



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Nynorsk som sidemål i dybdelæringens tid**

En formativ intervensjonsstudie i form av språkbadsmetodikk på 8. trinn

Kristine Bårdsen

Mastergradsoppgave i nordisk språk ved lektorutdanningen trinn 8.-13, NOR-3982, mai 2021



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3	Et historisk tilbakeblikk .....	4
1.4	Disposisjon.....	4
2	Teoretisk bakgrunn .....	7
2.1	Språkbad ('language immersion').....	7
2.2	Språkdusjmetodikk .....	8
2.3	Leseferdigheter .....	11
2.4	Literacy .....	12
2.5	Skriveferdigheter.....	14
2.6	Metakognisjon og metaspråklig bevissthet.....	15
3	Pedagogisk og didaktisk bakgrunn .....	17
3.1	Læreplanteori .....	17
3.1.1	Dybdelæring og tverrfaglighet i LK20 .....	18
3.1.2	Metaspråklig bevissthet i LK20 .....	20
3.2	Motivasjon .....	21
3.3	Lærerens rolle .....	22
3.4	Nynorskopplæring.....	23
4	Metode og materiale .....	25
4.1	Kvantitativ metode.....	25
4.2	Studiens design .....	26
4.2.1	Intervensjon.....	26
4.2.2	Leseprøver.....	28
4.2.3	Nasjonale prøver .....	31
4.2.4	Registrering og kategorisering av lesetester .....	31

4.3	En blandet lineær regresjonsmodell.....	32
4.4	Deltakerne .....	35
4.5	Validitet og relabilitet .....	36
4.6	Etiske problemstillinger .....	37
5	Empiriske funn.....	39
5.1	Korrelasjonstest.....	39
5.2	Leseferdigheter i nynorsk .....	40
5.3	Leseferdigheter i bokmål .....	43
5.4	Skriveferdigheter i nynorsk og bokmål.....	45
5.5	Betydningen av skoleprestasjoner og resultat av intervensjonen .....	49
5.6	Oppsummering resultat.....	50
5.7	Et kvalitativt blikk: Undervisningsmetoder og betraktninger på intervensjonen ....	51
6	Diskusjon .....	57
6.1	Forskningsspørsmål 1 og 2: Leseferdigheter .....	57
6.2	Forskningsspørsmål 3: Skriveferdigheter .....	58
6.3	Forskningsspørsmål 4: Størst læringsutbytte .....	60
6.4	Overordnet diskusjon .....	63
7	Oppsummering og konklusjon.....	67
	Referanseliste.....	71
	Vedlegg.....	75

## Tabelliste

Tabell 1: En oversikt over tre fasetter innenfor metakognisjon.....	16
Tabell 2: En oversikt over grad av nynorskeksponering i de tre klassene.....	25
Tabell 3: En sammenligning mellom Sjøhelle (2016) og denne studien. ....	27
Tabell 4: Regresjonstabell, illustrasjon.....	34
Tabell 5: En oversikt over deltakerne. ....	35
Tabell 6: En oversikt over deltakernes resultater fra nasjonale prøver.....	35
Tabell 7: En oversikt over deltakerskolen, deltakerkommunen og nasjonalt gjennomsnitt for NP i lesing på 8. trinn. ....	36
Tabell 8: En oversikt over leseferdigheter i nynorsk, pre- og posttest. ....	40
Tabell 9: Regresjonstabell, lesetest nynorsk. ....	42
Tabell 10: En oversikt over pre- og posttest fra klassenes leseferdigheter i bokmål.....	44
Tabell 11: Regresjonsmodell, lesetest bokmål.....	44
Tabell 12: En oversikt over gjennomsnittlig antall feil i nynorsk diktatdel fra Carlsten leseprøve. ....	46
Tabell 13: Regresjonstabell, skriveferdigheter nynorsk. ....	46
Tabell 14: En oversikt over deltakernes gjennomsnittlige rettskrivingsnivå i bokmål.....	48

## Figurliste

Figur 1: Korrelasjonsplot med r-verdier. ....	40
Figur 2: En sammenligning av pre- og posttest fra klassenes leseferdigheter i nynorsk med utgangspunkt i komposittskår. ....	41
Figur 3: Effektplo, leseferdigheter i nynorsk.....	43
Figur 4: En sammenligning mellom pre- og posttest fra klassenes leseferdigheter i bokmål. ....	45
Figur 5: Effektplo, skriveferdigheter nynorsk ..... ..	47
Figur 6: Grafisk illustrasjon av elevenes skriveferdigheter i nynorsk. ....	47
Figur 7: Grafisk illustrasjon av elevenes skriveferdigheter i bokmål. ....	48
Figur 8: En oversikt over klassenes forbedring i nynorsk med hensyn til NP-snitt. ....	49
Figur 9: En oversikt over klassenes forbedring i bokmål med hensyn til NP-snitt. ....	50



## Sammendrag

I denne studien undersøker jeg en bruksbasert tilnærming til nynorskopplæring som sidemål på ungdomsskolen. Inspirasjonen er hentet fra språkbadspedagogikken som er forankret i teorier om andrespråksinnlæring. Jeg har benyttet en nedskalert metode, *språkdusjmetodikk*, med utgangspunkt i en hypotese om at økt arbeid med og eksponering for det mindre brukte skriftspråket, nynorsk, vil styrke elevenes aktive kunnskaper i spesielt nynorsk, men også deres allmenne språkkunnskaper.

Datamaterialet som ligger til grunn for innsamlingen er kvantitative data fra tre åttendeklasser på samme skole. Elevene i to av klassene har gjennomgått ulike intervensjoner i form av økt nynorskeksponering, mens den tredje klassen har fungert som kontrollgruppe. Begge intervensjonsklassene har hatt lærebøker i samfunnsfag på nynorsk, mens den ene av de to klassene i tillegg har blitt eksponert ytterligere gjennom norskfaget ved at arbeidsplaner, tekster, informasjon og hjemmelekser har vært skrevet på nynorsk. Kontrollgruppen har fulgt ordinær undervisning. Studien omfatter også tilgang til elevenes mestringskår på nasjonale prøver, i tillegg til andre vurderingsarbeid.

Ut fra en statistisk analyse viser resultatet at økt nynorskeksponering har gitt et signifikant utslag i elevenes lese- og skriveferdigheter. Elevenes bokmålsferdigheter har ikke blitt svekket ved økt nynorskeksponering.

### Nøkkelord:

*Språkbad, språkbadspedagogikk, language immersion, språkdusjmetodikk, intervensjon, ungdomsskole, bruksbasert tilnærming, literacy, metaspråklig bevissthet, dybdelæring, LK20, norskfaget..*





# Forord

I forkant av valgets kval av utdanningsretning vil jeg bruke Knut Hamsun som åpningsstrofe:

*«Hvad vil mit Hjærte, hvor vil min Fot?»* (Hamsun, 1999).

En femårig utdanning er i ferd med å byttes ut med et kommende arbeidsliv. Hjertet og foten ville hit. Nå er jeg her.

Jeg ønsker først og fremst å takke mine fantastiske veiledere, professor Øystein A. Vangsnes og førsteamanuensis Björn Lundquist ved UiT Norges arktiske universitet. Takk for all støtte, kunnskapsoverføring og metaforisk hjelp i mitt brobyggingsprosjekt mellom universitet og grunnskole. En stor takk går også til UiT for innkjøp av 100 nye lærebøker i samfunnsfag for å kunne realisere prosjektet mitt.

På den andre siden av broen ønsker jeg å takke deltakerne, deltakerskolen og alle de ansatte som jobber der. Uten dere ville ikke denne broen vært ei tofeltsbro. Dere er en fantastisk bukett som utelukkende har vært positive, nysgjerrige og støttende fra begynnelse til slutt. En særlig takk til «korrekturavdelingen» som bisto i siste liten! Dere vet hvem dere er.

De siste fem årene har vært et eventyr og en modningsprosess i riktig retning. Det har vært latter, gleder, sorger og frustrasjoner. Takk til venner og familie som har stilt opp og heiet fra begynnelse til slutt. Takk for all hjelp i innspurten, Sigrid – du er best! En særlig takk må gå til min studiebestevenn, Andreas. Takk for at du har holdt ut med mitt dramatiske liv – både i og utenfor campus. Arbeidslivet kommer ikke til å bli det samme uten din psykologiske førstehjelp og vårt jevnlige inntak av energidrikker på boks. Det er kanskje på tide å bli en selvstendig kaffedrikker nå?

Det er likevel ett menneske jeg ønsker å rette den aller største takken til: Min kjære datter, Adelina. Nå har jeg endelig tid til å være mammaen din, også i helger og ferier. Takk for tålmodigheten, lille venn. Denne masteren er til deg.

Tromsø, mai 2021

Kristine Bårdsen



# 1 Innledning

Vi må motivera for nynorsk, helst med å visa fram nynorsken der han finst i barne- og ungdomsverda. Sidemålelevane må sjå og læra at nynorsk er i bruk på alle område i livet, ikkje berre i norsktimane.

Dette skriver Fretland og Søyland (2013, s. 30) om nynorsk som sidemål. Nynorskens plass i skolesammenheng er kanskje et av de mest debatterte områdene innenfor norsk skolepolitikk. Dagens skriftspråksituasjon er annerledes enn innledningssitatets utopiske forestilling. I dag lever norske ungdommer i et samfunn preget av bokmål som dominerende skriftspråk både i og utenfor skolen. Vi blir jevnlig eksponert for skriftspråket bokmål fra både TV, internett, trafikkskilt, kvitteringer, e-poster og de fleste andre arenaer. Skriftspråket nynorsk havner derimot i skyggen av bokmål, og er i størst grad kanskje å finne gjennom norskfaget i skolen. Mange betrakter nynorsk som en unødvendig del av opplæringen i skolen (Karstad, 2015), og det er liten grunn for å anta at nynorsk er betraktet som et bruksspråk i bokmålsdominerte områder.

Flere studier konkluderer med at undervisningspraksisen i nynorsk består i tradisjonelle undervisningsmetoder (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Rise, 2007; Røed, 2010). I en nyere observasjonsstudie av innhold og didaktiske metoder i norskfaget har Blikstad-Balas og Roe (2020) også undersøkt nynorsk som sidemål i 15 klasserom. Funnene i delstudien indikerer at den tradisjonelle sidemålsundervisningen er basert på formalistiske tradisjoner i form av fokus på formverk og vokabular, i motsetning til at det blir behandlet som et bruksspråk på linje med bokmål i skolen. Funnene indikerer også at sidemålsundervisningen blir motivert annerledes enn norskfagets andre deler, som for eksempel lesing. Det var kun i nynorskundervisningen at instrumentell motivasjon i form av gode karakterer ble benyttet som gulrot (op. cit., s. 147).

