervju, der hovudspørsmåla er like, men uti intervjuet vart kvar av guidane tilpassa den eller dei eg snakka med. Tilpassinga handla t.d. om at eg spurde om dei aktuelle bøkene som dei ulike elevane hadde brukt. I det store og det heile er intervjuguidane nesten heilt like, med ein struktur der eg først bad dei snakke om planlegginga av forsøket, så gjennomføringa, deretter evaluering av kva dei hadde oppnådd, litt om lærebøkene dei brukte og til slutt prøvde eg å stille nokre overordna spørsmål om prosjektet. Eg passa på at me var innom alle tema og spørsmål i løpet av kvart av intervju, men eg var nøye med å la informantane snakke seg ferdig for kvart spørsmål og stille eventuelle oppfølgingsspørsmål før eg gjekk vidare på lista. Ofte vil kvart intervju få sin eigen dynamikk, der intervjuobjektet på eige initiativ snakkar om det intervjuaren eigentleg hadde tenkt å snakke om seinare i intervjuet. Då er det viktig at intervjuaren er vaken, stiller dei oppfølgingsspørsmåla som trengst og etter kvart pensar intervjuet inn att på dei temaa ho hadde tenkt å få informasjon om. Å sjå på intervjuguidar som eit fleksibelt oppsett er i tråd med råda frå Pål Repstad:

Man bør overhodet ikke se det som et problem hvis den man intervjuer i forlengelsen av svaret på spørsmål 2, også ytrer seg på eget initiativ om det man selv har på temalisten som spørsmål 8 og 12. Begynner man å avbryte for å få ting i «riktig» rekkefølge, kan svarpersonen lett bli usikker eller sur – og dermed taus. (Repstad 2009: 79)

### 3.2.1 Fakta om lærarane

**Lærer 1** er ei 42 år gamal kvinne. Ho underviser norsk og samfunnsfag på Stavanger katedralskole. Ho har teke ei mastergrad i lesevitenskap, har mellomfag i nordisk og musikk og grunnfag i samfunnsfag. Ho var samfunnsfagslæraren til informantklassen på

Stavanger katedralskole då dei brukte dei nynorske bøkene, og ho var norsklæraren deira då eg intervjuar ho og klassen.

**Lærer 2** er ei 49 år gamal kvinne. Ho underviser samfunnsfag og RLE på Brandbu ungdomsskole. Ho er utdanna allmennlærer, med hovudfag i engelsk. Ho er samfunnsfaglæraren til informantklassen på Brandbu ungdomsskole.

**Lærer 3** er ein 62 år gamal mann. Han underviser tysk, norsk og samfunnsfag på Brandbu ungdomsskole. Han er cand.mag. med nordisk, historie, tysk og rettslære i fagkretsen. Han var ikkje lærar til klassen eg har brukt som informantar på Brandbu ungdomsskole. Han er med i intervjuet fordi det var han som melde skulen på prosjektet med dei nynorske lærebøkene.

**Lærer 4** er ei 41 år gamal kvinne. Ho underviser norsk som påbyggingsfag på Sortland videregående skole. Ho er utdanna allmennlærer, med vidareutdanning i norsk, historie, religion og samfunnsfag. Ho er norsklæraren til informantklassen på Sortland vgs.

Eg hadde eit gruppeintervju med dei to lærarane på Brandbu ungdomsskole. Lærarane på Stavanger katedralskole og Sortland vgs. hadde eg individuelle intervju med.

Det er desse tre lærarintervjuar eg bruker mest i analysen. Eg legg hovudvekta på lærarintervjuar, men det betyr ikkje at dei to andre metodane er irrelevante.

Tekstanalysen er viktig bakgrunnskunnskap under intervjuar, og eg har også med eit funn derifrå i analysen. Elevane bidreg med verdfull informasjon, spesielt når svara kan koplast opp mot noko eg også spør lærarane om.

### 3.3 Intervju med elevar

Eg hentar data frå elevane på dei tre aktuelle skulane gjennom enquete. Eg bruker Ottar Hellevik si *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (2011) som ei grunnbok i denne delen av arbeidet. Eg sende lenka til spørjeskjemaet til lærarane, og dei bad elevane svare i ein skuletime. Eg valde ein slik variant av gruppeenquete framfor

postenquete for å få så bra svarprosent som råd. Det må seiast å ha vore eit lukkeleg val, for så mange som 47 av dei potensielle informantane svarte på spørjeskjemaet. Eg klarer ikkje å slå fast ein svarprosent, fordi eg ikkje veit kor mange det er totalt som har brukt nynorske lærebøker i dei tre klassane. Det er nokre få som har fått unntak i kvar klasse.

Hellevik (2011: 105) ser helst at forskaren sjølv er til stades for å kontrollere at ikkje respondentane konfererer med kvarandre. Av økonomiske årsaker overlét eg den jobben til lærarane. Eg reknar med at dei heldt orden i klasserommet då elevane fylte ut skjemaet, og at lærarane heller ikkje prøvde å påverke kva elevane skulle svare.

Spørjeskjemaa var i hovudsak strukturerte, altså med fastlagde svaralternativ (Hellevik 2011: 109). Storparten av spørsmåla bad elevane plassere svaret i ein skala, der eg t.d. ville ha dei til å vurdere om det å lese på nynorsk var veldig nyttig, litt nyttig, verken nyttig eller unyttig, litt unyttig eller veldig unyttig. Enquetane var likevel ikkje heilt strukturerte, fordi eg også tok med nokre få opne spørsmål, som «Du er snart ferdig med læreboka. Hva tenker du nå om at du har lest den på nynorsk?». Enquetane til dei ulike elevgruppene var like, men med enkelte tilpassingar til dei ulike klassane, slik at alle fekk spørsmål om den boka eller dei bøkene dei hadde lese på nynorsk. (Sjå vedlegg 3.)

Strukturerte spørjeundersøkingar med fastlagde spørsmål og svaralternativ er «uten tvil den mest anvendte metoden for datainnsamling innenfor sosiologi og statsvitenskap» (Hellevik 2011: 143). Han skriv rett nok om intervju over telefon, men han er open for at internettet i framtida kan verte eit viktig medium for slike spørjeundersøkingar, og det er altså i denne framtida eg opererer.

Dataa frå enquetane analyserer eg seinare i avhandlinga med kvantitative metodar, også det med Ottar Hellevik som akademisk leiestjerne. Eg skal gjere ein univariat analyse.

### 3.3.1 Univariat analyse

I kapittel 6 går eg gjennom svara frå elevane. Eg har altfor mykje data til å behandle alt, så eg vel ut nokre få råtall som er relevante å samanstillе med svara frå lærarane. Eg bruker skjønn i utplukkinga av variablar, og det er det vanleg at forskarar gjer (Hellevik

2011: 130). Eg gjer univariate analysar av svara frå elevane, og frekvensfordelingane viser eg fram grafisk, i form av tabellar og søylediagram. Eg lagar tabellar eller stolpediagram som viser frekvensfordelinga, altså kor mange elevar som har kryssa av for dei ulike svaralternativa på det aktuelle spørsmålet. Med berre ein variabel er den univariate tabellen den enklaste varianten av ein tabell, men den er avansert nok til mitt bruk. Eg gjer deretter ein univariat analyse av elevsvara. Eg presenterer svara som absolutte tal, og i analysen ser eg på kva som er modus, altså kva svar som opptre mest hyppig i materialet. Det gjev ikkje meining å rekne på gjennomsnitt med berre 47 informantar. Eg bruker Hellevik 2011 som lærebok i dette arbeidet.

### 3.4 Metodetriangulering

I denne avhandlinga prøver eg å teikne eit bilete, eller i alle fall eit riss, av noko av det som skjer i møtetpunktet mellom lærarar, elevar og lærebøker. Det trur eg at ein best kan klare med metodetriangulering. Omgrepet er lånt frå landmåling, der ein ved å måle trekantar og vinklar klarer å finne arealstorleiken. I innføringsboka *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* slår Edvard Befring fast at ein ofte kan trenge både kvantitative og kvalitative data, og at ein også kan veksle mellom kvantitative og kvalitative analysemetodar (Befring 2015: 40).

Trianguleringstilrådinga til Edvard Befring er ikkje så kontroversiell som ho ville vore for nokre år sidan. Frå gamalt av skulle ein halde seg til éin vitenskapleg metode. Kampen om den akademiske forrangin mellom kvantitativ og kvalitativ metode var tidlegare hard, men frontane står ikkje så steilt lenger. Når Ottar Hellevik skriv ei tjukk bok for å lære vekk kvantitativ metode, skriv han også at ein gjerne kan veksle litt:

For eksempel å bruke en kvalitativ tilnærming i en eksplorerende fase når en er lite fortrolig med det fenomenet som studeres, og så gå over i en kvantitativ fase når det er utviklet presise begreper og det kan framsettes hypoteser som skal testes. Kanskje vender en så i analysefasen tilbake til det kvalitative gjennom noen uformelle intervjuer for å prøve om ens egne forklaringer stemmer overens med de involvertes oppfatninger. (Hellevik 2011: 111)

Også i læreboka om kvalitative metodar meiner Pål Repstad at det ofte vil vere ein føremon å kombinere ulike vitenskaplege metodar, fordi det «gir et bredere datagrunnlag og en sikrere basis for tolkning» (Repstad 2009: 29). Sigmund Grønmo tilrår også metodetriangulering: «Mange av svakhetene ved kvantitative data kan i stor grad oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data, og omvendt» (Grønmo 1996: 98).

Eg gjer meg kjent med lærebøkene gjennom enkel **tekstanalyse**, eg får høyre refleksjonane til lærarane gjennom **kvalitative** intervju og eg held dei opp mot dei **kvantitative** enquetesvara frå elevane. Av desse kjeldene legg eg mest vekt på lærarsvara, fordi det er lærarane som har styringa i klasseromma og i lærebokprosjekta.

### 3.5 Hermeneutiske merknader

Hermeneutikken forstår all tolking og forståing som ein runddans mellom delar og heilskap i teksten, der delane påverkar heilskapen og heilskapen påverkar delane. Slik går alle som skal analysere eit materiale fram, og det gjeld også meg og denne avhandlinga. I *Sannhet og Metode* tek Hans-Georg Gadamer (2012) eit oppgjær med det strenge metodekravet som forskinga har med frå opplysingstida. Han meiner tekstar ikkje gjev endelege svar, og målet hans er at lesaren skal nå eit høgare refleksjonsnivå. Gadamer røska opp i korleis samtida såg på fordømmar, fordi opplysningsfilosofane meinte dei var ein uting som forskaren måtte leggje frå seg. Gadamer meiner det er naivt å tru at eit menneske kan verte fordomsfritt, og at forskaren snarare må vere klar over kva fordømmar ho har, slik at ho er open for å utfordre dei. Eg har sjølv oppdaga og fått utfordra spesielt ein fordom i dette arbeidet (sjå punkt 3.9). Gadamer kalla boka *Sannhet og metode* fordi han ønskjer å vise at det sjeldan finst *ei* sanning som kan nåast med *ein* bestemt metode. Han meiner tvert imot at strenge metodekrav kan vere ei hindring, spesielt i humanvitenskapane, og han kallar det ein «tvang som utgår fra den moderne vitenskapens metodetenkning» (Gadamer 2012: 277). Eg støttar meg også på Gadamer når eg analyserer dei ulike dataa med ulike innfallsvinklar.

### 3.6 Presentasjon av informantane

Hovudinformantane til denne avhandlinga er to skuleklassar og tre lærarar som har vore med i forsøket med å lese nynorske lærebøker i andre fag enn norsk. Den eine gruppa er ein avgangsklasse ved Stavanger katedralskole, som har delteke i forsøket over to skuleår. Elevane brukte først læreboka *Streif* i samfunnsfag det første året på vidaregåande, og deretter *Tidslinjer 1* i historie på VG2. Den andre klassen er avgangselevane ved Brandbu ungdomsskole. Dei har brukt læreverket *Kosmos* i samfunnsfag på nynorsk alle tre åra på ungdomsskulen. I tillegg har eg intervjuet ein lærar og ein klasse på Sortland vidaregåande skole. Dei brukte den nynorske læreboka *Signatur 3* det siste året på vidaregåande, men det var i norskfaget. Difor er dei relevante i delar av avhandlinga, medan eg i andre delar held dei utanfor. Eg skal gje ein rask presentasjon av dei aktuelle skulane og områda dei ligg i.

### 3.6.1 Brandbu ungdomsskole

Brandbu ungdomsskole hadde 245 elevar skuleåret 2014/2015. Det er den einaste ungdomsskulen i Gran kommune. Kommunen ligg i Oppland, rundt 7 mil nord for Oslo. Han utgjer saman med kommunane Jevnaker og Lunner området kalla Hadeland. Gran er den klart største av dei tre, både i folketal og areal. Alle tre er bokmålskommunar.

Elevane på Brandbu ungdomsskole har brukt nynorske lærebøker sidan 2010. Dei har brukt læreverket *Kosmos* frå Fagbokforlaget. *Kosmos* samlar faga geografi, historie og samfunnskunnskap i ei bok. Ifølgje forlaget er dette det mest selde læreverket i samfunnsfag på ungdomstrinnet. For kvart årstrinn finst ei lesebok på bokmål og nynorsk, lydbok på bokmål, lettlesne bok på bokmål og i tillegg får læraren ein ressursperm. Elevane på Brandbu har boka på nynorsk på alle trinn, bortsett frå dei svakaste lesarane. Dei har brukt den lettlesne boka, som berre finst på bokmål. Ifølgje lærarane gjeld det tre elevar i informantklassen. 22 elevar i klassen las *Kosmos* på nynorsk det året. 18 av dei har svart på enqueten. Alle 18 har bokmål som hovudmål.

### 3.6.2 Stavanger katedralskole

Stavanger katedralskole er ein gamal og tradisjonsrik skule i Stavanger. Skulen har høgt karaktersnitt og har dermed mange sterke elevar. Skulen ligg i Stavanger, den fjerde

største byen i Noreg. Stavanger er ein bokmålskommune, men der er fleire nynorsk kommunar elles i Rogaland.

Elevane på Stavanger katedralskole har brukt nynorske lærebøker i andre fag enn norsk sidan skuleåret 2012/2013. Dei brukte læreboka *Streif* frå Fagbokforlaget (tidlegare utgjeven av Samlaget) i samfunnsfag i VG1 i 2012/2013, og *Tidslinjer 1* frå Aschehoug i historie i VG2 i 2013/2014. Enkelte elevar på skulen har også brukt kjemiboka *Aqua* frå Gyldendal forlag på nynorsk, men det var uorganisert og opp til elevane sjølve. Eg veit ikkje om elevane som har svart på enqueten min brukte den, og *Aqua* er ikkje med i denne avhandlinga. Av 25 elevar i klassen er det tre som ikkje har lese bøker på nynorsk. 17 elevar svarte på heile enqueten, men eg har luka ut dei fire som har nynorsk som hovudmål. Då står eg igjen med 13 respondentar frå Stavanger katedralskole.

### 3.6.3 Sortland videregående skole

Sortland vgs. ligg i Sortland kommune i Nordland. Det er den største vidaregåande skulen i Vesterålen. Skulen hadde nesten 600 elevar skuleåret 2014/2015. Sortland er den einaste kommunen i Vesterålen som har hatt folketalsauke dei siste åra. Sortland er ein bokmålskommune, til liks med alle andre kommunar i fylket.

Skuleåret 2014/2015 var det første året elevane på Sortland vgs. brukte læreboka *Signatur 3* på nynorsk i norskfaget. Det var ikkje obligatorisk å ha boka på nynorsk, men læraren rådde elevane til å gjere det. Dei starta skuleåret med bokmålsbøker, og gjekk over til nynorskvarianten i slutten av september. Enkelte av elevane veksle mellom bøkene på dei to målformene. Bruksspråket til læraren var nynorsk, det vil seie at alt ho skreiv på tavla, alle meldingar, planar og liknande var på nynorsk. Det var 24 elevar i klassen, men alle brukte ikkje *Signatur 3* på nynorsk. Læraren veit ikkje kor mange av dei som har brukt boka på nynorsk, men ho reknar med det er 18–20 av elevane. Dette gjev meg nokre metodiske utfordringar, som eg forklarar i nærare i punkt 3.10. 16 elevar på Sortland vgs. har svart på enqueten. Alle 16 har bokmål som hovudmål.

## 3.7 Anonymisering



Elevane har svart anonymt på spørjeskjema som er delte ut til ein klasse på kvar av dei tre skulane. Dei 47 elevsvara eg bruker, er det ikkje råd å identifisere kven som har gjeve. Eg har anonymisert dei fire lærarane, men ikkje skulane. Det er først og fremst av omsyn til sosiologien. Det er eit poeng å setje svara inn i ein geografisk samanheng, og då må eg fortelje kvar skulen ligg. Det er ikkje naudsynt å bruke namna til lærarane.

Ein kan innvende at lærarane ikkje er spesielt godt anonymiserte, all den tid der ikkje finst så mange av dei i kvar fagdisiplin på kvar av dei nemnde skulane. Alle lærarane som har stilt opp til intervju, har vore informerte om at eg kom til å namngje skulen, og at dei sjølve kom til å ha alder og kjønn, men ikkje namn.

Dette er i tråd med tilrådinga frå Pål Repstad. Heilt til sist i *Mellom nærhet og distanse* skriv han eit lite avsnitt om anonymisering, og han slår fast at det ofte er ei problemstilling ein må finne ei god løysing på i kvalitativ forskning. Han meiner ein må publisere forskinga utan anonymisering så langt det er råd, men at enkeltpersonar ikkje treng å identifiserast. Han tilrår ei mild form for anonymisering ved «å navngi organisasjonen, men bruke stillingsbetegnelser på personene, ikke navn. Det er jo vanligvis deres funksjon i organisasjonen som skal utforskes, ikke deres mer private fremtreden» (Repstad 2009: 158).

### 3.8 Unge forskingsobjekt

Ein kan også innvende at nokre av elevane er unge. To av klassane er avgangsklassar på vidaregåande skule. Der er alle elevane myndige, og me må vente at dei forstår kva det inneber å vere med i eit forskingsprosjekt. Den tredje og siste klassen er avgangselevar på Brandbu ungdomsskole, og dei var dermed 15 og 16 år då dei svarte på spørjeskjemaet. Ifølgje Edvard Befring skal dei som er 15 år, vere i stand til å avgjere sjølv om dei vil forskast på, men ein skal likevel sjå på barn som sårbare forskingsobjekt. Barn og unge vil ofte ha problem med å setje grenser for kva forskaren får gå inn på, og dei forstår ikkje nødvendigvis følgjene av svara dei gjev. Befring åtvarar spesielt mot å setje dei i bestemte båsar: «Forskere som samler informasjon om personlige egenskaper og atferdstrekk, må være særlig varsomme med å konstruere inndelinger og termer som

gir grunnlag for generaliseringer – med risiko for stigmatisering av bestemte grupper» (Befring 2015: 33). Eg omtaler elevsvara så sakleg som råd. Dei opptre klassevis i materialet mitt, og det er uråd å identifisere den enkelte informanten.

### 3.9 Eg – ein forskar

Eg har skrive at eg metodetrianglerer med tre ulike metodar, men eg har på eit vis ein fjerde metode òg, nemleg observasjon. I kvalitative intervju er det forskaren sjølv som er hovudinstrumentet. Det stiller store krav til integriteten og fagkompetansen til forskaren (Befring 2015). Når det gjeld fagkompetanse stiller eg både sterkt og svakt på same tid. I motsetnad til dei fleste andre som skriv masteroppgåve om didaktikk, er ikkje eg lærarutdanna. Eg har utdanning og arbeidsbakgrunn som journalist. Det betyr at eg ikkje alltid snakkar lærarspråket, med alle fagtermar og innbakte forståingshorisontar som høyrer med. Alle som prøver å forstå noko, gjer det innanfor forståingshorisontane i si eiga tid og sin eigen kultur (Gadamer 2012). Eg er ikkje sosialisert inn i den norske utdanningskulturen. Det kan ha ført til at eg har misforstått lærarane i intervju, eller at eg kanskje ikkje har klart å stille like presise spørsmål som ei med undervisingserfaring kunne. Samstundes er eit anna utgangspunkt ein styrke, fordi eg ser prosjektet meir utanfrå. Dessutan har eg lang erfaring med å gjere intervju.

Forskaren sin integritet handlar om at ein ikkje skal la forventningar og fordommar forstyrre arbeidet. Befring (2015: 117) gjer merksam på at det kan medføre ein risiko for at observasjonane vert prega og farga av det forskaren ventar å finne. Ein risikerer også å påverke informantane, dersom dei merkar fordommane til forskaren. Eg var merksam på desse problemstillingane då eg gjorde intervju med lærarane. Eg er oppteken av at gode spørsmål er opne, enkle og nøytrale, i intervjutradisjonen etter John Sawatsky (Handgaard 2009: 29), og dermed vert spørsmåla generelt lite farga av mine meiningar. Eg er også oppteken av å stille gode oppfølgingsspørsmål og å heile tida leite etter kva intervjuobjektet ikkje nemner, for å stille kritiske spørsmål om det.

Fordommar har sjølv sagt eg som alle andre. Eg prøver å vere merksam på dei og ikkje la dei prege måten eg behandlar intervjuobjekt på. Det er likevel ein av fordommane mine

som kjem tydeleg fram i dette prosjektet, og det handlar om kva fordommar eg venta at elevane skulle møte nynorsk med. Difor skreiv eg spørsmåla på bokmål til elevane. Det er av to grunnar: Eg ville ikkje at dei skulle oppfatte meg som ein representant for Nynorsksenteret. Eg var sjølvstøtt heilt ærleg med dei i informasjonen dei fekk før spørjeundersøkinga, men eg ville gjere det så tydeleg som råd at eg var ein utanforståande. Dessutan rekna eg med at dei oppfatta bokmål som standardnorsk, og at dei dermed konsentrerte seg om å svare på spørsmåla utan å henge seg opp i språket. Dette gjorde eg mot rådet frå rettleiar, som meinte eg burde skrive på nynorsk. I ettertid ser eg at eg burde ha høyrte på han. Den første grunnen står seg, og det kan hende at eg unngjekk at nokre av dei eventuelt kopla meg til Nynorsksenteret. Den andre er ein meir diskutabel grunn. Det kan hende eg har nådd fram til nokre fleire av dei mest nynorsk-kritiske elevane. Samstundes har undersøkinga lært meg at mange tenåringar i bokmålsområde er meir opne for nynorsk enn i alle fall eg trudde før eg gjorde undersøkinga. Det avslører ein av fordommane eg gjekk inn i undersøkinga med, og eg er sjeldan så glad for å ta feil som når eg har overvurdert andre sine fordommar.

### 3.10 Metodiske utfordringar

Ein metodisk tabbe var at eg sende ut enquetane i Google forms. Det var ikkje vitenskapleg korrekt, og det var av reint praktiske årsaker. Eg måtte gjere undersøkinga før elevane tok sommarferie. Eg visste at Høgskulen ikkje har Google forms som førsteval, men eg tok ein sjanse på at det kunne verte bra nok. Det er ei utfordring, av minst to grunnar:

Det eine er det formelle. Norsk samfunnsvitenskapleg datateneste (NSD) brukte så lang tid på å svare at eg måtte sende ut enqueten før eg hadde fått svar frå dei. Eg sende inn skjemaet til NSD 29.04.15 og fekk svar 11.06.15. Midt i juni ville det vore uråd å ha elevane samla klassevis, og det ville ha vore langt vanskelegare å få svar på enquetane. Dersom eg hadde fått svaret frå NSD før eg sende ut enquetane, ville eg ikkje ha brukt Google forms. NSD frårår dette, og dei skriv at i tilfelle ein likevel skal bruke det, må Høgskulen i Volda gjere ein skriftleg avtale med Google. Det visste eg ikkje, og eg hadde ikkje ordna ein slik avtale. Eg har sidan flytta alle enquetesvara over på ein ekstern harddisk som eg har hatt ståande på kontoret mitt.

Google gav meg også ei utfordring i spørjeskjemaet: På eit par fleirvalsspørsmål skreiv eg at elevane kunne velje inntil tre alternativ, medan Google la inn ei setning under om at dei skulle krysse av alt som passar. Difor har enkelte valt om lag alle alternativa, men stort sett har dei flest valt to eller tre alternativ.

Eg gjorde ein openberr tabbe då eg laga spørjeskjemaet. Eg tenkte ikkje på at eg måtte luke ut dei elevane eg ikkje var ute etter, så eg la ikkje inn eit spørsmål om dei faktisk hadde brukt lærebøkene på nynorsk. Klassen på Sortland vgs. talde totalt 25 elevar, men ikkje alle hadde brukt den nynorske varianten av norskboka, og læraren hadde ikkje oversikt over kven som har brukt kva målform. Ho trur det er 18–20 elevar som har brukt boka på nynorsk. 19 elevar var til stades då dei skulle svare på enqueten. Læraren spurde då kor mange det var som hadde brukt den nynorske varianten av Signatur 3, og 15 elevar svarte at dei hadde gjort det. Likevel har alle 19 svart på dei første spørsmåla i enqueten. Eg har brukt 16 av svara, etter å ha lukt ut den eine som vedgjekk å ikkje ha brukt nynorsk boka, og dei to som slutta å svare etter ganske kort tid. Denne tabben svekkjer funna fordi det finst (minst) ein elev som har svart på heile skjemaet utan å faktisk ha brukt bøkene på nynorsk. Eg veit heller ikkje i kva grad elevane på Sortland vgs. har veksla mellom nynorsk boka og bokmålsboka. Dette kan kanskje forklare at det er fleire som valde kategorien «Vet ikke» på Sortland vgs. enn på dei andre skulane.

Den same feilen låg i skjemaet til elevane på Stavanger katedralskole. Der var det to elevar som berre svarte på dei første spørsmåla, så dei har eg fjerna. Eg oppdaga denne mangelen før eg sende skjemaet til elevane på Brandbu, så der la eg inn eit spørsmål om dei hadde lese samfunnsfagsbøkene på nynorsk. Ein av elevane kryssa av for å ha brukt dei på bokmål, og eg kunne enkelt fjerne svara frå eleven som ikkje skulle delta.

Noko anna som kunne ha gjort svara frå Stavanger meir interessante, er at elevane der har lese nynorske bøker i to år i to ulike fag, men ikkje alle elevane har vore med begge åra. Det var ikkje eg klar over, og dermed la eg ikkje inn noko spørsmål for å differensiere mellom dei som svarer på grunnlag av eitt år og dei som svarer på grunnlag av to år. Det kunne vore interessant å vite om det utgjør nokon skilnad.

Noko anna eg heller ikkje kan seie noko om: Mest for moro la eg til nokre spørsmål til slutt i spørjeskjemaet for å sjekke kva elevane les på fritida. Det kunne vore spennande å finne ut om dei nynorske lærebøkene hadde opna ei verd av nynorsk skjønnlitteratur. Difor la eg inn tre spørsmål sist i skjemaet: «Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på bokmål?», «Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på nynorsk?» og «Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på engelsk eller andre fremmedspråk?». Dessverre gløynde eg å presisere at totalen på kvart spørsmål skulle vere 100 %, og berre nokre få fekk reknestykket til å gå opp. Dei fleste elevane i undersøkinga les totalt rundt 150 % på fritida. Denne delen av undersøkinga let eg liggje ubehandla og uanalysert.

### 3.11 Logging av dei kvalitative intervju

Data frå lærarane har eg henta i form av munnlege intervju, og dei er alle transkriberte. For å få ein enkel og logisk tråd i svara, er dei stort sett logga utan pusting, venting og andre taleavbrot som me har heile tida i det munnlege. Svara er skrivne på normert nynorsk i staden for på lærarane sine ulike dialektar. I overføringa til skriftspråk har svara fått meir referatform enn dei opphavleg hadde.

### 3.12 Etske refleksjonar

Eg har evaluert eit prosjekt som har vore i regi av Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret). Eg starta på denne avhandlinga vinteren 2015, og eg gjorde hovudtyngda av arbeidet fram mot sommaren det året. Det vil seie at eg planla avhandlinga, skreiv dei teoretiske delane og gjorde intervju med lærarar og elevar. Den våren tok eg sluttpakke i NRK. I august 2015 starta eg i ny jobb, som kommunikasjonsrådgjevar på nettopp Nynorsksenteret. Eg la vekk masteroppgåveskrivinga i 1,5 år, og fullførte avhandlinga frå kontoret mitt på Nynorsksenteret vårsemesteret 2017. I skriveprosessen gjekk eg frå å vere ein utanforståande til å evaluere eit prosjekt i regi av min eigen arbeidsgjevar. Det har nok lagt ein del band på meg, og eg har vore oppteken av å ikkje blande rollene. Eg har

utdanning og erfaring som journalist, og i journalistikken unngår ein så langt ein kan å skrive om sin eigen arbeidsgjevar. Sidan eg likevel hadde kome så langt med oppgåva, måtte eg berre satse på at eg skulle klare å finne ein balansegang som kunne fungere i akademia. Eg har fått hjelp av kollegaer på Nynorsksenteret til korrekturlesing og å setje opp tabellar, men eg har ikkje diskutert funn med kollegaene før avhandlinga er levert.

Denne rolleblandinga kan ha hatt konsekvensar for funna. Sidan eg har jobba på Nynorsksenteret medan eg jobba med avhandlinga, hadde det vore lett å mistenkje meg for å sminke eller blåse opp funn. Eg kunne lett ha vorte så emosjonelt involvert at eg trekte konklusjonar som det ikkje er grunnlag for, slik Edvard Befring åtvarar mot i metodeboka (Befring 2015: 42). Eg kunne også ha kjent forventningar frå kollegaene om å framstille Nynorsksenteret eller funna ekstra fordelaktig. Difor har eg ikkje diskutert innhaldet i avhandlinga med dei. Eg har vore veldig klar over desse problemstillingane, og difor har eg halde igjen og truleg teke endå fleire atterhald i jakta på interessante funn enn om eg var utanforståande. Eg har utøvd streng sjølvobservasjon og -kontroll, og eg har vurdert både funna og tolkingane mine kritisk.

## **4 Lærebøkene: Bakgrunn og analyse**

Den første metoden eg bruker i datainnsamlinga, er tekstanalyse. I dette kapitlet analyserer eg dei fire lærebøkene som er relevante for informantane. Først set eg lærebøkene inn i det læringsparadigmet dei eksisterer i, og deretter gjer eg analysen.

### **4.1 LK06 som literacy-reform**

I Kunnskapsløftet er det definert fem dugleikar som til saman er grunnlaget for læring og utvikling i skulen, på arbeid og i samfunnslivet: digitale dugleikar, munnlege dugleikar, å kunne lese, å kunne rekne og å kunne skrive. Dette rammeverket skulle brukast av læreplangruppene som Utdanningsdirektoratet hadde sett saman for å bidra i arbeidet med å utvikle og revidere læreplanar i LK06, og det er såleis heilt grunnleggjande for korleis undervisinga skal vere organisert. Dei fem dugleikane vert

etter reforma grunnsteinane i alt norske lærarar og rektorar driv med. I rammeverket er kvar av dei fem grunnleggjande dugleikane forklart over eit par sider. Om lesing står det at det inneber ikkje berre å avkode ein tekst, men også å verte i stand til å tolke, forstå, kunne analysere og vere kritisk til han.

Leseutvikling krever gode strategier for å kunne søke og bearbeide informasjon. Bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet.<sup>6</sup> (S. 10)

Lesing er altså høgst relevant basiskunnskap i alle fag, og ikkje berre i norskfaget. Forsking tyder likevel på at lærarane dei første åra ikkje forstod eller brydde seg om kva dette inneber. Frøydis Hertzberg evaluerte Kunnskapsløftet før det var gått to år, med utgangspunkt i lærarar og rektorar si forståing av dette utvida lese-omgrepet. Her er føresetnadene ho teikna opp for det ho skulle undersøkje:

Hvert fag har sine preferanser for tekstoppbygging, skrivestil, vokabular og bruk av tilleggsressurser (for eksempel bilder og grafikk), og disse preferansene vil implisitt ligge til grunn for vurdering av elevens produkter. Dette er ikke nytt; det nye er at faglæreren nå forventes å undervise i disse aspektene. Det betyr for det første å kunne verbalisere kunnskap som til nå kanskje bare har vært der i form av et udefinert skjønn eller "taus kunnskap", og for det andre å bruke tid og ressurser på dette i undervisningen. (Hertzberg 2009: 137)

Ho intervjuar lærarar og rektorar om kva følgjer dette nye kravet i LK06 fekk. Ho spurde korleis det fekk dei til å samarbeide på tvers av fag, og kva praktiske omorganiseringar Kunnskapsløftet førte til. Ho snakka med tilsette på ti ulike skular, og på alle skulane visste dei om læreplanmålet om dei grunnleggjande dugleikane. Likevel hadde dette berre vore møtetema på éin av skulane. Ekstrafokus på lesing handla om ekstraundervising for dei som heng etter, både på vidaregåande skular og i grunnskulen. Det var den einaste grunnen til å gjere lesing til eit eige tema på dei vidaregåande skulane ho undersøkte. På barne- og ungdomsskulane kunne det også handle om å auke

---

<sup>6</sup>  
[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no).  
Lese 22.03.15.

leselysta, og då var det snakk om å få elevane til å lese meir skjønnlitteratur. Ingen av dei intervjua tok opp kva det inneber at elevane skal lære å lese fagtekstar.

Samlet sett tyder vårt materiale på at læreplankravet om grunnleggjande ferdigheter foreløpig ikke har ført til særlege endringer på skolenivå. Det gjelder både grunnskole og vidaregående, og studieforbereidende så vel som yrkesforberedende programmer. Det er gjennomgående blitt mer oppmerksomhet rundt lesing enn tidligere, men ikke som en integrert del av fagene. Det digitale har stort fokus, men hovudsakelig i forbindelse med skolens utstyrspark eller lærernes egenkompetanse. Arbeidet med muntlig, skriving og regning ser ut til å drives som før LK06. I korthet kan det virke som om intensjonen med grunnleggjande ferdigheter ikke er blitt forstått; derfor oppfattes kravet heller ikke som særleg meningsfylt. (Hertzberg 2009: 145)

Denne undersøkinga tyder ikkje på at LK06 dei første åra kunne seiast å vere ei spesielt vellukka dreining mot meir literacy-tenking i norsk skule. Skuleleiarane og klasseleiarane oppfatta ifølgje undersøkinga ikkje at dei måtte undervise annleis enn før. Me skal rett nok ta med oss ein merknad: Kanskje ville Hertzberg ha gjort andre funn om Kunnskapsløftet hadde fått litt lenger levetid før ho evaluerte det. Hertzberg gjer sjølv merksam på ein artikkel Utdanningsdirektoratet la ut hausten 2008, etter at ho hadde gjort alle intervjua. Artikkelen supplerer Kunnskapsløftet og understrekar at grunndugleiken *lesing* betyr den typen lesing som er grunnleggjande i alle fag, og at lærarane må samarbeide over faggrensene for å hjelpe elevane til å verte gode lesarar.

I ein artikkel i fagbladet *Norsklæraren* i 2010 plukkar Kjell Lars Berge opp nokre av poenga frå Frøydis Hertzberg. Han har sjølv vore sterkt engasjert i arbeidet med Kunnskapsløftet. Han sat mellom anna i arbeidsgruppa som utvikla skriving som grunnleggjande dugleik, og som utforma dei nasjonale prøvane i skriving. Han er skuffa over resultatet. Han såg med stor optimisme fram til at LK06 skulle medføre «en revitalisering av den klassiske skoleretorikkens pedagogiske tenkning» (Berge 2010). Det ville innebere at skuleverket i tillegg til utdanninga også vart meir oppteke av danninga og korleis det kan hjelpe unge menneske til å verte kritiske statsborgarar. I artikkelen frå 2010 samanfattar han dei seks åra frå reforma vart vedteken, og han meiner politkarane har bomma på debatten. I staden for å diskutere kva dei fem vedtekne grunnleggjande dugleikane inneber, har dei diskutert i kva grad resultatata frå



dei nasjonale prøvane skal vere offentlege. Frå Hertzberg sin dokumentasjon på at lærarane dei første åra ikkje klarte å vri undervisinga meir over på dei grunnleggjande dugleikane, sluttar Berge at det er logisk at dei dermed er så lite samstemte i rettinga at resultatane ikkje utan vidare kan samanliknast. Her kan eg også nemne at den problemstillinga åtvare Berge og kollegaene om allereie i 2003, og dei gjentok poenget i svært klare ordelag året etter innføringa. Sitatet er langt, men det fortener plassen.

Erfaringene fra de nasjonale skriveprøvene i 2005 viser altså at det er stor uenighet blant norske lærere om hva man kan forvente av norske skoleelevers skriveprestasjoner på de aktuelle klassetrinnene. Internaliserte og intersubjektive felles kompetansemål for skriving generelt og skriveutviklingens deldimensjoner er svært dårlig utviklet blant norske lærere. Norske skoleelever vil altså kunne møte ganske forskjellige forventninger til hvilke mål de skal nå, i skriveopplæringen blant ulike lærere. Norske lærere utgjør ikke noe tolkningsfellesskap med felles normer og kompetansemål på tvers av fag. Tvert imot er ansvaret for kompetansemålene i skriving i realiteten individualiserte og dermed vilkårlige. For gjennomføringen av Kunnskapsløftets intensjoner om å etablere skriving som en grunnleggende ferdighet, er denne vilkårligheten en åpenbar grunnutfordring. Ekspertgruppen mener det er grunn til å være svært tydelig på dette punktet: Dersom ikke lærernes tolkningsfellesskap når det gjelder skriving og skrivevurdering styrkes, vil det ikke være mulig å gjennomføre Kunnskapsløftet i tråd med intensjonene. (Berge, Evensen, Fasting, Thygesen 2007: 115, her etter Berge 2010:14)

Lærarane er altså ikkje einige om korleis elevane bør kunne skrive når dei er på same alderstrinn, og lærarane opererer såleis med individuelle kompetansemål. Det trugar heile Kunnskapsløftet, konkluderer forskarane. Ifølgje Berge er det å få lærarane til å vurdere elevarbeida så likt som råd truleg den aller største utfordringa i arbeidet med å få innføringa av skriving som grunnleggjande dugleik til å fungere.

Eg tek også med ei anna evaluering av det som skulle verte ein sterkare literacy-tankegang i skuleverket. Utdanningsdirektoratet har sjølv følgd innføringa av Kunnskapsløftet gjennom ti ulike forskingsprosjekt som gjekk i seks år etter reforma vart innført. Nordlandsforskning undersøkte korleis reforma påverka tenking og praksis hjå lærarane. Eit av dei tydelegaste funna var at lærarane har akseptert og implementert målstyringstankegangen som kom med Kunnskapsløftet. Her er likevel eit viktig *men*:

Måla er vanlegvis knytte til fagleg kunnskap, og ikkje til grunnleggjande dugleikar og det forskarane kallar lære-å-lære-dugleikar. Dei tre forskarane samanfattar rapporten med fire punkt som vert viktige å jobbe vidare med, og alle handlar om korleis lærarane betre skal klare å hjelpe elevane til å øve opp literacy i alle fag.

- Tendensene til at en for sterk målorientering av undervisningen kan lede til performativity, er noe som bør problematiseres og drøftes på alle nivå av utdanningssystemet, for å motvirke slike uheldige effekter av Kunnskapsløftet.

- Begrepene grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier bør klargjøres bedre og kommuniseres på en god måte til lærerne, slik at lærerne blir stimulert til å ha større fokus på det i læringsarbeidet sitt.

- Lærerne bør gis mulighet, gjennom utviklingsarbeid, til å resonnerer og reflektere over egen praksis, og derigjennom bli mer eksplisitte på de ulike funksjonene som undervisningen deres har. Dette er et viktig grunnlag for at de skal kunne utvikle og forbedre egen praksis.

- Et spørsmål som bør stå sentralt i det utviklingsarbeidet som vi foreslo i forrige bombepunkt, må være hvordan man skal kunne tilrettelegge for mer dybde i læringsaktivitetene. Her kan det eksempelvis være ideer å hente fra de nevnte tilnærmingene dialogisk undervisning og Teaching for understanding. (Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012: 190)

Forskarane átvarar mot at målstyring kan få lærarane til å gjere ein mindre grundig jobb, dei ber politikarane formidle tydelegare kva dei grunnleggjande dugleikane inneber og lærarane må få tid til å setje seg inn i det nye paradigmat. Direktoratet avslutta evalueringane av Kunnskapsløftet i 2012, men her ligg openbert eit emne som kunne trunge meir oppfølging.

Kanskje var det urimeleg å vente andre resultat så få år etter innføringa av LK06. Å endre eit paradigme tek tid, skreiv Thomas Kuhn (1996). Han var oppteken av kva som skjer når forskarane og vitskapen jobbar saman på eit felt, og kva som skjer når enkelte etter kvart endrar meining. Han kalla paraplyen over eit fagfelt for eit paradigme. Så lenge alle som jobbar i feltet har ein felles plattform og hovudsakleg følgjer det same tankesettet, er dei innanfor eit paradigme, eller ein normalvitskapleg periode. Då er dei einige om verkelegheitsforståinga, og dei stiller ikkje spørsmål ved det. Etter kvart vil

det ofte dukke opp fleire og fleire resultat som ikkje passar inn i paradigmet, og enkelte vitenskapskvinner og -menn vil bryte ut av den rådande tankegangen. Kuhn omtaler dette som ein dramatisk prosess i *Vitenskapelige revolusjoners struktur*: «Det nye paradigmet bryter frem helt plutselig, gjerne midt på natten, i bevisstheten til en forsker i dyp krise» (Kuhn 1996: 94). Ifølgje Kuhn skjer dette helst med unge forskarar, som ikkje kjenner den same plikta overfor reglar og dogme i normalvitenskapen som dei eldre kollegaene. Dei vil verte møtte med sterk kritikk når dei lanserer dei nye tankane, og slike paradigmeskifte kan vere smertefulle, både for dei som vil endre paradigmet og dei som vil halde på det gamle. Kuhn samanlikna sjølv aksepten av eit nytt paradigme med ei religiøs omvendning, fordi det aldri kjem med fullstendig udiskutable forklaringar.

Det er eit paradigmeskifte som går føre seg i skuleverket, og dermed er det naturleg at det tek tid. Dei nye tankane skal lanserast, kritisert, modnast og akseptert. Det er klart at det må verte ein dryg prosess. Dermed var det nok i overkant optimistisk å tru at lærarane skulle snu seg rundt og stupe ut i literacy-paradigmet så raskt etter reforma. Når rektorar og lærarar skal tenkje nytt om læring og skulekvardag, er det ikkje anna å vente enn at dei må få tid på seg. Eit slikt skifte må både kommuniserast, forståast og godtakast før det kan implementerast. Vitenskapleg korrekt formulert: Tid tek tid.

## 4.2 Konteksten rundt teksten

I dette avsnittet skriv eg berre om den delen av undersøkinga som handlar om å bruke lærebøker i andre fag enn norsk. Eg utelet altså læraren og klassen på Sortland vgs., fordi dei ikkje gjer det same fagskiftet som informantane på dei to andre skulane.

Sosialemiotikarane er opptekne av at læring alltid skjer i ein kontekst. Michael Halliday påpeikar at det er eit nært samspel mellom tekst og kontekst:

Det er tekst, og det er andre tekster som ledsager den: tekst som er "med", nemlig kon-tekst. Forståelsen av hva som er "med teksten", går imidlertid utenfor det som blir sagt eller skrevet: Den inkluderer andre ikke-verbale aktiviteter, nemlig den totale rammen teksten utfolder seg i. (Halliday 1998: 69)

Konteksten er det som forklarar og utdjupar teksten, det som ligg implisitt, og som ein reknar med at mottakaren veit. I all lesing og læring vil der liggje mange ulike kontekstar rundt teksten. Lat oss bruke ei naturfagsbok som eksempel. Boka har den faglege konteksten, med alt naturfaget inneber av omgrep, teoriar og kunnskap. Ho har også ein sosial kontekst, som må forståast i lys av det samfunnet boka er skriven i og det rådande vitskapssynet. I tillegg finst der ein læringskontekst. For kva skjer når nynorskinnlæringa dukkar opp i ein uventa kontekst? Elevane ved Brandbu ungdomsskule og Stavanger katedralskule las nynorske lærebøker i samfunnsfag og historie. Å møte nynorsk i andre fag enn norsk er ikkje elevane i bokmålsområde vande med. I avsnitt 2.4 skreiv eg om dei tre domena som Mary Macken-Horarik (1996) definerer som læringsarenaer:

- Kvardagsdomenet
- Det spesialiserte domenet
- Det kritiske domenet (refleksjonsdomenet)

Skulekvardagen høyrer både til det spesialiserte og det kritiske domenet. Alle skulefag har noko til felles, som t.d. at dei er styrte av klokka, ein læreplan og ein lærar. Samstundes er dei ulike, der kroppsøving gjerne er det faget som skil seg tydelegast ut. Både samfunnsfag og historie har sine særtrekk, og eg ser nærare på kva funksjon dei fyller i skuledomena. Eg skriv først kva læreplanen krev av elevane etter ungdomsskulen og så etter vidaregåande. Eg hentar kompetansemåla som er relevante for dei to klassane eg har som informantar. Elevane på Brandbu var tiandeklassingar då dei var ferdige med å bruke den norske læreboka i historie og samfunnsfag, og elevane på Stavanger katedralskule hadde nynorsk bok på VG1 i samfunnsfag og på VG2 i historie.

#### 4.2.1 Funksjonen til samfunnsfaget i skuledomena

Læreplanen for samfunnsfag etter 10. klasse startar med kompetansemåla under tittelen *Utforskaren*, som er felles for samfunnskunnskap, historie og geografi. Eksempel: Dei skal kunne «vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og

ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning». <sup>7</sup> I samfunnskunnskap finst der i tillegg 12 mål, som at elevane skal kunne «gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og deira rollefordeling og samanlikne dei med institusjonar i andre land». <sup>8</sup>

I samfunnsfag skal elevane etter VG1/VG2 ha samla kunnskap frå fem ulike kategoriar. Den første er den fagovergripande kategorien *Utforskaren*, som handlar om å oppøve kritisk literacy i faget, med mål som å «bruke samanfallande og motstridande informasjon frå statistikk til å drøfte ei samfunnsfagleg problemstilling». Dei andre kategoriane er meir praktiske, og inkluderer mål som at elevane skal kunne gjere greie for rettane ein har som forbrukar, drøfte konsekvensane av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad, diskutere samanhengen mellom styreform, rettsstat og menneskerettar, og definere omgrepet globalisering. <sup>9</sup>

#### 4.2.2 Funksjonen til historiefaget i skuledomena

I historiefaget skal tiandeklassingane oppøve dei same literacy-eigenskapane som i samfunnskunnskap, formulerte under tittelen *Utforskaren*. Dei skal også nå ti historiefaglege mål, som å kunne «gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og deira rollefordeling og samanlikne dei med institusjonar i andre land». <sup>10</sup>

I historie skal elevane etter VG2 på studieførebuande forstå korleis historikarar jobbar, og dei skal ha lært hovudtrekka i pensum. To døme av dei 15 læringsmåla: Elevane skal kunne «identifisere ulike historiske forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske framstillingar» og «gjøre rede for næringsutvikling i Norge fra ca 1500 til ca 1800 og analysere virkningene for sosiale forhold i denne perioden». <sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget> (Lese 14.03.17)

<sup>8</sup> <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget> (Lese 14.03.17)

<sup>9</sup> <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-vg2> (Lese 14.03.17)

<sup>10</sup> <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget> (Lese 14.03.17)

<sup>11</sup> <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg2-studieforberedende-utdanningsprogram> (Lese 14.03.17)

### 4.2.3 Nynorsk i nye fag

For mange bokmålsbrukarar høyrer nynorsk berre til i norskfaget. Difor vil det gjerne utvide forståinga deira av nynorsk når dei møter han i samfunnsfag og historie. Eg undersøker i kva grad lærarane får støtte frå lærebøkene i nynorskopplæringa. Læreplanane for desse faga seier ingenting om nynorsk, sidemål eller den norske språksituasjonen. I lærebokanalysen ser eg på korleis bøkene kommuniserer, og eg leitar spesielt etter kva dei formidlar om den norske språkstoda og -historia.

## 4.3 Analyse av lærebøkene

I lærebokanalysen studerer eg bøkene ved hjelp av ni spørsmål. Dei seks første er breie og generelle, og dei bruker eg for å beskrive læreboka. Dei tre siste spørsmåla er meir spissa, og dei er grunnlag for ein diskusjon om korleis bøkene framstiller den norske språksituasjonen og sidemålspektivet. Eg vel gjerne ut eit tilfeldig kapittel som får representere boka. Nokre gonger bruker eg kanskje det beste kapittelet, og andre gonger bruker eg kanskje det dårlegaste. Alt er filtrert gjennom redaktørane, så alle kapittel må kunne representere boka. Dei første fem spørsmåla er henta frå tipunktsmodellen som Egil Børre Johnsen mfl. (1997) presenterer i *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok*. Boka er skriven som ei hjelp til lærarar som skal vurdere kva bøker elevane skal bruke. Eg plukkar ut fem punkt frå lista. Johnsen-spørsmåla er omtrentlege, men dei hjelper meg med å presentere bøkene. Vidare bruker eg eit kort spørsmål frå Wenche Vagle i boka *Tilnærmingar til tekst*. Dei tre siste spørsmåla legg eg til sjølv for å leite etter språkopplæring i andre fag enn norsk. Kulturkonflikten som ligg bak dei to norske skriftformene, er relevant kunnskap i både samfunnsfag og historie.

Spørsmål frå Egil Børre Johnsen (Johnsen mfl. 1997: 206):

- «1. Hvilke vurderinger kommer til uttrykk? Innbyr læreboken til refleksjon?
2. Er læreboken faktaorientert, oppgavepreget eller fortellende? Alle typene kan forekomme. Det bestemmer du!
3. Kan elevene bruke læreboken selv? Eller krever den kontinuerlig veiledning og støtte fra lærernes side?

4. Hvordan er utformingen av språk og bilder? Henger tekst og bilde sammen? Er språket lett å forstå?

5. Hvilke problemstillinger og arbeidsoppgaver dominerer?»

Eit spørsmål frå Wenche Vagle (1995):

«6. Fins det faguttrykk?» (s. 159)

Tre spørsmål for eiga rekning:

7. Kva formidlar boka om nynorsk som bruksspråk (dvs. som formelt sidestilt skriftnormal nasjonalt, dominant skriftnormal i vestlandsfylka og obligatorisk opplæringsemne i skulen)?

8. Kva formidlar boka om bokmål som bruksspråk (dvs. som formelt sidestilt skriftnormal nasjonalt, hegemonisk skriftnormal i Noreg og obligatorisk opplæringsemne i skulen)?

9. Kva formidlar boka om språkbrukssamfunnet som sidemålsopplæringa eksisterer i (dvs. eit samfunn med både språkkonfliktar og pragmatiske samarbeidsformer, sjølvvalde normendringar<sup>12</sup> og pålagde rettskrivingsendringar)?

Dei tre siste spørsmåla summerte opp: Kva formidlar bøkene om den språklege verkelegheita i Noreg? Eg leitar både etter det som er eksplisitt tematisert og det som eg må tolke ut frå meir implisitte framstillingsformer i teksten. Eg ser vidare etter arbeidsoppgåver som tematiserer språk, og eg undersøker om den norske språksituasjonen er tema der eg meiner det ville vore naturleg. Eg undersøker dessutan om bøkene tek opp den kulturelle konflikten om «norsk», ein konflikt som har eksistert over ein lengre periode enn den tida som norsk har vore skriftfesta.

Desse ni spørsmåla hjelper meg med å beskrive og kritisere dei fire lærebøkene. Eg analyserer ikkje alle bøkene like grundig, og eg gjer greie for kvifor undervegs.

---

<sup>12</sup> Døme på sjølvvalde normendringar: Såkalla kebab-norsk, sms-språk, aldersbestemt ironibruk, etikettering osv., altså slikt som innverkar på språkbrukssituasjonen, men som skulen i liten grad påverkar.

### 4.3.1 Analyse av Kosmos-bøkene

Læreverket *Kosmos* kan brukast gjennom heile ungdomsskulen, og består av ei stor bok til kvart trinn. Kvar bok er på rundt 300 sider, og dei omfattar geografi, historie og samfunnskunnskap. Dei er gjevne ut av Fagbokforlaget. *Kosmos 8* kom i 2006. *Kosmos 9* kom i 2007. Eg kikkar så vidt på dei, men eg konsentrerer meg om *Kosmos 10*, sidan det er den siste elevane har lese. Den kom ut i 2008. Kvar bok byggjer på den førre, og den siste i serien freistar å forklare elevane kompliserte spørsmål som t.d. korleis landa i verda saman kan klare å få til ei berekraftig utvikling.

#### 4.3.1.1 Eit visuelt overblikk

Visuelt sett er *Kosmos*-bøkene store og oversiktlege. Dei har bilete, kart eller illustrasjonar på nesten kvar side, og *Kosmos 9* fekk i 2008 diplom for å vere ei vakker bok. Bøkene inneheld fleire faktaboksar, som er markerte med forseggjorde rammer.

#### 4.3.1.2 Spor av LK06

*Kosmos*-læreverket er skriva som eit direkte resultat av Kunnskapsløftet. Det står i første avsnitt i forordet i alle tre bøkene, og det er tydeleg gjennom heile verket. Oppgåvene sist i kapitla er først ein del der elevane skal svare etter å ha lese teksten, og deretter kjem ei rad spørsmål under tittelen *Tenk sjølv*. I *Kosmos 10* (Nomedal og Bråthen 2008) legg forfattarane opp til refleksjon rundt så avanserte spørsmål som «Kvifor trur du det er så vanskeleg å nå tusenårsmåla enda alle FN-landa støttar dei?» og «Yasir Arafat, Shimon Perez og Yitzhak Rabin delte Nobels fredspris i 1994. Finn ut meir om grunngjevinga for å gi dei tre prisen saman. Diskuter kva de meiner om det».

#### 4.3.1.3 Didaktisk syn i bøkene

*Kosmos*-læreverket er lagt opp slik at boka går framfor og forklarar i kapitla, og så dyttar ho eleven fram i spørsmåla til slutt. Der skal dei først svare på faktaspørsmål, og til slutt skal dei reflektere rundt ei rekkje *Tenk sjølv*-spørsmål. Dermed får elevane først fagkunnskapen, og deretter skal dei bruke den nye informasjonen til å tenkje kritisk.



#### 4.3.1.4 Faguttrykk i Kosmos

Eg analyserer kapittel 6 i *Kosmos 10*. Det heiter *Fattige og rike land*. Teksten er på åtte sider, før to sider med spørsmål. Kapittelet har fire tabellar eller figurar som viser skilnaden på fattige og rike land, og ein tabell som viser kor stor prosent av folket som lever for under ein dollar om dagen i enkelte land. Kapittelet har fire bilete av fattige folk i harde livssituasjonar, og eitt av velklede ungdomar som sit framfor datamaskiner.

Spørsmålet frå Wenche Vagle er om det finst faguttrykk i boka. Alle fagtekstar har normalt faguttrykk, og her er mange. Eit utval: *Levestandard, FNs menneskerettsfråsegn, grunnbehov, underernæring, levekår, økonomisk vekst, industrialisering, verdsøkonomien, u-land, ekstremt fattig og relativ fattigdom* (begge står i kursiv og vert forklarte), *velstand, sosial utvikling, livssituasjon, indeksar* (vert delvis forklart), *forventa levealder, gjennomsnittverdi, offentleggjer, menneskerettar, forslumming, sikkerheitsrisiko og konflikhtar*. Dette er avansert språkbruk for ein 15-åring, og boka krev mykje lærarstøtte. Det er også lærarane si erfaring, som eg skriv om i avsnitt 7.3.

#### 4.3.1.5 Fem analyse spørsmål frå Johnsen

Eg går over til dei fem spørsmåla eg låner frå Johnsen mfl. (1997).

*Hvilke vurderinger kommer til uttrykk? Innbyr læreboka til refleksjon?*

Eg bruker framleis kapittel 6 i *Kosmos 10*. Forfattarane Nomedal og Bråthen har openbert sympati med dei fattige. Det viser allereie første bilete, som er teke på ein bosshaug og viser eit 3-4 år gammalt barn med sørgmodige auge og ei skitten kvit skjorte. Eit anna bilete viser ein gut på rundt 8 år, som ber eit tungt nett med appelsinar på hovudet og ryggen. Forfattarane uttrykkjer sympatien eksplisitt: «Likevel *lir* ein tredel av menneska i verda av svolt...» og «Fattigdom er ikkje berre ein tragedie for folk og land, men for heile verda. Han reduserer livet til menneska, svekkjer helsa til folk og reduserer arbeidsevna på skolen og i arbeidslivet.»

Læreboka innbyr absolutt til refleksjon. Kvart kapittel har to spørsmålsdelar: ein som sjekkar om elevane har forstått teksten, og ein som heiter *Tenk sjølv*. I *Kosmos 9* forklarar forfattarane tanken bak bøkene slik: «Her skal du reflektere, vurdere,

undersøkje, analysere og presentere stoff du arbeider med. I tillegg må du vere aktiv og søkjande og arbeide med andre kjelder enn læreboka» (Nomedal og Bråthen 2007: 4).

*Er læreboken faktaorientert, oppgavepreget eller fortellende? Alle typene kan forekomme.* Eg meiner læreverket er litt av alle dei tre typane. Kapitla inneheld lite anna enn fakta, men dei er samanhengande tekstar der setningane flyt fint. Dei fleste kapitla i *Kosmos 8* (Nomedal 2006) er på seks sider, der fire sider er tekst med bilete og illustrasjonar, før spørsmåla kjem på dei siste to sidene. Unntaket er dei korte innleiingane til kvart kapittel. Dei er skrivne for å engasjere elevane, og dei stiller ofte spørsmål. I *Kosmos 8* er desse konkrete og handfaste: *Har du nokon gong drøymt om å vere romfarar? Har du nokon gong gått på tur og brukt kart og kompass eller vore med i orienteringsløp? Har du nokon gong tenkt at det kan bryte ut krig mellom Danmark, Noreg og Sverige?* I *Kosmos 10* er spørsmåla meir krevjande: *Synest du at det er rettferdig at så mange menneske er fattige, mens ein liten del er rike? Kva tenkjer du når du høyrer ordet kultur? Men kva er egentleg økonomi, og kva består økonomien av? Korleis meiner du at menneskerettane best blir sikra?* I *Kosmos 10* er kapitla lengre, ofte med delkapittel med relaterte tema.

*Kan elevene bruke læreboken selv? Eller krever den kontinuerlig veiledning og støtte fra lærernes side?*

*Kosmos*-bøkene er ei blanding av enkle og vanskelege ord og tema. Forfattarane prøver å ta utgangspunkt i eleven sin kvardag, sjølv når det er livsfjerne tema som romfart eller verdsøkonomi. Likevel har enkelte tema eit krevjande språk. Det går eg nærare inn på i neste analysepunkt. Dermed krev læreverket ein god del lærarstøtte.

*Hvordan er utformingen av språk og bilder? Henger tekst og bilde sammen? Er språket lett å forstå?*

Tekst og bilete heng tydeleg saman i *Kosmos*-bøkene. Dei fleste bileta har i tillegg ein billetekst, som set dei endå betre inn i samanhengen. Her plukkar eg tilfeldig ut det første kapittelet i historiedelen i *Kosmos 10*. Det har tittelen *Kald krig – ei todelt verd*, og er på sidene 106 til 131. Eg ser på bileta først, og kommenterer deretter språket.

Kapittelet har 18 bilete; tre er av soldatar (dei på det første med ukjend identitet, deretter ein austtysk soldat som hoppa over piggrådsperringa mot vest, og til slutt ei

gruppe kinesiske soldatar), eitt er av sovjetiske stridsvogner med rakettar, eitt av astronauten Jurij Gagarin, eitt er av månefartøyet Eagle (som tok Neil Armstrong og Buzz Aldrin til månen) og fire er av politikarar (Mao Zedong, John F. Kennedy, Richard Nixon og til slutt Mikhail Gorbatsjov og Ronald Reagan som skriv nedrustingsavtale i 1987). Åtte av bileta er av sivile; to er av politiske demonstrasjonar i Washington og Oslo, to er av barn i krig (pent kledde vesttyske som vinkar til det amerikanske flyet, og livredde vietnamesiske som rømmer frå amerikanske napalmbomber), eitt av ei kvinne som snakkar med slektningar gjennom piggråden som delte Berlin, og eitt av austtyske menn i ferd med å byggje muren som delte byen. Det nest siste biletet er av ein mann som hamrar laus på muren i 1989, og det siste av ei gruppe som står på muren og feirar at han endeleg skulle vekke. Kapitlet har fire illustrasjonar, og alle er kart. Det første viser korleis Tyskland vart delt mellom Storbritannia, USA, Frankrike og Sovjetunionen. Det andre viser kva europeiske land som var i Nato, og kva for nokre som skreiv under Warszawapakta i 1955, og elevane får forklart uttrykket «jerneteppe». Det tredje viser korleis Berlin-muren delte byen, og det siste kartet viser korleis Korea vart delt av kommunistiske og kapitalistiske land. Totalinntrykket er at bilete og illustrasjonar gjer dette tunge stoffet lettare å få tak i. Tekst, bilete og illustrasjonar heng godt saman. Karta viser det storpolitiske, og enkelte av bileta viser tragiske konsekvensar av det som aldri vart ein direkte krig mellom stormaktene, men som likevel vart brutalt i Vietnam.

Språkleg er dette eit utfordrande kapittel. Det var ein komplisert konflikt, og stoffet må verke både fjernt og uverkeleg for norske 15-åringar fleire tiår seinare. Språket er også komplisert. Storpolitikken fører med seg ord og uttrykk som *militære alliansar, dei ideologiske motsetningane, okkupasjonssoner, demokratisk styresett, blokade, luftbru, våpenkappløp, romkappløpet, geriljasoldatar, sosialistisk, Genevekonferansen, nedrustingsavtalar, invaderte, okkupasjonen, bruttonasjonalproduktet, konservativ, organisasjonsfridom* og at «jordbruket skulle kollektiviserast» i Kina. Enkelte av desse kan elevane forstå ut frå setningane før eller etter, medan andre må dei finne ut av sjølve. *Trumandoktrinen, Marshallplanen, Nato, Warszawapakta, planøkonomi, marknadsøkonomi, Berlinmuren, masseøydeleggingsvåpen, terrorbalansen, dominoteorien, ultimatum, kulturrevolusjonen, Cubakrisa, glasnost og perestrojka* er spesielle uttrykk som vert forklarte. Dei heilt sentrale omgrepa *kommunisme* og *kapitalisme* vert ikkje forklarte i det heile. Ordet *kapitalist* er nemnt ein gong i *Kosmos 9*,

og *kommunist* og *kommunisme* er omtala fleire gonger i *Kosmos 8*. Eg synest likevel at det er for optimistisk å rekne med at elevane hugsar og forstår omgrepet eitt og to år seinare. Det kan hende forfattarane Nomedal og Bråthen vil teste den digitale kompetansen til elevane, men eg tviler på at det er så mange ungdomsskuleelevar som tek seg bryet med å slå opp det dei ikkje forstår. Dermed er det mange som fell av.

*Hvilke problemstillinger og arbeidsoppgaver dominerer?*

*Kosmos-læreverket* omfattar pensum i faga geografi, historie og samfunnskunnskap alle tre åra på ungdomsskulen, og problemstillingar og tema varierer dermed mykje. Kvart kapittel sluttar med kontrollspørsmål og refleksjonstema. Talet varierer gjennom dei tre bøkene, men vanlegvis er der ti spørsmål under tittelen *Finn svar i teksten* og 12 eller fleire under tittelen *Tenk sjølv*. I den første kategorien vil alle som kan lese, klare å finne svaret. I den andre må dei gruble litt. Eksempel på siste kategori: *Samane har alltid vore eit naturfolk. I dag er berekraftig utvikling i søkjelyset. Forklar kva berekraftig utvikling er. Kva kan vi lære av samane om ei slik utvikling? (Kosmos 9) / Formuler ei problemstilling eller eit spørsmål om norsk etterkrigshistorie som du ønskjer å finne ut meir om. Fortel om det i gruppa etterpå. (Kosmos 10)*

Stundom er poenget å få elevane til å bruke andre oppslagsverk eller kjelder. Eksempel: *Vis på kartet ditt kvar elvane Mississippi, Missouri, Ohio, Rio Grande og Coloradoelva er. (Kosmos 8) / Les ei bok eller sjå ein film som handlar om fattigdom. Skriv ei melding av boka eller filmen. (Kosmos 10)*

#### **4.3.1.6 Tre språkspørsmål**

7. Kva formidlar boka om nynorsk som bruksspråk?
8. Kva formidlar boka om bokmål som bruksspråk?
9. Kva formidlar boka om språkbrukssamfunnet som sidemålsopplæringa eksisterer i?

*Kosmoslæreverket* består av tre bøker som byggjer på kvarandre, frå 8. til 9. klasse og frå 9. til 10. Elevane på Brandbu ungdomsskole las alle tre på nynorsk, og svarer såleis på grunnlag av alle, men eg må avgrense datagrunnlaget og bruker berre *Kosmos 10* i denne delen av tekstanalysen. I *Kosmos 10* er den første tredelen om geografi. Der finn

eg ikkje noko om den norske språksituasjonen, og det må vere greitt. Del 2 er om historie, og dei første fem kapitla handlar om europeisk historie og verdshistorie. Også her er det greitt at dei ikkje har med noko om norsk språk. Det siste kapittelet i historiedelen handlar om den norske historia frå 1945 til i dag. Heller ikkje her er språksituasjonen med, og det er litt mindre greitt. Del 3 i *Kosmos 10* er fire kapittel om samfunnskunnskap, men heller ikkje dei forklarar noko om kvifor det norske språket kan skrivast på to måtar.

Eg undersøker om den norske språkstoda er eit tema der eg meiner ho burde vere med. Kapittel 1 i samfunnskunnskapsdelen av *Kosmos 10* er ein slik stad. Det heiter *Samfunnet – der kulturar møtest*, og det har ei grundig innføring i kva kultur er. Der framstår norsk kultur som noko samla mot kulturar frå andre land. I avsnittet *Kva er eigentleg norsk kultur?* nemner forfattarane Nomedal og Bråthen ulike ting ein kan seie om nordmenn, som at me er gode på ski og tilhøyrrer ein fredsnasjon, og dei slår fast at dei fleste innbyggjarane i Noreg er ein stor kulturell fellesskap. Om språket seier dei at «Det norske språket er «typisk norsk»» (Nomedal og Bråthen 2008: 229). Dei skriv ingenting om at det det norske språket ikkje er ei sams einig. Tonen i heile avsnittet er at nordmenn er ei homogen gruppe, sett vekk frå eit lite hint heilt til sist: «Samstundes har norsk kultur store variasjonar. Desse variasjonane gjeld både mellom landsdelar og mellom grupper i same landsdel og i same by» (Nomedal og Bråthen 2008: 229).

Eg har finlese kultur-kapittelet i *Kosmos 10*, fordi det er der det ville vore mest naturleg å ha forklart den norske kulturkonflikten som har eksistert lenger enn dei to norske skriftformene nynorsk og bokmål. Boka fortel ingenting om dette. Når dei skriv om møtet med dei pakistanske arbeidsinnvandrarane på 1970-talet, vedgår forfattarane at Noreg ikkje var så einsarta frå før, men dei meiner språket er felles: «Det har alltid vore kulturelle skilnader i Noreg, men språk og religion har stort sett vore felleseige for innbyggjarane» (Nomedal og Bråthen 2008: 237). Her kunne tekst eller oppgåver ha tematisert språkstoda. Dei kunne ha forklart bakgrunnen for at me har eit hegemonisk bokmål og eit mindre brukt nynorsk. Dei kunne ha forklart kvifor dette fører til at alle tiandeklassingane som les denne boka, skal lære både hovudmål og sidemål.

Forfattarane kunne også ha brukt nynorsk som døme når dei skriv om diskriminering. Teksten handlar om rasisme, men forfattarane nemner også at kjønn, legning og tru kan vere grunnar til at folk vert diskriminerte. Det kan målform også. Ein annan observasjon som eg nemner utan å analysere noko vidare: Forfattarane nemner heller ikkje det samiske folket og dei samiske språka i dette kapittelet. Samane fekk eit eige kapittel i *Kosmos 9*, men eg ville likevel ha nemnt dei kort i kulturkapittelet i *Kosmos 10*.

Eg har ikkje leita etter den norske språksituasjonen i *Kosmos 8* eller *Kosmos 9*, men eit raskt oppslag i registeret bak i boka gjev 0 treff på «nynorsk», «bokmål» og «sidemål».

Dei tre siste kapitla i samfunnsfagsdelen i *Kosmos 10* handlar om økonomi, samliv og menneskerettar, og dei tematiserer ikkje språk.

Svaret på dei tre språkspørsmåla vert dermed dette: Ingenting. *Kosmos 10* fortel oss ikkje noko om nynorsk, bokmål eller at det heilnorske språkbrukssamfunnet ikkje er ein einskap. Boka forklarar fleire gonger at det finst folk frå andre land og med andre språk i Noreg, men ho seier ikkje noko om kvifor me har enda opp med eit delt norsk språk og sidemålsopplæring. Eg meiner det ville ha vore eit relevant tema både i historie- og samfunnsfagsdelen av *Kosmos 10*, og eg kjem tilbake til dette i drøftinga i kapittel 8.

Eg set strek for analysen av *Kosmos*-bøkene, som er eit ungdomsskulelæreverk i geografi, historie og samfunnskunnskap. Eg går over til samfunnsfagsboka *Streif*.

#### 4.3.2 Analyse av Streif

Læreverket *Streif* vert brukt i samfunnsfag for elevar på vidaregåande skule, og det vert brukt på vg1 på studieførebuande og på vg2 i dei yrkesfaglege utdanningane. Det kom ut på Samlaget i 2006 (eg har 2009-utgåva), men vert no gjeve ut av Fagbokforlaget. Verket består av ei lærebok og nettstaden *Nettstreif*. Der kan elevane finne utfyllande oppgåver, og læraren finn utdjupe stoff til kvart kapittel. Eg analyserer berre boka.

#### 4.3.2.1 Eit visuelt overblikk

*Streif* er på 240 store sider. Boka har mjuke permar og er oppunder A4-storleik. Der er truleg om lag eitt bilete per side. Kapittellengda varierer, det kortaste er på åtte sider og det lengste er 22 sider. Kwart kapittel sluttar med ei spørsmålsliste, der spørsmåla vert gradvis meir krevjande. Den siste sida i kvart kapittel har tittelen *Streif vidare*, og der er det vanlegvis eit avisutklipp, med nokre spørsmål til drøfting og refleksjon. Boka har også andre illustrasjonar, som grafar, kart og tabellar, men ikkje så mange. Boka er delt i fem: «Individ og samfunn», «Kulturforståing», «Politikk og demokrati», «Arbeids- og næringsliv» og «Verdssamfunnet».

#### 4.3.2.2 Spor av LK06

Det er tydeleg at *Streif* er skriven etter at Kunnskapsløftet kom, utan at forfattarane skriv det direkte. I føreordet skriv dei at dei grunnleggjande dugleikane er integrerte i teksten, oppgåvene og på nettstaden, utan å forklare kva dei grunnleggjande dugleikane er. På forlaget si nettside står det tydelegare (trass skrivefeilen): «Grunnboka tar utgangspunkt i læreplanen, og totalt sett skal de fem delene dekke alle kompetansemålene i faget. Etter hvert kapittel følger et fordypingsemne som stimulerer til å tenke gjennom, drøfte og vurdere ulike sider ved samfunnet.»<sup>13</sup> Eksempel på spørsmål som skal mane til refleksjon: *Kvifor er det somme som har betre høve til å påverke politikarar enn andre? Kva konsekvensar får det for demokratiet at det er slik? Grunngi svaret. / Be om å få eit intervju med ein gründer og prøv å finne ut kva han eller ho har gjort for å lykkast. / Drøft denne påstanden: «Det er uråd å løyse konflikten mellom singalesarar og tamilar utan militærmakt»* (Arnesen, Berdal, Heir, Skøyen og Amundsen 2009). Boka prøver å vekkje engasjement, både ved å fortelje om dei som har det tøft i verda og heilt direkte ved t.d. å kalle kapittel 9 *Politikk – noko for meg?*. Om dei slik klarer å vekkje engasjement til medborgarskap, vil det vere heilt etter literacy-tenkinga.

#### 4.3.2.3 Didaktisk syn i Streif

Av tre moglege didaktiske syn, meiner eg heilt klart å finne to i *Streif*. Boka inneheld mykje fagkunnskap, der forfattarane går framfor og veit best. Kapittel 3 handlar t.d. om

---

<sup>13</sup> <https://fagbokforlaget.no/?isbn=9788252172690>. Lese 01.06.15.

økonomi, og det å setje opp eit budsjett eller føre ein rekneskap må forklarast av nokon som kan det. Samstundes går forfattarane ved sida av elevane. Dei vil engasjere elevane ved t.d. å kalle økonomi-kapittelet *Eg og mitt*, og første avsnitt har tittelen *Korleis kan du dekkje behova dine?*. Dei viser korleis dette stoffet ikkje berre er tørr teori, men også relevant for tenåringane innan få år. Dei utfordrar også elevane til å tenkje sjølve, og det skjer ikkje berre i dei oppsummerande spørsmåla. Eit bilete av ein bosshaug har denne biletteksten: «Saknar du noko? 429 kilo av avfallet ditt hamna på ei søppelfylling som denne i 2007, og nordmenn kastar stadig meir, i takt med aukande forbruk. Kanskje er det ikkje så viktig med ei ny bukse likevel?» (Arnesen mfl. 2009: 39).