Det er belegg for å si at nynorskundervisningen skiller seg ut fra norskfagets øvrige deler. Sjøhelle (2016, s. 51) peker blant annet på faktorer som at lærebøker i norskfaget ofte har ett nynorskkapittel som tar for seg grammatikk og formlære, i tillegg til at nynorsk ofte blir framstilt som et fremmedspråk istedenfor et arbeidsspråk. Funn fra en gallupundersøkelse presentert i Seland, Hovdhagen, Lødding, Pøritz & Rønsen (2018) indikerer også at nynorsk skiller seg ut fra norskfagets øvrige deler i form av ulike arbeidsmetoder. I bokmålsopplæringen veksler lærerne gjerne mellom fem og sju ulike arbeidsmetoder, mens man i

sidemålsopplæringen kun brukte mellom én og fire arbeidsmetoder (op. cit., s. 73), og man kan derfor si at det er store forskjeller mellom nynorsk- og bokmålsundervisningen i skolen.

I læringsammenheng er det kjent at de som mestrer utfordrende oppgaver også er de som er mest motivert for skolearbeid, uavhengig av elevenes faglige nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 156). Lærerens rolle vil derfor være avgjørende for hvordan man fortolker læreplanene og underviser nynorsk i norskfaget. I de nye læreplanene er dybdelæring satt på dagsordenen, hvor man i større grad ønsker å gå vekk fra *vite at*-kunnskap til fordel for *vite hvordan*-kunnskap. Poenget er at elever i mindre grad skal fokusere på oppramsing og pugging av kunnskap, men istedenfor lære seg å anvende den på kryss og tvers av fag og ulike arenaer i livet (Brunstad, 2019). Det kan derfor tenkes at en tradisjonell grammatikkterping av nynorsk ikke er en tilstrekkelig form for sidemålsdidaktikk i realiseringen av elevers mestring og læring, ei heller innenfor tolkningsarbeidet og holdningsarbeidet man som norsklærer står overfor i skolen.

Med utgangspunkt i at nynorskundervisningen i norske klasserom ofte er grammatikkbasert, viser Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 147). til at kreativitet, variasjon, tidlig oppstart og engasjerende tekster som noen faktorer som kan virke positivt for nynorsklæringen. Nye innganger til nynorskundervisningen vil derfor kanskje være fordelaktig for elevers læring og holdninger til nynorsk som et likeverdig bruksspråk i Norge.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema i denne masteroppgaven er et ønske om å undersøke flere didaktiske og bruksbaserte tilnærminger til opplæringen i nynorsk som sidemål i skolen. En alternativ inngangsport istedenfor grammatikkterping er å se nærmere på slike tilnærminger innen andrespråksinnlæring. En slik alternativ tilnærming har Sjøhelle (2016) gjort ved hjelp av sin nedskalerte *språkdusjmetodikk* i en formativ intervensjonsstudie der en VG3-klasse fikk økt eksponering for nynorsk der all undervisning i norskfaget foregikk med nynorsk som bruksspråk gjennom ett skoleår.

Sjøhelles språkdusjmetodikk tar utgangspunkt i andrespråksinnlæringens *språkbadspedagogikk* ('*language immersion*') som er en anerkjent undervisningsmetode innenfor andrespråksfeltet (Cummins, 1998; Steele, Slater, Zamarro, Miller, Li, Burkhauser & Bacon, 2017; Springer, 2016). Flere studier bekrefter at deltakelse i et språkbadsprogram gir bedre språkferdigheter, også på førstespråket (op. cit.). Språkbadspedagogikken baserer seg ikke på én ensidig undervisningslære, men på flere metoder man kan ta i bruk for å lære et andrespråk, avhengig

av ulike faktorer som alder og tid (Sjøhelle, 2017, s. 288). Hovedtanken i språkbadspedagogikken er at andrespråksinnlærer skal lære et nytt språk via innputt og tilpassede programmer med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori.

En bruksbasert tilnærming som Sjøhelles språkdusjmetodikk og språkbadspedagogikken har inspirert meg til å la nynorskundervisningen få en annen form i klasserommet, og dette er også bakgrunnen for valg av tema for denne masteroppgaven.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Studien min tar utgangspunkt i en hypotese om at økt arbeid med og eksponering for det mindre brukte skriftspråket, nynorsk, vil styrke elevenes aktive kunnskaper i spesielt nynorsk, men også deres allmenne språkkunnskaper. For å besvare hypotesen har jeg formulert fire forskningsspørsmål:

1. Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers lesehastighet og leseforståelse i nynorsk?
2. Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers lesehastighet og leseforståelse i bokmål?
3. Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers skriveferdigheter i nynorsk og bokmål?
4. Hvem har størst utbytte av språkdusjmetodikk av faglig svake og faglig sterke elever?

Denne studien skiller seg ut fra Sjøhelles intervensjonsstudie av flere årsaker. En av forskjellene er deltakernes alder, samt tilgjengelige ressurser. En annen forskjell er at jeg i denne undersøkelsen gjennomfører en annen form for intervensjon enn Sjøhelle. Hun baserte seg først og fremst på observasjoner og kvalitative intervjuer i én VG3-klasse, mens jeg har benyttet meg av kvantitativ metode i form av lesetester for å måle en statistisk effekt gjennom pre- og posttester. Grunnlaget for studien min er data fra tre klasser på 8. trinn fra samme skole som i intervensjonsperioden fikk ulik grad av nynorskeksponering. Den ene klassen (klasse A) ble eksponert for mye nynorsk i norskfaget og gjennom samfunnsfagbøker på nynorsk. Den andre klassen (klasse B) ble noe eksponert via samfunnsfagbøker på nynorsk, mens den tredje klassen (klasse C) fungerte som kontrollgruppe og hadde bokmål som bruksspråk i både norsk og samfunnsfag. Forskningsdesignet mitt er derfor annerledes enn Sjøhelles intervensjonsstudie,

både i metodiske valg og fordi hun ikke hadde en kontrollgruppe. Dette gjør jeg nærmere rede for i kapittel 4.

Denne oppgaven plasserer seg innenfor feltet literacy, altså lese- og skriveopplæring, og tangerer også disiplinen språktilegnelse. Problemstillingen aktualiserer spørsmål knyttet til utvikling og styrking av metaspråklig bevissthet som også kan sees som en underdimensjon av det videre begrepet *metakognisjon*. Innenfor allmenn læringsteori inngår videre metakognisjon som en sentral komponent i begrepet dybdelæring som har stått sentralt i utformingen av de nye læreplanene, LK20.

Målet mitt med oppgaven er å bidra til nye innsikter for (norsk)lærere og deres undervisningsmetoder i nynorsk som sidemål og med det kunne bidra til bedre undervisningspraksis.

### **1.3 Et historisk tilbakeblikk**

I et kortfattet historisk tilbakeblikk ble nynorsk som første opplæringsspråk i skolen satt på dagsorden i 1892 (Bjørhusdal, 2018, s. 158). Da ble landsmål og riksmål godkjente undervisningsspråk og elevene skulle lære å lese på begge målformer. Innføringen av folkeskolen i Norge i 1889 resulterte i en syvårig skolegang der det ikke fantes det vi i dag betegner som ungdomsskole (op.cit., 2018, s. 158). Opplæringsspråket ble på den tiden bestemt av skolekretsens geografiske beliggenhet. Senere ble også toskriftsopplæringen nedfelt i skolen, der man «[i] tillegg til å ha eit skriftleg hovudmål skulle ... lese tekstar på det andre skriftspråket, det som seinare vart kalla sidemålet» (op. cit., 2018, s. 158). I 1907 kom det et vedtak om innføring av sidemålsstil til examen artium. Sidemålsksamen var også en del av den gymnasforberedende realskolen. Etter at realskolen ble erstattet av ungdomsskole i 1969 ble opplæring i sidemålet obligatorisk for alle. I dag er nynorsk et sidestilt skriftspråk på lik linje med bokmål og samisk, men til tross for en stabil språksituasjon, er nynorsken likevel «utsatt for betydelig press fra underholdningsbransjen, næringslivet og utdanningssystemet» (Karstad, 2015, s. 9).

### **1.4 Disposisjon**

Masteroppgaven min består av totalt syv kapitler. Kapittel 2 og 3 etablerer det teoretiske rammeverket for studien. Jeg har to teorikapitler ettersom jeg på den ene siden presenterer fagteoretisk bakgrunn, mens jeg i kapittel 3 ser nærmere på læreplanteori og pedagogiske og didaktiske teorier på læring og motivasjon. I kapittel 4 presenterer jeg metodiske valg og

tilnærminger til prosjektet mitt. I kapittel 5 legger jeg fram resultatene fra undersøkelsen basert på forskningsspørsmålene mine. På bakgrunn av resultatet presentert i kapittel 5, vil kapittel 6 drøfte funnene i lys av forskningsspørsmålene mine og på et overordnet nivå. I det siste kapitlet oppsummerer og konkluderer jeg funnene mine og peker på videre forskning.





## 2 Teoretisk bakgrunn

Den teoretiske bakgrunnen for masteroppgaven er tredelt. I den første delen presenterer jeg tidligere forskning på språkbadspedagogikk og Sjøhelles språkdusjmetodikk som danner utgangspunkt for denne masteroppgaven. Den andre delen tar for seg relevante forskningstema innenfor leseferdigheter, literacy, skriveferdigheter, metakognisjon og metaspråklig bevissthet. Den tredje delen legger fram noen pedagogiske og didaktiske implikasjoner og vil bli presentert i et eget kapittel. Her trekker jeg fram læreplanteori med utgangspunkt i LK20, i tillegg til å se nærmere på teori om motivasjon og læring. I tråd med fagfornyelsens innpass i norske skoler vil også LK20 trekkes inn i enkelte delkapitler.

### 2.1 Språkbad ('language immersion')

*Språkbad* er den norske oversettelsen av *language immersion* og handler som nevnt om å bade elever i et andrespråk uten at det skal gå på bekostning av førstespråket. En slik språkpedagogikk går i praksis ut på at undervisningen foregår på både morsmålet og andrespråket. Dette er en metode som er forankret i andrespråksinnlæringen og sosiokulturell læringsteori hvor fordelingen av språkbruk varierer i de ulike modellene for språkinnlæring.

Ifølge May (2008, s. 21–23) finnes det ulike typer språkbadsprogrammer. Man klassifiserer ofte de ulike programmene inn i tre typer: *Overgangsmodeller* ('transitional models'), *bevaringsmodeller* ('maintenance models') og *styrkingsmodeller* ('enrichment models'). I overgangsmodellen er hensikten å få språkinnlæreren raskest mulig inn i andrespråket. Dette kan i flere sammenhenger være lite hensiktsmessig, særlig siden modellen impliserer at andrespråket skal læres på bekostning av førstespråket. I bevaringsmodellen er hensikten å bevare førstespråket ved å ivareta studentens kulturelle og lingvistiske identitet, men samtidig lære tilstrekkelig av andrespråket. Ifølge May (2008, s. 22) er dette en hensiktsmessig modell for språklæring der flere typiske språkbadsprogrammer passer inn. Den tredje modellen er styrkingsmodeller og har som siktemål å lære majoritetsspråklige et minoritetsspråk gjennom minoritetsspråket og dermed styrke dette gjennom å øke antallet språkbrukere.

Flere studier peker på positive gevinster ved å delta i et språkbadsprogram (Cummins, 1998; May, 2008, Steele mfl., 2017), som blant annet at både andrespråket og morsmålet ser ut til å bli styrket hos deltakerne. Tospråklige deltakere kan i tillegg forvente seg tilsvarende eller bedre språkferdigheter i barneskolen enn enspråklige (Steele mfl., 2017, s. 287).

Steele mfl. (2017) er blant flere som har testet om det finnes effekter av språkbadspedagogikk (*language immersion programs*) gjennom en omfattende studie blant elever på 5. og 8. trinn i USA. Utvalget i studien hennes består av 12 skoler i et urbant distrikt med fire partnerspråk: spansk, mandarin, japansk og russisk (Steele mfl., 2017, s. 287). Totalt består studien av 3457 tilfeldig utvalgte elever (her kalt EL, English Learners) i aldersspennet 9–15 år som alle har deltatt i en variant av et språkbadsprogram. For det meste fulgte skolene et toveisprogram (Two-Way Programs). I praksis vil det si at skolen praktiserte partnerspråket (her spansk eller russisk) gjennom 90 % av dagen, mens 10 % av dagen var gjennomført på engelsk. Videre økte partnerspråket engelsk med 10 % for hvert trinn. Den andre modellen er et enveisprogram (One-Way Programs); en 50/50-modell hvor man praktiserer en halv dag til hvert språk. Elevene ble testet i lesing, matematikk og naturfag gjennom nasjonale standardtester, der matematikk og lesing ble testet årlig. Alle testrundene ble gjennomført på andrespråket og justert etter alder, oppstart og fag.

Resultatet av analysen i denne studien viser at EL-elever i et språkbadsprogram har signifikant bedre leseferdigheter enn deres jevnaldrende elever, mens resultatet av EL-elevenes matematikk- og naturfagskunnskap er på nivå med deres jevnaldrende (Steele mfl. 2017, s. 302). Spansktalende EL-elever viser derimot et noe bedre resultat i testen, og det spekuleres i hvorvidt enveis- og/eller toveisprogram kan ha skylden for det. Effekten kommer til syne etter syv måneder for femteklassingene og etter ni måneder for åttendeklassingene.

## **2.2 Språkdusjmetodikk**

På linje med Steele mfl. har Sjøhelle (2016) benyttet seg av en lignende metodikk i nynorskopplæringen i en VG3-klasse på studiespesialiserende videregående skole i Trøndelag med bokmål som hovedmål. Prosjektet hennes gikk ut på at elevene benyttet seg av nynorsk som bruksspråk i norskundervisningen gjennom skoleåret 2007/2008, samt at de ble oppfordret til å notere på nynorsk i andre fag.

En viktig forskjell mellom Sjøhelles prosjekt og tradisjonelle språkbad er at den språklige varieteten nynorsk ligger veldig nært bokmål. Nynorsk og bokmål kan betraktes som to varieteter av samme språk, og læringsutfordringen blir dermed mindre omfattende. Sjøhelle (2016, s. 239-250) trekker fram fire momenter som kan være innvendinger mot å kalle prosjektet hennes et språkbad:

- 1) Elevene utsettes kun for nynorsk i slutten av et obligatorisk utdanningsløp.

- 2) Det er kun i norskfaget elevene møter nynorsk som bruksspråk. Elevene blir likevel oppfordret til å notere på nynorsk i andre fag, der kun et fåtall faktisk gjør det. Her har elevene heller ikke tilgang på lærebøker på nynorsk.
- 3) Språket de skal lære er svært likt førstespråket.
- 4) Nynorsk er et skriftspråk og innebærer dermed ikke noen muntlig praksis.

Sjøhelles intervensjon har derfor likheter med språkbadspedagogikken, men kan likevel ikke sies å faktisk være et språkbad. Sjøhelle (2017, s. 301) skriver «I steden for å «bade» elevane i språket, får elevane ein effektiv «dusj» av nynorsk i kvar norsktime», og dette er bakgrunnen for at hun velger å kalle metodikken sin *språkdusj* snarere enn *språkbad*.

Metodisk er studien til Sjøhelle gjennomført som en formativ intervensjonsstudie basert på materiale fra ulike metoder som kvalitative intervjuer, refleksjonstekster, nettdiskusjoner og observasjoner (Sjøhelle, 2016, s. 92). Hun var selv forskeren i prosjektet og deltakerklassen hadde én norsklærer. Det er verdt å nevne at Sjøhelle selv har vært ansatt som lærer på den aktuelle skolen, og hun kjente derfor til både norsklæreren og skolens praksis. Selv om Sjøhelle var forskeren, deltok hun i noen deler av samtalene og det skriftlige arbeidet gjennom skoleåret ved siden av å arbeide tett med norsklæreren. Doktoravhandlingen hennes søker svar på følgende forskningsspørsmål (op. cit., s. 209):

- Hvilke skrivestrategier og skrivehjelp støtter elevene seg til når de skal skrive på nynorsk?
- Hvordan reflekterer elevene rundt opplevd læringsutbytte fra det å benytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget?

Gjennom skoleåret lå fokuset i liten grad ligget på grammatikkundervisning siden hun peker på at eksplisitt grammatikkundervisning ikke er vanlig innenfor språkbadspedagogikken. Deltakerne i prosjektet hennes ga likevel uttrykk for at de ønsket dette som et stillas i skrivingen sin (Sjøhelle, 2017, s. 297). Elevene ble særlig oppfordret til å ha nynorsk som bruksspråk i formelle og uformelle skrivesituasjoner. Ved å implementere uformelle skrivesituasjoner ble, som et ledd i å ufarliggjøre nynorsken, ikke alt rettet og kommentert i det elevene skrev.

Resultatet av studien viser en positiv innvirkning på elevenes *opplevelse* av nynorskundervisningen. I elevenes refleksjonstekster mener seks av totalt 18 elever som leverte inn svar, at de hadde hatt et stort læringsutbytte av intervensjonen. Elleve elever svarte at de

hadde hatt noe læringsutbytte, mens to svarte at de hadde hatt lite læringsutbytte av intervensjonen (Sjøhelle, 2016, s. 175).

Blant elevene som rapporterte om et stort læringsutbytte, sier de også at de har lagt ned mye innsats i arbeidet med nynorsk, både i formelle og uformelle skrivesituasjoner. Det kommer fram at de har gjort mye på egenhånd og brukt ulike modelltekster til å støtte seg på. Dette har ført til bedre karakterer og en større trygghet rundt egen skrivepraksis, som igjen har ført til at prosjektet som helhet har virket svært positivt på dem. Blant disse elevene kommer det også fram at de generelt har hatt høy motivasjon og vært positivt innstilt til å ha obligatorisk nynorsk i skolen (Sjøhelle, 2016, s. 177).

De elevene som hadde hatt noe læringsutbytte av intervensjonen rapporterte også at de hadde blitt bedre nynorskskrivere. Holdningene deres er likevel ikke endret etter intervensjonen, og denne elevgruppen gir uttrykk for at skriftspråket mangler bruksverdi utenfor formelle skolesammenhenger (Sjøhelle, 2016, s. 180). Flertallet av elevene som rapporterte om godt og noe læringsutbytte, viser også innsikt i at deres nynorskkompetanse henger sammen med egen innsats. Det pekes også på at tavleskriving og beskjeder på nynorsk gjennom læringsplattformen Fronter ikke er nok, og flere av elevene mente det var en unødvendig brikke i intervensjonsprosjektet for å styrke deres nynorsk (Sjøhelle, 2016, s. 182–183).

Av de to elevene som rapporterte om lite læringsutbytte gjennom skoleåret, understreker Sjøhelle deres manglende innleveringer og interesse for nynorskopplæringen. En av elevene som rapporterte om lite læringsutbytte av intervensjonen er stort sett negativ til de ulike metodene. Likevel fremhever vedkommende positive opplevelser omkring uformelle skrivesituasjoner i klassens nettforum. Sjøhelle begrunner denne elevens positive opplevelser med at dette var et forum som ikke hadde like strenge rettskrivingsregler som i de formelle skrivesituasjonene, samt at dette var et forum denne aktuelle eleven allerede tilbragte mye tid i på fritiden (Sjøhelle, 2016, s. 186).

Til tross for jevnt over positive opplevelser blant deltakerne i studien, var det flere som ga uttrykk for at det var utfordringer med å skrive nynorsk i uformelle skrivesituasjoner. Flere elever pekte blant annet på at det følte unaturlig, var mindre effektivt og vanskeligere enn å skrive på bokmål eller dialekt (op. cit., s. 234). Et annet aspekt ved de positive opplevelsene deres er at denne klassen ikke fikk bedre eksamenskarakter enn de andre trinnene på samme skole (op. cit., s. 188). Bakgrunnen for dette kan være at språkdusjingen, som Sjøhelle kaller

det, startet for seint og at nynorsk som bruksspråk burde ha startet allerede på ungdomstrinnet (op. cit., s. 293). En annen faktor som deltakerne pekte på var at tavleskriving var en unødvendig del av prosjektet: «Når eg leser på tavla får eg ikkje med meg korleis det er skreve, bare kva som er skreve» (Sjøhelle, 2016, s. 215).