#### 4.3.2.4 Faguttrykk i Streif

Til dei første seks spørsmåla bruker eg eit tilfeldig valt kapittel. Det har nummer 5, og er på 10 sider. Det ligg i lærebokdelen *Kulturforståing*, og kapittelet heiter enkelt og greitt *Kultur*. Det er illustrert av fem bilete. Eg låner det første spørsmålet i beskrivinga frå Wenche Vagle: «Fins det faguttrykk?». Svaret er ja. Faguttrykk som ikkje vert direkte forklarte: *Religiøse ritual, multinasjonale selskap, kulturuttrykk, minoritetskulturar, konservativ, urfolk og fornorskingspolitikken*. Faguttrykk som vert forklarte: *Globalisering, kastar (i India), etnisitet, naturreligion, sjaman, noaide og runeboomme*.

Dette er eit kort kapittel, og eg har neppe notert alle faguttrykka. Eg synest likevel her er få faguttrykk, og forfattarane er stort sett nøye med å forklare dei orda som kan vere hinder for lesesvake elevar. Det kan hende at dette var eit kapittel med uvanleg få fagomgrep. Det ser ut til å vere fleire i kapitla om økonomi og politikk, men eg analyserer berre det tilfeldig valde kapittel 5.

#### 4.3.2.5 Fem analyse spørsmål frå Johnsen

*Hvilke vurderinger kommer til uttrykk? Innbyr læreboka til refleksjon?*

*Streif* byr ikkje på så mange vurderingar, men forfattarane viser sympati med minoritetar som samane og dei kastelause i India. Dei slår fast at den norske kulturen er i endring, men dei skriv ingenting om utfordringane det medfører. Den einaste konsekvensen dei nemner, er at nykomarane har lært nordmenn å handhelse kvar gong



me møter vener og kjende. Eg analyserer berre kapittel 5 no, men eg må ta med at dei problemstillingane eg etterlyser, delvis dukkar opp i kapittel 6, som har tittelen *Kulturmøte* og som handlar om kva som skjer når folk innvandrar til Noreg eller andre land. Også her har forfattarane jamt over ei lite konfliktorientert tilnærming til innvandring, men dei nemner at manglande integrering har ført til ungdomsopprør i forstadane i Paris og København (s. 76).

Kapittel 5 i *Streif* innbyr til refleksjon. Det sluttar med 17 spørsmål. Dei første spørsmåla skal vere enkle, men sjølv der må elevane reflektere. Eksempel: *Kva vil du seie er typisk norsk? / Kva funksjonar har religion for samfunnet og for einskildmennesket?* Dei siste spørsmåla er tøffare: *Stadig færre snakkar samisk eller ønskjer å lære det. Kva skjer med den samiske kulturen da? Kor viktig er språk for kulturen? / Drøft denne påstanden: «All utdanning av urfolk er forsøk på assimilering.»*

Eg vil også nemne dei små epistlane kalla *Frispark*. Nokre er gode, andre meiner eg er over streken. Tanken er openbert å provosere og slik lokke fram refleksjon, men eg er svært usikker på kor godt dei treffer. I eitt og same *Frispark* slår dei fast at Vebjørn Selbekk kjem frå «Indre Enfold» og at om du ikkje vil følgje straumen i den digitaliserte verda, kan du «melde deg ut, vere lowtech og stirre inn i den same kurompa som familien din har gjort i 100 år» (Arnesen mfl. 2009: 208). Det kan hende dei elevane som kjem frå gardar synest den siste vitsen er ok, men eg tviler på at østfoldingane har så veldig sans for den første. Eit anna døme er i kapittelet om arbeid, der dei slår fast at om ein ikkje vil ha fast, løna arbeid, og heller ikkje vere frilansar eller gründer, «så kan du, om du er heilt utan ambisjonar, vaske gamle folk i rassen. Livet er herleg, kva?» (Arnesen mfl. 2009: 155). Humor er best når han sparkar oppover, og hjelpepleie er mellom dei yrka som er for langt nede på den sosiale rangstigen til at 17-åringar treng å lese sleivspark som det. Eg les dette som uttrykk for ein type forakt som middelklassen stundom møter arbeidarklassen og arbeidarklasseyrke med. Basil Bernstein (2003) har jobba mykje med å identifisere og vise kodane som ligg i språk og handlingar. Det å meistre desse kodane medfører makt til å inkludere enkelte menneske og ekskludere andre. Den systemisk funksjonelle lingvistikken har plukka opp i seg perspektiva til Bernstein dei seinare åra. Bernstein viser kva makt som ligg i det å formidle kunnskap, noko som i stor grad vert gjort av middelklassen. Både lærarar og lærebokforfattarar

høyrrer ofte heime i middelklassen, og det er det viktig at dei er medvitne om. Elles kan både lærebøkene og lærarane føre eit middelklassempråk som tek avstand frå arbeidarklassen og deira verdiar. Det gjer i så fall læringa ubehageleg eller vanskelegare for elevane frå arbeidarklassefamiliar. Sjeldan kjem det vel så tydeleg fram som i desse forsøksvis humoristiske frisparka som forfattarane har sett på trykk i *Streif*.

*Er læreboken faktaorientert, oppgavepreget eller fortellende? Alle typene kan forekomme.* *Streif* er faktaorientert, med innslag av oppgåver og forteljing. Det meste er skriva som samanhengande tekst med ulike deltema og avsnitt. Kapittel 5 er ein samanhengande tekst frå start til slutt, berre supplert av dei fem bileta. I andre kapittel er stoffet meir oppdelt, med grafar, kart og andre illustrasjonar. Kvart kapittel sluttar med oppgåver, og i tillegg finst nokre bonusspørsmål under artiklane heilt sist i kapitla.

*Kan elevene bruke læreboken selv? Eller krever den kontinuerlig veiledning og støtte fra lærernes side?*

*Streif* er noko meir teksttung enn *Kosmos 10*, men så er også *Streif* skriven for elevar på vgs. Eg trur difor at *Streif* står meir på eigne bein enn *Kosmos*. Elevane kan bruke denne læreboka på eiga hand, i alle fall dømt ut frå kapittel 5. Lærarstøtte vil likevel aldri vere feil, t.d. for å svare på spørsmål. Mange elevar har gjerne fått med seg dei negative aspekta ved innvandring til Noreg, og når læreboka ikkje tek dei opp, er det fint om læraren kan informere og eventuelt korrigere misforståingar.

*Hvordan er utformingen av språk og bilder? Henger tekst og bilde sammen? Er språket lett å forstå?*

Boka har eit greitt språk og bilete som supplerer teksten godt. Eg bruker framleis kapittel 5 som analysegrunnlag. Det har totalt fem bilete. Det første er av mange norske flagg, haldne av folk med vinterhuer. Eg tippar det er frå eit vintersportsarrangement, men der er ingen forklarande bilettekst. Heilt nede til høgre held nokon eit amerikansk flagg. Det ser ut til å vere større enn dei små og mellomstore handhaldne norske. Det andre biletet er av tre godt vaksne menn og ein hund utanfor Møkster landhandel. Biletteksten fortel oss at den ligg i Austevoll i Hordaland. Det tredje biletet er eit heilt anna stykke Noreg. Det er teke i Carl Johans gate i Oslo, og det viser ein tynn ung mann. Han har på seg eit kvitt plagg på underkroppen og englevenger på ryggen, og han har

kalka resten av kroppen kvit. Han deltok i ein sommarparade i 2005, fortel biletteksten, og bak han står ein politimann, ein fotograf og eit publikum. Eg reknar med det er henta frå homo-festen Oslo Pride, men det seier ikkje boka noko om. Det fjerde biletet er av inngangspartiet til eit blått murhus i India. Biletet viser ein ung mann og fire barn, som sit og står rundt trappa. Alle er alvorlege, kanskje triste. Biletteksten fortel oss at dette er i byen Jodhpur i ørkenen Thar, der dei blå husa er reservert for brahmanar, som er presteskapet i hinduismen. På fortauet fremst i biletet går eit avmagra og pelslaust dyr, truleg ei ku. Det siste biletet viser ei gruppe kvinner og menn i fargerike kuffer. Dei fleste held eit kamera, og biletteksten fortel oss at to reindriftssamar giftar seg.

*Hvilke problemstillinger og arbeidsoppgaver dominerer?*

I *Streif*-kapittel 5 om kultur finn eg følgjande problemstillingar: Kulturar endrar seg seint (om kastesystemet i India som er avskaffa, men lever vidare), at den norske kulturen endrar seg (grunna innvandring), samspelet mellom kultur og religion i Noreg og verda, omgrepet «etnisitet» og korleis samane har hatt det i Noreg.

Arbeidsoppgåvene: Det er heilt tydeleg at forfattarane har god kjennskap til tankegangen i Kunnskapsløftet. Oppgåvene prøver nesten utelukkande å mane til refleksjon og sjølvstending tenking. Eitt av dei 17 spørsmåla ber elevane om å teikne, i dei andre 16 skal dei skrive tekstar. Nokre av oppgåvene spør etter fakta (*Kva er kultur? / Forklar kva vi meiner med etnisitet.*), men dei fleste ber elevane gruble og drøfte. Eksempel: *Kva vil du seie er typisk norsk? / India har den største filmproduksjonen i verda. Kvifor ser vi ikkje meir indisk film i Noreg, trur du?*

#### **4.3.2.6 Tre språkspørsmål**

Eg bruker alle dei 232 sidene i *Streif* som analysegrunnlag for språkspørsmåla.

7. Kva formidlar boka om nynorsk som bruksspråk?

8. Kva formidlar boka om bokmål som bruksspråk?

9. Kva formidlar boka om språkbrukssamfunnet som sidemålsopplæringa eksisterer i?

Eg svarer på alle tre spørsmåla samla, fordi det korte svaret er dette: Språkperspektivet finst ikkje i denne boka. Norskfaget er etter det eg kan finne nemnt ein gong, og det er i refleksjonsoppgåva under tittelen *Streif videre* (s. 19), men det er berre ramsa opp som eitt av mange fag. Det er ein Dagbladet-artikkel om at gutar gjer det dårlegare i omtrent alle fag, inkludert norsk. Verken artikkelen eller oppgåvene tematiserer språket.

I nokre av kapitla ville det vore underleg å tematisere den norske språksituasjonen, som t.d. i kapitla om arbeids- og næringsliv eller om verdssamfunnet. Likevel er språkkonflikten fråverande overalt. Det ville ha vore naturleg å nemne han fleire stader:

- Kvar som helst i kapittel 5, som har tittelen *Kultur*. Forfattarane skildrar «den norske kulturen» stort sett som ei heilskapleg einig. To unntak: Forfattar Arnesen mfl. illustrerer at den norske kulturen er mangfaldig med eit bilete av kjeledresskledd gamle menn utanfor landhandelen i Austevoll, sett opp mot ein ung mann utkledd som engel, truleg frå homoparaden Oslo Pride i 2005. I tillegg fortel teksten at samane har ein eigen kultur. Bortsett frå desse to poenga, framstår den norske kulturen som ein einskap, og den vert samanlikna med folk frå andre land, religionar og kulturar.
- I kapittel 6 *Kulturmøte* får elevane lese at Noreg er eit fleirkulturelt samfunn, men då handlar det om tilflytting frå andre land. Her kunne det vore relevant å fortelje elevane om den historiske motkulturen som stod særleg sterkt på Vest- og Sørlandet, der mange under nasjonsbygginga var opptekne av å fremje kristendom, landsmål (skifta namn til nynorsk i 1929) og forbod mot brennevin. Det siste temaet er daudt som kamptema, men dei to andre sakene er det framleis mange som jobbar for og med. Språksituasjonen kunne ha vist at også det heilnorske er mangfaldig og mangedulturelt.
- Kapittel 7 har tittel *Demokrati*, også det utan å nemne språksituasjonen. Språket er grunnlaget for eit fungerande demokrati, og demokratiet er grunnlaget for den norske språksituasjonen. At norsk kan uttrykkast gjennom bokmål og nynorsk er politisk bestemt. Det ville ha vore relevant å forklare i dette kapitlet, som i stor grad handlar om kva som må vere på plass dersom ein vil ha eit fungerande demokrati. Ottar Grepstad ved Nynorsk kultursentrum meiner at «språkstriden

har lært nordmenn korleis kulturelle konflikter kan løysast utan vald».<sup>14</sup>

Språkstriden ville ha vore eit naturleg tema å ta opp som eit døme på kva som fungerer i det norske demokratiet.

- S. 108 i kapittel 8 *Det politiske systemet i Noreg*, der forfattarane kort forklarar skilnaden på parti gjennom å nemne nokre av dei klassiske konfliktsakene. Målsaka var ei av kampsakene til det første politiske partiet i Noreg då det vart stifta i 1884, men Venstre er faktisk utelate i den raske gjennomgangen av dei politiske partia og kva dei kjempar for. Seinare har Senterpartiet, KrF, SV og Raudt støtta heilhjarta eller halvhjarta opp om nynorsken, medan Høgre og Frp stadig går til åtak på dagens sidemålsopplæring eller til og med direkte på nynorsken. Dette kunne ha vore naturleg å nemne, fordi språkkonflikten er så klassisk og har eksistert lenger enn alle dei norske partia. Av same grunn kunne språkkonflikten ha vore eit naturleg tema i avslutningsoppgåva *Streif vidare*, der elevane får servert eit avisinnlegg og nokre tilknytte arbeidsoppgåver. I kapittel 8 handlar *Streif vidare* om klasseskiljet i Noreg i dag.
- Kvar som helst i kapittel 9, som heiter *Politikk – noko for meg?*. Her er sidemålsproblematikken særst relevant, fordi den engasjerer ungdom. Det finst neppe ein valkamp eller ein skuledebatt der ikkje sidemålsopplæringa er tema. Partia på høgresida nyttar gjerne slike høve til å sanke enkle poeng hjå bokmålsbrukande ungdomar som er frustrerte over å måtte skrive nynorsk. Likevel er ikkje orda *nynorsk*, *bokmål*, *sidemål* eller *språkkonflikt* nemnt ein einaste gong i *Streif*-kapittelet som skal få ungdommane til å kjenne etter om dei har eit politisk engasjement. Eg meiner ikkje at sidemålsmotstandarane treng meir vatn på mølla, men ei tematisering av konflikten kunne ha gjeve bokmålsrelevane meir kunnskap og nynorskelevane betre språkleg sjølvbilet. Avslutningsoppgåva *Streif vidare* kunne også ha gjort jobben, men den handlar om verdøkonomi og Copenhagen Concensus 2008.

Summert: *Streif* formidlar ingenting om den norskspråklege konflikten i Noreg. Eg har ikkje funne orda *nynorsk*, *bokmål* eller *sidemål* ein einaste gong, og det er heller ingen stader eg klarer å tolke noko relevant om den norske språkstoda ut frå meir implisitte

---

<sup>14</sup>

[http://www.aasentunet.no/iaa/no/sprakfakta\\_2015/sprakplakaten/Spr%C3%A5kplakat+om+Noreg+og+Norge.d25-SxdLWY1.ips](http://www.aasentunet.no/iaa/no/sprakfakta_2015/sprakplakaten/Spr%C3%A5kplakat+om+Noreg+og+Norge.d25-SxdLWY1.ips) Lese 28.02.17.

framstillingsformer i teksten. Ingen arbeidsoppgåver tematiserer språkstoda, heller ikkje der eg meiner det ville vore naturleg. Eg set dette i samanheng med det eg finn i tekstanalysane av dei andre bøkene i kapittel 8.

Med dette avsluttar eg analysen av samfunnsfagboka *Streif. Streif og Kosmos 10* er dei mest sentrale lærebøkene i denne avhandlinga. Eg presenterer også historieboka *Tidslinjer 1* og norskboka *Signatur 3*, men eg går ikkje så grundig inn i dei.

### 4.3.3 Analyse av Tidslinjer 1

Læreboka *Tidslinjer 1* vert brukt som historiebok på vg2. Ho kom ut i 2007, og forlaget er Aschehoug. Elevane på Stavanger katedralskole las *Tidslinjer 1* i historiefaget då dei gjekk på vg2 skuleåret 2013/2014, men historielæraren har gått av med pensjon, og eg har ikkje kontakta han. Boka er difor ikkje relevant i intervjuet med læraren frå Stavanger katedralskole, men ho er ein del av grunnlaget som elevane svarer på. Eg omtaler *Tidslinjer 1* mindre grundig enn dei andre lærebøkene. Det vil seie at eg skriv overordna om ho, hoppar over dei seks spørsmåla eg har lånt hjå Vagle og Johnsen og diskuterer boka berre ved hjelp av mine eigne spørsmål om språk.

#### 4.3.3.1 Eit visuelt overblikk

*Tidslinjer 1* er i A4-storleik, og boka er på 320 sider. Ho har illustrasjonar på om lag annakvar side, men der er ikkje så mange fotografi. Dei få som er der, er gjerne av kjende bygg eller antikvitetar. Fleire historiske slag er illustrerte med måleri, og mektige rike frå farne tider er gjerne forklarte ved hjelp av kart.

Forfattarane gjer historiekapitla relevante ved å starte med enkelthistorier. Kapittelet om islam startar med korleis handelsmannen Muhammad vart profet, kapittelet om vikingtida fortel om den norske kongsdottera Melkorka, som vart kidnappa og teken til frille på Island, og kapittelet om opplysingstida startar med forteljinga om eit par som utvandra frå Noreg til Nederland, truleg fordi kvinna var gravid.

Kvart kapittel sluttar med oppgåver, først med faktasjekk frå teksten og deretter oppgåver som krev sjølvstendig tenking. Eksempel på refleksjonsoppgåver: *Studer*

*kartet på side 158. Set opp ei liste over kva område dei «norske» vikingane busette seg i. Ta så for deg eitt av desse områda, og prøv å finne ut meir om kva den norske busetjinga fekk å seie for ettertida. / På kva grunnlag kan vi kalle innføringa av boktrykkjarkunsten ein «informasjonsrevolusjon»? Dette uttrykket er også nytta om innføringa av Internett i 1990-åra. Kva for likskapar og skilnader kan du finne mellom desse to nyvinningane?*

Deretter følgjer ein kort tekst under tittelen *Perspektiv*, og til slutt ei diskusjonsoppgåve. Eksempel: *I kor stor grad synest du den greske og den romerske kulturen fortener å bli framheva som inspirasjonskjelder og førebilete for ettertida? / I teksten ovanfor vert det hevda at sett frå andre kulturar kan ein kalle Vestens fokus på menneskerettar for hyklersk. Finn argument som kan byggje oppunder eit slikt syn, og finn motargument.*

#### **4.3.3.2 Spor av LK06**

Før forordet kan me lese at boka dekkjer måla i læreplanen for historie på vg2, men dei står ikkje trykte i boka. Eg har ikkje kontrollert om *Tidslinjer 1* oppfyller krava i læreplanen, men så er også mange av punkta diffuse, som at elevane skal kunne «presentere et emne fra middelalderen ved å vise hvordan utviklingen er preget av brudd eller kontinuitet på et eller flere områder».15

Overordna blick på *Tidslinjer 1*: Boka trekkjer dei store linjene frå rundt 30 000 år sidan og fram til i dag. To gonger vert den raude historieforteljingsstråden i boka avbroten av kapittel om å forstå historie og metodar. Her får elevane lære korleis ein går fram for å vurdere historiske kjelder og korleis ein forklarar historiske fenomen. Denne måten å oppmode til metakognisjon er literacy-tenking, og utgangspunktet er læreplanen. Eksempel frå LK06: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne identifisere ulike forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske fremstillinger» (Gjengjeve i Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovholt og Sprauten 2007: 196).

---

<sup>15</sup> <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=-161584499>. Lese 06.06.15.

### 4.3.3.3 Didaktisk syn i Tidslinjer 1

Ei historiebok må nødvendigvis vere faktatung, og det er *Tidslinjer 1*. Ho framstår meir faktatett enn både *Kosmos 10* og *Streif*. Her er mykje informasjon som skal formidlast, og det dominerande didaktiske synet er utan tvil at boka går framfor og viser veg. Kvart kapittel sluttar med tre typar oppgåver: Elevane skal vise at dei har lese teksten, leite etter samanhengar i stoffet og reflektere og diskutere. Den siste oppgåvetypen er diskusjonsoppgåver, under tittelen *Perspektiv*. Her følgjer forfattarane LK06-kravet om at elevane skal oppøve kritisk og sjølvstendig tenking. Også i dei tre kapitla som heiter *Historieforståing og metodar* er der rikeleg opplæring i kritisk tenking og vurdering.

### 4.3.3.4 Tre språkspørsmål

*Tidslinjer 1* er ei historiebok, og ho femnar så breitt at ho startar for 30 000 år sidan. Boka fortel både verds- og noregshistorie, så på dryge 300 sider seier det seg sjølv at ekstremt mykje er utelate. Språk og skrift er tema fleire gonger, sidan dette er viktige kjelder for historikarar. Boka tematiserer skriftspråk fleire gonger, men i generelle ordelag. Den første gongen er i første kapittel (s. 19), som ein rask gjennomgang frå den tidlege biletskrifta, via kileskrift og hieroglyfar til bokstavskrifta, som har gjeve oss både religiøse tekstar, handelsavtalar og moglegheita til å ta vare på gamal kunnskap og vurdere han kritisk. Kapittel 3 har tittelen *Norsk forhistorie*, og der er det ein faktaboks om det nordiske skriftsystemet futhark (s. 71). I kapittel 10 *Det nye Europa tek form* får me ei rask innføring i følgjene av at dei klarte å trykke opp bøker på 1500-talet (s. 213).

I store delar av *Tidslinjer 1* er den norske språksituasjonen irrelevant, fordi boka tek opp tema frå andre land og tidlegare tider. Først i dei to siste kapitla kan ein kanskje vente å finne stoff om det norske språket. Dei er i siste tredel av boka, som er om åra 1400–1750. Kapittel 13 handlar om den dansk-norske unionen, og kapittel 14 heiter *Noreg frå nedgang til vekst*. Difor er det til innhaldet i desse to kapitla eg stiller språkspørsmåla:

7. Kva formidlar boka om nynorsk som bruksspråk?
8. Kva formidlar boka om bokmål som bruksspråk?
9. Kva formidlar boka om språkbrukssamfunnet som sidemålsopplæringa eksisterer i?



Svaret på alle spørsmåla kan summerast samla og enkelt: Veldig lite, men ho nemner faktisk omgrepa «bokmål» og «nynorsk». Det er meir enn ein kanskje kunne vente av ei bok som etter oversikta skal stoppe rundt 1750.

I kapittel 13 får me vite at reformasjonen svekte norsk språk og litteratur, fordi presteskapet bestod av danskar og nordmenn som hadde studert i Danmark. Ein luthersk kristen skulle forstå og ha eit personleg forhold til Den heilage skrifta, og difor vart mange av tekstane omsette til nye språk. Det styrkte skriftspråka i Tyskland, Sverige og Danmark, men nordmennene forstod dansk og måtte ta til takke med det.

Frå før av var den gamle norske skriftradisjonen svekt. Administrasjonsspråket i Noreg på 1500-talet var dansk. Offentlege brev, lover og forordningar vart skrivne på dansk og lesne opp på kyrkjebakken rundt om i landet. Reformasjonen var derfor med på å styrkje posisjonen til det danske skriftspråket enda meir i Noreg. (Eliassen m.fl. 2007: 277).

Dette avsnittet vert henta oppatt som ei arbeidsoppgåve til slutt i kapittelet. Her får elevane ei rask innføring i bakteppet for den tida som skal kome i siste kapittel.

Kapittel 14 om nyare norsk historie er den mest naturlege staden for norskspråklege tema i *Tidslinjer 1*. Der er eit par sider om samane, og det inkluderer ein faktaboks om sørsamisk (s. 295). I tillegg får me vite at innvandrara påverka språket her til lands på 1500- og 1600-talet. Til dømes var mange av dei fremste offiserane tyske, og dermed var kommandospråket i hæren lenge tysk. England, Skottland og Finland vert også nemnde som land Noreg fekk innvandrara frå. Men den norske språkhistoria er så å seie fråverande i forteljinga om nyare norsk historie.

Heilt til slutt, i det siste avsnittet på den siste sida av det siste kapittelet i ein historisk gjennomgang på over 300 sider, har dei fått med noko om nynorsk og bokmål. Eg tek med heile avsnittet, som ligg under tittelen *Synet på dansketida i dag*:

Det er iallfall ingen tvil om at dansketida sette djupe spor etter seg. Særleg er det tydeleg på det språklege området. Gjennom

foreiningstida vart det norske skriftspråket dansk. Den seinare språkutviklinga i Noreg måtte nødvendigvis ha det som utgangspunkt, men kom til å gå i to retningar. Den eine retninga gjekk ut på å akseptere dansken, men å fornorske han. Den retninga ligg til grunn for det bokmålet vi har i dag. Den andre retninga forneakta dansken heilt og ville ta utgangspunkt i dei norske dialektane for å skape eit nytt skriftspråk, i opposisjon til dansken. Det vart til nynorsk. Men anten ein ønskte å byggje vidare på dansken eller fornekte han, var det altså den danske arven ein måtte ta stilling til. (Eliassen mfl. 2007: 309)

Deretter følgjer to spørsmål: *Kva inntrykk av dansketida sit du att med etter at du har lese kapitla 13 og 14? Kor mykje skil dette seg frå dei oppfatningane du hadde frå før?*

Så:

7. Kva formidlar boka om nynorsk som bruksspråk?

Lite om nynorsk som bruksspråk, men boka fortel noko vesentleg om opphavet:

- a. Nynorsk har utgangspunkt i dei norske dialektane.
- b. Nynorsk oppstod i opposisjon til dansk.

8. Kva formidlar boka om bokmål som bruksspråk?

Bøkene seier også lite om bokmål som bruksspråk, men noko viktig om opphavet, nemleg at det er ei fornorsking av dansk, som var skriftspråket i Noreg på 1800-talet.

9. Kva formidlar boka om språkbrukssamfunnet som sidemålsopplæringa eksisterer i?

Ho fortel at me er etterkomarane etter folk som ikkje vart einige om det norske språket, men der stoppar det. Ho seier ingenting om kvifor me framleis har to nærskyldte skriftmål og ei sidemålsopplæring som elevane kjenner godt til.

Målstriden har prega Noreg. Han har prega nynorsk som det mindre brukte språket, og han har prega nynorskbrukarane, som heile tida har vore i mindretal. Boka seier lite om denne kulturkonflikten, men ho nemner i alle fall at han fanst. Det er gjerne for mykje å vente at ei historiebok også skal fortelje at målstriden framleis finst. Eg kjem tilbake til språkstoffet i *Tidslinjer 1* i kapittel 8.

#### 4.3.4 Analyse av Signatur 3

Læreverket *Signatur 3* er ei studiebok og ei tekstsamling. Sistnemnde inneheld tekstar både på bokmål og nynorsk, og er uavhengig av hovudmålet til elevane. Studieboka kjem i begge målformer, og elevane på Sortland vgs. har lese ho på nynorsk. Eg analyserer berre studieboka, og eg bruker *Signatur 3* som kom ut på Fagbokforlaget i 2013. (Dei fem forfattarane gav ut tidlegare versjonar av *Signatur 3* på Samlaget i 2002 og 2008.) Boka er skriven for elevar som tek påbygging på vg3 for å få generell studiekompetanse.

##### 4.3.4.1 Eit visuelt overblikk

*Signatur 3* er teksttung, med færre illustrasjonar enn *Kosmos 10* og *Streif*. Eg tippar illustrasjonar i snitt dukkar opp på kvar tredje eller fjerde side. Då er det stort sett bilete det er snakk om, men der er faktaboksar spreidde jamt utover, og dialektkapittelet har nokre kart. Elles er talet på illustrasjonar på det eg vil kalle eit minimumsnivå.

##### 4.3.4.2 Spor av LK06

*Signatur 3* er utvikla etter LK06 og den justerte fagplanen som kom i 2013. I forordet får elevane vite at dei skal utvikle evna til å tenkje kritisk, og at kapittelinnndelinga delvis er styrt etter dei grunnleggjande dugleikane, utan at forfattarane forklarar dei nærare. Kapitla startar med ei punktliste om kva elevane skal lære, og dei er tydeleg styrte av LK06. Læreplanen seier t.d. at eleven skal kunne «gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene»<sup>16</sup>, og *Signatur 3* har eit kapittelmål om at elevane skal lære «å beskrive skilnader og likskapar mellom dei nordiske språka når det gjeld blant anna uttale, ordforråd og bokstavar» (Andresen, Kimestad, Wergeland, Larsen og Holen 2013: 157). Kvart kapittel har fleire oppgavesett. Dei første spørsmåla er om fakta frå teksten, under tittelen *Hugsar du dette?*. Dei neste oppgåvene er munnlege, og her skal elevane ofte diskutere. Den siste kategorien er *Skriftlege oppgaver*, og det er her elevane verkeleg skal utfordrast til refleksjon. Eksempel: *Skriv eit essay om kva betydning talespråket har for identiteten vår. / Samanlikn realismen i 1870-åra med sosialrealismen i 1970-åra. Peik på likskapar i intensjon og skrivemåte. Drøft i kva grad litteratur kan vere med på å skape samfunnsendingar.*

---

<sup>16</sup> <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1087248458&kmsn=-1348588910>. Lese 04.06.15.

#### 4.3.4.3 Didaktisk syn i Signatur 3

Boka er faktatung, og ho står i det didaktiske synet der læraren går framfor eleven og fortel. Unntaket er når eleven undervegs og til slutt i kapitla skal svare på spørsmål og oppgåver. Då står eleven ved sida av læreboka. Boka følgjer same oppskrift som dei andre lærebøkene: Først får elevane presentert fakta og kunnskap, så skal dei svare på faktaspørsmål og til sist følgjer eigne oppgåver til diskusjon og/eller refleksjon.

#### 4.3.4.4 Faguttrykk i Signatur 3

Eg omtaler også denne boka ut frå eit tilfeldig valt kapittel: nr 6 om norrønt og moderne norsk. Kapitlet er på 44 sider. Eg bruker dei første ni sidene til å leite etter faguttrykk. Her er det eg finn: *Norrønt, nasjonsbygging, språkutvikling, kasusspråk, bøyingspråk, subjekt, objekt, genitivsform, preposisjon, ordstillingsspråk, substantiv, adjektiv, pronomen, talord, nominativ, subjektspredikativ, genitiv, dativ, akkusativ og subjektlause setningar.* Teksten har mange faguttrykk, og han er strippa for alt anna enn faglege opplysingar, men så er det også eit omfattande pensum påbyggingselevane skal gjennom.

#### 4.3.4.5 Fem analyse spørsmål frå Johnsen

*Hvilke vurderinger kommer til uttrykk? Innbyr læreboka til refleksjon?*

Eg synest i grunn ikkje forfattarane gjer så tydeleg uttrykk for vurderingar, men det er klart dei gjer mange vurderingar når dei fortel norsk språkhistorie. Det betyr kanskje berre at eg stort sett er einig med dei. Kapittel 6 dreg linjene frå norrønt til moderne norsk, via nasjonsbygginga på 1800-talet, via Ivar Aasen og Knud Knudsen, som begge vert behandla med respekt, via den harde språkstriden i åra før og etter krigen og fram til dagens språkstode, med to likestilte variantar av norsk.

Boka har to hovudprosjekt: informasjon og refleksjon. Etter at elevane har fått vite det læreplanen seier dei treng å vite, skal dei sjekke faktakunnskap og deretter verte utfordra til å spinne vidare sjølve. Kapitlet om norrønt inneheld m.a. desse refleksjonsoppgåvene: *Kva form av bokmål eller nynorsk skriv du – radikalt eller*

*konservativt bokmål, radikalt eller konservativt nynorsk? Gi ein kort skriftprøve. / Skriv ned argument for og imot målet om tilnærming mellom bokmål og nynorsk. Diskuter i klassen om det er mogleg å få til tilnærming i dag. / Korleis meiner de at engelske ord bør integrerast i det norske språket? Diskuter i klassen.*

Alle kapitla startar med eit raudt ropeteikn i ein turkis sirkel, følgt av tittelen *Før du les*. Dei skal engasjere elevane ved å gjere temaet i kapitlet meir relevant for dei. Fleire gonger skjer det gjennom spørsmål om kvardagslivet til elevane, andre gonger ved å få dei til å tenkje over kva kunnskap dei har frå før, t.d. om dei nordiske flagga.

*Er læreboken faktaorientert, oppgavepreget eller fortellende? Alle typene kan forekomme.* Signatur 3 er klart faktaorientert, og ho er nesten like oppgåveprega. Kapittel 6 er på 44 sider, og der er heile sju rundar med spørsmål og oppgåver. Dette er den mest faktatunge teksten av dei fire lærebøkene i dette prosjektet.

*Kan elevene bruke læreboken selv? Eller krever den kontinuerlig veiledning og støtte fra lærernes side?*

Boka kan lesast frå perm til perm, men berre dei mest interesserte elevane vil få spesielt mykje ut av det. Dei fleste, truleg alle, elevar vil forstå meir av stoffet om læraren er til stades for å forklare og svare på spørsmål. Kapittel 6 byr t.d. på ein del vanskelege grammatiske uttrykk, og der går nok fagstoffet over hovudet på mange 18-åringar.

*Hvordan er utformingen av språk og bilder? Henger tekst og bilde sammen? Er språket lett å forstå?*

Dei 44 sidene i kapittel 6 i *Signatur 3* byr på 12 bilete, eit kart, ein faksimile av ein NTB-artikkel, to faksimilar av gamle leseboksider og faktaboksar som samanliknar ulike språk og dei to språksammlarane på 1800-talet. Nokre av bileta er måleri, nokre er foto av gjenstandar og nokre er foto av personar. Eg synest ikkje forfattarane Andresen mfl. alltid treffer så godt med biletbuken. Det siste biletet i kapittel 6 er t.d. ein illustrasjon på at Noreg i dag og framover er eit multietnisk og fleirspråkleg samfunn, og det viser dei med å portrettere gata framfor Stovner storsenter. Fleire av menneska på biletet er innvandrarar eller etterkomarar av innvandrarar, med unorske klede og mørk hud. Berre ei ser i kamera, og ho ser skeptisk eller overraska ut. Både ho og guten ho trillar i

vogn er så mørke i andletet at det må vere eit forsøk på anonymisering. Dei kunne fint ha illustrert det fleirkulturelle Noreg med eit både teknisk og visuelt betre bilete. 60-talet er også underleg illustrert, med bilete av leggar med nylonstrømper. Frå biletteksten får me vite at dei kom frå USA, og det vert sett saman med at den norske velferda auka. Biletet kan for så vidt vere ein kreativ illustrasjon, men eg er usikker på om nylonleggane gjer særleg inntrykk på målgruppa. Derimot synest eg forfattarane treffer godt med biletet av butikken som annonserer *sale*, og følgjande tørre bilettekst: «Fleire i klesbransjen meiner tydelegvis at engelsk sel betre enn norsk.» Kampen om byen skulle heite Nidaros eller Trondhjem er også godt illustrert, med eit bilete av demonstrasjonstoget som kjempa for Trondhjem. Eg meiner også det er riktig å ha med eit måleri av eidsvollsmennene i avsnittet om språksituasjonen rundt 1814, og eit kart over Ivar Aasen sine reiser i avsnittet om han.

Språket er stort sett greitt å forstå. Der er mange faguttrykk i første del av kapitlet, men eg trur ikkje det er mogleg å forklare norrønt utan dei. Dette er tungt stoff, og forfattarane er kortfatta og saksorienterte. Det krev ein del av elevane, men såpass må me kunne vente når dei går det siste året på vidaregåande skule.

#### *Hvilke problemstillinger og arbeidsoppgaver dominerer?*

Kapittel 6 i *Signatur 3* har totalt 45 oppgåver i kategorien *Hugsar du dette?* Her skal elevane vise at dei har lese og forstått teksten, ved å svare på spørsmål om t.d. når det vart snakka norrønt i Noreg og kva som var hovudtanken bak 1917-reforma. Kapitlet har 11 munnlege spørsmål, som ber elevane diskutere, lese ein tekst til kvarandre eller lage eit rollespel. Eksempel på oppgåver: *Korleis meiner de at engelske ord bør integrerast i det norske språket? Diskuter i klassen. / Lag eit rollespel der Aasen og Knutsen diskuterer kva slags skriftspråk vi bør ha i Noreg. Spel dette for kvarandre.*

Den siste kategorien er skriftlege oppgåver, og desse er krevjande. Eksempel: *Les om Petter Dass på side 226. Les også teksten «HERre GUD! dit dyre navn og ære» (side 50 i tekstsamlinga). Skriv ein korttekst på om lag 250 ord der du karakteriserer språket i dette diktet. Du må forklare om språket er dansk eller norsk. / Skriv ein artikkel om dei tre hovudsynspunkta i språkdebatten som gjorde seg gjeldande i byrjinga av 1930-talet. I begge dei to siste kategoriane er det rikeleg rom for refleksjon og kritisk tenking, som*

læreplanen tydeleg etterspør. Fleire av oppgåvene ber også elevane spesifikt om å finne informasjon på bestemte nettsider (SSB, Språkrådet) for å auke den digitale kompetansen deira. Boka inneheld også mange munnlege oppgåver, og ho hjelper elevane til å utvikle fleire av dei grunnleggjande dugleikane som Kunnskapsløftet krev.

*Signatur 3* er ei norskbok og handlar sjølvstundt fleire stader om den norske språksituasjonen. Eg kritiserer ho ikkje ved hjelp av dei tre språkspørsmåla, sidan dei skal sjekke korleis bøkene i andre fag enn norsk bidreg i språkopplæringa i skulen.

Med dette avsluttar eg presentasjonen av dei fire lærebøkene. Det er mykje meir eg kunne hatt med, men no set eg strek. Det er på tide å gå over til sjølve undersøkinga.

## 5 Å la bokmåselevar bruke nynorske lærebøker (forventning)

I dette kapitlet undersøker eg grunnane til at lærarane vart med i prosjekta med dei nynorske lærebøkene. Eg går deretter gjennom grunnane og venta at lærarane skulle nemne, men som dei ikkje seier noko om. Sist i kapitlet skriv eg om lærebøkene si rolle i prosjektet. I dette første av tre kapittel med empiri bruker eg berre svar frå lærarane.

### 5.1 Grunnane lærarane oppgjev for å vere med

Eg går først gjennom lærarane sine grunnar til å gje elevane nynorske lærebøker, og så samanfatar eg svara i ein tabell. Der deler eg deltakingsforklaringane i fire kategoriar: Instrumentelle, formelle, ideologiske og praktiske. Instrumentelle forklaringar handlar om at der ligg eit ønskt mål til grunn, som å betre ein karakter. Dei formelle forklaringane kan vere at dei skal følgje lova eller setje elevane i stand til å jobbe i det offentlege. Dei praktiske forklaringane handlar om det reint kvardagslege, som å ha lærebøker eller å utføre jobben på same måte som før. Dei ideologiske forklaringane handlar om å delta i prosjektet fordi det er i tråd med ei personleg overtyding.

### 5.1.1 Kvifor Stavanger katedralskole var med

Læraren eg har intervjuet på Stavanger katedralskole er ei 42 år gamal kvinne som underviser i norsk og samfunnsfag. Ho har ei praktisk og ei ideologisk grunngeving til at ho tok klassen inn i dette prosjektet. Den praktiske: Ho vart med fordi Nynorsksenteret spurde ho direkte om ho ville. Då hadde ho allereie som vane å eksponere elevane for nynorsk på tavla og i skriftleg materiell. Dermed var ikkje overgangen for elevane så stor då dei fekk nynorske lærebøker. Læraren meiner at di meir elevane vert eksponerte for språket, di tryggare nynorskbrukarar vert dei. Den ideologiske grunnen: Ho ville vise elevane at nynorsk er eit bruksspråk. Det er ikkje sjølv sagt at nynorsk fungerer i alle slags fagtekstar om ein ikkje er vand med å møte han der. Læraren meiner i tillegg at nynorsk har ein verdi, at det er kulturarv og ein del av den norske identiteten, men dette var svar på eit direkte og leiande spørsmål, så dette legg eg ikkje vekt på (jamfør Kvale og Brinkmann 2012: 250). Ho er sjølv nynorskbrukar frå eit område der nynorsken står sterkt, og det er naturleg for ho å bruke det som tavlespråk.

### 5.1.2 Kvifor Brandbu ungdomsskole var med

Den mannlege læraren på 62 år er ikkje frå eit område der nynorsk står sterkt. Han var ein av dei som fekk Brandbu ungdomsskole med i dette prosjektet til Nynorsksenteret. Han har mange grunnar til kvifor dei vart med i prosjektet, men eg reknar dei tre første som hovudforklaringane. Den første er instrumentell, den andre er praktisk og den tredje er ideologisk: nynorskopplæring, pengar og haldningsendring.

For det første, som norsk lærarar, så var me jo interesserte i at elevane skulle få eit betre grunnlag for å starte nynorsken, eller nynorskopplæring. Det andre var at dette her ville generere bøker til skulen. Kosmos-bøker, og på nynorsk. Og me såg det som ein unik sjanse til å prøve å endre haldning til nynorsk og gjere det enklare for elevane. (s 2, 10:08)

Økonomi er viktig fordi lærebøker er dyrt. Den mannlege læraren på Brandbu ungdomsskole fortel om skular der dei har valt vekk å kjøpe lærebøker. Sjølv kallar han seg «tilhengar av lærebøker», fordi han meiner dei sparer lærarane for mykje planleggingstid. Det registrerer eg som ein praktisk grunn. Det han seier om å få eit



betre grunnlag for å starte nynorskopplæringa, registrerer eg som ein instrumentell grunn, sjølv om det også kunne vore ein ideologisk grunn. Desse elevane skal ha sidemålstentamen, og den får dei karakter på. Eg tolkar svaret som instrumentelt. Sist nemner han håp om haldningsendring, og det utdjupar han ein annan gong i intervjuet:

Me bur jo i eit dialektdistrikt her. Og me seier alltid at, hehe, at dialekta vår eigentleg, altså slik mange pratar, ligg nærare nynorsk enn bokmål. Og, det trur dei ikkje noko på. Så tenkjer dei at nynorsk er vanskeleg, foreldra seier at det er eit møkkamål, og så vidare. Og det var å endre haldningane til nynorsken. Det var ein av grunnane. Ikkje minst, me har brukt mykje tid på å sjå på dialektane på Oslo Aust, som ligg mykje nærare nynorsken enn vestkant-dansken, viss me kan kalle det det? Så, altså å få inn ei tilnærming, og seie «sjå her, her har me faglitteratur som me kan bruke på skulen, på nynorsk, og det vil vere med på å lette vegen vidare». Det var det som var målet. (s. 2 10:57)

Å ville endre elevane sine nynorskaldningar registrerer eg som ein ideologisk grunn.

Seinare i intervjuet legg han til ein fjerde grunn til at elevane bør verte så sterke som råd i nynorsk: Dersom dei vert sakshandsamarar på offentlege kontor, skal dei kunne svare på nynorske brev på nynorsk. Dette er ei formell forklaring: Det er kunnskap som lova krev at ein har i mange norske jobbar.

Ein femte grunn for å melde skulen på prosjektet, ligg meir innbakt i hans eiga innstilling til nynorsk. Den er ideologisk.

Altså, etter mitt personlege syn, så er nynorsk eit mykje betre skriftspråk enn bokmål. Det gjeld både setningsbygging og ... Det er meir eit verbalt språk, for å seie det slik. Og det er faktisk lettare å lese nynorske bøker enn bøker som er skrivne på konservativt bokmål for eksempel. Og det ligg også nærare vår eigen arv, språkarv, enn det bokmål gjer. Som jo er prega av dansk. Så det er mitt syn, og eg synest at me bør ta vare på nynorsken. Det synest eg er viktig. (S. 2. 12:07)

Dette svarer han på mitt leiande spørsmål om kva verdi han meiner at nynorsken har i seg sjølv. Dei svara ein får når ein har stilt eit spørsmål av denne typen, er ikkje alltid interessante, fordi folk svarer det som er opplagt eller det dei trur er forventa. Denne

læraren har likevel eit så gjennomtenkt svar at det er interessant, fordi det seier noko om tilnærminga hans både til nynorsk og til heile den norske språksituasjonen.

Seinare legg han til ein sjetste grunn: Nynorsk er eit offisielt språk. Difor må elevane lære å bruke det. Dette er eit juridisk faktum, og eg registrerer det som ein formell grunn.

### 5.1.3 Kvifor Sortland vgs. var med

Eg går over til grunngevingane til læraren på den tredje og siste skulen i avhandlinga.

Sortland vgs. kom ifølgje læraren med i dette prosjektet av ein hovudgrunn: Lærarane og leiinga på skulen såg behovet for å styrkje nynorskkunnskapane til elevane. Ho er lærar for påbyggingselevane, og dei gjer det så dårleg på sidemåseksamen at mange av dei ikkje får vitnemål. Læraren gjev i utgangspunktet berre denne eine, instrumentelle forklaringa om at elevane bør få betre sidemålskarakter, som grunn til å vere med.

Seinare legg ho til at ho er nynorskentusiast, og at ho vil styrkje nynorsken for sin eigen del. Dermed får ho også med ei ideologisk grunngeving.

Eg stilte alle lærarane oppfølgingsspørsmål om dei meiner at nynorsk har ein verdi i seg sjølv, og det stadfesta alle. Læraren frå Sortland la til at det handlar om dei demokratiske rettane til nynorskbrukarane. Dersom mindretalet skal få oppfylt rettane sine, må også bokmålsbrukarane få opplæring i nynorsk. Eg registerer dette som ein ideologisk grunn.

For å få ei enkel oversikt over grunnane lærarane hadde til å skaffe elevane nynorske lærebøker, har eg sett opp ein tabell. Den viser at lærarane berre delvis har overlappende forklaringar på kvifor dei har vore med i forsøket. Der er flest ideologiske forklaringar, men der er også instrumentelle, formelle og praktiske forklaringar.

Grunnane lærarane gjev for å vere med i prosjektet			
Brandbu ungdomsskole	Stavanger katedralskole	Sortland vgs	Type forklaring
Styrke nynorskopplæringa		Betre sidemålskarakterane	Instrumentell
Gratis lærebøker			Praktisk
Endre elevane sine haldningar til nyn.			Ideologisk
Førebu dei på jobbar i det offentlege			Formell
Nynorsk er eit betre skriftspråk*	Nynorsk har ein verdi i seg sjølv*	Styrkje nynorsken for språket sin eigen del	Ideologisk
Det er eit offisielt språk			Formell
		Nyn.brukaren sin dem. rett å verte forstått*	Ideologisk
	Fekk spm frå Nyn.senteret fordi ho brukte nyn. i kl.rommet		Praktisk
	Ville vise at nyn. er eit bruksspråk på linje med bokmål		Ideologisk

**Tabell 1: Lærargrunnar til å delta. (\*Svar på direkte spørsmål: Kva verdi har nyn. i seg sjølv?)**

Eg kan sjølvsagt ikkje slå fast kva lærarane *ikkje* meiner, ut frå denne tabellen. Han viser kva dei sjølve nemnde som forklaringar på kvifor dei var med på dette prosjektet, bortsett frå svara på det direkte spørsmålet om nynorsken har ein eigenverdi. Eg venta i utgangspunktet at dei ideologiske grunngjevingane skulle vere meir dominerande, fordi nynorsk i bokmålsområde ofte vert eit tema for entusiastar. Difor er det interessant å sjå at det kan finnast så mange og ulike grunnar til å la elevane lese meir nynorsk. Det finst likevel nokre svar som eg var overraska over å ikkje få frå lærarane.

## 5.2 Grunnane lærarane ikkje gjev for å vere med

Eg rekna med at lærarane kom til å nemne eller tangere *metakognisjon*, *literacy* eller *danning* som grunnar til å gjere elevane sine betre kjende med nynorsk. Det var det ingen av dei som gjorde. Eg skal forklare kvifor eg hadde desse forventningane.

### 5.2.1 Metakognisjon som grunn til å vere med

Metakognisjon inneber kort forklart at eleven kan sjå og vurdere sin eigen læreprosess utanfrå. Jennifer Hammond og Mary Macken-Horarik (1999) meiner det er heilt avgjerande at læraren ikkje berre er medviten sin eigen språkbruk og sitt eige omgrepsapparat, men at ho eller han også gjer elevane medvitne om at dei skal oppøve literacy. Det gjeld i alle fag. Dei skal ikkje berre lære, dei skal også tenkje over at dei er i ferd med å tre inn i ei ny verd. Dei to forskarane har følgd eit kurs om forplantningslære i biologitimane til ein 10. klasse i Australia. I denne klassen går ein del elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn, noko som gjer det ekstra viktig å setje ord på så mykje som mogleg. Kurset går over ti veker, og etter kort tid tek lærar Margaret Wyatt ein pause i sjølv temaet, for å snakke om språk. Det språklege vert hovudtemaet. Dermed lærer elevane ikkje berre det nye fagstoffet, men også noko om sjølv læreprosessen. Fleire gonger undervegs passar ho også på at dei diskuterer vitskap og samfunn, og korleis dei påverkar kvarandre. Læraren sitt håp er at dei skal verte i stand til å ta eit steg til sida for å få eit meta-blikk på det heile. Dei to forskarane applauderer metoden.

Towards the end of the unit, as the students took up a more independently critical perspective on the field, Margaret stepped back from her instructional role, and the students assumed more control of both the content and the pacing of the lessons. At this point, the students made greater use of discussion, critique, and evaluation in their spoken interactions as well as in their reading and writing. (Hammond og Macken-Horarik 1999: 537)

Klassen i Australia har elevar med andre morsmål enn engelsk. Skilnaden mellom språka er såleis langt større enn mellom nynorsk og bokmål. Det er likevel relevante poeng å hente herfrå, fordi tanken med å bruke nynorske lærebøker nettopp er at elevane skal verte tryggare nynorskbrukarar. Dersom nynorsken får elevane til å ta eit steg ut av teksten for å ha ein metaspråkleg diskusjon, kan det føre til meir læring, både av språk og fagstoff. Pernille Fiskerstrand (2014) har undersøkt kva tospråkssituasjonen kan bety i skulen. Ho meiner det er gunstig å arbeide grundig med språklege omgrep, fordi det både gjev betre ordforråd og ei auka fagforståing. Ho forska på nynorskelevar som skreiv tekst på nynorsk, men ut frå fagkjelder på bokmål. Når elevar vekslar mellom å lese og skrive bokmål og nynorsk, finn ho at nokre av elevane

tek ein ekstra språkleg runde, som ho meiner er «eit sett med rike læringsmoglegheiter både for fagleg og språkleg utvikling» (Fiskerstrand 2014: 264). Ho understrekar at det er viktig at faglæraren er merksam på at han også er språklærar.

Eg spurde alle lærarane i kva grad dei venta at sidemålsbøkene skulle gjere språket sjølv til eit tema. Ingen av lærarane nemnde uttrykket «metakognisjon» som årsak til å gje elevane nynorske lærebøker. Dei seier heller ikkje at dei venta ekstra faglæring av at språket er uvant for elevane. Læraren på Sortland vgs. er likevel inne på tankegangen. Ho avviser at dei venta at språket skulle verte eit stort tema, men i resonnementet nemner ho strategiar ein kan bruke for å lære vekk metakognitive dugleikar.

Det vi førebudde oss på var at det ville vere ein del omgrep som det ville bli litt diskusjon rundt, og då spesielt i andre fag enn norsk. Det var me budde på. (...) Så då har ein snakka og diskutert litt strategiar. Altså: «kva gjer me?» Skal ein spegle det til elevane, og be dei om å finne det ut sjølv? Skal ein ta det på tavla og ta ein liten språkdiskusjon? Og det er jo ulikt kva dei spør om. (S. 31 14:50)

Å jobbe med lesestrategiar er å hjelpe elevane til å «verte meta», og det er heilt grunnleggjande når elevane skal oppøve literacy (Macken-Horarik og Morgan 2008). Læraren på Sortland vgs. meiner at elevane treng å lære fleire ulike lesestrategiar slik at dei kan vere merksame på kva det er som skjer når dei møter ulike tekstar.

Eg spurde alle lærarane om i kva grad dei venta at sidemålsbøkene skulle gjere språket sjølv til eit tema. Dei to lærarane på Brandbu svarte at prosjektet kom i lokalavisa, og at ryktet etter kvart går framfor dei når nye elevar skal ta til på skulen. Då hender det at foreldra til svake elevar tek kontakt fordi dei veit at skulen bruker nynorske lærebøker. Dei seier ingenting om ekstra faglæring som forklaring på prosjektdeltakinga.

Læraren i Stavanger venta at språket skulle verte tema, men det var fordi ho rekna med protestar på målforma. Ho nemnde ikkje metakognisjon. Eg stilte ikkje oppfølgingsspørsmål om akkurat dette temaet, men let det ligge til me seinare i intervjuet snakka om gjennomføringa. Eg kjem tilbake til metakognisjon i kapittel 6.

## 5.2.2 Literacy-spor i grunngevingane for å delta

Metakognisjon og literacy er uttrykk som heng nøye saman. Det overraska meg at ikkje nokon av lærarane brukte ordet «metakognisjon» i intervjuet, og det overraska meg endå meir at ingen nemnde «literacy», som er paradigmet der metakognisjon er ein viktig komponent. All læring etter LK06 skjer innanfor literacy-paradigmet, og det skal vere grunnleggjande for alt norske lærarar driv med.

Ingen av lærarane eg intervjuet, bruker ordet literacy, men spesielt dei to vgs.-lærarane svarte på ein måte som tyder på at dei har internalisert tankegangen. Læraren i Stavanger forklarar poenget med å lese nynorsk i andre fag enn norsk på denne måten:

Fordi at nynorsk er .. Liksom. Norsk og nynorsk. Skal me ha norsk eller nynorsk? Det er jo det elevane seier. Det blir så sterkt knytt til norskfaget, og det blir ikkje sett på som eitt språk i seg sjølv, det er berre ein del av norskfaget, og ikkje ein naturleg del av det å vere språkbrukar. Så det å løfte det vekk frå norskfaget, og gjere det til noko sjølvstendig tenkjer eg at dette prosjektet har vore med på. (S. 49 8:52)

Mot slutten av intervjuet spør eg kor viktig ho meiner at andre fag enn norsk er i å utvikle leseogleikar, og svaret er som henta ut frå ei literacy-lærebok:

Det er jo ein grunnleggjande ferdigheit i alle fag, og alle fag har ansvar for å drive leseopplæring, fordi at fagtekstar i forskjellige fag har sin eigenart. Det å overlata leseopplæringa til norsk er jo misforstått, fordi ein les matte ein heilt annan måte enn det ein les ein skjønnlitterær tekst. Ein kan ikkje lese fort i matte, då går det ofte gale. (S. 59 45:06)

Læraren er altså heilt innforstått med læringsparadigmet LK06 er skriven ut frå. Ho nemnde det berre ikkje som ein grunn til å vere med i prosjektet.

På Sortland vgs. har ikkje eit samla kollegium støtta opp om at elevane skulle lese norskboka på nynorsk. Det var leiinga som søkte om pengar frå Nynorsksenteret, og berre nokre av lærarane har jobba for at prosjektet skulle lukkast. Ifølgje den 41 år gamle læraren eg har intervjuet på Sortland vgs., er mange av kollegaene hennar så usikre på eigen nynorskkunnskap at dei ikkje vil bruke nynorsk i undervisninga.

Dei er ikkje heilt med på dette at lesing og skriving i alle fag betyr lesing og skriving på norsk, og norsk er nynorsk og bokmål. Så me er ikkje heilt komne dit at me kan kjøpe lærebøker i fysikk. Men me håper etter kvart å bytte ut endå fleire lærebøker i også fag som ikkje er, altså, som norsklærarar ikkje har. (...) Dei kjenner seg ikkje kompetente nok til å forstå det sjølv, og då ønskjer dei heller ikkje å vere nøydde til å gjere det. Ikkje sant. Prøv å be dei om å ta ein naturfagsrapport på nynorsk. Då ser dei berre på deg, og tenkjer at det er heilt meiningslaust å gjere det. Det er dessverre ei haldning eg kjenner igjen, og eg har jobba på mange skular. Eg kjenner den igjen frå mange skular. Det er den «det er ikkje mitt bord», det er den haldninga. (S. 32. 15:48)

Det er altså ikkje nødvendigvis slik at dei uvillige lærarane ikkje forstår literacy-tankegangen. Dei ser berre ikkje verdien i å lære elevane nynorsk. Det er ein privat boikott som ingen lærar har rett til å gjere. Eg noterer i alle fall at læraren eg har intervjuet på Sortland vgs., har internalisert literacy-tankegangen.

I grunngevingane frå dei to lærarane på Brandbu ungdomsskole finn eg ingen direkte spor av literacy-tankegang, men der er to poeng som kan vere literacy-spor: Den aller viktigaste evna dei kan håpe på at elevane sit igjen med når dei forlet ungdomsskulen, er at dei er i stand til å reflektere. Dei håper at elevane kan reflektere over seg sjølv og si rolle i Noreg og verda. Refleksjon og kritisk tenking er sentrale mål i literacy-opplæring. Det andre dei nemner som kan vere literacy-spor, er at dei fleire gonger snakkar om at lærarane på skulen samarbeider og jobbar tverrfagleg. Det kan vere eit uttrykk for at leiinga og/eller lærarane jobbar medvite innanfor literacy-tankegangen. Men dei to lærarane nemner ikkje literacy-tenking eksplisitt i intervjuet. Tvert om seier den kvinnelege læraren, i ei bisetning om kor stor del nynorskopplæringa vart av undervisinga i samfunnsfag, at «eg må seie at eg som samfunnslærar slappar meir av utover niande og tiande. Fordi eg ikkje er norsklærar» (S. 49 52:49). Seinare i intervjuet seier ho noko som kan tolkast i motsett retning: «Som ein profesjonell samfunnsfaglærar så kan ein påstå at eg tek statistikken på alvor. Eg tolkar og analyserer han saman med elevane mine» (S. 26 1:31:50). Dette er å lære dei fagspesifikk lesing, og det er literacy-tankegang. Eg stilte fleire spørsmål på jakt etter literacy-spor i intervjuet, og mot slutten vart dei ganske direkte, som «Du snakka om at de prøver å rekne i alle fag. Er de også opptekne av å lese i alle fag?» (1:31:50) og «Når me då tenkjer på dette med lesing som

noko meir enn berre å kunne forstå bokstavar og setje saman setningar og slikt, og tolke ein tekst. Kor viktig vil de seie at andre fag enn norsk er i å kunne utvikle desse ferdigheitene?» (1:33:20). Svara var ikkje like direkte, sjølv om ein del av det dei seier kan tolkast til å vere innom literacy-paradigmet. Eg kan difor ikkje slå fast om dei har teke innover seg literacy-paradigmet eller ikkje, men dei uttrykte i alle fall ikkje den typen tenking i dei mange forklaringane på kvifor dei ville vere med på dette prosjektet.

### 5.2.3 Danning

Danning er det siste eg vil trekkje fram i denne gjennomgangen av kva lærarane ikkje nemnde. Literacy-oppøvinga vert ofte knytt til danning. Å oppøve literacy er heilt essensielt for å kunne fungere som ein deltakar i samfunn som krev at ein kan lese, skrive og vere kritisk til påstandar og informasjon. Det er både krevjande og omfattande å klare å handtere all informasjonen som er rundt oss til ei kvar tid, men det må til for å vere eit danna menneske i vår tid. Men dette er store ord, og det er langt frå festtalane til lærarkvardagen. Ingen av lærarane eg har intervjuet, drog fram danning som forklaring på kvifor dei ville la bokmåselevar lese nynorske lærebøker.

Læraren på Stavanger katedralskole meiner nynorsk er ein viktig kulturarv og ein del av den norske identiteten, men likevel var ikkje danning ein av grunnane hennar til å vere med. Eg spurde om ho hadde ein baktanke om danning då ho vart med i dette prosjektet, og ho svarte ærleg: «Eg har ikkje tenkt at det skulle vere noko danningperspektiv. Det tenkjer eg kanskje meir no enn eg gjorde før. Men det er meir det at dei vert eksponerte for eit språk som dei i liten grad vert eksponerte for elles» (S 49. 9:30).

Den mannlege læraren på Brandbu ungdomsskole nemnde heller ikkje danning som ein grunn til å vere med. Då eg spurde direkte om danning var eit poeng då dei melde seg på prosjektet, svarta han ja, og han utdjupa at «for å bli allment utdanna, så er jo nynorsk ein del av utdanninga. Absolutt» (S. 4 18:58). Dette er eit opplagt svar på eit slikt spørsmål, og difor har eg lagt det her i avsnitta om grunnane lærarane ikkje gav for å vere med.

Læraren på Sortland vgs. nemnde heller ikkje danning sjølv som grunn, og eg gløynde å spørje direkte om det.



### 5.3 Lærarane sitt syn på lærebøker

Elevar møter mange slags tekstar i skulen. Av dei tradisjonelle skriftlege, kjenner me både skjønnlitteratur og sakprosa, og dei mange undervariantane som ligg berre her. I tillegg finst munnlege tekstar på film, og bilettekstar på plakatar på veggane. Dette er nokre få av mange moglege eksempel. Skulen byr på mange av kvardagslivets ulike tekstar. Likevel er læreboka den mest dominerande av alle tekstane skulen byr elevane. Dagrun Skjelbred har jobba med lese- og skriveopplæring og pedagogiske tekstar. I 2005 leverte ho saman med Trine Solstad og Bente Aamotsbakken ein rapport der dei hadde undersøkt korleis skuleverket bruker lærebøkene. Dei viser til læreplanen frå 1997 (L97), som hadde som mål å kome vekk frå den læreplanstyrte undervisinga. Forskarane meiner læreboka har fått ein for stor plass i skulen. Dei vedgår at det er ei stor utfordring å lage utradisjonelle læremiddel, men dei meiner like fullt elevane treng dei.

Etter vårt syn bør den heldekkende læreboka ha utspilt sin rolle. Den er skrevet for en «gjennomsnittselev» som ikke finnes og presenterer et «gjennomsnittsfag» som ikke interesserer. Slik må det bli om en bok skal nå «alle» og ha med «alt». Derfor er det å skrive heldekkende lærebøker som engasjerer og skaper refleksjon og undring både hos sterke og svake elever ikke mulig. (Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken 2005: 77)

Dette er ikkje nye tankar. Egil Børre Johnsen mfl. (1997) viser til fleire forskarar som har sett på det same. Alle har kome fram til at lærarane følgjer det opplegget dei finn i læreboka, sjølv når dei er nyutdanna og ønskjer å bruke fagdidaktisk teori og egne erfaringar. Johnsen summerer opp det heile med at «etablerte lærere forblir, og nyutdannede lærere blir, lærebokbrukere» (Johnsen mfl. 1997: 194).

Lærarane eg har intervjuet, svarer ulikt om kor viktige lærebøkene er i undervisinga. Berre ein av dei vedgår å vere ein slik læreboklærer som forskarane ikkje ønskjer seg.

Den mannlege læraren på Brandbu ungdomsskole seier han gjev læreboka stor plass i opplæringa. Han omtalar seg sjølv som «tilhengar av lærebøker», og han let boka styre

undervisinga i så stor grad at han går gjennom lærebokteksten i timane og forklarar elevane vanskelege ord. Stundom held han førelesingar som byggjer på læreboka.

Den kvinnelege læraren på Brandbu bruker ikkje lærebøkene på same måte. Ho planlegg undervisinga ut frå læreboka, men ho bruker boka meir stykkevis og delt.

Det er veldig sjeldan eg bruker lærebok. Ikkje sant, eg veit stoffet som kjem. Me tek det gjerne felles, me skriv ned noko, me definerer ord, dette er ord du skal lære deg. Så blir lesinga av fagstoffet gjerne å fokusere, du veit «BISON»-teknikken<sup>17</sup>: Du ser på overskrifter, du leitar etter ord som er utheva i kursiv, du ser på innleiinga og samandraget. Så det er nok heller slik eg bruker kapittel i boka. Og enkelte gonger så les dei ut av boka. (...) Me les ikkje side opp og side ned. (S. 7 27:57)

Til liks med den kvinnelege læraren på Brandbu ungdomsskole, seier læraren på Sortland vgs. at ho bruker læreboka lite i undervisinga. Ho meiner boka er viktigast om det mest utilgjengelege stoffet, som norrønt eller dei ulike rettskrivingsnormalane. Vanlegvis ber ho elevane setje seg inn i stoffet ved hjelp av læreboka eller andre kjelder før undervisinga, og så bruker ho klasseromstida t.d. til diskusjon eller å skrive hugselappar til å ha på veggane. Ho meiner læreboka er viktigast for svake elevar.

Eg bruker ho som ein, eee, eit utgangspunkt for dei svakaste elevane, og dei med størst utfordringar. Dei har gjerne behov for å ha ein ting å halde fast ved. Dei synest at alt som flyt, og alt som ikkje smakar av veldig faste rammer og god struktur, det blir veldig vanskeleg og farleg å forhalde seg til. Men for dei øvrige elevane, så er læreboka ein veldig liten del. Då kan dei få tekstar som supplerer læreboka. Då kan me jobbe på ein annan måte. Eg har ein frykteleg liten del av mi undervising i å lese i læreboka og svare på oppfølgingsspørsmål. Men for enkelte elevar så er det det du kan vente. Og då har dei gjort det. Så nokre av elevane har jobba med teksten i boka, og dei fagtekstane som står der, og så svart på rett og slett sånn her «leit og finn». Sånn einfingersoppgåver, der står svaret. (S 33 21:40)

Dette er interessant, fordi det gjerne er dei svakaste elevane som slit med å lese sidemålet sitt. Dersom det også er dei som er mest avhengige av lærebøkene, spørst det

---

<sup>17</sup> Ein metode som skal gje overblikk over teksten før ein les. Bokstavane er ei hugseliste for fem punkt ein skal sjekke: B – bilete/illustrasjonar. I – innleiing. S – Slutt/samandrag. O – overskrifter. N – NB-ord.

kva læringsutbytte dei får både av fagstoff og nynorsklæring. Det same paradokset gjeld dei sterkaste elevane, som kanskje kunne fått noko ut av å lese den nynorske teksten, men som bruker læreboka mindre. Eg kjem tilbake til dette i drøftinga i kapittel 8.

Eg forstår læraren på Stavanger katedralskole som at ho har mykje det same forholdet til lærebøkene som sine kvinnelege kollegaer i denne undersøkinga: Dei er stadig i bruk, men ho bruker ikkje undervisingstid på å gå gjennom dei, og ho legg vinn på å dra inn andre kjelder som elevane skal lære å bruke. Hennar vanlege praksis var å be elevane lese teksten på førehand, og så brukte ho klasseromstida med utgangspunkt i at elevane visste kva som stod i boka. Med lærebok på nynorsk gjorde ho nokre nye erfaringar i eigne arbeidsmetodar, og det skal eg skrive meir om når eg no går over til neste kapittel, som handlar om gjennomføringa av prosjektet med nynorske lærebøker.

## 6 Å la bokmåselevar bruke nynorske lærebøker (gjennomføring)

I dette kapitlet undersøker eg kva erfaringar lærarane gjorde seg undervegs i prosjektet, og eg let også elevane evaluere det. Eg presenterer svara frå enquetane som enkle stolpediagram, eg prøver å tolke dei og eg set dei saman med svara frå lærarane.

### 6.1 Lærarane si rolle undervegs i prosjektet

Ifølgje Mary Macken-Horarik (1998) er det svært viktig at læraren gjer pedagogikken synleg. I ein komparativ studie forska ho på to klasserom i Sydney der elevane skulle lære noko heilt nytt. Ho fann at elevane treng hjelp til å forstå det grunnleggjande stoffet før dei kan klare å setje det inn i riktig samanheng, og så kan dei utfordrast til å forklare stoffet sjølve og å sjå det i eit metaperspektiv. Språkforskaren meiner det er heilt avgjerande at læraren hjelper elevane ikkje berre til å forstå faguttrykk og ny faktakunnskap, men også til sjølv å kunne meistre og bruke ulike sjangrar som ligg i faget. Ho understrekar at læraren må vere klar og tydeleg i læreprosessen. Macken-Horarik (1998: 79) samanfattar kva elevane treng, slik:

1. gain access to a range of contextualisation practices in their reading and writing;
2. develop meta-level awareness of texts and the practices they instantiate;
3. acquire both of the above within visible pedagogies marked by explicitness.

Den eine klassen Macken-Horarik studerte, skulle lære noko nytt i biologi, og den andre klassen starta på eit nytt tema i engelsk. I begge klassane skulle elevane lære nytt fagstoff, og språket var ikkje hovudpoenget. Det er ein relevant modell for ekstralæringa som ligg i å lese fagtekstar på sidemål. Alle dei fire lærarane seier i intervjua at dei var opptekne av å gjere nynorsken til eit eige tema, men dei valde ulike strategiar.

Den mannlege læraren på Brandbu hadde høgtlesing frå læreboka i timane, der han forklarte vanskelege ord etter kvart. Dessutan laga lærarane og klassen ein ordbank som hang på veggen, med dei mest brukte orda. Det gjorde dei i åttande klasse, og i starten var han gjerne dominert av dei grunnleggjande orda, som «kven», «ein» og «kvifor». Den kvinnelege læraren på Brandbu ungdomsskole brukte også å oppmode elevane om å overdrive nynorsken dei gongane dei las høgt frå læreboka eller andre nynorske tekstar.

Jau, det gjer eg gjerne, viss me skal lese høgt, så «ver nynorsk no då», seier eg. Legg merke til orda no. For det skjer at dei har lyst å gjere det om til bokmål medan dei les, veit du. At dei har lyst til å gjere det til bokmålsord, og det er då eg pressar dei litt på «neeei, no les me nynorsk, og så overdriv me det». Og dei «ikkje», ikke sant, det er jo ikkje deira, så då overdriv me det litt. (S. 8 31:27)

Enkelte av elevane enda opp med den karakteristiske teater-nynorsken, og det kan ha fått målforma til å verke både livsfjernt og latterleg for elevane. Ingen av dei andre lærarane har sagt noko om ein slik framgangsmåte. Det som i alle fall er både sikkert og truleg positivt, er at det er ein klar og tydeleg måte å distansere nynorsk frå bokmål på.

Læraren på Sortland vgs. prioriterte nynorsk framfor mykje anna stoff. Ho kravde at elevane svarte på arbeidsoppgåver på nynorsk. Sidan det tek lenger tid enn om dei skulle skrive bokmål, gav ho dei færre oppgåver. Ho bad dei om å skrive mykje nynorsk.

Ho seier i intervjuet at elevane leverte tre tekstar på bokmål heile året, og ti på nynorsk. Ho brukte undervisingstid på å lære elevane fleire strategiar for å finne ut av språklege spørsmål. Dette er i tråd med det vesle som finst av forskning på sidemålsopplæringa. Kristin Kibsgaard Sjøhelle (2016) gjorde ein intervensjonsstudie på ein vidaregåande skule i Trondheim, der både læraren og elevane brukte mykje meir nynorsk enn normalt eit heilt skuleår. Sjøhelle fann at ulike elevar treng ulike strategiar når dei skal skrive nynorsk. Mange bruker ordboka, enkelte les seg opp på nynorsk litteratur først og nokre bruker eiga eller andre si dialekt som rettesnor for kva som kan vere korrekt nynorsk. Læraren på Sortland vgs. tok stundom opp vanskelege ord opp til diskusjon og tavleundervising, men helst ville ho gjere elevane til sjølvregulerande skrivarar: Ho bad elevane konsultere Nynorskordboka på nett, alternativt ei omsetjingsordbok frå bokmål til nynorsk. Ho bad dei bruke dialekta si som utgangspunkt for å jakte på nye nynorske ord. Elevane jobba prosessorientert, og læraren gav dei tilbake alle førsteutkast med markering av alle språklege feil.

Eg markerer det med gul tusj. Dette er feil. Eg seier ikkje noko om kva som er feil, det må dei finne ut sjølv. ØØØ, så får dei nokre generelle tilbakemeldingar når det gjeld innhald. Nokre gjeld den enkelte elev, og så er det ein del me tek felles på tavla frå det eine til det andre. Altså «dette må vere med, og dette må vere med» og sånne ting. Og så må dei, så får dei tid på skulen til å finne ut kva desse feila er. Då må dei spørje kvarandre, og så må dei konsultere lærebøkene eller oppslagsverka. Spør dei meg, så trekkjer eg på skuldrene, og så seier eg at det må dei finne ut sjølv. Og då får dei jo veldig mykje trening i å slå opp, og dei får veldig mykje tid med eigen tekst, og veldig mykje gratis refleksjon rundt sitt eige språk. (S. 36 34:38)

Dette er krevjande arbeidsformer. Ifølgje Sjøhelle er det dei sterkaste elevane som klarer å internalisere fleire skrivestrategiar, og som dermed får mest ut av eit opplegg med intensiv skriveopplæring. «Dei mindre gode skrivarane var mest opptatte av å rette opp rettskrivingsfeil i teksten, og greidde i liten grad å gjere seg nytte av innspel frå andre» (Sjøhelle 2016: 224). Men så er det ikkje nødvendigvis slik at ein skal leggje opp undervisinga etter dei svakaste.

Læraren på Stavanger katedralskole brukte nokre av dei same strategiane som læraren på Sortland, som t.d. å be elevane finne svara sjølv i ordbøkene. Elevane hennar har gode

karakterar frå ungdomsskulen, og der er difor ei overvekt av sterke elevlar. Dermed kan det hende at det å lære lesestrategiar verka betre der enn på Sortland, utan at eg har grunnlag for å slå fast noko om det. Læraren på Stavanger katedralskole seier elevane bad om hjelp med nynorsk tidleg i skuleåret, men at dei vart meir sjølvhjelpne etter kvart. Vanskelege ord tok dei i fellesskap, som då elevane las om «misferd» i læreboka.