En av deltakerne oppsummerer effekten av intervensjonen slik: «Det betyr ikkje at eg meistrar nynorsk fullt ut, men eg er i alle fall ikkje livredd det meir» (Sjøhelle, 2017, s. 295). Alt i alt utviste elevene og norsklæreren et positivt syn på intervensjonen, og flere peker på at de var fornøyde med å ikke ha et stort fokus på grammatikk lære (Sjøhelle, 2016, s. 215). Dette sammenfaller med Blikstad-Balas og Roes (2020) klasseromsforskning, der både språkbadsmetodikken og klasseromsforskningen har kastet lys over interessante problemstillinger for masterprosjektet mitt. Forskerdesignet til Sjøhelle baserer seg på elevenes subjektive meninger, og det kan finnes flere fallgruver i å stille slike spørsmål direkte til elevene. Dette er noe jeg ønsker å gå bort ifra i min undersøkelse. I det som følger, skal jeg nå presentere andre faktorer som vil bli relevant for analysen av dataene jeg har samlet inn.

## 2.3 Leseferdigheter

«Lesing, skriving og tenkning foregår så å si uten stans hver eneste dag, både i fellesskap med andre og i ensomhet og både i og utenfor skolens regi» skriver Fjørtoft (2016, s. 79). Lesing og skriving er selvsagte egenskaper for deltakelse i dagens samfunn og er trolig en viktig inngangsbillett til alle samfunnsarenaer vi møter gjennom et livsløp. I dag er lesing noe en møter på i de fleste arenaer: På jobb, skole, sykehus, langsetter veien, på fritiden og gjennom moderne kommunikasjon i sosiale medier.

Skolen og særlig norskfaget har et gjennomgående læringsmål for utviklingen av elevers lesekompetanse (Fjørtoft, 2016, s. 101), men det er først etter innføringen av den nye læreplanen LK20 at norskfaget har et *særlig* ansvar for elevers leseopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I LK20 opererer man med fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, muntlighet, digitale ferdigheter og regning. Disse ferdighetene må sees i sammenheng med hverandre der alle fag har ansvar for utviklingen av ferdighetene, til tross for at enkelte fag har et særlig ansvar for visse av dem.

Lesing og utvikling av leseferdighetene er noe som foregår gjennom hele skoleløpet. En førsteklassing starter med den første formelle leseopplæringen i form av å lære seg å lese og forstå enkle tekster. Etter 4. trinn skal elevene kunne lese med flyt. Videre skal barnetrinnets

leseopplæring danne grunnlaget for å lese mer avanserte og faglige tekster. Gjennom LK20 skal elevene i løpet av ungdomsskolen ha en *metarefleksjon* gjennom kompetansemålet «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er nytt i LK20, og var ikke et kompetansemål i den tidligere læreplanen (LK06) før på videregående skole.

Det er likevel ikke slik at utviklingen av elevers lesekompetanse kun foregår i skoleregi. Fjørtoft (2016, s. 105) sier at «[l]eseferdigheter er [...] automatiserte kognitive ferdigheter». Leseutvikling er med andre ord noe som skjer automatisk etter hvert som vi leser mer avansert, både i og utenfor skolen. I skolesammenheng kan det likevel tenkes at forbedring av elevers leseferdigheter kan sees i tråd med deres utvikling av strategier og ferdigheter. Ifølge Fjørtoft (2016, s. 108) er mengdetrening og eksplisitt undervisning i lesestrategier noe som kan ha positive effekter på elevers utvikling. Derfor har skolen en særlig rolle i utviklingen av elevers leseferdigheter, gjerne i et sosiokulturelt fellesskap.

Blekesaune og Vangsnes (2020, s. 56–57) peker også på språkmiljøet utenfor skolen som en viktig faktor for utviklingen av språkkompetanse og skriftspråklige ferdigheter. I deres undersøkelse fant de at standpunktkarakterene i nynorskkommuner på Vestlandet har hatt en mindre gunstig utvikling i en niårsperiode enn bokmålskommuner på Vestlandet. Språkmiljøet utenfor skolen blir trukket fram som en av flere mulige faktorer. Ungdommer tilbringer mye tid på sosiale medier, der de særlig på Vestlandet, i Trøndelag og i Nord-Norge kommuniserer skriftlig på dialekt, sammenlignet med Østlandet (Blekesaune & Vangsnes, 2020, s. 57). Dette er interessante momenter som jeg vil drøfte nærmere i kapittel 6.

## 2.4 Literacy

Å kunne lese faglig avanserte tekster krever en mer avansert tilnærming enn det å kunne lese som definert ovenfor. Literacy handler kort fortalt om «tilgang til språklige praksiser, om å komme inn eller stå utenfor, om å bli inkludert eller ekskludert» (Skaftun, 2015, s. 14). Ifølge Skaftun (2015, s. 2) er *literacy* et flertydig og omdiskutert begrep som i skolesammenheng blant annet rommer elevenes tilgang til skrift, tekst og kultur. Det finnes flere oversettelser og forståelser av begrepet og det finnes ikke én enkel oversettelse som rommer dets helhet.

Bormuth (1973, s. 22) definerer begrepet bredt som at: «literacy is the ability to exhibit all of the behaviors a person needs in order to respond appropriately to all possible reading tasks». En person som har høy grad av literacy-kompetanse betegnes derfor å være 'literate', det vil si

at «he could perform well enough to obtain the maximum value from the materials he needed to read» (1973, s. 65). Mens OECD definerer *reading literacy* som evnen til å «forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet» (Kjærnsli & Olsen, 2013, sitert i Skaftun, 2015, s. 3). Innenfor kognitive teorier om literacy forsøker man å beskrive relasjonene mellom langtidsmindret og arbeidsminnet i hjernen, utviklingen av ordforråd, bruk av lesestrategier, metakognisjon, forkunnskaper, motivasjon, engasjement og en rekke andre fenomener (Bråten, 2007a, sitert i Fjørtoft, 2016, s. 75).

Brian Street (Skaftun, 2015, s. 3) peker derimot på to ytterpunkter av forståelsen av literacy: *Den autonome og den ideologiske*. Den autonome handler om at lesing og literacy er en ferdighet som eleven i større eller mindre grad har, uavhengig av kulturelle forhold, mens den ideologiske forståelsen av literacy handler om at noen måter å bruke tekst på er mer verdifulle enn andre, avhengig av ulike samfunnsgrupper.

Et ideologisk syn på literacy finner man også i definisjonen til UNESCO:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying context. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society (UNESCO, 2009, s. 6)

I norsk skolesammenheng kan man snakke om en *literacy-reform* som kom med Kunnskapsløftet i 2006 (Berge, 2005, sitert i Skaftun, 2015, s. 2). Skaftun (2015, s. 2–5) peker på at dette perspektivet ikke utelukkende handler om faglig innhold, men også om «fagspesifikke måter å forstå, snakke, lese og skrive på». Ifølge Skaftun kjennetegner disse fagspesifikke metodene i stor grad kjerneverdien i skolen, der tale- og skriftspråket er de viktigste tankeredskapene for å legge til rette for elevers kunnskapsutvikling og logiske tenkning.

Det er et mål å motarbeide sosiale forskjeller i skolen (Grøgaard, Helland & Lauglo, 2008, s. 179). Det kan være problematisk med tanke på at sosial bakgrunn står som en avgjørende faktor for hvordan elever gjør det på skolen (Knudsen, 1980, sitert i Skaftun, 2015, s. 3). Skaftun trekker fram faktorer som foreldres utdanningsnivå, kulturtilhørighet og økende digital lesing kan ha noe å si for elevers skoleprestasjoner. Selv om skolen jobber systematisk med å utjevne

slike forskjeller, vil literacy likevel være et sosialt gode som ikke alle har like lett tilgjengelig, men som er avhengig av innholdet i hver enkelt elevs «ryggsekk».

Innenfor norskfaget peker Fondevik og Hamre (2017, s. 70–76) at literacy særlig er knyttet til litterær kompetanse der norskfaget og andre litteraturfag har et særlig ansvar. Dette må også sees i et sosiokulturelt lys som Fondevik og Hamre (2017, s. 71) skisserer: «Litterær kompetanse kan ein ikkje forstå som noko ein kan tileigne seg på eiga hand, det må lærast i ein fellesskap, i samhandling med andre [...]». Norskfagets literacy handler om å se bort fra koselesingen og inn i en forståelse av at litteraturlesing er en faglig kompetanse.

Literacy er med andre ord et omdiskutert fenomen som ikke lett lar seg beskrive på en enkel måte. I undersøkelsen min vil ikke det å ha gode leseferdigheter gjennom å måle lesehastighet og -forståelse gi et fullt innblikk inn i deltakernes literacy-kompetanse, men det vil fungere som en viktig indikator for videre drøfting av mine funn. Det er den autonome og ideologiske forståelsen av literacy og deler innenfor de andre teoriene om literacy som danner utgangspunktet i den avsluttende diskusjonen.

## **2.5 Skriveferdigheter**

Å kunne skrive henger tett sammen med det å kunne lese (Lyster, 2020, s. 101). I takt med den digitale utviklingen skriver vi mer og mer digitalt og selv om vi vet at skriveopplæringen er mer effektiv ved å benytte blyant og papir (op. cit., s. 103). Også her har norskfaget et særlig ansvar i skriveopplæringen i skolen.

I ungdomsskolen skal elevene skrive og vurderes i både nynorsk og bokmål. Etter innføringen av LK20 har man ikke lenger to skriftlige karakterer i norskfagets underveisvurderinger på 8. og 9. trinn fordi det skriftlige karaktergrunnlaget er satt gjennom én karakter. Elevene skal likevel ha tre skriftlige karakterer i norsk etter endt grunnskole (10. trinn): Norsk hovedmål, norsk sidemål og norsk muntlig. Ifølge Grunnskolens Informasjonssystem har 11,8 % av elevene med norsk som opplæringspråk nynorsk som hovedmål i skoleåret 2020/2021 (Utdanningsdirektoratet).

I skolesammenheng kan man trekke fram tre forståelser av skriving: Et formelt språksyn, et funksjonelt språksyn og kreativ skriving (Fjørtoft, 2014, s. 150). Den formelle forståelsen handler om grammatiske og tekstlingvistiske aspekter og blir ofte sammenlignet opp mot voksnes skriveferdigheter. Den funksjonelle forståelsen handler i større grad om tekstens



mottaker, mens den kreative forståelsen handler om kunstuttrykk og estetiske tekster som for eksempel novelleskriving og diktskriving.