Altså, det er enkelte ord som, eg hugsar til dømes ordet «misferd» når me heldt på med kriminalitet. Som då betyr «forseelse». Det hadde eg sjølv aldri kome på. Det er forseelse eg bruker, sjølv eg som nynorskbrukar. Så eg visste ikkje at nynorskordet var misferd. Det er eit døme på at dei ikkje skjønnte kva det betydde. Men så fekk me ein veldig fin diskusjon rundt det då, fordi me kom fram til, både elevane og eg, at det betyr jo kanskje, det seier noko meir, tydinga som ligg i forseelse/misferd kom nok tydelegare fram i det nynorske ordet enn i bokmål. Då altså at du har tråkka feil på vegen. Det er ikkje ei alvorleg hending, men det er eit feilskjer. (S. 51 13:56)

Dette er heilt etter boka til Mary Macken-Horarik (1998). Her går læraren ut av fagstoffet, fokuserer på det språklege og får ein diskusjon med elevane om kva fagordet betyr. Dermed får elevane både lære språk og fagstoff. Macken-Horarik seier elevane då både må få forklart faguttrykka og deretter lære å bruke det i riktig samanheng. Eg tolkar læraren slik at det var det dei gjorde då dei tok tak i orda «misferd»/«forseelse» og hadde «ein veldig fin diskusjon» om omgrepet. Metakognisjon er essensielt for god leseopplæring. Det same er motivasjon, og det skal eg skrive meir om i det følgjande.

### 6.1.1 Motivasjon

Å lese er i utgangspunktet ei praktisk handling. For den kompetente lesaren fører lesinga gjerne med seg både forståing, innsikt og helst også kritisk refleksjon, men ikkje alle klarer å kome dit. Anne-Beathe Mortensen-Buan (2006) er oppteken av det reint praktiske arbeidet med lesing og korleis læraren og skulen kan hjelpe flest mogleg til å verte så dyktige lesarar som råd. Ho held fram to tema som heilt avgjerande for å lukkast i dette arbeidet: evna til metakognisjon og motivasjon. Metakognisjon har eg skrive om fleire stader i avhandlinga, men me skal sjå kva Mortensen-Buan skriv om motivasjon og læraren si rolle i å hente han fram. Ho slår fast at arbeidet med å motivere elevane er heilt avgjerande for kor godt dei les tekstar, og dermed kva dei lærer. Dess fleire gonger

dei mislukkast med å lese fagtekstar, dess tyngre vert det å få dei til å gyve laus på nytt. Læraren må hjelpe dei til å tru på egne evner og eige potensial.

Troen på at en kan mestre leseoppgaver, virker inn på leseengasjementet. Det er derfor viktig å få elevene til å forstå at arbeid fører til bedre prestasjoner, og at arbeid fører til at de kan oppnå mer faglig. Elever som tror at evner og intelligens er medfødt, kan lett skylde på dette når de stadig opplever at de feiler, og dermed miste troen på at det nytter. Det er derfor viktig å arbeide for at elevene får en forståelse av at hardt arbeid gir resultater, og for at elevene forstår at å feile er en naturlig del av læreprosessen, og videre for at elevene erfarer at ikke skolen handler om å skulle bli best, men om å bli bedre og om å lære mer. (Mortensen-Buan 2006: 184)

Elevane i klassane eg hentar data frå, skulle ikkje berre lære å lese ulike fagsjangerar, det skulle i tillegg skje på sidemålet deira. Det krev endå meir medvite motivasjonsarbeid frå læraren, og det har lærarane eg har intervjuet, vore særst merksame på. Både den kvinnelege læraren på Brandbu og læraren på Sortland vgs. forklarar eigen motivasjonsinnsats som ein kombinasjon av oppmuntring og autoritet. Dei presenterte prosjektet som noko positivt og gjorde det samstundes klart at slik skulle opplæringa i dette faget skje. Læraren på Stavanger katedralskole og den manlege læraren på Brandbu ungdomsskole hugsar ikkje korleis dei gjorde det, men begge trur dei framstilte det som ein vinn-vinn-situasjon der elevane både skulle få lære fagstoff og nynorsk. Den manlege læraren på Brandbu ungdomsskole seier det slik: «Neeiii, eg nemnde i alle fall det med at «no slår me to fluger i ein smekk. De skal lære samfunnsfag, og samstundes får de eit innblikk i nynorsken. Og de vil lære mange nye ord og uttrykk, som gjer at det blir lettare for dykk når de skal byrje å skrive nynorsk» (S. 12 45:17).

Men så er det ikkje berre elevane som må motiverast. Det må også foreldra og kollegaene. Foreldra er det ingen av lærarane som trekkjer fram som vanskelege å få med på laget. Eg reknar med det er fordi dei svakaste elevane har fått lese bøker på bokmål. Lærarkollegaene kan det vere verre å motivere. På Brandbu ungdomsskole har dei brukt nynorske lærebøker i mange år, og prosjektet er både akseptert og sett pris på i kollegiet. Den kvinnelege læraren på Brandbu ungdomsskole seier det slik:

Eg sat ein dag på lunsjrommet med fem-seks rundt same bord der konklusjonen frå fleire norsklærarar kan vere noko slikt som «har det svart seg, er dei blitt mykje flinkare til å skrive nynorsk enn før? Nei, men dei trur at fargelegginga av kvardagen, altså det å farge hovuda deira med desse orda gjentekne gonger, at ja, i alle fall haldninga til nynorsk». Så me møter positive haldningar frå kollegaer nettopp på bruken av samfunnsfagboka, ja. (S. 4 19:27)

På Stavanger katedralskole var prosjektet nær knytt til læraren eg har intervjuet, fordi det var ho som hadde fått spørsmål direkte frå Nynorsksenteret. Dermed døydde det ut som prosjekt då ho kom over i ein ny jobb. På Sortland vgs. har prosjektet vore kontroversielt, og fleire av lærarane ser ikkje poenget med at elevane skal lese bøker på nynorsk. Læraren eg har intervjuet, fortel om utfordrande motstand i kollegiet:

Ja, der er me veldig todelte. Fleire i leiinga er nynorskbrukarar, og dei skriv mailar og informasjon på nynorsk, og så har me ein del som er veldig negative, også blant norsklærarane. Som meiner at nynorsk er tøv, og som meiner at ein burde ha berre eitt språk, og som meiner at ein er for dårleg i hovudmålet sitt, og alle dei argumenta. Så det er klart at ... Eg hadde eigentleg lyst å skrive ei masteroppgåve som gjekk på læraren si haldning opp mot elevane sine karakterar i nynorsk. For eg trur at haldninga til læraren har mykje å seie for kva karakterar elevane får. (...) Viss du som lærar har dårlege haldningar til nynorsk, så bør du kanskje jobbe med din eigen kunnskap om nynorsk, for å få opp din eigen motivasjon. (S. 31 12:25)

Slik haldningar dryp lett over på elevane, og det gjer motivasjonsarbeidet mykje tyngre for prosjeklærarane. Faglege diskusjonar er alltid bra, men det er synd at nokre få lærarar må dra lasset i eit forsøk som leiinga har bestemt at skulen skal vere med på. Pernille Fiskerstrand har undersøkt kva som skal til for at yrkesfagelevar skal meistre fagspråka i norsk og samfunnsfag betre, og ho fann at nettopp samarbeid mellom lærarane er heilt avgjerande. Dei ulike lærarane må vere einige om rammene for tekstane som elevane skal skrive, slik at elevane møter dei same forventningane i alle aktuelle fag. Fiskerstrand skriv at «lærarane må vere medvitne om rolla si og ansvaret som skrivelærarar i eit tverrfagleg prosjekt, då det ikkje held at dette er splitta opp i ulike underkategoriar. Vidare handlar det om at desse *skrivelærarane* går saman og utformar *felles* rammer for prosjektet» (Fiskerstrand under utgjeving: 15). Elevane på Sortland vgs. skreiv mange tekstar på nynorsk då dei var i dette prosjektet, men med



motstanden frå ein del av lærarane er det liten grunn til å tru at norsklæraren fekk drahjelp i andre fag. Læreplanen slår fast at alle lærarar skal lære vekk dei grunnleggjande ferdigheitene. Det gjer alle lærarar til skrivelærarar, og det må dei ta på alvor. Eg set strek for denne delen om lærarane sitt motivasjonsarbeid og går over til dei som først og fremst skulle motiverast, nemleg elevane.

## 6.2 Elevane sine erfaringar med bøkene

Det å forstå og kunne bruke bokstavar og skrift har for mange vorte ståande som den viktigaste varianten av literacy, kanskje på ein måte som går ut over andre former. Men på skulen lærer også elevane annan og viktig literacy (Barton 2007: 177). Dette er både offisiell og uoffisiell læring, og den kan også finne stad både munnleg og i hendingar («literacy events»). David Barton nemner fleire eksempel som omgjev elevane i skulekvardagen: graffiti, hemmelege lappar, teikneseriar, tavleskrift og skilt.

Norske språktilhøve er ikkje eit tema i boka til David Barton, men eg bruker tanken hans likevel. Nynorskinnlæring føregår både som offisiell og uoffisiell læring. Når elevane møter nynorsk på tavla, i vekeplanar og i lærebøker, er det direkte læring i den tradisjonelle forståinga av literacy, altså at dei lærer å lese og skrive det. Når elevar møter nynorsk på ein annan arena enn i norskundervisinga, er det ein utradisjonell måte å oppøve dei i den literacy-kunnskapen dei treng for å vere fullverdige borgarar i det norske samfunnet. Synnøve Skjong argumenterer for at alle lærarar etter LK06 skal arbeide slik, altså la elevane skrive både nynorsk og bokmål i alle fag (Skjong 2011: 46).

Eg prøvde å måle elevane si innstilling til prosjektet med eit så enkelt språk som råd. I analysen skriv eg i meir overordna ordelag og sorterer svara etter om dei viser ei positiv eller negativ haldning til dei nynorske lærebøkene.

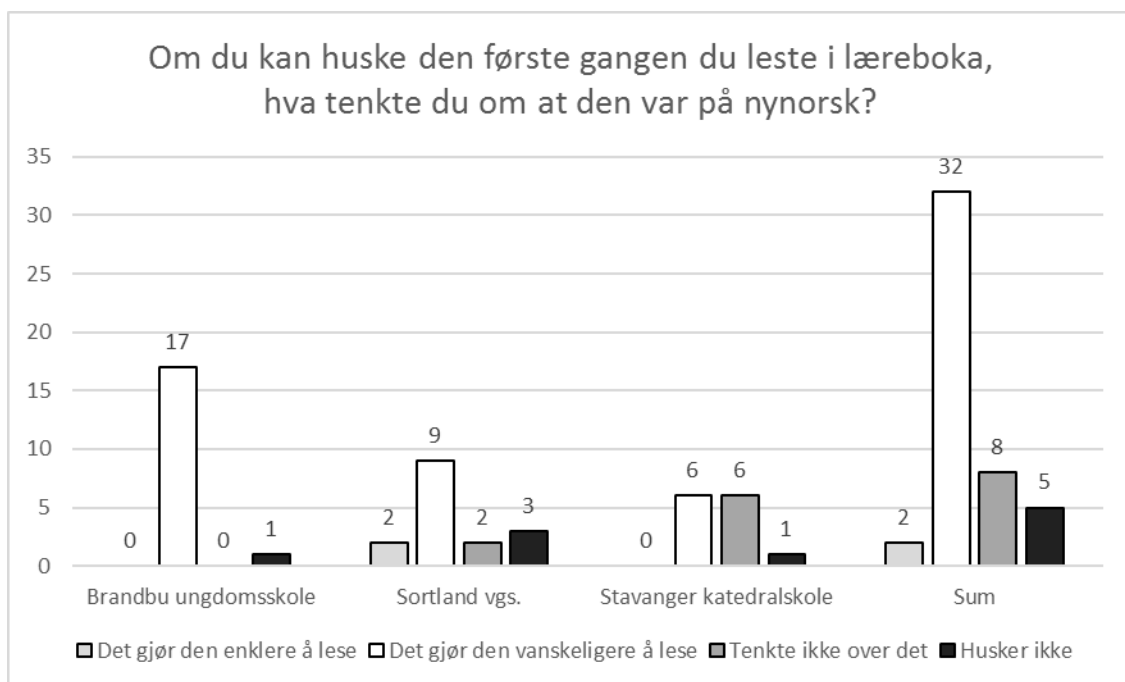
### 6.2.1 Innstilling: Korleis vert det å lese nynorsk?

Læraren på Sortland vgs. opplevde ikkje elevane som skeptiske då dei fekk dei nynorske lærebøkene. Inntrykket hennar var at dei aksepterte bøkene med eit «ja vel». Elevane starta skuleåret med bokmålsvarianten av norsk boka og fekk den nynorske boka seint i

september. Lærarane på Brandbu hadde ikkje informantklassen det første året på ungdomsskolen, så dei hadde ikkje grunnlag for å seie noko om elevane sitt første møte med læreboka. Læraren ved Stavanger katedralskole fortel derimot om skeptiske elevar.

Dei sa «oi, dette blir vanskeleg å lese nynorsk, med ein del ord som me ikkje forstår, så må me stille spørsmål om kva det betyr, og slå opp i ordlista», så det var litt sånn motstand i byrjinga. Men det minka veldig fort, fordi at dei opplevde nok at det var ikkje så stor forskjell på å lese bokmål og nynorsk når alt kjem til alt. Ein blir fort vand med det. (S. 50 12:54)

Her er spriket stort mellom lærarsvara og elevsvara, og eg viser kontrasten ved hjelp av eit stolpediagram. Her har elevane svart på spørsmålet «Om du kan huske den første gangen du leste i læreboka, hva tenkte du om at den var på nynorsk?». Spørsmålet var likt til alle klassane, bortsett frå at det nemner den eller dei bøkene den aktuelle klassen har lese på nynorsk. Elevane hugsar møtet med bøkene jamt over som negativt.



**Figur 1: Elevane si innstilling. Elevane kunne også velje svarkategorien «Andre», og formulere sitt eige svar. Nokre få gjorde det. Eg har sortert dei inn i dei fastlagde kategoriane ut frå om svaret er positivt, negativt eller nøytralt ladd. Totalt svarte 47 elevar.**

Det gjev ikkje meining å rekne på gjennomsnitt med berre 47 informantar, så eg skriv om det som er modus, altså kva verdi som opptrer hyppigast i materialet. Modus er

alternativet «Det gjør den vanskeligere å lese» totalt sett, fordi det er modus i svarene både frå Sortland vgs. og Brandbu ungdomsskole.

9 av 16 elevar på Sortland vgs. hugsar møtet med dei nynorske lærebøkene som negativt, men læraren sat med inntrykk av at dei aksepterte bøkene utan problem. Det kan hende at ingen av dei oppfatta at bøkene var på nynorsk då dei fekk dei, og at dette harde møtet med nynorskteksten skjedde utan at læraren var til stades, men det er rart at det i så fall ikkje var eit tema i dagane og vekene etter dei fekk bøkene.

I Stavanger var det motsett. Der registrerte læraren motstand og skepsis då elevane fekk bøkene, men elevane sjølve rapporterer om ei langt mindre negativ haldning. Elevane på Stavanger katedralskole var ikkje påfallande positive til at bøkene var på nynorsk, men dei var langt mindre negative enn elevane på dei to andre skulane i undersøkinga. I Stavanger svarer seks elevar at dei tenkte det gjorde boka vanskelegare å lese, og seks svarer dei ikkje tenkte over språket i læreboka.

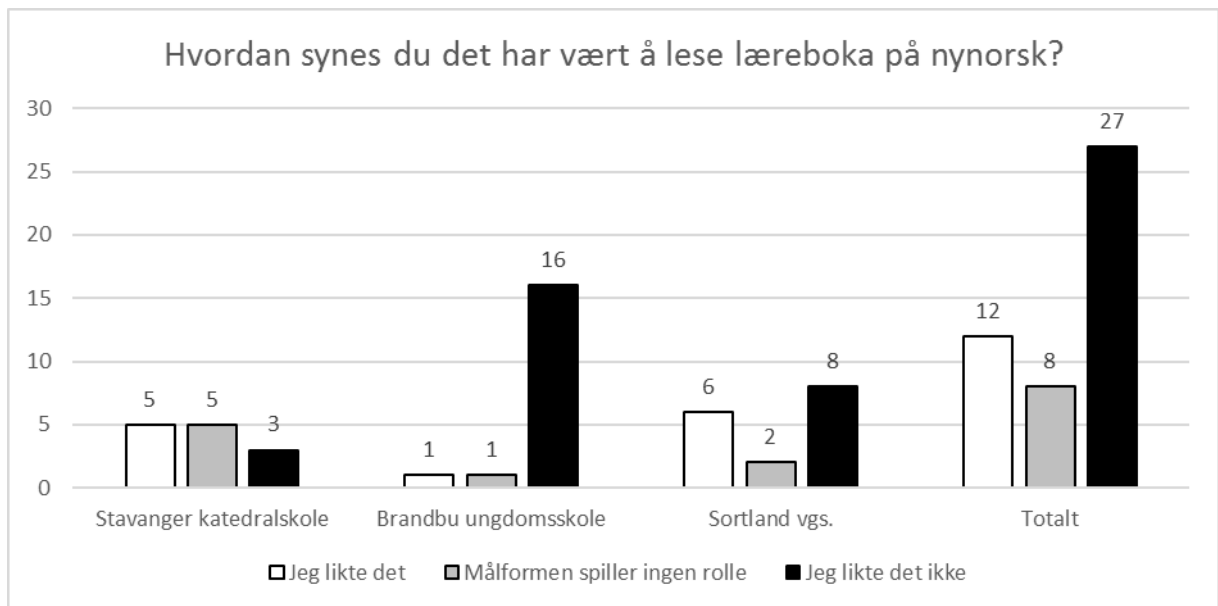
På Brandbu ungdomsskole var alle elevane negative då dei først møtte bøkene, så nær som den eine som ikkje hugsar kva han eller ho tenkte. Dei to lærarane eg har intervjuet, hadde ikkje denne klassen det første året på ungdomsskolen, og dermed har dei ikkje grunnlag for å seie noko om korleis dei oppfatta elevane sitt første møte med bøkene.

Eg kan ikkje slå fast om det er elevane eller lærarane som hugsar det første møtet med bøkene mest eller minst riktig. Kanskje handlar det om i kva grad elevane tenkte bøkene vart vanskelegare. Det kan hende dei tenkte at nynorsken gjorde bøkene litt meir utfordrande, men ikkje nok til å protestere til læraren. Dette har eg uansett ikkje grunnlag for å skrive noko om. Eg kan berre konstatere at dei to gruppene svarer ulikt om starten med dei nynorske lærebøkene. I dei neste avsnitt held eg svarene frå elevane om dette første møtet med bøkene opp mot erfaringane dei gjorde seg med å bruke dei.

### 6.2.2 Erfaring: Korleis vart det å lese nynorsk?

Innstillinga i elevsvarene endrar seg berre til ei viss grad når eg samanliknar svarene om det første møtet med dei nynorske bøkene med svarene om korleis dei såg på prosjektet då eg

intervjua dei heilt på slutten av skuleåret. I evalueringa av korleis dei syntest det var å lese læreboka på nynorsk, er dei noko meir positive, men dei er framleis mest negative.



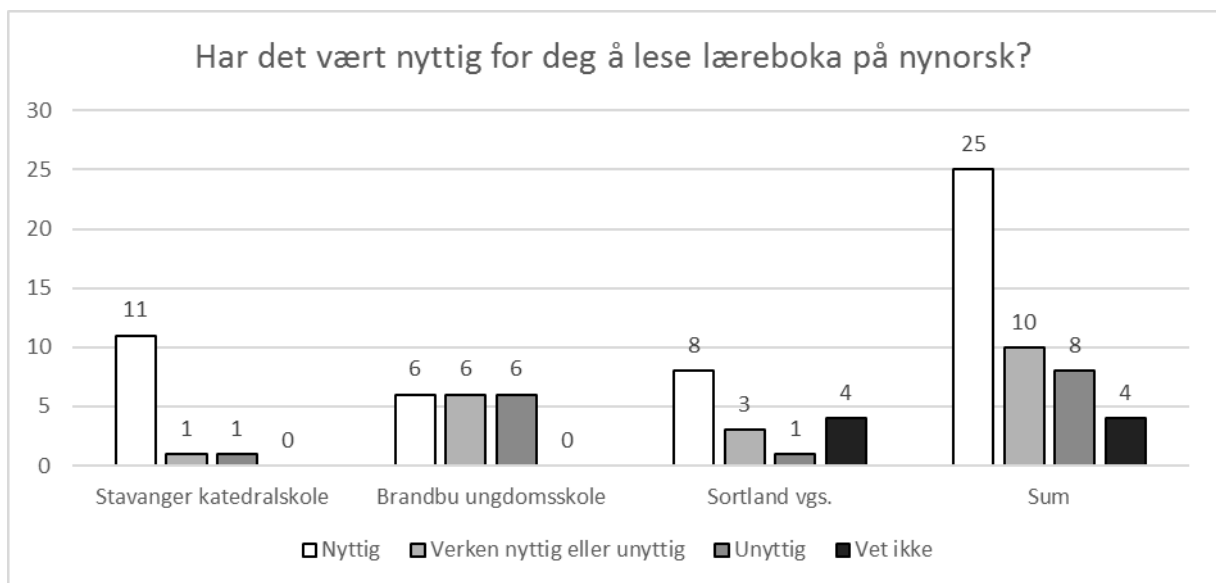
**Figur 2: Elevane si evaluering etter å ha lese dei nynorske lærebøkene. Totalt har 47 elevar svart.**

Elevane på Brandbu har lese læreverket Kosmos alle tre åra på ungdomsskulen på nynorsk. Dei er heilt tydelege på at dei ikkje likte det. 16 av 18 svarer det, medan ein elev likte det og ein elev meiner målforma ikkje spelar noka rolle. På dei vidaregåande skulane evaluerer elevane prosjektet meir positivt. På Sortland vgs. var det seks som likte det, mot åtte som ikkje likte det. På Stavanger katedralskole var fem positive, medan tre var negative. Dei fem siste meiner at målforma ikkje spelar noka rolle.

Om me ser alle dei 47 elevane under eitt, er det 12 som likte å lese lærebøker på nynorsk, 27 som ikkje likte det og åtte som meiner målforma ikkje spelar noka rolle. Modus er altså at elevane ikkje likte å bruke desse bøkene. Over halvparten av elevane valde det alternativet. Dette er eit så lite eintydig resultat at det kan tolkast i mange retningar. Dersom ein reknar dei som trekkjer på skuldrene som positive, er det nesten like mange som er positive som negative. Det betyr at elevane ikkje har så store problem med å lese nynorsk som dei gjerne i utgangspunktet trur at dei har. Dersom ein legg dei som trekkjer på skuldrene i den negative kategorien, er det 35 elevar som er negative, mot berre 12 positive. Det tyder i så fall på at prosjektet har lite for seg.

### 6.2.3 Erfaring: Nyttå i å lese nynorsk

Innstillinga til elevane endrar seg når dei svarer på om dei synest det har vore nyttig å lese lærebøkene på nynorsk. Det meiner fleirtalet av elevane at det var. Eg viser desse svara i eit stolpediagram. Dei finst også som tabell (tabell nr. 2 i vedlegga). Tabellen er meir nyansert, fordi han viser breidda i kor mange elevar som meiner prosjektet var «veldig nyttig» eller «veldig unyttig». I stolpediagrammet har eg slått saman dei to positive og dei to negative kategoriane til felleskategoriane «nyttig» og «unyttig».



**Figur 3: Elevane si vurdering av kor nyttig det var å lese nynorske lærebøker. Eg har slått saman kategoriane veldig nyttig / litt nyttig til nyttig og litt unyttig / unyttig til unyttig. Totalt har 47 elevar svart.**

25 elevar svarer at lærebokprosjektet var «litt nyttig» eller «veldig nyttig», medan 8 elevar meiner det var «litt unyttig» eller «veldig unyttig». Modus er altså at elevane samla meiner det var nyttig å lese desse bøkene på nynorsk.

Elevane på Stavanger katedralskole er dei klart mest positive. Der meiner 11 av 13 at det har vore «litt nyttig» eller «veldig nyttig», medan ein elev svarer at det var «veldig unyttig» og den siste eleven meiner at det verken var nyttig eller unyttig.

Også på Sortland vgs. er det mange elevar som meiner bøkene har hatt ein positiv funksjon. Åtte av 16 elevar meiner at det var nyttig å bruke den nynorske boka. Det er

modus i svara. Ein elev svarer at det var unyttig. Tre meiner det verken var nyttig eller unyttig og dei fire siste veit ikkje.

Dei 18 elevane på Brandbu ungdomsskole deler seg så veldig i tre at det ikkje gjev meining å snakke om modus. Seks elevar meiner det var nyttig å lese lærebøker på nynorsk, seks meiner det var unyttig og seks meiner det verken var nyttig eller unyttig.

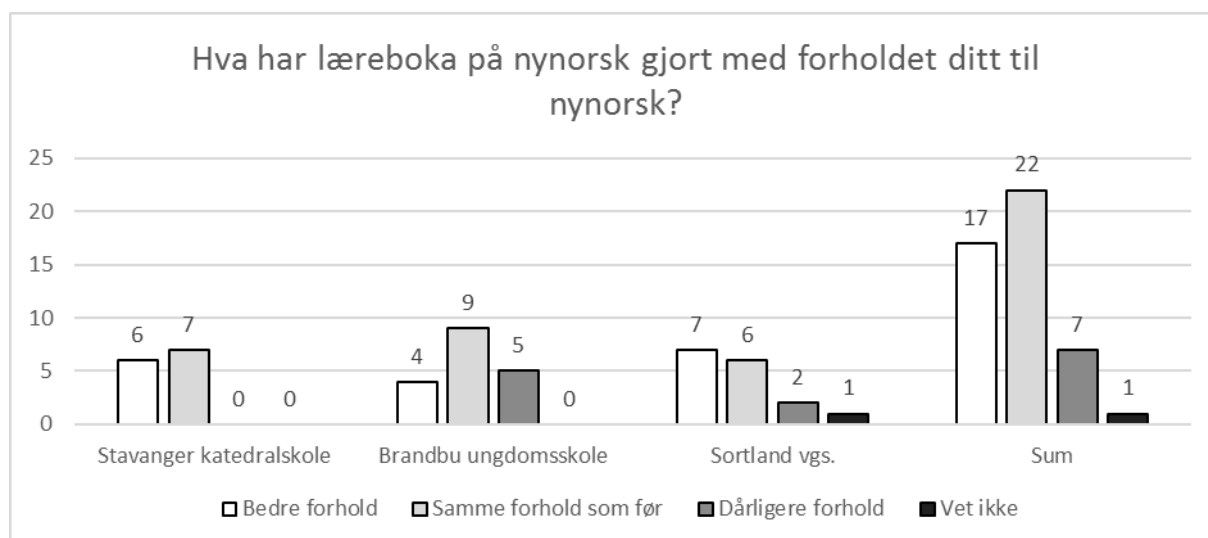
Det er altså elevane på dei to vidaregåande skulane som meiner bøkene har vore nyttige. Ungdomsskuleelevane fordeler seg over heile skalaen. Eg har fleire forslag til forklaringar på skilnaden mellom skuleslaga. Dei går eg inn på i drøftinga i kapittel 8.

I dette ligg det uansett noko interessant. Skulen skal lære vekk mykje som elevane ikkje nødvendigvis ser nytten i, verken undervegs eller etterpå. Her har tydelegvis elevane hatt nokre opplevingar undervegs eller etter dei var ferdige med bøkene. Det er lett å argumentere for at prosjektet har vore vellukka når også elevane ser at det var nyttig, trass i at dei ikkje sette spesielt stor pris på arbeidet undervegs.

#### 6.2.4 Erfaring: Haldningsendring

Eg spurde også elevane om dei har fått eit betre eller dårlegare forhold til nynorsk gjennom dette prosjektet. 17 elevar svarer at dei har fått eit betre forhold til nynorsk etter å ha lese desse lærebøkene, medan 7 har fått eit dårlegare forhold. Modus er likevel at dei har det same forholdet som før. 22 elevar svarer dette. Den siste eleven veit ikkje om forholdet har endra seg.

Eg viser også desse svara både i eit stolpediagram og i ein tabell. Breidda i kor mange elevar som rapporterer om å ha fått eit «mye bedre» eller «mye dårligere» forhold kan vere interessant å sjå, og det viser tabell nr 3. (Ligg som vedlegg.) I stolpediagrammet slår eg saman dei to positive og dei to negative kategoriane til dei to felleskategoriane «bedre forhold» og «dårligere forhold».



**Figur 4: Elevane si evaluering av om lærebøkene endra forholdet deira til nynorsk. Eg har slått saman kategoriane mye bedre / litt bedre til «bedre forhold» og litt dårlegare / mye dårlegare til «dårligere forhold». Totalt har 47 elevar svart.**

Nok ein gong er det tydeleg skilnad på skulane. Sju av dei 13 elevane på Stavanger katedralskole har det same forholdet til nynorsk som før, og dei siste seks har fått eit litt betre forhold. Ingen har fått eit dårlegare forhold.

På dei to andre skulane svarer elevane meir spreidd på skalaen. På Brandbu ungdomsskole har halvparten det same forholdet som dei hadde før, medan fire har eit betre forhold og fem har eit dårlegare enn før. Her er det altså ikkje spesielle utslag, verken i positiv eller negativ retning.

På Sortland vgs. seier sju av 16 elevar at dei har fått eit betre forhold til nynorsk etter å ha lese norsk boka på nynorsk. Seks har det same forholdet som før og to har fått eit dårlegare forhold. Den siste eleven veit ikkje.

Det største utslaget ser ein altså på dei to vidaregåande skulane, og det mest interessante av dei er Sortland vgs. På Stavanger katedralskole var elevane meir positivt innstilte då dei først møtte den nynorske læreboka, ifølgje figur 1. Der meinte seks av 13 elevar at nynorsken ville gjere boka vanskelegare å lese, medan ni av 16 på Sortland vgs. meinte det same. Dermed er det på Sortland vgs. den største endringa har skjedd, men eg har for få informantar til å legge stor vekt på akkurat dette funnet. Det er likevel verd å nemne. Å endre bokmålsbrukarar si haldning til nynorsk har vore ei sak for målrørsla like lenge som ho har eksistert. Eg venta at alle lærarane skulle forklare deltakinga i

prosjektet med eit ønske om å endre haldningane til elevane. Eg reknar med at dei alle hadde ein baktanke om det, men det var berre den mannlege læraren på Brandbu ungdomsskule som uttrykte det i intervjuet. Interessant nok er det ikkje noko i svara frå elevane på hans skule som tyder på at dette prosjektet har lukkast med det. Elevane svarer eintydig at dei hadde eit negativt første møte med den nynorske læreboka, og tre år seinare meiner dei ikkje at Kosmos-bøkene har endra forholdet deira til nynorsk. 9 av 18 elevar har det same forholdet som før, medan 4 har fått eit betre forhold og 5 har fått eit dårlegare. Det er totalt ikkje utslag verken opp eller ned, og ut frå dette sluttar eg at prosjektet ikkje har lukkast med å endre haldningane til nynorsk i denne klassen.

Det kan vere mange ting som spelar inn her, som t.d. kva forhold elevane har til læraren som presenterer dei for nynorsk eller nynorske lærebøker. Det er det uråd for meg å vite noko om, så eg ser vekk frå den faktoren i analysen. Eg kjem tilbake til svara frå elevane i drøftinga i kapittel 8. Eg avsluttar denne delen av analysen og går til erfaringane lærarane gjorde seg i klasserommet med å la elevane lese desse bøkene på nynorsk.

### **6.3 Domeneutfordringa: Sidemålet sin plass i andre fag enn norsk**

Kva skjer reint praktisk når elevar i bokmålsområde les nynorske lærebøker i samfunnsfag og historie? I avsnitt 6.3 bruker eg berre svar frå dei to skulane der dei har brukt nynorske lærebøker i andre fag enn norsk.

På Brandbu ungdomsskule og Stavanger katedralskule dukka nynorsken opp i fag som normalt er nynorskfrie sone på bokmålskular. Dermed kan han i seg sjølv føre til ekstra læring, fordi elevane først må lære nye ord, og deretter fylle dei med fagleg meining. Denne effekten erfarte læraren på Stavanger katedralskule. Lærarane på Brandbu ungdomsskule var mindre tydelege på at dei fekk denne ekstra læringsgevinsten.

Lærarane på begge skulane vedgår at dei brukte meir tid på språket i lærebøkene enn om dei hadde vore på bokmål, og at dei dermed brukte mindre tid på samfunnsfag og historie. Læraren i Stavanger trur at dei fleste elevane fekk med seg like mykje fagstoff som dei ville gjort om boka var på bokmål, men at svakare lesarar kan ha tapt noko på å



lære stoffet på nynorsk: «Om eg gjorde faginnlæringa vanskelegare? [PAUSE] Nokre vil nok oppleve det. Svakare lesarar og lesarar som var svakare i nynorsk, sjølv sagt hadde ... har hatt dette mindre på ungdomsskulen, for eksempel. Eee... For nokre trur eg nok det vart opplevd slik» (S. 52 19:03).

Læraren på Stavanger katedralskole seier at språket sjeldnare var tema etter kvart. Dei to lærarane på Brandbu seier det same. Der tok nynorskinnlæring mykje plass i samfunnsfagundervisinga i åttande, fordi det var så mange nye ord. Åra etter jobba dei mindre med språket og meir med fagstoffet. Den kvinnelege læraren på Brandbu trur at elevane sluttar å tenkje på at boka er på nynorsk, når dei er komne til 10. klasse.

Eg trur fagstoffet er viktig, og eg trur at dei jobbar med det og forstår ut frå konteksten. Det er ikkje den kjempestore utfordringa, og det blir sånn «dette går greitt.» Me les nynorske tekstar i norsk også. Me les nynorske tekstar, så eg trur ikkje det er det som ligg fremst i hovuda deira då. At det nødvendigvis er på nynorsk. (S. 18 01:04:53)

Elevane skal gjennom mykje stoff i alle fag, både på ungdomsskulen og på vidaregåande skule. Det er difor uheldig med distraksjonar som stel av dei få timane i veka dei har med faglæraren. Alle lærarane meiner likevel at det var riktig å bruke undervisingstid i andre fag enn norsk på å lære vekk nynorsk. Det kjem eg tilbake til i kapittel 8.

#### **6.4 Lærebøkene sin påverknad på undervisinga**

Den manlege læraren på Brandbu ungdomsskole er den einaste av dei fire lærarane eg har intervjuet som går gjennom læreboka i timane i staden for å plukke ut delar av kapitla og lage sitt eige opplegg. Han anslår at han bruker 40 % av tida på det, og resten av tida går han gjennom oppgåver eller forklarar ord og uttrykk i boka. Eg forstår han slik at han hadde den same praksisen med dei nynorske bøkene som han ville hatt med bokmålsbøker. Den kvinnelege kollegaen hans på Brandbu seier ho brukte mykje tid på nynorsk i starten i åttande, og mindre åra etter «fordi ho ikkje er norsklærer». Dermed påverka lærebokspråket undervisinga mindre dei siste åra.

På Stavanger katedralskole erfarte læraren at læreboka tok større plass i undervisinga då dei las ho på nynorsk. Det er jamt over sterke elevar som går på skulen, og dei bur i eit område der dei vert meir eksponerte for nynorsk i kvardagslivet enn dei andre informant-elevane. Fleire av elevane i klassen hadde endåtil nynorsk som hovudmål. Likevel trong klassen meir lærarstøtte for å forstå stoffet i lærebøkene då dei fekk det på nynorsk enn då dei hadde bokmålsbøker. Tidlegare hadde læraren brukt å be elevane lese teksten på førehand, og så kunne dei bruke klasseromstida med det utgangspunktet at elevane visste kva som stod i boka. Med lærebok på nynorsk måtte ho bruke meir tid på å hjelpe elevane til å forstå teksten i boka.

Ho blei, kva skal eg seie, ho blei viktigare når eg heldt på med prosjektet, då eg hadde ei nynorsk lærebok, enn før, då eg hadde bokmål. Fordi at eg opplevde at det nytta ikkje å berre seie «les dette heime, så snakkar me om det i morgon», fordi det var ein del ord, sånn som misferd-eksempelet, som dei ikkje skjønnte. Så dei trong meg, og dei trong kvarandre, og dei trong å finne strategiar så dei skjønnte og kunne finne ut kva ordet betydde. Sånn at me fekk eit ... ein meir ... me jobba meir med teksten i lag i dei åra eg heldt på med nynorskbøkene enn eg har gjort tidlegare. (S. 51 15:6)

Elevane trong hjelp med ord og omgrep som var vanskelege eller annleis enn på bokmål, og slik spela det inn på undervisinga at bøkene var på elevane sitt sidemål. Læraren tippar ho måtte forklare nynorskord kvar veke. Prosjektdeltakinga fekk også læraren til å utvikle nye didaktiske arbeidsmetodar. Det kjem eg tilbake til i kapittel 7, som handlar om kva lærarane har oppnådd med å vere med i dette prosjektet.

#### 6.4.1 Nynorsk gjorde det enklare å be om hjelp

Læraren i Stavanger erfarte at terskelen vart lågare for å be om omgrepsforklaringar då teksten stod på nynorsk enn om han var på bokmål. Ho formulerer det slik: «Ja, eg trur det. Fordi det var på ein måte ikkje så flautt å ikkje kunne det på sidemål som det ville vore å ikkje kunne det på hovudmålet» (S. 54 24:36).

Dette er interessant, fordi det kan ha ført til djupare læring. Lærarane på Brandbu sa ikkje noko om ein lågare terskel for å spørje, og eg spurde ikkje direkte om akkurat det.

Her skal eg heilt til slutt i kapittelet ta inn læraren på Sortland vgs., fordi dette er like relevant om nynorskteksten står i norskboka som i bøker i andre fag. Som kollegaen i Stavanger, erfarte ho at den nynorske teksten gjorde det lettare for elevane å spørje:

Det som er fordelen med nynorsk, er at når dei møter på problem, så meiner dei sjølv at det er fordi det er på nynorsk, og dermed så tør dei å spørje. Medan dei i mange tilfelle, viss det var på bokmål, ikkje ville tort å seie frå, fordi dei hadde følt seg dumme. (S. 33 20:57)

Det betyr at elevane kan ha lært meir av det faglege fordi dei hadde færre sperrer mot å avsløre eiga ukunne. Det er eit mindre statusfall å ikkje forstå tekst på nynorsk enn på bokmål. Det kan ha vore ein positiv påverknad nynorsk hadde på faglæringa både i norsk, samfunnsfag og historie, og eg plukkar opp att denne tråden seinare i avhandlinga. No går eg over til kapittel 7, der eg undersøker kva lærarane meiner dei sjølve og elevane har fått ut av prosjektet med dei nynorske lærebøkene.

## **7 Å la bokmåselevar bruke nynorske lærebøker (måloppnåing)**

I dette kapittelet konsentrerer eg meg om lærarane, som er hovudinformatane i denne avhandlinga. Eg skreiv om forventningane deira i kapittel 5, og i dette kapittelet skal eg undersøke kva dei fekk ut av prosjekta. Eg startar med å samanlikne det dei sjølve nemner som resultat av dei to prosjekta, halde opp mot det dei sjølve nemnde som grunnar til å vere med i dei. Eg inkluderer læraren frå Sortland vgs. i heile kapittelet.

### **7.1 Innfriing av forventningar**

Det er ikkje råd å slå fast kva ein får ut av eit prosjekt som dette, fordi det ikkje finst nokon eintydig måte å måle det på. Det er likevel interessant å høyre korleis lærarane evaluerer bruken av dei nynorske lærebøkene.

### 7.1.1 Brandbu ungdomsskole

På Brandbu ungdomsskole har elevane lese læreverket *Kosmos* i samfunnsfag, historie og geografi alle dei tre åra på ungdomsskulen. Dei to lærarane eg har intervjuet, er nøgde med at dei har vore med i prosjektet, men dei har vanskar med å setje fingeren på kva dei har fått ut av det. Dei hadde mange grunnar til å delta: Styrkje nynorskopplæringa, få gratis lærebøker, endre elevane sine haldningar til nynorsk, førebu elevane på jobbar i det offentlege og meir generelt: Nynorsk er eit offisielt språk (og dermed relevant kunnskap for nordmenn). Den mannlege læraren la til at hans personlege meining er at nynorsk er eit betre skriftmål enn bokmål, fordi det ikkje har utgangspunkt i tysk og dansk. Ikkje alle desse måla kan målast, og ikkje alle er meinte til å målast heller. Eg plukkar ut det eg meiner det er relevant å seie noko meir om i evalueringa, dvs. punkta om å styrkje nynorskopplæringa og å endre elevane sine haldningar.

Styrkje nynorskopplæringa: Den kvinnelege læraren meiner at dei har oppnådd «å farge hovuda deira» (S. 20 01:09:38). Ho bruker å snakke om at dei fargar, eller vaskar, hovuda til elevane, både når dei bruker mykje nynorsk i undervisinga og når dei jobbar mykje tverrfagleg. Dei pøser på med eit bestemt tema ein periode i fleire fag, og slik vaskar dei hovuda til elevane. Ho meiner *Kosmos*-læreverket har vaska hovuda til elevane med nynorsk. Dette harmonerer godt med funna til Sjøhelle (2016) frå ein intervensjonsstudie der bokmålsbrukande vgs.-elevar skreiv mykje nynorsk eit heilt år. Ho kallar ein slik intensiv bruk av nynorsk for ein «språkdusj», som ein moderat variant av eit språkbad (Sjøhelle 2016: 246). Den mannlege læraren på Brandbu ungdomsskole meiner dei nynorske lærebøkene har ufarleggjort nynorsk.

Eg meiner at dei har oppnådd å bli meir kjente med skriftspråket nynorsk. Absolutt. Og der har dei også funne ut at ein god del av dei faguttrykka er dei same på bokmål som på nynorsk. Nokre er forskjellige. Eg trur at vegen inn til nynorsk som skriftspråk og lesespråk blir ... Han er ikkje ukjent lenger. (S. 20 01:09:38)

Dette er ein overordna og generell refleksjon som det er uråd å verifisere eller falsifisere, men eg meiner det er grunn til å tru at han har rett i det. Elevane har lese mykje nynorsk tekst, og dei har sett at det kan vere eit fagspråk. Problemet er ofte at bokmålsbrukarar vert så lite eksponerte for nynorsk at det vert framandt for dei. Eg vel

å tru at tre år med nynorske fagtekstar har gjort språket mindre ukjent for desse elevane. Ifølgje dei to Brandbu-lærarane har ikkje norsklærarane på skulen sett «sensasjonelle funn» i nynorsk-kunnskapane til elevane, men dei meiner at elevane «er på ein veg vidare som kan ha gjeve dei noko ekstra» (S. 21 01:13:15).

Når det gjeld Brandbu-læraren sitt ønske om å endre elevane sine haldningar til nynorsk: Nynorsk er ein av to måtar å skrive korrekt norsk på. Det seier lova. Den likestiller dei to målformene heilt og fullt. I realiteten er likevel bokmål så dominerande at det vert oppfatta som standardnorsk, medan nynorsk vert noko anna. Det fører til ein del negative haldningar til nynorsk i område der dei ikkje opplever at nynorsk er relevant for dei, som til dømes på Brandbu ungdomsskole på Hadeland. Den 63 år gamle mannlege læraren gav mange grunnar til å melde skulen på prosjektet med nynorske lærebøker, og det å endre elevane sine haldningar til nynorsk var ein av dei. Tabell 3 / figur 4 viser at elevane på Brandbu ikkje svarer at dei har endra haldning til nynorsk. Dei hadde eit negativt første møte med lærebøkene (figur 1), og i ettertid meiner altså klassen at forholdet deira til nynorsk ikkje har endra seg i nemneverdig grad. Lærarane peikar på at dei ikkje har ei referansegruppe, og dei synest det er vanskeleg å vurdere om dei kan ha fått til ei haldningsendring. Eg finn såleis ikkje haldepunkt for å seie at lærarane har lukkast med å endre elevane sine haldningar til nynorsk.

### 7.1.2 Stavanger katedralskole

På Stavanger katedralskole gav læraren to grunnar til at ho ville vere med: Ho fekk direkte spørsmål frå Nynorsksenteret om å vere med fordi ho allereie brukte nynorsk i klasserommet, og ho ville vise elevane at nynorsk er eit bruksspråk på linje med bokmål. I tillegg meiner ho at nynorsk har ein verdi i seg sjølv, men det var svar på eit direkte og leiande spørsmål. Eg held det utanfor. Det er også meningslaust å evaluere at ho vart spurt direkte, men det å ville vise at nynorsk er eit bruksspråk, er interessant.

Når læraren skal summere opp prosjektet, meiner ho at det har klart å vise elevane at nynorsk er eit bruksspråk. Den tilbakemeldinga har ho fått av fleire elevar.

Eg trur dei opplevde at det ikkje var så vanskeleg å lese på nynorsk likevel, og dei opplevde og at det var lettare for dei å bruke nynorsk sjølve seinare, i si eiga skriving, i norsk når dei skulle skrive sidemål. Så opplevde dei at dei syntest det fall dei meir naturleg, og dei tenkte meir nynorsk enn det dei gjorde før. Så dei såg nok litt meir nytteverdi av det, om dei ikkje nødvendigvis fekk betre karakterar, det kan me ikkje måle, men dei opplevde det som enklare, mange, å skrive. Og det er jo, dei er jo nytteorienterte då. (S. 56 32:16)

Dersom dette er riktig, nådde ho målet om å vise at nynorsk er eit bruksspråk. Elevane fekk sjå at nynorsk fungerer som fagspråk i ei samfunnsfagsbok. Eg spurde ikkje elevane spesifikt om dei no ser på det meir som eit bruksspråk enn før, men elevane ved Stavanger katedralskole evaluerer prosjektet på ein forholdsvis positiv måte.

Slik evaluerer læraren forsøket med dei nynorske bøkene på Stavanger katedralskole, to år etter ho hadde desse elevane i samfunnsfag. Ho påpeikar sjølv at det er ein fare for at ho berre hugsar det positive. Det kan eg ikkje vite noko om, utover å nemne at det er mogleg. Ho seier også at ho gjorde nokre erfaringar som ho ikkje forventa, og dei kjem eg tilbake til seinare i dette kapitlet. Eg går over til erfaringane frå Sortland vgs.

### 7.1.3 Sortland vgs

Læraren på Sortland vgs. nemnde tre grunnar til å la elevane lese norskboka på nynorsk: Betre sidemålsskarakterane, styrkje nynorsken for nynorsken sin del og at det er viktig for nynorskbrukarane sin demokratiske rett til å verte forstått at bokmålsbrukarane har ei minimumsmeistring av nynorsk. Det siste punktet gjev det inga meining å leite etter direkte måloppnåing i. Heller ikkje på dei to første spørsmåla klarer eg å finne eit svar med to strekar under, men det går an å evaluere til ein viss grad.

Det om å betre sidemålsskarakterane: Læraren meiner at prosjektet har gjort at desse elevane får betre norskkarakter, fordi det har gjort dei sterkare både i nynorsk og bokmål. Det går ikkje an å seie om det kjem av nynorsk boka eller at læraren har snakka mykje om språk. Det heng uansett saman. Eg har ikkje sjekka karakterane deira, så eg let det stå som ein påstand frå læraren. Ho meiner at elevane i denne klassen har fått eit

betre ordtilfang enn elevar i klassar der dei ikkje les norskboka på nynorsk. Ho meiner dei har fått betre føresetnader for å skrive og ei betre forståing når dei les.

Ho ønskte også å styrke nynorsken for nynorsken sin eigen del, og ho meiner ho har oppnådd noko. Ho seier at ho merkar at denne klassen har ei meir positiv haldning til nynorsk enn den andre påbyggingsklassen på skulen, og at «viss eg greier å få ein elev snudd frå å vere uttalt negativ til å vere i alle fall nøytral, så synest eg det er ein OK jobb» (S. 42 57:55). Dette stemmer godt med elevsvara i tabell 3 / figur 4, der sju av dei 16 elevane på Sortland vgs. seier at dei har fått eit betre forhold til nynorsk etter å ha brukt denne læreboka. Seks elevar har det same forholdet som før, og berre to har fått eit dårlegare forhold. Den siste eleven veit ikkje. Undersøkinga er for lite omfattande til at eg kan slutte noko ut frå ho, men ho er i alle fall ein indikasjon på at læraren og/eller læreboka har påverka elevane. Læraren trur prosjektet kan ha påverka måten deira å tenkje på, slik at dei er litt mindre bastante i kommentarane om nynorsk seinare.

Læraren var så nøgd med deltakinga at ho planla å bruke endå meir nynorsk skuleåret etter. Målet forklarar ho så enkelt som dette: «At det er fleire som vert gode i det, og at det er fleire som vert positive. Det ... Dei skal ikkje stryke i nynorsk» (S. 42 59:36).

#### 7.1.4 Andre erfarte fordelar med prosjektet

Lærarane gjorde også erfaringar som dei ikkje nemnde som forventningar til prosjektet. Dei positive skriv eg om i dette avsnittet. Dei negative erfaringane kjem i neste avsnitt.

Lærarane på dei to vidaregåande skulane meiner at den nynorske teksten gjorde det lettare å spørje om ting dei ikkje forstod, også det som dei ikkje ville forstått på bokmål. Dette skreiv eg om i avsnitt 6.4.1. Dermed kan ein seie at nynorsken førte til djupare faglæring. Eg kjem tilbake til dette i drøftinga i kapittel 8.

På Brandbu ungdomsskole såg lærarane fleire gonger at elevane blanda nynorskord inn i bokmålstekstar, som t.d. «rettar» i staden for «rettigheter». Dei to lærarane eg intervjuar der, meiner det ikkje gjer noko, fordi det betyr at elevane har lært noko, og det skjer ikkje i eit slikt omfang at det er eit problem. Den manlege læraren meiner dessutan at

det berre er bra om dei kuttar dei typiske pre- og suffiksa som bokmål i stor grad har importert frå dansk og tysk. Læraren på Sortland vgs. var derimot uroa for at det same skulle skje, fordi ho vil at dei skal klare å skilje mellom bokmål og nynorsk. Det viste seg å ikkje vere noko problem at der dukka opp nynorske ord i bokmålstekstar i elevtekstane på Sortland vgs. Derimot såg læraren stadig bokmålsord i nynorskstekstar. Læraren i Stavanger sa ikkje noko om det, og eg tippar det er fordi det ikkje var eit tema. Klassen hennar hadde høgt karaktersnitt frå ungdomsskulen, og eg reknar med at dei jamt over er så språksterke at dei hadde lettare for å skilje mellom bokmål og nynorsk.

Læraren på Stavanger katedralskole seier derimot at ho var meir medviten om å lære vekk ulike lesestrategiar då dei skulle bruke nynorske lærebøker, enn ho hadde vore før. Dermed trur ho at det var ein ekstragevinst som elevane fekk takka vere dei nynorske lærebøkene. Også læraren på Sortland vgs. nemner dette. Ho trur prosjektet hjelpte ho med å lære elevane betre strategiar til å handtere tekstar dei ikkje forstår.

I Stavanger fortel dessutan læraren at elevane jobba meir med teksten i dei nynorske lærebøkene enn dei brukte å gjere i bokmålsbøker. Eg reknar med at det var ein del av intensjonen til Nynorsksenteret då dei spanderte desse lærebøkene på utvalde skular, fordi ein slik ekstrainnsats med teksten fører til meir læring, både av språk og fagstoff. Eg kjem tilbake til dette i kapittel 8.

Læraren i Stavanger trur også at prosjektet styrkte statusen til nynorsk hjå elevane hennar, i alle fall medan dei heldt på med det. Det stemmer godt med elevsvara i tabell 3 / figur 4. Seks av dei 13 elevane har fått eit betre forhold til nynorsk enn før. Dei andre sju har det same forholdet som før, og ingen har fått eit dårlegare forhold. Læraren nemnde ikkje haldningsendring som ei forventning, og difor tek eg det med i dette avsnittet om positive erfaringar utover dei forventa.

Læraren i Stavanger tok også sjølv lærdom av prosjektet. Ho lærte å bruke læreboka på ein annan måte, som ho sidan har overført til norskboka, som inneheld tekstar på både nynorsk og bokmål.



Eg er meir bevisst på å bruke tid i lag med elevane på lærebokstoffet, og ikkje berre tru at dette greier dei fint å lese heime på eiga hand, og så snakkar me om det. For det første så er det, trur eg ikkje alltid at dei gjer det. Og så trur eg også at det ikkje nødvendigvis er alle som får med seg det som står. Fordi at lærebøkene ikkje alltid, sjølv om dei er tilpassa, skal vere tilpassa det nivået dei er retta mot, så er det ikkje alltid det treffer alle elevar like godt. Det er ikkje alle elevar som er like sterke lesarar. Så det å jobbe med lærebokteksten i lag, og lese i lag, og gje dei ulike strategiar for å trengje gjennom, inn i lærestoffet, trur eg er nyttig. Og slik tenkte eg ikkje før. (S. 55 29:26)

Dette er vel kanskje den mest uventa konsekvensen av prosjektet. Eg reknar med alle lærarane var spente på kva elevane skulle få ut at dette prosjektet, men det er ikkje sikkert dei var klare for at dei også sjølve skulle endre undervisningspraksis og utvikle nye didaktiske grep. Eg avsluttar denne oppramsinga av uventa positive erfaringar, og går over til dei negative erfaringane som lærarane gjorde seg i prosjektet.

### 7.1.5 Erfarte ulemper med prosjektet

Lærarane nemnde ingen ulemper då dei skulle fortelje kvifor dei melde skulane på dette prosjektet, men det ville vore unaturleg å forklare ei påmelding med kva negative erfaringar ein kunne vente seg. I evalueringa nemner dei nokre ulemper ved prosjektet, og i tillegg stilte eg ein del kritiske spørsmål. Eg listar opp svara i dette avsnittet.

Alle lærarane trur at dei fleste elevane fekk med seg like mykje fagstoff som dei ville gjort om boka var på bokmål, men at dei svakaste lesarane kan ha tapt noko på grunn av prosjektet. I alle klassane var det opning for at elevar med spesielle grunnar kunne lese bøkene på bokmål, men nynorsken prega uansett undervisninga, og det kan ha gjort faginnlæringa vanskelegare for dei svakaste elevane.

Dei to vgs.-lærarane er opne for at stoffet kan ha vorte fjernare for elevane på grunn av målforma. Dei to ungdomsskulelærarane trur ikkje det er slik, fordi faguttrykka er nye for dei uansett om dei er på bokmål eller nynorsk. «BNP og verdiskaping må forklarast uansett om det er nynorsk eller bokmål», seier den kvinnelege læraren (S. 21 01:14:00).

Dei to vgs-lærarane er opne for at dei har mistolka motstand mot nynorsk-bøkene som ein generell motivasjonsmangel. Dei to ungdomsskulelærarane meiner ikkje dei kan ha mistolka slike signal, fordi dei som har vore negative, har fått dei lettlesne bøkene på bokmål. Eg har ikkje grunnlag for å meine noko om lærarane har forstått eller misforstått signal frå klassane, men eg ville kort nemne at det er ei moglegheit.

### 7.1.6 Prosjektet i lys av LK06

I kapittel 2 gjekk eg gjennom kva læreplanane i Kunnskapsløftet seier om sidemålsopplæringa. Eg fann ingenting om nynorsk, bokmål, sidemål eller hovudmål i læreplanar i andre fag enn norsk. Kompetansemåla frå norskplanen har eg samla i 2.7, og difor skriv eg berre overordna om måloppnåinga her. Eg gjekk gjennom desse måla i alle lærarintervjua, for å få lærarane sine vurderingar av om dei nynorske lærebøkene har hjelpt elevane med å nå måla. Alle lærarane nikka stadfestande til alle måla.

Ungdomsskuleelevane skal t.d. vere i stand til å «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger»<sup>18</sup>, og det er klart at lærebøker på nynorsk har hjelpt til med det. *Kosmos*-bøkene er i seg sjølv eit breitt utval tekstar i ulike sjangrar.

På vidaregåande er krava mindre generelle og meir tydeleg knytte til norskfaget. Her er t.d. eit mål som er felles for VG3 på studieførebuande og påbygging til generell studiekompetanse: Dei skal kunne «lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid».<sup>19</sup>

Alle lærarane svarer ja på alle punkta på lista. Dei utdjuar med at elevane har fått betre ordforråd på nynorsk, eller at dei er tryggare nynorskbrukarar fordi dei har lese og skrive langt meir nynorsk enn den jamne bokmålsbrukande elev. Lærarane eg har intervjuet, ønskjer sjølvsagt at svaret skal vere ja, fordi det er ein indikasjon på at det var rett av dei å ta elevane inn i prosjektet med nynorske lærebøker. Eg meiner uansett det

---

<sup>18</sup> <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133> Lese 10.04.15.

<sup>19</sup> <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230> Lese 10.04.15.

er grunn til å tru at lærarane har rett i at prosjektbøkene har hjelpt elevane med å nå desse måla i norskplanen, og eg finn ingen grunn til å problematisere desse påstandane.

Nynorsk, bokmål, sidemål eller hovudmål er ikkje nemnde i læreplanane for andre fag enn norsk. Denne gjennomgangen viser korleis prosjektet har støtta nynorskopplæringa i andre fag enn norsk. Det er god literacy-tenking, og det skriv eg meir om i neste avsnitt.

## 7.2 Metakognisjon

Eg har vist til Mary Macken-Horarik fleire gonger i denne avhandlinga, både om metakognisjon og andre tema. Også her heime er det mange som jobbar med mykje av det same. I boka *Muntlige tekster i klasserommet* viser Frøydis Hertzberg og Sylvi Penne kor viktig det er at elevane er medvitne kva språk dei bruker i ulike situasjonar. Frå heimen har barnet lært primærdiskursen, og utanfor heimen møter dei fleire andre sosiale språk, som vert kalla sekundærdiskursar. Når brukaren er klar over at ho vekslar mellom desse ulike sosiale språka, kallar didaktikken det for metaspråkleg medvit. Å kunne tenkje metaspråkleg er viktig i moderne literacy-tenking, og det er ein føresetnad for å lukkast i skulen og utdanninga (Penne og Hertzberg 2008: 55).

Dei to vgs.-lærarane eg har intervjuja, meiner at det å ha nynorske lærebøker i andre fag enn norsk førte til metakognisjon. Frå dei to ungdomsskulelærarane klarte eg ikkje å få eit skikkeleg svar på det. Eg stilte alle lærarane dette spørsmålet: «Gjorde nynorsken språket til eit tema på ein slik måte at elevane greidde å sjå læringa utanfrå og snakke om stoffet på ein måte som dei ikkje ville klart om bøkene var på bokmål?». Dei to lærarane på Brandbu svarte berre på kva elevane har fått ut av det reint språkleg, og eg stilte spørsmålet om att slik: «hjelpete språket noko som helst på slik metakognisjon om læringa, er vel det eg prøver å spørje om» (S. 10 39:30). Også då svarte dei berre på det språklege læringsutbyttet, og då spurde eg ikkje meir om det. Eg skulle ønskje at eg bora endå meir i dette med metakognisjon i dette intervjuet. Eg skulle også ønskje at eg hadde spurt dei om lesestrategiar, men det gjorde eg ikkje, og dei nemnde det ikkje.

Læraren på Sortland vgs. seier lærebokspråket førte til fleire naturlege læringssituasjonar undervegs, der elevane hadde språklege spørsmål som førte til fellessvar på tavla. Eksempla ho nemner, er naturleg nok norskfaglege, sidan klassen hennar brukte nynorsk lærebok i norskfaget. Men det metaspråklege perspektivet fungerer også i andre fag enn norsk. Læraren ved Stavanger katedralskole meiner at den nynorske teksten i lærebøkene gjorde språket til eit eige tema undervegs i faglæringa:

Ja, fordi dei måtte, sånn som med misferd, dei måtte på ein måte lære omgrepet to gonger. Dei måtte fylle det med innhald frå bokmållspråket, og så, altså «forseelse» betyr heller ikkje noko i seg sjølv. Sant, at me fekk ein sånn god diskusjon om kva det faktisk betyr. Og det at du då gjennom to ulike omgrep på to ulike språk, fekk fylt det. Sånn at dei fekk ei slik dobbel læring, vil eg påstå. (S. 52 17:02)

Ein slik komparativ framgangsmåte kan vere ein god læringsmetode. Dermed kan nynorske lærebøker gjere at bokmålselevar forstår fagstoff betre.

For å summere opp dette kapittelet så langt, så er det tydeleg at lærebøkene gjorde språket til eit tema i seg sjølv. Det er viktig for fleire av literacy-forskarane som eg har nemnt, og eg kjem tilbake til dette i drøftinga i kapittel 8. Eg avsluttar dette kapittelet med lærarane sine evalueringar av læreverka dei har brukt på nynorsk.

### 7.3 Lærarane sine evalueringar av lærebøkene

På Stavanger katedralskole las informantklassen *Tidslinjer 1* i historie og *Streif* i samfunnsfag. Eg har berre intervjuet samfunnsfaglæraren, og det er difor berre *Streif* som vert evaluert i denne delen. Læraren er jamt over nøgd med læreverket. Ho meiner det har ein god nettstad og gode oppgåver, men at teksten kan vere litt omstendeleg. Eg spurde ikkje om det var noko ho sakna i boka, og ho nemnde ikkje noko heller. I kapittel 8 kjem eg tilbake til kva eg saknar i *Streif*.

På Brandbu ungdomsskole las elevane læreverket *Kosmos* i historie, geografi og samfunnsfag alle tre åra på skulen. Lærarane er ikkje heilt nøgde med boka. Dei meiner ho er for tung, og at ein del av tekstane kunne ha vore brukte på vidaregåande skular.

Slik konkluderte også eg i tekstanalysen i kapittel 4. Den kvinnelege læraren påpeikar dessutan at læreverka er litt ustrukturerte og at dei hoppar fram og tilbake mellom tema. Dei meiner likevel ikkje at dette er store problem, og elevane skulle halde fram med å bruke *Kosmos*-bøkene også året etter eg gjorde dette intervjuet.

Påbyggingselevane på Sortland vgs. har brukt norskboka *Signatur 3* på nynorsk. Læraren er stort sett nøgd med den, bortsett frå at ho saknar tydelegare skriverammer, som den førre versjonen av boka hadde. Dessutan hadde førre versjon ei betre oppslagsside bak. Elles har ho ingen innvendingar mot læreboka som informantklassen har brukt. I analysen i kapittel 4 vurderte eg den til å vere ei tung faktabok. Det same gjer læraren. Ho kombinerte læreboka med andre tekstar, slik at totalen skulle verte overkomeleg for elevane. Ho seier ikkje noko om kva stoff ho eventuelt saknar i boka, og eg spør ikkje direkte om det i intervjuet. Eg avsluttar dette kapittelet, og eg kjem tilbake til korleis lærebøkene betre kunne ha støtta lærarane i literacy-oppøvinga, i kapittel 8.

## 8 Samanfating og kritisk vurdering av funna

Eg har evaluert Nynorsksenteret sitt forsøk med å la elevar lese nynorske lærebøker i andre fag enn norsk. I delar av avhandlinga har eg inkludert ein lærar og ein klasse frå Sortland vgs. i Nordland, der elevane har lese nynorske lærebøker i norskfaget. Dei er relevante når eg skriv om elevar frå bokmålsdominerte område sitt møte med nynorsk som fagspråk, men dei er ikkje relevante når eg ser nynorskbøkene i lys av det domeneskiftet som ligg i at elevane møter nynorsk i andre fag enn norsk.

Eit klart fleirtal av elevane svarer at dei hadde eit negativt første møte med bøkene. På spørsmålet «Om du kan huske den første gangen du leste i læreboka, hva tenkte du om at den var på nynorsk?» er det berre to elevar som svarer at dei tenkte det betydde at boka var enklare å lese. 32 elevar svarer at dei tenkte det gjer ho vanskelegare å lese. Dei siste tenkte ikkje over det eller hugsar ikkje. Elevane på Stavanger katedralskole var minst negative. Elevane på Brandbu ungdomsskole var mest negative.

Storparten av elevane meiner likevel at det var nyttig. Heile 25 av 47 elevar svarer at det var «litt nyttig» eller «veldig nyttig», medan berre åtte elevar meiner det var «litt unyttig» eller «veldig unyttig». Elevane svarer også at dei har fått eit betre forhold til nynorsk gjennom dette prosjektet. Totalt har 17 av 47 elevar fått eit betre forhold til nynorsk etter å ha lese desse lærebøkene, medan sju har fått eit dårlegare forhold. Også her er det tydeleg skilnad på skulane, der elevane på Stavanger katedralskole er dei mest positive. Elevane på dei andre to skulane svarer meir spreidd på skalaen.

Dei to vgs.-lærarane seier at det nynorske språket i lærebøkene gjorde det lettare for elevane å spørje om det dei ikkje forstod. Elevane meinte stundom at dei spurde på grunn av på nynorsk, sjølv om lærarane trur det vel så gjerne kan ha vore fagstoffet som var problemet. Slik fekk lærarane klara opp i det elevane ikkje forstod i fagstoffet, og den nynorske teksten kan ha ført til meir fagstofflæring.

Samstundes innrømmer alle lærarane at dei prioriterte å bruke mykje tid på nynorsk, spesielt i starten, og dermed har dei valt vekk noko anna. Då kan dei nynorske lærebøkene ha ført til mindre faglæring, fordi lærarane berre har eit visst tal undervisningstimar i veka.

I Stavanger har elevane jobba meir med teksten i dei nynorske lærebøkene enn dei brukte å gjere i bokmålsbøker. Der erfarte læraren at læreboka tok større plass i undervisninga då dei las ho på nynorsk, fordi læraren måtte bruke meir tid på å forklare ukjende ord. Ho trur språkdiskusjonane førte til ekstra læring, fordi dei både skulle lære ordet og fylle det med innhald.

Kort samanfating av lærebokanalysen: Eg har undersøkt i kva grad lærebøker i andre fag enn norsk hjelper lærarane med å forklare den norske kulturkonflikten som har enda opp i dagens språksituasjon med nynorsk, bokmål og sidemålsundervisning. Ungdomsskuleverket *Kosmos* seier ingenting om den norske språksituasjonen. Det gjer heller ikkje samfunnsfagboka *Streif* for vgs. Historieboka *Tidslinjer 1* avsluttar siste kapittel med eit avsnitt om at nordmennene aldri vart einige om korleis dei skulle slutte å skrive dansk, og elevane får ei rask innføring i bakgrunnen for dagens språksituasjon.

## 8.1 Moglege feilkjelder i svara

Forsking vil alltid ha feilkjelder, og eg har prøvd å identifisere flest moglege av dei i avsnitt 3.10 om metodiske utfordringar.

Det kan likevel finnast mange feilkjelder i materialet, eller element som har påverka resultatata og funna. Ei rask liste:

- Eg fekk tips frå Nynorsksenteret om kva skular eg kunne kontakte. Dermed risikerer eg at dei tipsa om stjerneeksempla, der dei var ganske visse på at prosjektet hadde lukkast. Eg trur likevel eg unngjekk det, fordi eg valde skular sjølv ut frå ei liste over deltakande skular.
- Eg kan ikkje generalisere funna eg har gjort, fordi utvalet er for lite. Eg har henta data frå fire lærarar og 47 elevar på tre skular. Om eg hadde hatt dobbelt så mange respondentar eller helst tre gonger så mange, kunne eg ha generalisert litt meir. Alle funn eg gjer er sjølv sagt prega av utvalet og korleis prosjektet fungerte på akkurat desse tre skulane.
- Lærarane var ansvarlege for å ha teke elevane gjennom dette prosjektet, og eg reknar med dei ønskjer å konkludere med at prosjektet har vore positivt. Dei hadde truleg godt innarbeidde forsvarstalar for prosjektet, som dei har fått finpusa mange gonger både i samtalar med elevar, foreldre og kollegaer. Eg håper eg har klart å stille spørsmåla på slike måtar at eg har fått ærlege vurderingar av korleis lærarane sjølve evaluerer prosjektet, og at dei ikkje har underslått dei negative sidene ved lærebokprosjektet.
- Det var to år sidan læraren i Stavanger hadde desse elevane i samfunnsfag, og då vert det vanskeleg å hugse ein del av opplevinga, som t.d. eit typisk elevspørsmål. (Men ho hadde framleis elevane i norsk, så ho kjende dei godt.)
- Eg intervjuar lærarane over Skype. Eg hadde nok klart å grave litt meir om me var i same rom og ikkje var plaga av dårleg lyd og forseinkingar. Men eg trur ikkje eg ville fått veldig mykje meir ut av personleg oppmøte.
- Ein skal alltid vere open for at spørsmåla ikkje var optimale. Det gjeld både i enquetar og kvalitative intervju. Viktigast av alt: Var dei utvetydige? Men også: Var dei riktig formulerte? Forståelege? Nøytrale? Passe mange? Var det noko ein

gløymde å spørje om? Med mange års journalisterfaring trur eg at eg fekk ut det eg burde av informantane. Det er likevel alltid meir ein kunne spurt om.

- Elevane på Stavanger katedralskole svarte på skjemaet eitt år etter dei hadde den siste boka på nynorsk. Det kan ha gjort at dei har gløymt ein del av opplevinga av å lese ho på nynorsk. På den andre sida kan det hende at dei faktisk har merka nytta av å ha lese meir nynorsk, t.d. i norsk eller i andre fag.
- Alle elevane svarte på spørjeundersøkinga i tida rundt eksamen/tentamen. Dermed kan dei ha svart meir positivt, fordi dei nyleg hadde nytta nynorskkunnskapen. Samstundes kan tidspunktet ha slått negativt ut, fordi elevane hadde mykje å tenkje på og ikkje var så ivrige etter å fylle ut enquetar.
- Eg var ikkje til stades då elevane fylte ut enquetane. Det var lærarane som var der, og det kan ha påverka svara. Den eine læraren sa i intervjuet at ho hadde sagt til elevane at dei skulle «hjelp denne studenten» og at ho ikkje ville ha noko tull. Det kan ha påverka svara til elevane, men det kan vere både i positiv og negativ retning. Den klare beskjeden kan ha fått nokre av dei til å ta spørsmåla meir på alvor, men kan ha fått andre til å svare på enqueten i dårleg humør.

## 8.2 Drøfting av funna

Metodetrianguleringa har gjort at avhandlinga har vore litt oppdelt, men no til sist prøver eg å samle trådane. Eg inkluderer svara frå Sortland vgs., bortsett frå i avsnitt 8.2.4 om sidemålet sin plass utanfor norskfaget.

### 8.2.1 Elevane

Eit klart fleirtal av elevane svarer at dei var skeptiske då dei møtte læreboka for første gong (figur 1). Berre to av 47 elevar svarer at dei tenkte at nynorsken ville gjere boka enklare å lese. Heile 32 svarer at dei tenkte det gjer ho vanskelegare å lese. Om ein legg all godvilje til, og reknar dei som ikkje tenkte over språket og dei som ikkje hugsar kva dei tenkte, som positive, er det framleis berre 15 som er positive. Det er eit godt stykke unna dei 32 som rapporterer at dei tenkte målforma gjer bøkene vanskelegare å lese.



Dette er sjølvsagt tal som ein skal ta med ei klype salt, fordi elevane rapporterer om kva dei tenkte for eitt, to og tre skuleår sidan. Det er slett ikkje sikkert dei hugsar møtet med den aktuelle læreboka. Eg meiner likevel det er grunn til å tru at dei har eit minne om at det var ei negativ oppleving å gyve laus på dei nynorske bøkene.

Her er det klare skilje mellom skulane. Ungdomsskuleelevane er omtrent samrøystes negative. 17 av 18 tenkte at det gjer boka vanskelegare å lese. Den siste hugsar ikkje. Også på Sortland vgs. var dei fleste negative. Der svarer ni av 16 at dei tenkte det gjorde ho vanskelegare å lese, medan to tenkte det gjorde boka enklare å lese og fem ikkje tenkte over det / ikkje hugsar. Elevane på Stavanger katedralskole var minst skeptiske, fordi seks tenkte det gjorde ho vanskelegare å lese og seks møtte læreboka utan å tenkje på målforma. Den siste hugsar ikkje. Elevane i Stavanger svarer altså ikkje at dei hugsar eit positivt møte med nynorsk boka, men færre rapporterer om eit negativt første møte.

Elevane evaluerer det å ha brukt lærebøkene på nynorsk på ein sprikande måte (figur 2). 12 av 47 seier dei likte å lese lærebøker på nynorsk, 27 likte det ikkje og åtte meiner målforma ikkje spelar noka rolle. Dette er så lite eintydig at ein kan tolke det slik ein vil. Dersom ein reknar dei som trekkjer på skuldrene som positive, er det nesten like mange som er positive som negative. Slik konkluderer gjerne dei som jobbar for at nynorsk skal vere fullt likestilt med bokmål. Dersom ein legg dei som trekkjer på skuldrene i den negative kategorien, er det 35 elevar som er negative, mot berre 12 positive. Slik konkluderer gjerne dei som ikkje synest målsaka er så viktig, og som dermed vil vere kritiske til at desse elevane har lese meir nynorsk enn dei ville gjort om dei ikkje var med i forsøket. Svare sprikjer så mykje at eg ikkje legg vekt på dei i analysen.