Ifølge Lyster (2020, s. 103) står skolen ovenfor en digital verden med nye utfordringer særlig blant elever med lese- og skrivevansker. Å utvikle skriveferdigheter krever mengdetrening på lik linje med å utvikle leseferdigheter. I den digitale utviklingen vi står i, kan den muntlige formen av skrift som vi ser i det digitale rommet by på både muligheter og utfordringer. I dag er skrift og talemål nærmere hverandre (Vangsnes 2019, s. 106), og bilder, emoji'er og GIF-er rommes også i denne skriftkulturen. Lyster (2020, s. 105) påpeker at det digitale klasserommet på mange måter gir bedre støtte til muntlig og skriftlig formidling for elever med lese- og skrivevansker, men hun peker også på at vi har behov for mer forskning på utfordringene vi står ovenfor.

## 2.6 Metakognisjon og metaspråklig bevissthet

Forskningsfeltet metakognisjon kan også brukes til å definere literacy-begrepet nærmere. Metakognisjon viser til en overordnet bevissthet omkring egne tanker der et sentralt spørsmål er hvordan en person både kan tenke og tenke om egen tenking på samme tid (Dunlosky & Metcalfe, 2008, s. vii). Innenfor forskningsfeltet metakognisjon finnes det flere definisjoner og fasetter.

Dunlosky og Metcalfe (2008) konsentrerer seg om tre fasetter innenfor metakognisjon: *Metakognitiv kunnskap* ('metacognitive knowledge'), *metakognitiv overvåkning* ('metacognitive monitoring') og *metakognitiv kontroll* ('metacognitive control').

Ifølge Dunlosky og Metcalfe handler metakognitiv kunnskap om individets kunnskap om seg selv og det å se andre som tenkende individer. Kunnskapen er ikke basert på riktig kunnskap siden feilinformasjon også kan forekomme. Et eksempel fra Dunlosky og Metcalfe (2008, s. 2) er at man som student ofte kan sette seg ned kvelden før en viktig eksamen for å lese i håp om å lære ny kunnskap. Dette gjør studenter til tross for at flere tiår med forskning viser at å jobbe regelmessig og intervallmessig over tid er den beste formen for å tilegne seg kunnskap. Metakognitiv overvåkning handler om å vurdere og evaluere den prosessen av læringen man står i. Med utgangspunkt i eksempelet ovenfor vil en student med høy grad av metakognitiv overvåkning slippe å lese pensum hun allerede kan fra før. En student med høy grad av metakognitiv overvåkning vil for eksempel hverken over- eller undervurdere sine forberedelser til eksamen fordi han eller hun allerede har et overvåkende blikk på egen læring. Den siste

fasetten er metakognitiv kontroll og handler om hvordan man regulerer en pågående kognitiv aktivitet. Eksempler på kontroll kan være hvorvidt man stopper, fortsetter eller endrer aktiviteten for å oppnå læring. Selv om fasettene kan forklares hver for seg, må de likevel sees i sammenheng med hverandre (Dunlosky & Metcalfe, 2008, s. 4). Oppsummert kan metakognisjon og de tre fasettene illustreres som i tabellen nedenfor, inspirert av Dunlosky og Metcalfes (2008, s. 3):

Tabell 1: En oversikt over tre fasetter innenfor metakognisjon.

Konsept	Definisjon	Eksempel
Metakognitiv kunnskap	Kunnskap om kognisjon	Kunnskap om hvordan læring foregår og hvordan man forbedrer læringsstrategier.
Metakognitiv overvåkning	Vurdering av en kognitiv aktivitet	Bedømme hvorvidt du nærmer deg riktig løsning og vurdere hvor godt du forstår det du leser.
Metakognitiv kontroll	Regulering av enkelte aspekter av en kognitiv	Når du bestemmer deg for å bruke nye og mer egnede strategier for å løse vanskelige problemer.

Som tabellen viser, er metakognisjon et omfattende og vidt begrep. En underdimensjon av det vide begrepet metakognisjon er *metaspråklig bevissthet*. Haukås (2014) peker på to underdimensjoner av metakognisjon som er relevant for språkundervisningen i skolen: *Metalingvistisk bevissthet* (heretter kalt metaspråklig bevissthet) og *bevissthet om språklæringsstrategier*.

Ifølge Haukås (2014, s. 3) finnes det minst tre ulike betydninger av metaspråklig bevissthet. En av betydningene Haukås diskuterer, er å anse metaspråklig bevissthet som en underdimensjon av metakognisjon. Det vil si at man har kunnskap om å reflektere over språk, og samtidig har en bevissthet rundt hva man kan og ikke kan. Det er denne betydningen som vil være sentral for denne oppgaven. I det som følger ser jeg nærmere på læreplan- og motivasjonsteori og blant annet hvordan metaspråklig bevissthet er nedfelt i det nye læreplanverket.

### 3 Pedagogisk og didaktisk bakgrunn

Dette kapitlet har til hensikt å presentere pedagogiske og didaktiske perspektiver som vil være aktuelle for oppgavens diskusjonsdel. Det teoretiske bakteppet på pedagogisk og didaktisk litteratur gir oppgaven et hav av muligheter for videre diskusjoner, men på grunn av oppgavens omfang vil jeg for det meste fokusere på læreplanteori og litteratur fra Skaalvik og Skaalvik (2014) i dette kapitlet.

#### 3.1 Læreplanteori

Jeg har tidligere nevnt at utviklingen av elevers lese- og skriveopplæring er nedfelt i de nye læreplanene, LK20. Læreplaner er sentrale styringsdokumenter for lærere i skolen og legger føringer for hva elever ut fra de ulike klassetrinnene skal oppnå i løpet av et skoleår eller en periode. Ifølge Engelsen (2017, s. 27–28) kan man skissere fem ulike læreplannivåer. Det første læreplannivået er *ideenes læreplan* som tar høyde for samfunnets ideer og debatter om skole, undervisning og fag. Det andre læreplannivået er *den formelle læreplanen*, det vil si den planen som i prinsippet skal være skolens styringsdokument, i dette tilfellet LK20. Videre er *den oppfattede læreplanen* ideen om hvordan de som arbeider med dette tolker den formelle læreplanen. *Den operasjonaliserte læreplanen* er det som faktisk blir gjennomført med utgangspunktet i læreplanens rammer, altså skolens praksis, mens det femte læreplannivået er *den erfarte læreplanen* og handler om hvordan elever, foreldre og samfunnets øvrige medlemmer erfarer og opplever opplæringen. En læreplan kan derfor ikke kun anses som et formelt dokument satt sammen av kjerneelementer og kompetansemål, men som et flytende styringsdokument, alt etter hvilke tolkninger, oppfatninger og praksiser som foregår i de ulike klasserommene.

Flere argumenterer også for at det finnes en *skjult læreplan* i form av en uskreven og uoffisiell læreplan (Engelsen, 2017; Andreassen, 2016). Den skjulte læreplanen tar høyde for alt det man lærer i skolen og som ikke er nedfelt i den formelle læreplanen. Ifølge Andreassen (2016, s. 18) legger den til rette for at elever tilegner seg kunnskap uten at det er planlagt eller initiert fra lærerens eller skolens side. Dette kan for eksempel være hvordan skolens organisering og miljø fungerer i praksis. Et eksempel er skolen som deltakerne i masteroppgaven min går på. Dette er en skole i et område med jevnt over høy sosioøkonomisk status og dermed et høyt læringstrykk. Skolen består også av mange faste ansatte med lang fartstid ved denne arbeidsplassen. Den skjulte læreplanen på denne spesifikke skolen vil dermed være de vanene og den kulturen som allerede er etablert, for eksempel av elevenes foresatte og av de ansatte

som jobber der. Den skjulte læreplanen er ikke forankret som en del av lovverket, men må heller betraktes som en praksis som oppstår på de ulike skolene, avhengig av faktorer som beliggenhet, ansatte, foreldregruppe, elevgruppe, kultur og lignende.

### 3.1.1 Dybdelæring og tverrfaglighet i LK20

De nye offisielle læreplanene, LK20, ble fra og med høsten 2020 gradvis innført i grunnskolen og den videregående skole. Bakgrunnen for LK20 ligger i tilbakemeldinger til de foregående planene som i større grad la til rette for overflatisk læring istedenfor dybdelæring (Regjeringen, 2018). Målet med LK20 er at elevene skal lære mer og bedre gjennom fokus på dybdelæring, et mindre antall tverrfaglige temaer og kjerneelementer (Regjeringen, 2018).

Dybdelæring handler om at man ønsker å fremme en dyp tilnærming til læring istedenfor en bred tilnærming. Brunstad (2018, s. 132) gjengir OECDs forståelse av dybdelæring som

kognitive kompetansar, dvs. grunnleggjande kognitive evner, det å tileigne seg kunnskap og det å kunne bruke kunnskap. Like fullt utgjør óg sosiale og emosjonelle kompetansar viktige føresetnader for djupnelæring, bl.a. i form av motivasjon og sosialisering.

Dybdelæring kan derfor ikke kun sees i et rent skolefaglig perspektiv, men må også sees i sammenheng med den nevnte skjulte læreplanen som ivaretaker av faktorer som motivasjon og sosialisering.

Ved å ta dybdelæring inn i læreplanene, er det med andre ord ønskelig å gå vekk fra *vite at*-kunnskap til fordel for *vite hvordan*-kunnskap. Ifølge Brunstad (2018, s. 131) bunner dette i kritikken av en rotete og overfylt læreplan som i for stor grad la til rette for overflatelæring. Et eksempel på overflatelæring kan være å pugge geografi. En slik tilnærming til læring legger ikke til rette for refleksjon, og er derfor et avgjørende skille mellom overflatelæring og dybdelæring (Brunstad, 2018, s. 132).

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) påpeker at skolen skal legge til rette for at elever skal se sammenhenger innenfor fag gjennom ulike oppgaver og aktiviteter med en økende kompleksitet. Videre handler dybdelæring her om «å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med hverandre». Med tanke på at LK20 er i en implementeringsfase, kan man anta at vi jobber innenfor den formelle, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen. Hvorvidt

dybdeløring blir realisert gjennom den erfarte læreplanen gjenstår å se etter hvert som den realiseres over tid i skolen.

LK20 legger også til rette for dybdeløring gjennom fokuset på tverrfaglighet og de tre nedfelte tverrfaglige temaene: *Bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. Dette er gjennomgående temaer på kryss og tvers i alle fag og på tvers av klassetrinn. I lys av de tverrfaglige temaene, har enkeltfagene kjerneelementer som belyser fagets ansvarsområde.

Dybdeløring lar seg ikke kun realiseres gjennom tverrfaglighet. Brunstad (2018) drøfter hvorvidt sidemål også kan fremme dybdeløring, der han tar utgangspunkt i de amerikanske utdanningsforskerne Goldman og Pellegrinos fire prinsipper som bør kjennetegne framtidsskolen: *Elevenes forforståelse, utvalget av kunnskapsstoff, metakognisjon og sosial kontekst*. I lys av dette diskuterer Brunstad prinsippene opp mot toskriftsoppløringen i norsk og hvorvidt disse prinsippene kan realisere dybdeløring.

Gjennom *elevenes forforståelse* skal man benytte seg av elevenes forkunnskaper for å oppnå læring. Brunstad (2018, s. 141) peker på at elevenes manglende innputt fra samfunnet utenfor skolen er problematisk i realiseringen av dybdeløring. Løsningen hans er en tidligere nynorskstart.

I det andre prinsippet, *utvalget av kunnskapsstoff*, peker Brunstad på viktigheten av kunnskapsinnhold og kunnskapsorganisering. Fagenes byggesteiner er sentrale, og for det nye norskfaget gjennom LK20, er det seks kjerneelementer som står i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2019a):

- (i) Tekst i kontekst
- (ii) Kritisk tilnærming til tekst
- (iii) Muntlig kommunikasjon
- (iv) Skriftlig tekstskaping
- (v) Språket som system og mulighet
- (vi) Språklig mangfold

Her påpeker han at toskriftskompetanse også bør inkluderes i kjerneelementene for å kunne være en fundamental del av norskfaget (Brunstad, 2018, s. 142).

Det tredje prinsippet er *metakognisjon*, og handler om elevenes refleksjon over egen læring, egen kunnskap og egen tenking (op. cit., s. 143). Toskriftsopplæringen kan sees i sammenheng med tospråksopplæringen, der tospråklige skårer høyere på kognitiv kontroll (op. cit., s. 143). Tidlig eksponering er et viktig moment i opplæringen, samt viktigheten av å bevisstgjøre metaspråklige elever på deres evner. Et problem kan være at nynorsk og bokmål er skriftspråk, og blir dermed kun praktisert skriftlig. Hvorvidt nynorsk og bokmål som språk kan oppnå de samme tospråksfordelene som bedre kognitiv kontroll er derimot uklart (Brunstad, 2018, s. 145). Vangsnes og Söderlund (2015, s. 100) problematiserer dette og kommer med to potensielle innvendinger: (i) at bokmål og nynorsk er svært like hverandre og heller ikke har vært ansett som to ulike språk, og (ii) at det er snakk om to skriftspråksformer. Man veksler derfor ikke mellom språkene på samme måte som mellom ulike talespråk (Vangsnes & Söderlund, 2015, s. 100).

Den *sosiale konteksten* er det fjerde og siste prinsippet for å fremme dybdelæring i fremtidsskolen. Læring handler om samspill med andre og den sosiale konteksten må fremme det som er sosialt relevant for elevene. Dette gjelder også i språkopplæring: Nynorsk må fremstå som et normalt bruksspråk, både i og utenfor skolen.

Dybdelæring er med andre ord et bredt og utfordrende prinsipp som kan skape både muligheter og utfordringer i skolens praksis. Brunstads drøfting inneholder likevel flere momenter som peker på at nynorsk som sidemål kan fremme dybdelæring (Brunstad, 2018, s. 151):

Det er med andre ord ikkje berre tale om å fremje nynorsken isolert sett. Det dreier seg om å fremje ei rad kognitive, sosiale, kulturelle og emosjonelle kunnskapar og kompetansar som nynorskopplæringa har overføringsverdi til.

### **3.1.2 Metaspråklig bevissthet i LK20**

Metaspråklig bevissthet i skolesammenheng er særlig nedfelt gjennom kompetansemål i engelsk og fremmedspråk i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Metaspråklig bevissthet i norskfaget er derimot i liten grad eksplisitt nedfelt i læreplanen. Norskfaget innebærer blant annet ulike dimensjoner, og kategoriseres både som et redskapsfag, danningsfag, opplevelsesfag og identitetsfag (Bakken, 2020, s. 263). Men det er kanskje særlig i faget engelsk gjennom kjerneelementet *Språklæring* at metaspråklig bevissthet står i fokus, der elevene blant annet skal:

utvikle språkbevissthet og kunnskap om engelsk som system og å kunne bruke språklæringsstrategier. [...] Språklæring innebærer å se sammenhenger mellom engelsk og andre språk eleven kan, og å forstå hvordan engelsk er bygget opp (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Til sammenligning inneholder norskfaget lite som eksplisitt kan settes i sammenheng med metaspråklig bevissthet. Av de seks kjerneelementene i norskfaget (se ovenfor) er det ifølge Bakken (2020, s. 256) særlig kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* i norskfaget som legger til rette for å utvikle kompetansen i å lese på ulike språk og målformer. Han peker også på at LK20 i større grad enn tidligere læreplaner legger til rette for å lese tekster på bokmål og nynorsk gjennom hele skoleløpet, fra og med 2. trinn og ut Vg3.

Om vi ser samlet på kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og Brunstads drøfting av at nynorsk kan fremme dybdelæring, kan vi derfor fastslå at LK20 *kan* fremme både dybdelæring og elevers metaspråklige bevissthet. Det er særlig disse faktorene og pekepinnene i LK20 som danner grunnlaget for språkdusjprosjektet i masteroppgaven min. Realiseringen av LK20 krever derimot at man som lærer løfter blikket og har bakenforliggende kunnskap om elevers læring, slik som motivasjonsteori kan vise oss.

### **3.2 Motivasjon**

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 135) ser man innenfor nyere kognitiv motivasjonsteori at det er lagt stor vekt på sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon. Med selvoppfatning menes hvilke mål og forventninger man har til seg selv. Innenfor behavioristiske læringsteorier (atferdspsykologi) legger man for eksempel ofte vekt på forsterking i form av belønning og straff, der man som lærer kan få elever til å utføre bestemte arbeidsoppgaver enten ved løfte om belønning eller trussel om straff. Et problematisk aspekt ved å observere andres motivasjon er at det er begrenset hva atferd kan fortelle oss om motivasjon. Det fører oss videre til skillet mellom indre og ytre motivasjon.

En indre motivert atferd er når man gjør noe av interesse eller lyst uten at det må medføre noen form for ytre belønning eller ytre konsekvenser (op. cit., s. 144). En ytre motivert atferd er derimot bestemt av ytre faktorer og springer ikke ut av individet selv. En ytre motivert atferd vil ikke gi en indre tilfredsstillelse, til tross for at den kan skape entusiasme. Skaalvik og Skaalvik (op. cit., s. 147) trekker blant annet fram to former for en ytre motivert atferd: *Kontrollert ytre motivasjon* og *autonom ytre motivasjon*. Den første innebærer at man ikke har

et valg, men må gjennomføre en befaling, sanksjon eller viss aktivitet uten handlingsrom. En slik kontroll skaper neppe entusiasme, men må likevel gjennomføres. Den autonome ytre motivasjonen er derimot mer lystbetont og handler om en egeninitiert handling hvor handlingen man gjør ansees som viktig eller riktig.

I skolesammenheng er det trolig avgjørende at man som lærer har en forståelse av hvordan motivasjonsteori kan knyttes til elevers læring. Det vil være vanskelig for en lærer å måle elevenes grad av motivasjon, men det er likevel faktorer å ha i bakhånd når man som lærer skal arbeide med sidemålsundervisningen.

Skaalvik og Skaalvik (op. cit., s. 148–149) trekker videre fram tre grunnleggende psykologiske behov som må ivaretas i skolen og i oppdragelsen for at elever skal kunne holde seg motivert for skolearbeid. Disse behovene er *behovet for tilhørighet, følelse av kompetanse og behovet for selvbestemmelse*. Elevene føler tilhørighet ved at skolen legger til rette for et trygt og inkluderende læringsmiljø hvor de opplever mestring. For at elevene skal ha en følelse av kompetanse kreves en tilpasning av undervisning slik at skolearbeidet er tilpasset elevenes læreforutsetninger, ferdigheter og behov. Selvbestemmelse må gis gradvis ut fra elevenes modenhetsnivå. Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 149) trekker også fram funn fra forskningsfeltet innen selvbestemmelsesteori som viser at elever lærer mer, blir mer selvstendige, får en høyere indre motivasjon og presterer bedre av høyere autonomistøtte.

### 3.3 Lærerenes rolle

Ifølge Skaalvik og Skaalvik kan man som lærer tilrettelegge for gode læringssituasjoner og derfor påvirke elevenes motivasjon (op. cit., s. 136). Videre skisserer de fem perspektiver man som lærer kan ha på læring og undervisning:

- a) Et *formidlingsperspektiv* hvor hensikten er å overføre en gitt kunnskapsmengde til eleven.
- b) Et *utviklingsperspektiv* hvor målet er å endre elevens måte å tenke på fremfor å lagre kunnskap.
- c) Et *læringsperspektiv* hvor formålet er å utvikle kompetanse og sosial identitet i et praksisfelt.
- d) Et *omsorgsperspektiv* hvor målet er vel så mye å bidra til personlig vekst som faglige prestasjoner.



- e) Et *sosialt endringsperspektiv* hvor intensjonen er å utvikle kritiske holdninger for å få styrke til å forbedre sine liv.

(Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 217).

Dersom læreren inntar rollene i et formidlingsperspektiv eller omsorgsperspektiv vil man som lærer i stor grad opptre som en informant og kontrollør, ifølge Skaalvik og Skaalvik. Dersom læreren derimot inntar de tre andre rollene, vil man som lærer i større grad tvinges inn i en rolle som tilrettelegger, veileder og samtalepartner, og elevene må derfor ta en mer aktiv læringsrolle (op. cit., s. 217).

Vi har sett at indre motivasjon henger sammen med elevers behov for utfordring og egen forventning om mestring. Mye av denne jobben kan likevel sies å ligge hos læreren:

En lærer som greier å skape en trygg atmosfære i klasserommet og å gi de enkelte elevene følelse av å lykkes med arbeidet, øker samtidig sannsynligheten for at elevene blir motivert for det faglige arbeidet i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 143).