Storparten av elevane vedgår likevel at det var nyttig, som me ser i tabell 2 / figur 3. 25 elevar svarer at det var nyttig å lese nynorske lærebøker, medan berre åtte elevar meiner det var unyttig. Dette er interessant. I løpet av 13 års allmenn skulegang vil elevane kvar veke og kanskje kvar dag måtte lære noko dei ikkje er spesielt interessert i eller vil seie at dei likar. Om dei likevel ser nytta i det som skjer i timane, har skulen treft blink. Eg meiner at svare i denne tabellen åleine er eit funn som talar for at det har noko for seg å la elevar i bokmålsdominerte område lese nynorske lærebøker.

Eit anna poeng er at det er elevane på dei to vidaregåande skulane som meiner bøkene har vore nyttige. Elevane på ungdomsskulen fordeler seg over heile skalaen, der like mange vender tommelen ned som opp. Skilnaden mellom skuleslaga kan ha mange forklaringar. Ei kan vere at dei eldste elevane svarte på spørjeskjemaet på den tida då dei hadde avsluttande eksamen på vgs. Då er det nok openbert at det er nyttig å ha lese så mange nynorske tekstar som råd. Samstundes var dette også i eksamenstida til ungdomsskuleelevane, men eg veit ikkje om dei kom opp i norsk. Ei anna mogleg forklaring er at elevane på vidaregåande skule er tre år eldre, og at dei kanskje har betre føresetnader for metakognisjon. Det kan tenkjast at dei sjølve ser at det å lese nynorsk bøker har medført nokre lesestrategiar som dei kanskje ser nytta av også i andre samanhengar. Lærarintervjua styrkjer denne teorien. Begge vgs.-lærarane sa at dei hadde brukt tid på å lære vekk lesestrategiar. Det kan i så fall innebere at det er på vidaregåande skule lærarane oppnår mest ved å gje bokmålsbrukande elevar nynorske lærebøker. Samstundes kan det hende at ungdomsskuleelevane også har fått ein del av gevinsten som ligg i å lære lesestrategiar, utan at dei forstår det sjølve. Umedvitne lesestrategiar er også positive, sjølv om det beste er å forstå kva som skjer når ein «vert meta» (jamfør Macken-Horarik og Morgan 2008). Eg spurde ikkje lærarane direkte om dei jobbar med lesestrategiar. Dei to vgs.-lærarane nemnde det sjølve, men ungdomsskulelærarane sa ikkje noko om det. Eg kan ikkje dermed slå fast at dei ikkje gjer det, berre at dei ikkje nemnde det i intervjuet.

Elevane svarer at dei har fått eit litt betre forhold til nynorsk gjennom dette prosjektet (tabell 3 / figur 4). Totalt har 17 av 47 elevar fått eit betre forhold til nynorsk etter å ha lese desse lærebøkene, medan sju har fått eit dårlegare forhold. Modus er likevel at dei har det same forholdet som før. 22 elevar svarer det.

Igjen er det tydeleg skilnad på skulane. Sju av elevane på Stavanger katedralskole har det same forholdet til nynorsk og seks har fått eit litt betre forhold. Ingen har fått eit dårlegare forhold. Eg tolkar det slik at dei jamt over sterke elevane på denne skulen trekkjer på skuldrene og ikkje syntest det er så stor skilnad på om dei les nynorsk eller bokmål. På dei to andre skulane svarer elevane meir spreidd på skalaen.

Endringar i elevane sitt forhold til nynorsk er relevant fordi det fangar opp ein ideologisk grunn som kan ligge bak eit slikt prosjekt. Mange nordmenn oppfattar ikkje nynorsk som likestilt med bokmål, sjølv om det etter lova er det. Nynorsk møter med ujamne mellomrom karakteristikkar som botnar i negative haldningar. Dermed kan det å ville endre unge menneske si haldning til språket vere ein grunn til å melde seg på eit prosjekt som dette. I lærarintervjua var det berre den mannlege læraren på Brandbu ungdomsskole som gav det å ville endre elevane si haldning til nynorsk som grunn til å vere med. På Brandbu svarer halvparten av elevane at dei har det same forholdet til nynorsk som dei hadde før, medan fire har eit betre forhold og fem har eit dårlegare forhold enn før. Dermed tyder ikkje undersøkinga mi på at prosjektet lukkast med å endre haldninga deira. Klassen svarte eintydig på at det første møtet med bøkene var negativt (figur 1), og då tolkar eg det slik at den halvparten som svarer at dei har det same forholdet som før, meiner at dei framleis har eit negativt forhold.

Læraren på Sortland vgs. sa ikkje at ho jobba for ei haldningsendring, men ho argumenterte på måtar som tilsa at ho gjorde det. Ho meiner t.d. at bokmålsbrukarar må lære nynorsk fordi det handlar om nynorskbrukarane sine demokratiske rettar. I klassen hennar har sju av 16 fått eit betre forhold til nynorsk, og det er modus i svara frå Sortland. Seks elevar har det same forholdet som før og to har fått eit dårlegare forhold. Den siste eleven veit ikkje. Her sprikjer svara så mykje at eg ikkje går inn i noka tolking.

Summert: Elevane rapporterer ikkje om eit positivt første møte med dei nynorske lærebøkene. Dei set heller ikkje stor pris på å ha brukt desse bøkene, men dei ser at det har vore nyttig. Nokre av elevane har fått eit betre forhold til nynorsk, men halvparten har det same forholdet som før. Det verkar gjennomgåande som at elevane på vgs. har fått meir utbytte av å bruke nynorske lærebøker enn elevane på ungdomsskulen.

Eg har berre 47 elevsvar, dei er berre frå tre ulike klassar og det er snakk om enkle enquetar. Det avgrensar kor mykje eg kan generalisere funna. Dersom eg hadde med fleire elevar frå fleire skular, kunne eg ha tolka og konkludert meir. Alternativt kunne eg ha gjort kvalitative intervju med elevane for å grave meir i korleis dei opplevde dette prosjektet. Eg har likevel eit stort nok materiale til å peike på eit par interessante tendensar, og eg vil trekkje fram motsetninga mellom den klare skepsisen elevane møtte

bøkene med og det at dei i ettertid meiner det var nyttig å bruke bøkene. Det talar for at dette prosjektet har betydd noko for dei og dermed læringa deira. Den andre interessante tendensen er at det verkar som om elevane på vgs. har fått mest ut av å bruke dei nynorske lærebøkene. Det seier kanskje noko om at eit prosjekt som dette fungerer best i klassar der elevane har føresetnader for metakognitiv læring.

### 8.2.2 Lærebøkene

I tekstanalysen av lærebøkene undersøkte eg m.a. om den norske språksituasjonen er tema der eg meiner det ville vore naturleg i lærebøker i andre fag enn norsk. Eg la til tre språkspørsmål i analysen av *Kosmos*, *Streif 3* og *Tidslinjer 1* for å leite etter opplæring i den norske språksituasjonen. I dette avsnittet utelet eg norskboka *Signatur 3*.

*Kosmos 10* fortel ingenting om den norske språksituasjonen og korleis me enda med nynorsk, bokmål og sidemålsopplæring. I kapittelet som handlar om den norske kulturen, framstiller boka nordmenn som ei særers homogen gruppe. Ho vedgår at der finst enkelte kulturskilnader i «det norske», men ho trekkjer tvert imot språket fram som noko samlande, og slår fast at «språk og religion har stort sett vore felleseige for innbyggjarane» (Nomedal og Bråthen 2008: 237). Me får tolke dei på venlegaste måte og tru at dei meiner det munnlege språket. Men det føreset at elevane sjølve har i mente den langvarige kulturkonflikten om det skrivne norske ordet. Å ikkje nemne den her, kan dermed resultere i at forfattarane omgår verkelegheita på ein uheldig måte. Det er nyttig både for dei nynorskbrukande og bokmålsbrukande elevane å få lære meir om bakgrunnen for språksamfunnet som dei lever i. Den kvinnelege informanten på Brandbu ungdomsskole seier at ho stundom merka fordommar mot nynorsk og ein motvilje frå elevane mot å bruke språket, og ho seier at ho «som samfunnsfagslærer» må inn på språkhistoria og minne dei om at «det er ein gong slik, me har to skriftspråk» (S. 18 01:04:05). Ho kunne godt ha fått drahjelp av samfunnsfagsboka.

Det er ikkje vanskeleg å tenkje seg at den norske språksituasjonen kunne hatt ein naturleg plass både i historie- og samfunnsfagsdelen av *Kosmos*. Striden har vore ein del av den norske offentlegheita sidan lenge før 1945, som er innslagspunktet for gjennomgangen av den norske historia i *Kosmos 10*. Likeeins ville språksituasjonen vore

naturleg i samfunnsfagsdelen, t.d. der forfattarane inngåande forklarar kva kultur er og kva den norske kulturen inneber. Han framstår som ein einskap mot utanlandsk kultur, og det er ei form for kulturell sjølvensur som ei samfunnsfagsbok ikkje burde drive med. Ho skal lesast av tiandeklassingar, som er i gang med sidemålsopplæring.

Eg finn det same i *Streif*. Det er ei lærebok i samfunnsfag for vidaregåande skular, men ho formidlar ikkje noko om den språklege verkelegheita i Noreg, verken eksplisitt eller implisitt. Verken tekst eller arbeidsoppgåver nemner den norske språkstoda. Der finst kapittel om den norske kulturen, om demokrati og om det norske politiske systemet, men ingen har med den langvarige og tidvis harde kampen om det norske språket. I det store og det heile vert Noreg framstilt som eit einskapleg land, og samanlikna med mange land i verda er me det. Det er likevel viktig å lære ungdom om kva konfliktliner som finst i den norske kulturen. Eg synest det er spesielt underleg at språkspørsmålet ikkje finst i kapittel 9, som skal få elevane til å kjenne etter om dei sjølve har eit politisk engasjement. Nynorsk, bokmål og sidemålsundervising er tema som alle vgs.-elevar veit noko om, og dei har og ofte sær bestemde meiningar om temaet.

Noko overraskande er det historieboka *Tidslinjer 1* som gjer at ikkje all leitinga mi etter språkperspektiv var resultatlaus. Nordmennene hadde eit språk i mange hundre år før det vart skriftfesta, og det er naturleg at det skal stå noko om det i ei historiebok. Ho fortel noko, men lite, om språkutviklinga. Nokre få drypp om futhark og påverknad frå (hovudsakleg) tyske innvandrarar er stort sett det som står, fram til det aller siste avsnittet i boka. Boka går eigentleg berre fram til rundt 1750, men heilt til sist kjem der to sider om dansketida, som sluttar med eit avsnitt om korleis nordmennene gjekk frå det danske skriftspråket til det norske ved å velje vegane som enda i nynorsk og bokmål. Dei skriv berre nokre få setningar, men det er der. Forfattarane skriv at nynorsk oppstod i opposisjon til dansk, og legg såleis ikkje skjul på at der har vore ein konflikt. Elevane ville sjølv sagt ha fått meir ut av det dersom dei gav temaet større plass. Då kunne forfattarane ha forklart meir av argumentasjonen frå begge sider. Dei kunne ha hjulpet lærarane med å tematisere dette stoffet. Ein historisk gjennomgang kunne ha vore eit naturleg utgangspunkt for refleksjon rundt språksituasjonen i dag, men dei to spørsmåla etter den vesle teksten om dansketida handlar ikkje om den norske språkstoda.

Kanskje tenkjer dei som skriv lærebøker i samfunnsfag og historie at den norske språkstriden berre høyrer heime i norskfaget. Forfattarane av *Kosmos* og *Streif* vil dessutan sikkert innvende at dei har ei lang liste av tema som ikkje fekk plass i bøkene. Der vil alltid vere mykje stoff som må veljast vekk når ein skal skrive ei lærebok. Det er likevel verdt å peike på framstillinga av norsk kultur og det norske språket, når forfattarane ikkje går inn på noko så vesentleg som den norske målstriden.

Det vert likevel ikkje rett å rette all kritikken mot forfattarane. Dei skriv i stor grad bøkene ut frå kva LK06 krev at dei skal ha med. Dermed let dei også vere å nemne dei emna LK06 ikkje prioriterer. I læreplanane for samfunnsfag og historie står det ingenting om den norske språkstoda. Det ser ikkje ut til å vere prioritert kunnskap utanfor norskfaget. Dette er til ei viss grad ei politisk prioritering, og dels er det nok ei gamaldags tenking om kva nynorsk er og kvar han høyrer heime. Eg konkluderer som eg må: Kunnskapsdepartementet må ta sitt eige krav om literacy-tankegang på alvor og inkludere dei vesentlege norske stridstema i læreplanane i alle relevante fag. Lærarane i denne undersøkinga har vist at det går an å tenkje nye didaktiske tankar. Lærebok- og læreplanforfattarane ville ha gjort lærarane ei teneste ved å tematisere språkstriden.

Summert: Eg har leita etter stoff om den norske språkstriden i lærebøkene i samfunnsfag og historie. Eg har leita både etter det som står eksplisitt og det som eg prøvde å tolke ut frå meir implisitte uttrykk og meiningar. Eg såg etter arbeidsoppgåver som tematiserer språk, og eg undersøkte om den norske språksituasjonen er tema der eg meiner det ville vore naturleg. Eg fann nesten ingenting. Bøkene seier ingenting om språklege mål. Dei gjev ingen refleksjonar om korleis det språklege Noreg er eller vert oppfatta. Dei byr ikkje på ein naturleg diskusjon om hegemoniet til bokmål, den meir juridiske aksepten av nynorsk og kompromisset sidemålsopplæring. Å ikkje nemne noko som har vore og framleis er så pregande i det norske samfunnet, er ei form for kulturell sjølvensur som kan tyde på ei jakt på kunstig semje. Det er uheldig i bøker som prøver å forklare samfunnet før og no. Men det er slett ikkje sikkert dette er medvitne val. Det kan hende lærebok- og læreplanforfattarane ikkje ser kor stor denne konflikten er, t.d. fordi dei høyrer til det bokmålsbrukande hegemoniet. Det er også mogleg at dei ser konflikten, men ikkje anerkjenner at han er viktig.

### 8.2.3 Lærarane

Hovudinformantane mine er dei fire lærarane som har våga å teste ut nynorske lærebøker. Eg inkluderer norsklæraren på Sortland vgs. i dette avsnittet.

Eg har ikkje grunnlag til å slå fast kva klasse som fekk mest ut av lærebøkene eller kva didaktiske grep som var mest vellukka for å utnytte desse bøkene best mogleg. Det ville kravd eit langt grundigare arbeid, som både innebar observasjon i klasseromma og kvalitative intervju med elevane. Og kanskje kunne eg ikkje konkludert så tydeleg i ei slik undersøking heller. Eg kan berre peike på nokre trekk og tendensar.

Ulike lærarar har ulik framgangsmåte i klasserommet, og desse skilnadane finst også mellom informantane mine. Den mannlege læraren på Brandbu let lærebøkene vere ein så stor del av undervisinga at han les teksten saman med elevane og forklarar vanskelege ord undervegs. Dei tre kvinnelege lærarane bruker bøkene som eit utgangspunkt, og så går dei inn og ut av dei ulike temaa. Læraren i Stavanger måtte likevel gjere nye didaktiske grep undervegs i forsøket. Ho erfarte at når elevane fekk nynorske lærebøker, måtte ho bruke meir tid på lærebokteksten. Vanlegvis brukte ho å be elevane om å lese lærebokteksten heime, og så rekna ho med at stoffet var forstått då dei kom på skulen. I dette forsøket såg ho behovet for å sjekke grundigare at heimeleksa var forstått. Den nye didaktiske erfaringa tok ho seinare med seg vidare til andre fag.

Alle lærarane seier at nynorsken påverka undervisinga fordi dei måtte forklare ord og stundom motivere elevane. Dei to vgs.-lærarane seier også at dei nynorske lærebøkene gjorde at dei prioriterte å lære vekk lesestrategiar. Dei gav elevane verktøy i møtet med teksten som dei kanskje ikkje ville gjort om dei ikkje hadde vore med i dette forsøket. Slik læring er i tråd med literacy-tankegangen (Macken-Horarik og Morgan 2008).

Dei to vgs.-lærarane nemner at det nynorske språket i lærebøkene gjorde det lettare for elevane å spørje om det dei ikkje forstod. Då kunne elevane skulde spørsmålet på nynorsk, sjølv om det vel så gjerne kan ha vore fagstoffet som var det eigentlege problemet. Slik fekk lærarane klara opp i det elevane ikkje forstod i fagstoffet, og den nynorske teksten kan ha ført til meir fagstofflæring.

Samstundes innrømmer alle lærarane at dei prioriterte å bruke mykje tid på nynorsk, spesielt i starten. Dermed må dei samstundes ha prioritert ned noko anna. Då kan dei nynorske lærebøkene ha ført til mindre faglæring totalt sett, fordi lærarane berre har eit visst tal undervisingstimar i veka. I intervjuet med læraren på Sortland vgs. går eg grundigare inn i dette med prioriteringa, og ho forsvarer nynorsktidsbruken med at elevane uansett ikkje får med seg alt ein går gjennom. Dessutan vektar ikkje læreplanen dei ulike stoffområda så tydeleg at ho har droppa noko ho var pålagt å gå gjennom.

Det er gjerne dei svake lesarane som strevar mest i møtet med sidemålet. Alle lærarane er einige om at det først og fremst var dei svake lesarane som sleit med å bruke lærebøker på nynorsk. På Brandbu ungdomsskole hadde dei svakaste elevane ein lettlest variant av boka på bokmål. På Stavanger katedralskole hadde nokre få elevar med lesevanskar bokmålsbøker. På Sortland vgs. hadde ein del av elevane lånt boka både i bokmåls- og nynorskversjon, for det var ikkje obligatorisk å ha boka på nynorsk. Ifølgje læraren på Sortland vgs. er det dei svakaste lesarane som er mest avhengige av å ha ei lærebok å halde fast ved. Ho seier dei sterke elevane klarer å handtere fleire ulike kjelder i læringa. Her ligg ei problemstilling som det er vanskeleg å kome rundt i eit slikt forsøk: Dei svake lesarane treng læreboka mest. Dei sterke lesarane lærer like gjerne stoffet frå andre kjelder. Dermed kan ein gjere faglæringa meir krevjande for den som allereie synest ho er krevjande, og så når ein kanskje ikkje fram til dei som tek både faget og språket lettare. Dei sterke elevane får kanskje ikkje nytta potensialet i bøkene like godt som om dei måtte lese alt. Det er dei svake elevane som gjev grunn til uro i dette resonnementet. Eg har ikkje grunnlag for å seie kor stort dette problemet var i forsøket. Alle lærarane let elevar med spesielle grunnar få lese bøkene på bokmål, men likevel slapp dei ikkje heilt unna. Lærarane nytta nynorsk på tavla, på skriv til elevane og til ein viss grad i diskusjonen i klasserommet. Om dei svakaste lesarane hadde problem med å halde følgje frå før, gjorde neppe dette forsøket læringssituasjonen betre.

Summert: Prosjekta har openbert eksponert elevane for meir nynorsk enn dei elles ville ha møtt, uansett om dei bur i Rogaland, der nynorsk finst enkelte stader i aviser, på skilt og i skuletekstar, eller dei bur i Nordland eller sør i Oppland, der bokmålet er så å seie einerådande. Dei nynorske lærebøkene har fungert ulikt i møtet med dei ulike klassane,



og for nokre av lærarane har bøkene medført nye didaktiske framgangsmåtar. Alle lærarane seier at nynorsken påverka undervisinga, fordi dei måtte forklare ord og stundom motivere elevane til å lese språket. Dei to vgs.-lærarane seier i tillegg at dei nynorske lærebøkene gjorde at dei prioriterte å lære vekk lesestrategiar, og dei trur at elevane syntest det vart enklare å be om hjelp då dei fekk fagstoffet presentert på nynorsk. Samstundes har det å gje nynorsken plass i undervisinga ført til at anna stoff har vorte prioritert ned. Det har truleg gått utover faglæringa til dei svakaste elevane.

#### 8.2.4 Sidemålet sin plass utanfor norskfaget

Då Kjell Lars Berge (2005b) skulle føreslå oppgåver for det nye Nynorsksenteret i 2005, meinte han at senteret burde la bokmåselevar skrive tekstar på nynorsk i t.d. naturfag. Både han og Synnøve Skjong (2011) les innføringa av grunnleggjande dugleikar i LK06 som eit krav om at elevar må lese både nynorsk og bokmål i fleire fag. I dette avsnittet diskuterer eg sidemålet sin plass i andre fag enn norsk, og eg ekskluderer Sortland vgs.

Berge såg for seg at det ville vekkje oppsikt om bokmåselevar skulle skrive på nynorsk om naturfaglege emne (Berge 2005b: 93). Det er til ei viss grad det senteret gjorde med dette prosjektet, sjølv om det først og fremst handla om å *lese* nynorsk. Elevane på Stavanger katedralskole skreiv også ein del nynorsk då dei las dei nynorske lærebøkene, medan på Brandbu ungdomsskole er det berre to av 18 elevar som svarer at dei skreiv litt på nynorsk. Ei viss grad av oppsikt kunne ein kanskje uansett vente, men eg tolkar både elevar og lærarar til at prosjektet har gått konfliktfritt og greitt for seg. Begge partar meiner også at elevane har fått noko ut av å ha lese lærebøker på nynorsk.

Den mannlege læraren på Brandbu ungdomsskole er den einaste av lærarane eg har intervjuet som følgjer læreboka i timane, i staden for å plukke ut delar av kapitla og lage sitt eige opplegg. Dermed forstår eg han slik at han brukte nynorskbøkene på same måte som han bruker bokmålsbøker i undervisinga. På Stavanger katedralskole erfarte læraren at læreboka tok større plass i undervisinga då dei las boka på nynorsk, fordi ho måtte bruke meir tid på å forklare ukjende ord og omgrep. Ho trur det gav elevane ekstra innlæring, fordi dei i møtet med ukjende ord diskuterte kva dei betydde, og slik fylte dei dei med innhald. Det er akkurat slik Mary Macken-Horarik (1998) meiner

lærarar skal jobbe. Ho seier elevane først treng hjelp til å forstå det grunnleggjande stoffet, og deretter til å klare å setje det inn i riktig samanheng. Derifrå kan dei utfordrast til å forklare stoffet sjølve og å sjå det i eit metaperspektiv. Ho understrekar i tillegg at læraren må vere klar og tydeleg i læreprosessen. Eg tolkar læraren i Stavanger som at det var på denne måten undervisinga hennar gjekk føre seg. Dermed er det grunn til å tru at den nynorske læreboka kan ha ført til djupare læring i samfunnsfag.

Både læraren i Stavanger og dei to lærarane på Brandbu vedgår at dei brukte mykje tid på å lære vekk nynorsk, spesielt i starten. Det er likevel ikkje nokon av dei som i ettertid skulle ønskje dei hadde prioritert annleis. På Brandbu er problemet ifølgje lærarane snarare at *Kosmos*-læreverket har avanserte tekstar enn at dei er skrivne på nynorsk. Dei meiner det går greitt for elevane å lese nynorsk, og dei seier at lærebokspråket ofte er eit tema i 8. klasse, men i mindre og mindre grad dei to åra etter. Læraren i Stavanger meiner nynorsken ikkje stod i vegen for faglæringa, men at elevane gjerne opplevde det som meir tungvint å måtte jobbe med språket i tillegg til fagstoffet.

Det er ingen grunn til å polemisere med elevane om dette. Det er meir tungvint å lese eit anna språk enn det vande. Og i dette prosjektet er språket store delar av poenget: Bokmålsbrukande elevar skal møte meir nynorsk, fordi det er relevant for dei. Det står i læreplanen at dei skal kunne lese og skrive det før dei er ferdige i den obligatoriske opplæringa. Når dei møter det i fagtekstar i ei historie- eller samfunnsfagbok, kan det i tillegg vere med på å farge forståinga deira av kva nynorsk er. Nynorsk vert stundom framstilt nærast som synonym med gamalnorsk, og dermed vert det noko ein berre bør lære om i språksoga i norsktimen. Når elevane får møte det som eit fullt funksjonelt språk i tekstar om samfunnsfaglege eller historiske tema, kan det gjere noko med innstillinga deira til språket. Det gjer kanskje Noreg og verda litt meir nynorsk.

## 9 Litteraturliste

- Andresen, Øyvind, Åse Lill Kimestad, Sigrun Wergeland, Unn Liestøl Larsen og Ingvild Holen (2013): *Signatur 3. Norsk påbygging/studiekompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Arnesen, Ellen, Odd Bjarne Berdal, Marianne Heir, Pia Skøyen og Jeanette Schrøder Amundsen (2009): *Streif. Samfunnsfag for vidaregåande*. Oslo: Samlaget
- Barton, David (2007): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden: Blackwell publ.
- Befring, Edvard (2015): *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm
- Berge, Kjell Lars (1998): «Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs sosialsemiotikk». I: Kjell Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen akademisk forlag
- Berge, Kjell Lars (2005a): «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier». I: Arne Johannes Aasen og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Berge, Kjell Lars (2005b): «Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring». I: *Didaktiske perspektiv på Nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 1*. Utgjeve av Nynorsksenteret
- Berge, Kjell Lars (2010): «Skriving som grunnleggende ferdighet i skole og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) – hvor står vi nå?». *Norsklæraren* 4/2015
- Bernstein, Basil (2003): *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge
- Blikstad-Balas, Marte (2016): *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eliassen, Jørgen, Ola Engelién, Tore Linné Eriksen, Ole Kristian Grimnes, Lene Skovholt og Knut Sprauten (2007): *Tidslinjer 1. Verda og Noreg. Historie vg2*. Oslo: Aschehoug
- Evensen, Lars Sigfred (2003): «Innledning». I: Wenche Vagle (red.): *Vurdering av språkferdighet. Rapport nr. 1 fra KAL*. Trondheim: Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier
- Evensen, Lars Sigfred (2005): «Pålitelighet og betydning. Etterord.» I: Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.): *Ungdommers*

- skrivekompetanse. Bind 1: Norsksensuren som skrivekompetanse.* Oslo: Universitetsforlaget
- Fiskerstrand, Pernille (2014): «Omsetjing og forståing: når elevar med nynorsk som hovudmål skal skrive fagtekst i samfunnsfag». I: Endre Brunstad, Ann-Kristin Helland Gujord og Edit Bugge (red.): *Rom for språk: nye innsikter i språkleg mangfald.* Oslo: Novus
- Fiskerstrand, Pernille (under utgjeving): *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag.* Doktorgradsavhandling ved UiB
- Gadamer, Hans-Georg (2012): *Sannhet og metode.* Oslo: Pax forlag
- Goody, Jack og Ian Watt (1963): «The Consequences of Literacy». I: *Comparative Studies in Society and History.* Fagfelleurdert tidsskrift. Cambridge University Press
- Grønmo, Sigmund (1996): «Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærmingar i samfunnsforskningen». I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* Oslo: Universitetsforlaget
- Halliday, Michael A. K. (1998): «Situasjonskonteksten». I: Kjell Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.): *Å skape mening med språk. En samling artiklar av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin.* Oslo: LNU og Cappelen akademisk forlag
- Hammond, Jennifer og Mary Macken-Horarik (1999): «Critical Literacy: Challenges and Questions for ESL Classrooms». I: *TESOL Quarterly.* Fagfelleurdert tidsskrift
- Handgaard, Brynjulf (2009): *Intervjuteknikk for journalister.* Oslo: Gyldendal akademisk
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words: Language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press
- Hellevik, Ottar (2011): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap.* Oslo: Universitetsforlaget
- Hertzberg, Frøydis (2009): «Skolen og grunnleggende ferdigheter». I: Jorunn Møller, Tine S. Prøitz og Petter Aasen (red.) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveis-analyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon.* Universitetet i Oslo: ILS og NIFU Step
- Hodgson, Janet, Wenche Rønning og Peter Tomlinson (2012): *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet.* Nordlandsforskning nr. 4/2012

- Johnsen, Egil Børre, Svein Lorentzen, Staffan Selander og Peder Skyum-Nielsen (1997):  
*Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kuhn, Thomas (1996): *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo:  
 Gyldendal Akademisk
- LK06 (2006): *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.  
 Kunnskapsdepartementet
- Macken-Horarik, Mary (1996): «Literacy and learning across the curriculum: towards a  
 model of register for secondary school teachers». I: Ruqaiya Hasan og Geoff Williams  
 (red.): *Literacy in society*. London og New York: Longman
- Macken-Horarik, Mary (1998): «Exploring the requirements of critical school literacy: a  
 view from two classrooms». I: Francis Christie og Ray Misson (red.): *Literacy and  
 schooling*. London og New York: Routledge
- Macken-Horarik, Mary og Wendy Morgan (2008): «Getting “meta”: Reflexivity and  
 literariness in a secondary English literature course». I: *English teaching: Practice and  
 Critique* (årgang 6, nr. 4)
- Macken-Horarik, Mary (2009): «Multiliteracies, Metalanguage and the Protean Mind:  
 Navigating School English in a Sea of Change». I: *English in Australia. Volume 44  
 Number 1*. Fagfellevurdert tidsskrift
- Mortensen-Buan, Anne-Beathe (2006): «Lesestrategier og metoder. Arbeid med  
 fagtekster i klasserommet». I: Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (red.) (2006): *Å  
 lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maagerø, Eva (1998): «Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon». I: Kjell  
 Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.): *Å skape mening med språk. En  
 samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen  
 akademisk forlag
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnesen (2006): *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005): «Har norskfaget eit omgrep om lesing?». I: Arne  
 Johannes Aasen og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen:  
 Fagbokforlaget/LNU
- Nomedal, John Harald (2006): *Kosmos 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen:  
 Fagbokforlaget

- Nomedal, John Harald og Ståle Bråthen (2007): *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nomedal, John Harald og Ståle Bråthen (2008): *Kosmos 10. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ong, Walter (1982): *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge
- Penne, Sylvi og Frøydis Hertzberg (2008): *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, Pål (2009): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Scribner, Sylvia og Michael Cole (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press
- Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard (2013): «Multimodal tekstforming – en nøkkel til økt leseforståelse?». I: Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (red.): *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm
- Sjøhelle, Kristin Kibsgaard (2016): *Å skrive seg inn i språket: ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo
- Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken (2005): *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold
- Skjelbred, Dagrun og Aslaug Veum (2013): «Innledning – Literacy i læringskontekster». I: Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (red.): *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm
- Skjong, Synnøve (2011): «Norskspråkleg kompetanse etter LK06». I: Bente Kolberg Jansson og Synnøve Skjong (red.): *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det norske samlaget
- Street, Brian (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press
- Tønnessen, Elise Seip (2010): *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vagle, Wenche (1995): «Kritisk tekstanalyse». I: Jan Svennevig, Margareth Sandvik og Wenche Vagle: *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU og Cappelen akademisk forlag
- Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (2005): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU

## Figurliste

Figur 1: Elevane si innstilling.....	88
Figur 2: Elevane si evaluering etter å ha lese dei nynorske lærebøkene.....	90
Figur 3: Elevane si vurdering av kor nyttig det var å lese nynorske lærebøker .....	91
Figur 4: Elevane si evaluering av om lærebøkene endra forholdet deira til nynorsk .....	93

## Tabelliste

Tabell 1: Lærargrunnar til å delta .....	73
Tabell 2: Elevane si vurdering av kor nyttig det var å lese nynorske lærebøker .....	vi
Tabell 3: Elevane si evaluering av om lærebøkene endra forholdet deira til nynorsk .....	vi

## Kjeldeliste

Skype-intervju med lærarar ved Brandbu ungdomsskole .....	9. juni 2015
Intervjuet er transkribert.....	99min 13sek
Skype-intervju med lærar ved Sortland vgs. ....	11. juni 2015
Intervjuet er transkribert.....	84min 27sek
Skype-intervju med lærar ved Stavanger katedralskole.....	12. juni 2015
Intervjuet er transkribert.....	48min 21sek
Spørjeundersøking elevar ved Sortland vgs. ....	13. mai 2015
Enquete-skjemaet ligg som vedlegg.	
Spørjeundersøking elevar ved Stavanger katedralskole.....	13. mai 2015
Enquete-skjemaet ligg som vedlegg.	
Spørjeundersøking elevar ved Brandbu ungdomsskole .....	28. mai 2015
Enquete-skjemaet ligg som vedlegg.	

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Tabell 2 og 3

**Tabell 2: Elevane si vurdering av kor nyttig det var å lese nynorske lærebøker**

<i>Har det vært nyttig for deg å lese læreboka på nynorsk?</i>	<i>Stavanger katedralskole</i>	<i>Brandbu ungdomsskole</i>	<i>Sortland vgs.</i>	<i>Sum</i>
<i>Veldig nyttig</i>	1	1	5	<b>7</b>
<i>Litt nyttig</i>	10	5	3	<b>18</b>
<i>Verken nyttig eller unyttig</i>	1	6	3	<b>10</b>
<i>Litt unyttig</i>	0	3	0	<b>3</b>
<i>Veldig unyttig</i>	1	3	1	<b>5</b>
<i>Vet ikke</i>	0	0	4	<b>4</b>
<b><i>Totalt i klassen</i></b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>47</b>

**Tabell 3: Elevane si evaluering av om lærebøkene endra forholdet deira til nynorsk**

<i>Hva har læreboka på nynorsk gjort med forholdet ditt til nynorsk?</i>	<i>Stavanger katedralskole</i>	<i>Brandbu ungdomsskole</i>	<i>Sortland vgs.</i>	<i>Sum</i>
<i>Mye betre forhold</i>	0	0	1	<b>1</b>
<i>Litt betre forhold</i>	6	4	6	<b>16</b>
<i>Samme forhold som før</i>	7	9	6	<b>22</b>
<i>Litt dårligere forhold</i>	0	3	0	<b>3</b>
<i>Mye dårligere forhold</i>	0	2	2	<b>4</b>
<i>Vet ikke</i>	0	0	1	<b>1</b>
<b><i>Totalt i klassen</i></b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>47</b>



## Vedlegg 2: Guidar til lærarintervjua

### Guide til intervjuet med lærarane ved Brandbu ungdomsskole

Info frå meg: Eg bruker namn på skulen, men ikkje på dykk. Anonyme, så kjønn og alder. Tar opptak, som eg kjem til å logge frå og så slette.

Bakgrunnsinfo til meg: Be om alder, utdanning og kva han/ho underviser i. Få talet på elevar ved skulen og kor mange elevar i klassen som har brukt lærebok på nynorsk.

Gangen i intervjuet: Planlegging – gjennomføring – måloppnåing – lærebøkene – overordna. Kanskje enkelte ting litt om att, håper de ber over med det.

#### *Planlegging*

Kva var grunnen til at de ville vere med på forsøket med nynorske lærebøker?

Jur./pol./rettferd: Om lova ikkje sa at elevane skal kunne begge, hadde gjort det då?  
Har nynorsk ein verdi i seg sjølv?

Didaktisk: Kvifor viktig å sjå tekst på nynorsk på ungdomsskulen?  
Kvifor i andre fag enn norsk?

Danning?

Korleis snakkar kollegaene dine om nynorsk og dette forsøket?

I kva grad venta de at sidemålsbøkene skulle gjere språket i seg sjølv til eit tema?

Korleis bestemte kven som skulle ha bøkene på bokmål?

Har elevane hatt noko dei skulle ha sagt på målforma?

#### *Gjennomføring*

Korleis opplevde elevane det første møtet med lærebøkene?

Frå elevsvara: Eg spurte elevane kva dei tenkte den første gongen dei las i lærebøkene. Alle var negative, bortsett frå den eine som ikkje hugsar. Kva seier det dykk?

Hende det nokon gong at de tenkte dei støtte på problem med å forstå kontekst som dei ville tatt på bokmål?

Kor viktig del av undervisinga er lærebøkene?

I løpet av ein typisk undervisingstime eller ei typisk undervisningsveke, kor mykje tid bruker de på å gå gjennom læreboka? (Møtte på spes trøbbel pga nynorsk?)

Mange av elevane svarte at nynorskbøkene gjorde at det tok lenger tid å setje seg inn i det samfunnsfaglege stoffet. Kva tenkjer de om det?

Stod nynorsken nokosinne i vegen for at dei fekk med seg det faglege?

Gjorde den *språket* til eit tema på ein slik måte at de klarte å sjå læringa utanfrå og snakke om den på ein annan måte enn de ville gjort om bøkene var på bokmål?

(metakognisjon)

Kor mykje samfunnsfagstid gjekk til å forklare nynorsk?

Forskar Anne-Beathe Mortensen-Buan slår fast at arbeidet med å motivere elevane er heilt avgjerande for kor godt dei les tekstar, og dermed kva dei lærer. Dess fleire gonger dei mislukkast med å lese fagtekstar, dess tyngre vert det å få dei til å gyve laus på nytt. Gjorde de faglæringa vanskelegare for elevane når dei måtte lese det på sidemålet sitt?

Korleis motiverte?

Korleis gjekk de fram? (Kva sa de?)

Etter tre år med Kosmos-bøker på nynorsk, er 7 eller 8 *berre* negative i oppsummeringa.

Kva kunne de ha gjort annleis?

Lettar det nynorskinnlæringa når dei kan koble den mot bilete og illustrasjonar?

Korleis spelar det inn på *undervisinga* at bøkene er på elevane sitt sidemål?

Kor ofte snakka de om at bøkene var på nynorsk?

Kor ofte måtte ord forklarast?

Kva spurte elevane om? Hengte seg opp i detaljar? (Anbehetelse)

Kor ofte har de sjølve gjort språket i lærebøkene til eit poeng?

Metaforar? (Er dei annleis enn på bokmål?)

Korleis oppfatta elevane nynorskbøkene, ironi, satire, meir seriøse, mindre?

Undervurderte elevane stoffet fordi det var på nynorsk? (Merka fordommar?)

Korleis vil de vurdere statusen til nynorsk blant elevane?

Frå svara: Svært få nedvurderer nynorsk i seg sjølv, dei meiner berre det er irrelevant for dei, og dei synst det har gjort bøkene deira unødvendig vanskeleg. Er det då riktig å halde fram med dette forsøket?

Kor annleis ville dette prosjektet vore om lærebøkene ikkje var på sidemål, men på framandspråket engelsk? (Meir omfattande?)

### *Måloppnåing*

Kva meiner de at de har oppnådd?

Kva meiner de at elevane har fått ut av det? (Skriv dei betre nynorsk? Andre haldningar? Andre resultat?)

Er de nøgde med resultatet?

Frå svara: Sjølv om 16 av 18 elevar var negative i utgangspunktet, så vedgår fleire at dei forstår nynorsk betre no. Stemmer det med dykkar inntrykk?

Gav dei nokosinne uttrykk for at stoffet var fjernare for dei pga målforma? Tenkte de over at dei kunne verte det?

Treng å gjere merksam på at det ikkje er deira språk?

Skjønte dei kvifor dei brukte nynorske bøker? (Såg nokon heilskap?)

Resultatet i lys av norsk-læreplanen i Kunnskapsløftet om sidemålsopplæringa. Fått hjelp til å nå måla?

*Når elevane går ut av grunnskulen skal dei kunne dette:*

- *lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger*
- *skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium*
- *gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål*

- *bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål*
- *forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag*

Kva har DE og dykkar haldningar betydd for korleis elevane har sett på det å ha nynorske lærebøker?

Kor bevisst på korleis de snakka om nynorsk?

Kosmos-verket:

Synst om kosmosbøkene? Veks med elevane?

Lite metaforar, men iblant ein del faguttrykk. Kor vanskeleg vil de seie språket er?

Eg beit meg merke i at så viktige uttrykk som kommunisme og kapitalisme ikkje var forklart i Kosmos 10, i kapittelet om den kalde krigen. Kor godt trur de elevane forstår desse uttrykka?

Spørsmåla i slutten på kvart kapittel legg opp til refleksjon under tittelen Tenk sjølv.

Korleis brukte de dei? Oppnådde refleksjon?

Overordna:

Kor viktig var læreboka for undervisinga, samanlikna med andre læringsmiddel?

Korleis brukte de den?

Er det eigentleg i samfunnsfag elevane skal lære nynorsk?

Kor viktige er andre fag enn norsk i å utvikle leseferdigheiter? (tabellar, kart – sjangrar)

Kor viktige er andre fag enn norsk i å utvikle det me kan kalle lære-å-lære-ferdigheiter?

Om de skal velje berre EI evne som elevane skal sitje igjen med etter å ha hatt dykk i samfunnsfag, kva er det? (Fiske etter: Refleksjon og kritisk tenking) Korleis jobbe for å få refleksjon?

Feilkjelder

Kan de ha oversett eller feiltolka motstand mot nynorskbøker frå elevane som berre generell motivasjonsmangel?

---

## Guide til intervjuet med læreren ved Stavanger katedralskole

Info frå meg: Eg bruker namn på skulen, men ikkje på deg. Anonym, så kjønn og alder.  
Tar opptak, som eg kjem til å logge frå og så slette.

Bakgrunnsinfo til meg: Be om alder, utdanning og kva ho underviser i. Få talet på elevar ved skulen og kor mange elevar i klassen som har brukt lærebok på nynorsk.

Gangen i intervjuet: Planlegging – gjennomføring – måloppnåing – lærebøkene – overordna. Kanskje enkelte ting litt om att, håper du ber over med det.

### *Planlegging*

Kva var grunnen til at de ville vere med på forsøket med nynorske lærebøker?

Jur./pol./rettferd: Om lova ikkje sa at elevane skal kunne begge, hadde gjort det då?

Har nynorsk ein verdi i seg sjølv?

Didaktisk: Kvifor viktig å sjå tekst på nynorsk på ungdomsskulen?

Kvifor i andre fag enn norsk?

Danning?

Korleis snakkar kollegaene dine om nynorsk og dette forsøket?

I kva grad venta de at sidemålsbøkene skulle gjere språket i seg sjølv til eit tema?

Korleis bestemte kven som skulle ha bøkene på bokmål?

Har elevane hatt noko dei skulle ha sagt på målforma?

### *Gjennomføring*

Korleis opplevde elevane det første møtet med lærebøkene?

Hende det nokon gong at du tenkte dei støtte på problem med å forstå kontekst som dei ville tatt på bokmål?

Kor viktig del av undervisinga er lærebøkene?

I løpet av ein typisk undervisingstime eller ei typisk undervisningsveke, kor mykje tid bruker du på å gå gjennom læreboka? (Møtte på spes trøbbel pga nynorsk?)

Stod nynorsken nokosinne i vegen for at dei fekk med seg det faglege?

Gjorde den *språket* til eit tema på ein slik måte at de klarte å sjå læringa utanfrå og snakke om den på ein annan måte enn de ville gjort om bøkene var på bokmål?  
(metakognisjon)

Kor mykje samfunnsfagstid gjekk til å forklare nynorsk?

Forskar Anne-Beathe Mortensen-Buan slår fast at arbeidet med å motivere elevane er heilt avgjerande for kor godt dei les tekstar, og dermed kva dei lærer. Dess fleire gonger dei mislukkast med å lese fagtekstar, dess tyngre vert det å få dei til å gyve laus på nytt. Gjorde du faglæringa vanskelegare for elevane når dei måtte lese det på sidemålet sitt? Korleis motiverte?

Korleis gjekk du fram? (Kva sa du?)

Lettar det nynorskinnlæringa når dei kan koble den mot bilete og illustrasjonar?

Korleis spelar det inn på *undervisinga* at bøkene er på elevane sitt sidemål?

Kor ofte snakka de om at bøkene var på nynorsk?

Kor ofte måtte ord forklarast?

Kva spurte elevane om? Hengte seg opp i detaljar? (Anbehetelse)

Kor ofte har du sjølv gjort språket i lærebøkene til eit poeng?

Metaforar? (Er dei annleis enn på bokmål?)

Korleis oppfatta elevane nynorskbøkene, ironi, satire, meir seriøse, mindre?

Undervurderte elevane stoffet fordi det var på nynorsk? (Merka fordommar?)

Korleis vil du vurdere statusen til nynorsk blant elevane?

Kor annleis ville dette prosjektet vore om lærebøkene ikkje var på sidemål, men på framandspråket engelsk? (Meir omfattande?)

### *Måloppnåing*

Kva meiner du at de har oppnådd?

Kva meiner du at elevane har fått ut av det? (Skriv dei betre nynorsk? Andre haldningar? Andre resultat?)

Dei er gjennomgåande positive. Kvifor? (Grunna ho? Nynorske opinionsleiarar?)

Halvparten meiner dei skriv betre nynorsk no. Var det ein del av forsøket?

Er du nøgd med resultatet?

Kva har DU og dine haldningar betydd for korleis elevane har sett på det å ha nynorske lærebøker?

Kor bevisst er du på korleis du snakkar om nynorsk?

Gav dei nokosinne uttrykk for at stoffet var fjernare for dei pga målforma? Tenkte de over at dei kunne verte det?

Treng å gjere merksam på at det ikkje er deira språk?

Skjønte dei kvifor dei brukte nynorske bøker? (Såg nokon heilskap?)

Dei brukte nynorskbøker to gonger: Streif på første trinn og Tidslinjer på andre trinn.

Det siste året har dei ikkje hatt eit heilt klassesett på nynorsk. Kor mykje av det dei lærte sit framleis i?

Resultatet i lys av norsk-læreplanen i Kunnskapsløftet om sidemålsopplæringa. Fått hjelp til å nå måla?

*Etter VG3 på studieførebuande etter dette måla som eksplisitt nemner nynorsk, bokmål, hovudmål eller sidemål i norsk-planen:*

- *lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid*
- *skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster*

Om Streif:

Synst om?

Korleis brukte den i undervisinga?

Boka legg opp til å sjå mest mogleg frå eleven sin ståstad, både økonomi og politikk. Kan det nynorske likevel ha gjort den litt fjernare for elevane?

Overordna:

Kor viktig var læreboka for undervisinga, samanlikna med andre læringsmiddel?

Korleis brukte de den?

Er det egentleg i samfunnsfag og historie elevane skal lære nynorsk?

Kor viktige er andre fag enn norsk i å utvikle leseferdigheiter? (tabellar, kart – sjantrar)

Kor viktige er andre fag enn norsk i å utvikle det me kan kalle lære-å-lære-ferdigheiter?

Om du skal velje berre EI evne som elevane skal sitje igjen med etter å ha hatt deg i samfunnsfag, kva er det? (Fiske: Refleksjon og kritisk tenking) Korleis jobbe for å få refleksjon?

Feilkjelder

Kan du ha oversett eller feiltolka motstand mot nynorskbøker frå elevane som berre generell motivasjonsmangel?

---

## **Guide til intervjuet med læraren ved Sortland vgs.**

Info frå meg: Eg bruker namn på skulen, men ikkje på deg. Anonym, så kjønn og alder.

Tar opptak, som eg kjem til å logge frå og så slette.

Bakgrunnsinfo til meg: Be om alder, utdanning og kva ho underviser i. Få talet på elevar ved skulen og kor mange elevar i klassen som har brukt lærebok på nynorsk.

Gangen i intervjuet: Planlegging – gjennomføring – måloppnåing – lærebøkene – overordna. Kanskje enkelte ting litt om att, håper du ber over med det.

*Planlegging*



Kva var grunnen til at de ville vere med på forsøket med nynorske lærebøker?

Jur./pol./rettferd: Om lova ikkje sa at elevane skal kunne begge, hadde gjort det då?

Har nynorsk ein verdi i seg sjølv?

Didaktisk: Kvifor viktig å sjå tekst på nynorsk på ungdomsskulen?

Kvifor i andre fag enn norsk?

Økonomi?

Danning?

Korleis snakkar kollegaene dine om nynorsk og dette forsøket?

I kva grad venta de at sidemålsbøkene skulle gjere språket i seg sjølv til eit tema?

Har elevane hatt noko dei skulle ha sagt på målforma?

### *Gjennomføring*

Korleis opplevde elevane det første møtet med lærebøkene?

Frå svara: Eg spurte elevane kva dei tenkte den første gongen dei las i lærebøkene. 8 tenkte det gjorde den lettare å lese, og ein elev ville grine. To var positive og fem trekkjer på skuldrane. Stemmer med ditt inntrykk?

Hende det nokon gong at du tenkte dei støtte på problem med å forstå kontekst som dei ville tatt på bokmål?

Kor viktig del av undervisinga er lærebøkene?

I løpet av ein typisk undervisingstime eller ei typisk undervisningsveke, kor mykje tid bruker de på å gå gjennom læreboka? (Møtte på spes trøbbel pga nynorsk?)

Stod nynorsken nokosinne i vegen for at dei fekk med seg det faglege?

Gjorde den *språket* til eit tema på ein slik måte at de klarte å sjå læringa utanfrå og snakke om den på ein annan måte enn de ville gjort om bøkene var på bokmål?

(metakognisjon)

(Kor mykje tid gjekk med til å forklare nynorsk?)

Forskar Anne-Beathe Mortensen-Buan slår fast at arbeidet med å motivere elevane er heilt avgjerande for kor godt dei les tekstar, og dermed kva dei lærer. Dess fleire gonger dei mislukkast med å lese fagtekstar, dess tyngre vert det å få dei til å gyve laus på nytt. Gjorde de faglæringa vanskelegare for elevane når dei måtte lese det på sidemålet sitt? Korleis motiverte?

Korleis gjekk du fram? (Kva sa du?)

Etter å ha brukt Signatur 3 i eitt år, er ein elev negativ i oppsummeringa, tre er positive, to hadde brukt bøker på begge målformer og resten svarer ingenting, som eg forstår som at dei trekkjer på skuldrene. Korleis kan språket engasjere så lite?

Kva kunne du ha gjort for å vekke meir engasjement?

8 oppgjev at det har vore nyttig, 3 meiner verken nyttig eller unyttig og 1 meiner unyttig. Har du sett utslag av denne nytten?

Berre ein elev har berre skrive bokmål, og resten har skrive i alle fall litt nynorsk. Er det noko du har pålagt dei? Meir enn om ikkje i forsøket? Tanken bak?

Lettar det nynorskinnlæringa når dei kan koble den mot bilete og illustrasjonar?

Korleis spelar det inn på *undervisinga* at bøkene er på elevane sitt sidemål?

Kor ofte snakka de om at bøkene var på nynorsk?

Kor ofte måtte ord forklarast?

Kva spurte elevane om? Hengte seg opp i detaljar? (Anbehetelse)

Kor ofte har du sjølve gjort språket i lærebøkene til eit poeng?

Metaforar? (Er dei annleis enn på bokmål?)

Korleis oppfatta elevane nynorskbøkene, ironi, satire, meir seriøse, mindre?

Undervurderte elevane stoffet fordi det var på nynorsk? (Merka fordommar?)

Korleis vil du vurdere statusen til nynorsk blant elevane?

Er det riktig å halde fram med dette forsøket?

Kor annleis ville dette prosjektet vore om lærebøkene ikkje var på sidemål, men på framandspråket engelsk? (Meir omfattande?)

### *Måloppnåing*

Kva meiner du at de har oppnådd?

Kva meiner du at elevane har fått ut av det? (Skriv dei betre nynorsk? Andre haldningar? Andre resultat?)

Er du nøgd med resultatet?

Gav dei nokosinne uttrykk for at stoffet var fjernare for dei pga målforma? Tenkte du over at dei kunne verte det?

Treng å gjere merksam på at det ikkje er deira språk?

Skjønte dei kvifor dei brukte nynorske bøker? (Såg nokon heilskap?)

Resultatet i lys av norsk-læreplanen i Kunnskapsløftet om sidemålsopplæringa. Fått hjelp til å nå måla?

*Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram - måla som eksplisitt nemner nynorsk, bokmål, hovudmål eller sidemål i norsk-planen:*

*Mål for opplæringa er at eleven skal kunne*

- *lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer*
- *skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiingar, litterære tolkningar, drøftingar og andre resonnerende tekster på hovudmål og sidemål*
- *lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid*
- *skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkningar og retoriske analyser på hovudmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster*

Kva har DU og dine haldningar betydd for korleis elevane har sett på det å ha nynorske lærebøker? Kor bevisst på korleis du snakka om nynorsk?

Signatur 3:

Kva synest du om Signatur 3? Kva sa elevane om den?

Eg meiner den er faktatung og med eit tidvis krevjande språk. Er du ikkje redd for å ha gjort stoffet endå vanskelegare tilgjengeleg med å la dei lese den på nynorsk?

Boka har oppgåver i tre kategoriar, der den eine er enkle faktaspørsmål, den andre er munnlege spørsmål og den tredje er skriftlege spørsmål. Brukte du alle kategoriane like mykje? (Korleis prioriterte? Kvifor?)

Kor viktig vil du seie det er at elevane skal verte gode munnleg, samanlikna med skriftleg?

Overordna:

Kor viktig var læreboka for undervisinga, samanlikna med andre læringsmiddel?

Korleis brukte du den?

Kor viktige er andre fag enn norsk i å utvikle leseferdigheiter? (tabellar, kart – sjantrar)

Kor viktige er andre fag enn norsk i å utvikle det me kan kalle lære-å-lære-ferdigheiter?

Om du skal velje berre EI evne som elevane skal sitje igjen med etter å ha hatt deg i norsk, kva er det? (Fiske: Refleksjon og kritisk tenking) Korleis jobbe for å få refleksjon?

Feilkjelder

Kan du ha oversett eller feiltolka motstand mot nynorskbøker frå elevane som berre generell motivasjonsmangel?

### Vedlegg 3: Enquete til elevane

## Enquete til elevane på Brandbu ungdomsskole

### Nynorske lærebøker i samfunnsfag

- 1) Kjønn:
  - a) Jente
  - b) Gutt
- 2) Alder: *(Ope spørsmål)*
- 3) Hovedmål:
  - a) Bokmål
  - b) Nynorsk
- 4) Har du et annet morsmål enn norsk?
  - a) Ja
  - b) Nei
- 5) Hvor mange av Kosmos-bøkene har du lest på nynorsk? *(Ope spørsmål)*
- 6) Om du bare har lest dem på bokmål, er dette det siste spørsmålet du trenger å svare på.
  - a) På et av trinnene
  - b) På to av trinnene
  - c) På alle tre trinnene
  - d) Jeg har lest dem på bokmål
- 7) Hvordan synes du det har vært å lese samfunnsfag på nynorsk?
  - a) Jeg likte det
  - b) Målformen spiller ingen rolle
  - c) Jeg likte det ikke
- 8) Hvorfor? *(Ope spørsmål)*
- 9) Om du kunne valgt selv, ville du hatt samfunnsfagsbøkene på bokmål eller nynorsk?
  - a) Bokmål
  - b) Nynorsk
  - c) Det spiller ingen rolle
  - d) Vet ikke
- 10) Hvorfor? *(Ope spørsmål)*
- 11) Da du leste disse lærebøkene på nynorsk, hvor ofte møtte du på ord som du ikke forstod?
  - a) Omtrent hver setning
  - b) Omtrent hver side

- c) Omtrent hvert kapittel
- d) Sjeldnere
- e) Aldri
- f) Vet ikke

12) Hva gjorde du om du møtte på ord du ikke forstod? Du kan velge inntil tre alternativ.

- a) Spurte læreren
- b) Spurte forelder
- c) Spurte medelev
- d) Spurte andre
- e) Sjekka ordbok på nett eller papir
- f) Googlet
- g) Forstod betydningen ut fra bilder, kart, tegninger eller andre illustrasjoner
- h) Hoppa over det jeg ikke forstod
- i) Møtte ikke på ord jeg ikke forstod
- j) Andre:

13) Var bilder, kart, tegninger og andre illustrasjoner viktigere for deg i de nynorske lærebøkene enn i lærebøker du har lest på bokmål?

- a) Ja, mye viktigere
- b) Ja, litt viktigere
- c) Verken viktigere eller mindre viktige
- d) Nei, litt mindre viktige
- e) Nei, mye mindre viktige
- f) Vet ikke

14) Hvor ofte snakka du med læreren om teksten i lærebøkene?

- a) Omtrent hver uke
- b) Omtrent hver måned
- c) Omtrent en gang i halvåret
- d) Aldri
- e) Vet ikke

15) Hvor ofte snakka du med medelever om teksten i lærebøkene?

- a) Omtrent hver uke
- b) Omtrent hver måned
- c) Omtrent en gang i halvåret
- d) Aldri
- e) Vet ikke

- 16) Hvor ofte snakka du med foreldre/foresatte om teksten i lærebøkene?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 17) Om du kan huske den første gangen du leste i læreboka, hva tenkte du om at den var på nynorsk?
- a) Det gjør den enklere å lese
  - b) Det gjør den vanskeligere å lese
  - c) Tenkte ikke over det
  - d) Husker ikke
  - e) Andre:
- 18) Hvor ofte snakka du med lærer, medelever, foreldre eller andre om at bøkene var på nynorsk?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 19) Du er straks ferdig med den siste Kosmos-boka. Hva tenker du nå om at du har lest den på nynorsk? (*Ope spørsmål*)
- 20) Hva har Kosmos-bøkene gjort med forholdet ditt til nynorsk?
- a) Jeg har fått et mye bedre forhold enn før
  - b) Jeg har fått et litt bedre forhold enn før
  - c) Jeg har det samme forholdet som før
  - d) Jeg har fått et litt dårligere forhold enn før
  - e) Jeg har fått et mye dårligere forhold enn før
  - f) Vet ikke
- 21) Har det vært nyttig for deg å lese samfunnsfagbøker på nynorsk?
- a) Veldig nyttig
  - b) Litt nyttig
  - c) Verken nyttig eller unyttig
  - d) Litt unyttig
  - e) Veldig unyttig
  - f) Vet ikke

- 22) Hvorfor?
- 23) Har du selv skrevet nynorsk i samfunnsfag?
- a) Jeg har bare skrevet nynorsk
  - b) Jeg har skrevet mest nynorsk og litt bokmål
  - c) Jeg har skrevet like mye nynorsk og bokmål
  - d) Jeg har skrevet mest bokmål og litt nynorsk
  - e) Jeg har bare skrevet bokmål
  - f) Andre:
- 24) Har det å lese samfunnsfagsbøkene på nynorsk hatt noe å si for hvor godt du selv skriver nynorsk?
- a) Ja, jeg skriver mye bedre nynorsk
  - b) Ja, jeg skriver litt bedre nynorsk
  - c) Jeg skriver nynorsk omtrent like godt som før
  - d) Nei, jeg skriver litt dårligere nynorsk
  - e) Nei, jeg skriver mye dårligere nynorsk
  - f) Vet ikke
- 25) Hvordan har det vært positivt å lese samfunnsfagsbøkene på nynorsk? Her kan du gjerne svare med stikkord eller korte setninger. *(Ope spørsmål)*
- 26) Hvordan har det vært negativt å lese samfunnsfagsbøkene på nynorsk? Her kan du gjerne svare med stikkord eller korte setninger. *(Ope spørsmål)*
- 27) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten er enklest å forstå
  - b) Bokmålsteksten er enklest å forstå
  - c) De er like enkle å forstå
- 28) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten er mest seriøs
  - b) Bokmålsteksten er mest seriøs
  - c) De er like seriøse
- 29) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten er mest moderne
  - b) Bokmålsteksten er mest moderne
  - c) De er like moderne



- 30) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten framstår som viktigst
  - b) Bokmålsteksten framstår som viktigst
  - c) De framstår som like viktige
- 31) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten framstår som mest humørfyllt
  - b) Bokmålsteksten framstår som mest humørfyllt
  - c) De framstår som like humørfylte
- 32) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på bokmål?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 33) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på nynorsk?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 34) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på engelsk eller andre fremmedspråk?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 35) Har dette endret seg etter at du brukte samfunnsfagsbøker på nynorsk?
- a) Jeg leser mye mer på nynorsk nå
  - b) Jeg leser litt mer på nynorsk nå
  - c) Jeg leser like mye på nynorsk nå

- d) Jeg leser litt mindre på nynorsk nå
  - e) Jeg leser mye mindre på nynorsk nå
- 

## **Enquete til elevane på Stavanger katedralskole**

### **Nynorske lærebøker i samfunnsfag og historie**

- 1) Kjønn:
  - a) Jente
  - b) Gutt
- 2) Alder: *(Ope spørsmål)*
- 3) Hovedmål:
  - a) Bokmål
  - b) Nynorsk
- 4) Har du et annet morsmål enn norsk?
  - a) Ja
  - b) Nei
- 5) Hvordan synes du det har vært å lese historie og samfunnsfag på nynorsk?
  - a) Jeg likte det
  - b) Målformen spiller ingen rolle
  - c) Jeg likte det ikke
- 6) Hvorfor? *(Ope spørsmål)*
- 7) Om du kunne valgt selv, ville du hatt historie- og samfunnsfagsbøkene på bokmål eller nynorsk?
  - a) Bokmål
  - b) Nynorsk
  - c) Det spiller ingen rolle
  - d) Vet ikke
- 8) Hvorfor? *(Ope spørsmål)*
- 9) Da du leste disse lærebøkene på nynorsk, hvor ofte møtte du på ord som du ikke forstod?
  - a) Omtrent hver setning
  - b) Omtrent hver side
  - c) Omtrent hvert kapittel
  - d) Sjeldnere
  - e) Aldri
  - f) Vet ikke

- 10) Hva gjorde du om du møtte på ord du ikke forstod? Du kan velge inntil tre alternativ.
- a) Spurte læreren
  - b) Spurte forelder
  - c) Spurte medelev
  - d) Spurte andre
  - e) Sjekka ordbok på nett eller papir
  - f) Googlet
  - g) Forstod betydningen ut fra bilder, kart, tegninger eller andre illustrasjoner
  - h) Hoppa over det jeg ikke forstod
  - i) Møtte ikke på ord jeg ikke forstod
  - j) Andre:
- 11) Var bilder, kart, tegninger og andre illustrasjoner viktigere for deg i de nynorske lærebøkene enn i lærebøker du har lest på bokmål?
- a) Ja, mye viktigere
  - b) Ja, litt viktigere
  - c) Verken viktigere eller mindre viktige
  - d) Nei, litt mindre viktige
  - e) Nei, mye mindre viktige
  - f) Vet ikke
- 12) Hvor ofte snakka du med læreren om teksten i lærebøkene?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 13) Hvor ofte snakka du med medelever om teksten i lærebøkene?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 14) Hvor ofte snakka du med foreldre/foresatte om teksten i lærebøkene?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret

- d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 15) Om du kan huske den første gangen du leste i læreboka, hva tenkte du om at den var på nynorsk?
- a) Det gjør den enklere å lese
  - b) Det gjør den vanskeligere å lese
  - c) Tenkte ikke over det
  - d) Husker ikke
  - e) Andre:
- 16) Hvor ofte snakka du med lærer, medelever, foreldre eller andre om at bøkene var på nynorsk?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 17) Du er straks ferdig med lærebøkene. Hva tenker du nå om at du har lest den på nynorsk? (*Open spørsmål*)
- 18) Hva har historie- og samfunnsfagsbøkene gjort med forholdet ditt til nynorsk?
- a) Jeg har fått et mye bedre forhold enn før
  - b) Jeg har fått et litt bedre forhold enn før
  - c) Jeg har det samme forholdet som før
  - d) Jeg har fått et litt dårligere forhold enn før
  - e) Jeg har fått et mye dårligere forhold enn før
  - f) Vet ikke
- 19) Har det vært nyttig for deg å lese fagbøker på nynorsk?
- a) Veldig nyttig
  - b) Litt nyttig
  - c) Verken nyttig eller unyttig
  - d) Litt unyttig
  - e) Veldig unyttig
  - f) Vet ikke
- 20) Hvorfor? (*Open spørsmål*)
- 21) Har du selv skrevet nynorsk i samfunnsfag?
- a) Jeg har bare skrevet nynorsk
  - b) Jeg har skrevet mest nynorsk og litt bokmål

- c) Jeg har skrevet like mye nynorsk og bokmål
- d) Jeg har skrevet mest bokmål og litt nynorsk
- e) Jeg har bare skrevet bokmål
- f) Andre:

22) Har du selv skrevet nynorsk i historie?

- a) Jeg har bare skrevet nynorsk
- b) Jeg har skrevet mest nynorsk og litt bokmål
- c) Jeg har skrevet like mye nynorsk og bokmål
- d) Jeg har skrevet mest bokmål og litt nynorsk
- e) Jeg har bare skrevet bokmål
- f) Andre:

23) Har det å lese historie- og samfunnsfagsbøkene på nynorsk hatt noe å si for hvor godt du selv skriver nynorsk?

- a) Ja, jeg skriver mye bedre nynorsk
- b) Ja, jeg skriver litt bedre nynorsk
- c) Jeg skriver nynorsk omtrent like godt som før
- d) Nei, jeg skriver litt dårligere nynorsk
- e) Nei, jeg skriver mye dårligere nynorsk
- f) Vet ikke

24) Hvordan har det vært positivt å lese historie og samfunnsfag på nynorsk? Her kan du gjerne svare med stikkord eller korte setninger. (*Ope spørsmål*)

25) Hvordan har det vært negativt å lese historie og samfunnsfag på nynorsk? Her kan du gjerne svare med stikkord eller korte setninger. (*Ope spørsmål*)

26) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?

- a) Nynorskteksten er enklest å forstå
- b) Bokmålsteksten er enklest å forstå
- c) De er like enkle å forstå

27) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?

- a) Nynorskteksten er mest seriøs
- b) Bokmålsteksten er mest seriøs
- c) De er like seriøse

28) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?

- a) Nynorskteksten er mest moderne
  - b) Bokmålsteksten er mest moderne
  - c) De er like moderne
- 29) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten framstår som viktigst
  - b) Bokmålsteksten framstår som viktigst
  - c) De framstår som like viktige
- 30) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten framstår som mest humørfyllt
  - b) Bokmålsteksten framstår som mest humørfyllt
  - c) De framstår som like humørfylte
- 31) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på bokmål?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 32) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på nynorsk?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 33) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på engelsk eller andre fremmedspråk?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 34) Har dette endret seg etter at du brukte historie- og samfunnsfagsbøker på nynorsk?

- a) Jeg leser mye mer på nynorsk nå
  - b) Jeg leser litt mer på nynorsk nå
  - c) Jeg leser like mye på nynorsk nå
  - d) Jeg leser litt mindre på nynorsk nå
  - e) Jeg leser mye mindre på nynorsk nå
- 

## **Enquete til elevane ved Sortland vgs.**

### **Nynorsk lærebok i norskfaget**

- 1) Kjønn:
  - i) Jente
  - ii) Gutt
- 2) Alder: *(Ope spørsmål)*
- 3) Hovedmål:
  - i) Bokmål
  - ii) Nynorsk
- 4) Har du et annet morsmål enn norsk?
  - a) Ja
  - b) Nei
- 5) Hvordan synes du det har vært å lese norskboka på nynorsk?
  - a) Jeg likte det
  - b) Målformen spiller ingen rolle
  - c) Jeg likte det ikke
- 6) Hvorfor? *(Ope spørsmål)*
- 7) Da du leste læreboka på nynorsk, hvor ofte møtte du på ord som du ikke forstod?
  - a) Omtrent hver setning
  - b) Omtrent hver side
  - c) Omtrent hvert kapittel
  - d) Sjeldnere
  - e) Aldri
  - f) Vet ikke
- 8) Hva gjorde du om du møtte på ord du ikke forstod? Du kan velge inntil tre alternativ.
  - a) Spurte læreren
  - b) Spurte forelder

- c) Spurte medelever
  - d) Spurte andre
  - e) Sjekka ordbok på nett eller papir
  - f) Googla
  - g) Forstod betydningen ut fra bilder, kart, tegninger eller andre illustrasjoner
  - h) Hoppa over det jeg ikke forstod
  - i) Møtte ikke på ord jeg ikke forstod
  - j) Andre:
- 9) Var bilder, kart, tegninger og andre illustrasjoner viktigere for deg i den nynorske læreboka enn i lærebøker du har lest på bokmål?
- a) Ja, mye viktigere
  - b) Ja, litt viktigere
  - c) Verken viktigere eller mindre viktige
  - d) Nei, litt mindre viktige
  - e) Nei, mye mindre viktige
  - f) Vet ikke
- 10) Hvor ofte snakka du med læreren om teksten i læreboka?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 11) Hvor ofte snakka du med medelever om teksten i læreboka?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 12) Hvor ofte snakka du med foreldre/foresatte om teksten i læreboka?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke



- 13) Om du kan huske den første gangen du leste i læreboka, hva tenkte du om at den var på nynorsk?
- a) Det gjør den enklere å lese
  - b) Det gjør den vanskeligere å lese
  - c) Tenkte ikke over det
  - d) Husker ikke
  - e) Andre:
- 14) Hvor ofte snakka du med lærer, medelever, foreldre eller andre om at boka var på nynorsk?
- a) Omtrent hver uke
  - b) Omtrent hver måned
  - c) Omtrent en gang i halvåret
  - d) Aldri
  - e) Vet ikke
- 15) Du er straks ferdig med læreboka. Hva tenker du nå om at du har lest den på nynorsk? (*Open spørsmål*)
- 16) Hva har norskboka på nynorsk gjort med forholdet ditt til nynorsk?
- a) Jeg har fått et mye bedre forhold enn før
  - b) Jeg har fått et litt bedre forhold enn før
  - c) Jeg har det samme forholdet som før
  - d) Jeg har fått et litt dårligere forhold enn før
  - e) Jeg har fått et mye dårligere forhold enn før
  - f) Vet ikke
- 17) Har det vært nyttig for deg å lese norskboka på nynorsk?
- a) Veldig nyttig
  - b) Litt nyttig
  - c) Verken nyttig eller unyttig
  - d) Litt unyttig
  - e) Veldig unyttig
  - f) Vet ikke
- 18) Hvorfor? (*Open spørsmål*)
- 19) Har du selv skrevet nynorsk i norskfaget?
- a) Jeg har bare skrevet nynorsk
  - b) Jeg har skrevet mest nynorsk og litt bokmål
  - c) Jeg har skrevet like mye nynorsk og bokmål
  - d) Jeg har skrevet mest bokmål og litt nynorsk

- e) Jeg har bare skrevet bokmål
  - f) Andre:
- 20) Har det å lese norskboka på nynorsk hatt noe å si for hvor godt du selv skriver nynorsk?
- a) Ja, jeg skriver mye bedre nynorsk
  - b) Ja, jeg skriver litt bedre nynorsk
  - c) Jeg skriver nynorsk omtrent like godt som før
  - d) Nei, jeg skriver litt dårligere nynorsk
  - e) Nei, jeg skriver mye dårligere nynorsk
  - f) Vet ikke
- 21) Hvordan har det vært positivt å lese norskboka på nynorsk? Her kan du gjerne svare med stikkord eller korte setninger. (*Øpe spørsmål*)
- 22) Hvordan har det vært negativt å lese norskboka på nynorsk? Her kan du gjerne svare med stikkord eller korte setninger. (*Øpe spørsmål*)
- 23) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten er enklest å forstå
  - b) Bokmålsteksten er enklest å forstå
  - c) De er like enkle å forstå
- 24) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten er mest seriøs
  - b) Bokmålsteksten er mest seriøs
  - c) De er like seriøse
- 25) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten er mest moderne
  - b) Bokmålsteksten er mest moderne
  - c) De er like moderne
- 26) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?
- a) Nynorskteksten fremstår som viktigst
  - b) Bokmålsteksten fremstår som viktigst
  - c) De fremstår som like viktige
- 27) Tenk deg at du leser den samme teksten på nynorsk og bokmål. Når du sammenligner dem, hvordan framstår de da?

- a) Nynorskteksten fremstår som mest humørfyllt
  - b) Bokmålsteksten fremstår som mest humørfyllt
  - c) De fremstår som like humørfylte
- 28) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på bokmål?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 29) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på nynorsk?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 30) Når du leser bøker, blader, nettartikler eller andre tekster på fritiden, hvor stor prosent vil du si er på engelsk eller andre fremmedspråk?
- a) 0
  - b) 25
  - c) 50
  - d) 75
  - e) 100
- 31) Har dette endret seg etter at du brukte norskboka på nynorsk?
- a) Jeg leser mye mer på nynorsk nå
  - b) Jeg leser litt mer på nynorsk nå
  - c) Jeg leser like mye på nynorsk nå
  - d) Jeg leser litt mindre på nynorsk nå
  - e) Jeg leser mye mindre på nynorsk nå

## Vedlegg 4: Brev frå NSD (Norsk samfunnsvitenskapleg datateneste)

**Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Arne Apelseth  
Ivar Aasen-instituttet Høgskulen i Volda  
Joplassvegen 1  
6101 VOLDA

Vår dato: 11.06.2015

Vår ref: 43307 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.04.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43307	<i>Evaluering av forsøk med nynorske lærebøker i andre fag enn norsk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Arne Apelseth</i>
Student	<i>Heidi Fagna</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svtuit.no](mailto:nsdmaa@svtuit.no)



Personvernombudet legger til grunn at data i prosjektet behandles i tråd med Høgskulen i Volda sine retningslinjer for datasikkerhet. Personvernombudet anbefaler bruk av annen databehandler enn Google. Eventuell bruk av GoogleForms må avklares med IT-avdelingen ved Høgskolen. Dersom Google skal behandle personopplysninger på vegne av Høgskolen i Volda, skal det inngås skriftlig databehandleravtale (jf. personopplysningsloven § 15) mellom Høgskolen og Google, se <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>

Utvalget består av lærere og elever ved flere skoler. Vi legger til grunn at elevene har fylt 15 år. Vi finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet, men vi anbefaler å endre formuleringen "Alle personopplysninger vil bli holdt hemmelige..." til "Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt..."

Forventet prosjektslutt er 15.06.2016. Innsamlede opplysninger vil da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Det er en forutsetning at også databehandler sletter innsamlede opplysninger ved prosjektslutt.