En lærers rolle og elevenes mottakelighet for læring kan også sees i lys av sosiokulturell læringsteori som har røtter fra russiske psykologen Vygotskij (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 63). Innenfor denne læringsteorien forstår man læring som noe som skjer i et sosialt fellesskap og at man som innlærer enten befinner seg i den *nærmeste* eller den *proksimale utviklingssonen*. Den nærmeste utviklingssonen handler om det eleven er i stand til å få til på egenhånd, mens den proksimale utviklingssonen er det læringsnivået eleven kan oppnå ved hjelp av andre. Det er denne læringsteorien som ligger i bunn for metodisk tilnærming av undervisningen jeg presenterer i kapittel 5.7.

### **3.4 Nynorskopplæring**

Innledningsvis nevnte jeg at nynorskopplæringen i skolesammenheng er betraktet som en unødvendig del av opplæringen. Karstad (2015) har undersøkt elever og læreres holdninger til nynorsk som sidemål i masteroppgaven sin, og noen av hennes funn gjør seg gjeldende å trekke inn i drøftingen av undersøkelsen min.

Noen av hovedfunnene til Karstad (2015, s. 81–82) er at det var vanskelig å stemple deltakerne hennes som enten positive eller negative til nynorsk. Elevdeltakerne hennes synes ikke at mållova var et dekkende argument for å beholde nynorsk i skolen, og flere lærere fant det vanskelig å forsvare nynorsk overfor elevene. Funnene hennes viser videre at de fleste av

deltakerne (57 %) startet med sidemålsundervisning på 8. trinn, mens 26 % startet i løpet av 9. trinn (op. cit., s. 45). Videre hevder Karstad (2015, s. 96) at aktive nynorskbrukere oppnår en høyere metaspråklig bevissthet, men at deltakerne i studien hennes var uenige i påstanden om at det å lære to skriftspråk kunne være utviklende for språkkompetansen. I denne påstanden svarer 24 % av lærerne og 51 % av elevene at de var uenige, og Karstad peker på at dette kan tyde på at mange lærere og elever mangler kunnskap om toskriftskompetanse siden verdien for å lære nynorsk er langt høyere enn å leve opp til mållova. Det ble også spurt hva elevene trodde var viktigst for at de skulle lære å skrive nynorsk. Her kom det blant annet frem tre punkter: God argumentasjon på hvorfor vi skal lære nynorsk (38,6 %), egen arbeidsinnsats (37,6 %) og mer skrivetrening (35,6 %) (op. cit. 2015, s. 45).

Vi har sett at nynorskundervisningen for det meste er tradisjonell og grammatikkbasert. Fretland og Søyland (2013, s. 34–35) peker på flere nyttige momenter til nynorskundervisningen og hvordan den kan utvikle elevenes skriveferdigheter i nynorsk. Lærerens trygghet i nynorsk er et viktig punkt. Et annet punkt er at elevene bør lære å skrive en nynorsk som de kjenner seg komfortable med, for eksempel ved å bruke nynorske former som ligner talemålet deres. De peker også på at den visuelle og auditive påvirkningen fra medier er viktig for at nynorsk rettskrivning skal feste seg. Med dette og tidligere nevnt språkbadsforskning og andre teoretiske vinklinger i bakhånd, vil det følgende kapitlet presentere oppgavens metodiske valg til en ny nynorskopplæring.

## 4 Metode og materiale

Metoden for å undersøke problemstillingene i denne oppgaven er en komparativ og kontrollert intervensjonsstudie. Jeg har undersøkt tre åttendeklasser med 23–25 elever i hver klasse fra samme ungdomsskole. I tidsperioden fra oktober 2020 til og med mars 2021 benyttet jeg meg av en såkalt språkdusjmetodikk i klasse A og B. Klasse A og B er derfor intervensjonsklassene som i ulik grad blir eksponert for nynorsk, mens klasse C er kontrollgruppen og fikk ikke økt nynorskeksponering ut over ordinær undervisning. Alle deltakerklassene ble undervist parallelt i norsk og samfunnsfag. Det vil si at faglærerne jobbet i fagseksjoner og underviste om de samme temaene til samme tidspunkt. Klassenes utgangspunkt blir redegjort ytterligere i kapittel 4.4 og kan illustreres skjematisk slik:

Tabell 2: En oversikt over grad av nynorskeksponering i de tre klassene.

KLASSE	NORSKFAGET	SAMFUNNSFAG
A	Språkdusjmetodikk	Samfunnsfagbøker på nynorsk
B	Ordinær undervisning	Samfunnsfagbøker på nynorsk
C	Ordinær undervisning	Samfunnsfagbøker på bokmål

Rekkefølgen i metodeinnsamlingen er som følger: pretest – intervensjon – posttest, med utgangspunkt i en kvantitativ metodeinnsamling og noen innslag av kvalitative betraktninger. Det er resultatene fra lesetestene som blir betegnet som pre- og posttest og danner utgangspunktet for den statistiske analysen i denne oppgaven.

### 4.1 Kvantitativ metode

Datainnsamlingsmetoden i denne oppgaven havner innenfor kvantitativ metode siden jeg søker svar gjennom et større antall deltakere og gjennom ulike typer lesetester som resulterer i et tall- og statistikkbasert svar på problemstillingen. Ifølge Postholm og Jacobsen (2016, s. 41–43) velger man kvalitativ eller kvantitativ metode ut fra hvilke spørsmål man søker svar på. Ved kvalitative metoder må man gjerne begrense datatilfanget gjennom prosessbaserte tilnæringer, mens man innenfor kvantitative metoder kan påregne et stort antall deltakere, ofte gjennom spørreskjema. Et typisk hovedskille mellom datainnsamlingsmetodene er at kvalitativ metode er ord og tekst, mens kvantitativ metode er tall og statistikk. Ifølge Harboe (2006, s. 33–34) er kvantitativ metode en metode for å skape overblikk, der det tidlig i undersøkelsen kreves et detaljert overblikk. Tallene taler i liten grad for seg selv, og tolkningsarbeidet blir ansett som det viktigste innenfor kvantitativ metode (op. cit., s. 33). Tallene i seg selv gjør

denne metoden lett generaliserbar og testbar, noe som derfor styrker innsamlingens validitet og relabilitet (se mer i kapittel 4.5).

Ifølge Postholm og Jacobsen (2016, s. 42) er de fleste studier innenfor samfunnsvitenskap og pedagogikk basert på kvalitative fenomener og prosesser. Forklaringen deres ligger i at læring og kunnskap ikke er noe som kan måles objektivt gjennom en tallskala. Dette tar jeg i betraktning i kapittel 5.7 hvor jeg tar utgangspunkt i et kvalitativt blikk på intervensjonen. Det er uansett flere argumenter for å bruke kvantitativ metode i min masteroppgave, og nedenfor skal vi se nærmere på lesetestene, bearbeidelse av data og deltakerne.

## 4.2 Studiens design

Når man gjennomfører en kvantitativ undersøkelse, er det viktig at spørsmålene man søker svar på er formulert tidlig. Studiedesignet i denne oppgaven består av pretester og posttester som danner grunnlaget for å måle en effekt av lese- og skriveferdighetene til deltakerne i de tre klassene.

### 4.2.1 Intervensjon

Utgangspunktet for en intervensjonsstudie er at en utenforstående har som intensjon å prøve ut og evaluere ideer eller arbeidsmåter som normalt ikke er i bruk. I Sjøhelles studie (2016, s. 80–82) skiller hun mellom *lineære intervensjoner* og *formative intervensjoner*. En lineær intervensjon handler om at en forsker initierer studien, læreren implementerer den i klasserommet, og elevene endrer atferd og oppnår fortrinnsvis bedre resultater. Dette er en intervensjonsmetode som blir kritisert av Engeström (2011), for at hovedvekten ligger i utformingen av designet, istedenfor å se på de involvertes behov og deretter justere og endre underveis i prosessen. En formativ intervensjon handler derimot om at forskerdesignet ikke er ferdig planlagt på forhånd, men at man heller justerer underveis. Den siste metodikken legger til rette for at man kan utforske gjennom utprøving av hva som fungerer eller ikke, slik at man videre kan komme fram til nye konsepter og rammer for fremtidig bruk.

I studien min gjennomgår to av klassene en intervensjon, mens den tredje klassen er kontrollgruppen. Klasse A gjennomgår en *lineær* og *kvasi-formativ intervensjon*. Den er lineær ved at elevene leser nynorsk i samfunnsfag, men kvasi-formativ fordi planen for den økte nynorskeksponeringen i norsktimene ble utarbeidet på forhånd, men justert noe underveis. I klasse B er intervensjonen lineær fordi de har samfunnsfagbøker på nynorsk, men ordinær (bokmålsdominert) undervisning i norskfaget. Jeg har valgt å undersøke effekten av økt

nynorskeksponering i to klasser med to ulike utgangspunkt for å teste om graden av eksponering gir ulike utfall. Et skille mellom min og Sjøhelles intervensjon er også deltakernes alder, intervensjonens tid og omfang, samt datainnsamlingsmetode for å måle læringsresultatet. Med utgangspunkt i klasse A kan hovedforskjellene i min og Sjøhelles studie illustreres slik:

Tabell 3: En sammenligning mellom Sjøhelle (2016) og denne studien.

<b>Hva?</b>	<b>Sjøhelle (2016)</b>	<b>Denne studien</b>
<b>Mål</b>	Å finne ut hva som kjennetegner skrivestrategiene til et utvalg bokmåselever når de benytter seg av nynorsk som bruksspråk i norskfaget, og hvilken innvirkning det har på sidemålsopplæringen i nynorsk.	Å undersøke om økt nynorskeksponering for bokmåselever har en positiv effekt for deres leseferdigheter, leseforståelse og skriveferdigheter i bokmål og nynorsk.
<b>Deltakere</b>	18-19 år. Antall totalt: 23 (18 jenter, 5 gutter). En klasse.	12-14 år. Antall totalt: 72 (29 jenter, 43 gutter). Tre klasser med tre ulike utgangspunkt (se tabell 2)
<b>Varighet</b>	Ett skoleår.	Fem måneder.
<b>Datainnsamling</b>	Kvalitativ metode i form av intervju, refleksjonstekster og nettdiskusjon. Måler ikke effekten av intervensjonen. Har ikke en kontrollgruppe. Har kjennskap til skolen og elevene.	Kvantitativ metode i form av pre- og posttestester. Måler effekten av intervensjonen. Har kontrollgruppe(r). Har kjennskap til skolen og elevene.
<b>Nynorskeksponering i skolen</b>	<b>Norskfaget:</b> Digitale ressurser, lærerens skriving og presentasjoner på nynorsk. <b>Samfunnsfag:</b> Ikke samfunnsfagbøker på nynorsk. <b>Annet:</b> All norsklærerkommunikasjon på nynorsk.	<b>Norskfaget:</b> Digitale ressurser, lærebøker og lærerens skriving/dokumenter på nynorsk. <b>Samfunnsfag:</b> Nye lærebøker på nynorsk. <b>Annet:</b> Ukentlig arbeidsplan på nynorsk. All norsklærerkommunikasjon på nynorsk.

Det er spesielt lengden på intervensjonen som kan være av interesse i skillet mellom min og Sjøhelles studie. Deltakerne i klasse A blir eksponert for nynorsk i skolesammenheng i 3,5 timer norsk hver uke, samt 0,5–2,5 timer samfunnsfag hver uke (avhengig av hvor lærebokstyrt undervisningen er), samt en halvtime utdanningsvalg hver uke. Totalt utgjør dette inntil 6,5 skoletimer i uken, i tillegg til ukentlig arbeidsplan og leselekser på nynorsk i både norsk og samfunnsfag. Det er vanskelig å måle grad av nynorskeksponering i klasse B siden de har en annen lærer, men parallelt på trinnet hadde alle åttendeklasser cirka én time nynorskundervisning i uken med fokus på nynorsk grammatikk. Man kan derfor ikke si at klassene utenom intervensjonsklassene ikke har møtt nynorsk i løpet av perioden.

## **4.2.2 Leseprøver**

Testene jeg har brukt for å måle deltakernes leseferdigheter er Carlsten leseprøve og kartleggeren.no. Begge testene ble benyttet som pre- og posttest. Carlsten leseprøve (Cappelen Damm) har en lang tradisjon i norsk skole som et effektivt og enkelt verktøy for lærere å ta i bruk. Denne testen utføres manuelt der elevene gjennomfører testen på en papirutgave mens læreren administrerer tidtakingen. Kartleggeren.no er på den andre siden et digitalt kartleggingsverktøy som gjør jobben selv. Denne testen beregner tidsbruk, totalskår og antall feil automatisk uten lærerens innblanding. Jeg har benyttet meg av Carlsten lesetest for å måle elevenes leseferdigheter og skriveferdigheter i nynorsk og kartleggeren.no for å måle elevenes leseferdigheter og skriveferdigheter i bokmål. Ved å ta i bruk begge typer lesetester vil jeg få et bredere grunnlag for å måle elevenes leseferdigheter.

### **4.2.2.1 Carlsten leseprøve**

Carlsten leseprøve kan gjennomføres på hvert trinn og er utarbeidet og revidert senest i 2016 av Cappelen Damm. Alle prøvene finnes på både bokmål og nynorsk og innholdet i teksten er den samme for hvert trinn. Jeg benyttet meg av Carlsten leseprøve for 8. trinn som pretest og Carlsten leseprøve i nynorsk for 9. trinn som posttest for å måle elevenes lesehastighet og leseforståelse.

Leseprøvenes oppsett er det samme for både 8. og 9. trinn. Den spesifikke prøven for 8. trinn består av en skjønnlitterær tekst på totalt 1577 ord, inkludert 38 flervalgsoppgaver ('multiple choice') i løpende tekst, mens leseprøven for 9. trinn består av en skjønnlitterær tekst på totalt 1781 ord, inkludert 40 flervalgsoppgaver i løpende tekst. Flervalgsoppgavene måler elevenes leseforståelse, der elevene underveis i lesingen skal streke under ett av tre ord, slik som utdraget fra leseprøven for 8. trinn viser her:

	alltid gikk for seg selv. Skal du få se fugler og dyr, må du være	396
11	(tøff – alene – flere). Han så alltid fugler og noterte hver eneste i en liten bok som han bar med seg. Om våren lette han etter reir. Hvis det var mange egg i dem, og det ikke var en sjelden fugl, tok han med seg ett av eggene,	410
		426
		443
12	blåste ut (luften – plommen – røyken) og la det i en skuffe på rommet sitt. Der lå de sirlig rad på rad på en seng av bomull og med hver sin lille merkelapp ved siden av seg. Han hadde alt fra store svartbakeegg til de bitte små eggene til fuglekongen.	457
		474
		488
		492
13	Der var den raske (fuglen – hjorten – bevegelsen) igjen. Enda lenger inne mellom trærne nå og på veg bort fra ham. Skulle han følge etter og se hva det var? Nei, det var ikke vits i det. Det nytter aldri å springe (fra – etter – foran)	503
		520
14	noe i skogen, du må vente til det kommer av seg selv. Og dette, hva det nå var, hadde slett ikke tenkt å komme hans vei.	536
		553
		562

Bilde 1: Faksimile av et utdrag fra Carlsten leseprøve, nynorsk, 8. trinn.

Bilde 1 viser at elevene må ha en forståelse for hva de har lest i forkant av den aktuelle setningen de skal streke under, for eksempel linje 13: *Der var den raske (fuglen – hjorten – bevegelsen) igjen*. Her er det tydelig at elevene må huske tilbake i teksten hva de har lest, siden alle svaralternativene kan være riktige uten en videre kontekst.

Ved gjennomføring av prøven skal elevene sitte fra hverandre og bruke blyant. Ingen får åpne leseprøven før på signal fra lærer, og prøven starter samtidig for samtlige elever hvor læreren tar tiden med en stoppeklokke. Elevene har totalt ti minutter på å gjennomføre testen og må sette kryss over ordet hvis de svarer feil og ombestemmer seg i svaralternativet. Dersom noen blir ferdige før tiden, må eleven gi tegn til læreren. Da må læreren notere ned tidspunktet og sørge for at prøven blir tatt inn. Etter ti minutter må alle elever som ikke er ferdige, sette en strek der de har kommet, lukke prøven og levere den inn.

Når leseprøven er gjennomført og innlevert, kan man gjennomføre den siste delen av prøven: Diktat. Her er det utarbeidet fem setninger for hver trinnprøve, der setningene ikke utgjør en sammenhengende tekst. Det ligger få føringer i Carlstens lærerveileder om hvordan diktatdelen av oppgaven skal gjennomføres. Det viktigste for studien min er en konsekvent gjennomføring i samtlige klasser. På den måten blir uttalen og framføringen det samme for hele datagrunnlaget.

Måten undertegnede gjennomførte dette på, var først og fremst å slå sammen de fem setningene fra 8. trinn med de fem setningene fra 9. trinn. Disse ti setningene ble brukt i både pre- og

posttest. Setningene ble lest opp tre ganger, og utgjør som sagt ikke en sammenhengende tekst. Under vises to eksempelsetninger fra diktatet, setning én fra 8. trinnsprøven og setning to fra 9. trinnsprøven:

1. *Fuglane kvitra høgt, og alle vakna veldig tidleg.*
2. *Dei sat ofte saman rundt kjøkkenbordet og åt kveldsmat.*

På grunn av parallellegging av tidspunkt for gjennomføring, var det vanskelig for meg å administrere testene i alle klassene. Det var derfor jeg som gjennomførte diktatdelen i klasse A og C, mens en annen lærer gjennomførte diktatdelen i klasse B. Dette kan selvsagt gi utslag på datainnsamlingen, og vil diskuteres nærmere i kapittel 6. Carlsten-leseprovne danner datagrunnlaget for å måle de tre klassenes ferdigheter i å lese nynorsk.

En viktig presisering og avgrensing i bruken av begrepet *skriveferdighet* er at «gode skriveferdigheter» er det samme som å ha færrest mulig feil på diktatdelen i denne masteroppgaven. Det er ikke dermed representativt for deltakernes fullstendige skrivekompetanse, men fungerer utelukkende som en avgrensing og pekepinn for å kunne skille deltakerne i materialet. Det samme gjelder for begrepet *leseferdighet*.

#### **4.2.2.2 Kartleggeren.no**

En annen lesetest finnes på den digitale plattformen kartleggeren.no, utarbeidet av Fagbokforlaget. Denne testen ble brukt for å måle de tre klassenes ferdigheter i lesing av bokmålstekster. Kartleggeren er heldigital og utfører tidtaking, opplesing og skåring av resultatene automatisk uten lærers innblanding. Den genererer automatisk en pre- og posttest der man som lærer kun legger inn datoene for gjennomføring. Det er altså ikke læreren som styrer innholdet i en slik test. Kartleggeren.no er også et mer omfattende kartleggingsverktøy enn Carlsten, i og med at den måler elevens leseferdighet, rettskrivning og ordforråd. Måten testen måler *leseferdigheter* på, er satt i ulike underkategorier: Ordbilder, skanning, skumming, leseforståelse 1 og leseforståelse 2. For å måle elevens *rettskrivning*, gjennomføres diktat, skrivemåte- og finn feilen-oppgaver. I kategorien *ordforråd* testes elevens kunnskap om synonymer, antonymer, fremmedord og ordvalg.<sup>1</sup> Kartleggeren.no tar cirka en skoletime å gjennomføre og genererer elevens resultat og forslag til arbeidsplaner straks testen er

---

<sup>1</sup> For en nærmere utgreiing av kategoriene som testes via kartleggeren.no, se <https://kartleggeren.no/read/e89f0f14-c1e9-450e-83d0-f32b00ecf367>



gjennomført. Testens normgrunnlag er 246 000 tidligere gjennomførte elevtester, der en skår på 100 % tilsvarer gjennomsnittet av disse.<sup>2</sup>

### 4.2.3 Nasjonale prøver

De norske nasjonale prøvene består av tre obligatoriske prøver i de generelle ferdighetene lesing, engelsk og regning og blir gjennomført i starten av 5., 8. og 9. trinn. Prøvene blir utviklet av fagmiljø ved høyskoler, universitet og nasjonale senter med utgangspunkt i et etablert rammeverk. Alle prøvene gjennomføres elektronisk og tar cirka 60–90 minutter å gjennomføre. Nasjonale prøver skal fungere som et kartleggingsverktøy for skolen, der resultatene ikke bør sees isolert, men i sammenheng med andre forhold hos den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Etter gjennomføring av nasjonale prøver blir hver enkelt elev plassert på et mestringsnivå, der mestringsnivå én er lavest og mestringsnivå fem er høyest. I sorteringsutvalget har vi fjernet elevene med mestringsnivå 1 på nasjonale prøver. Årsaken til dette er at det kan ligge andre faktorer til deres lave mestringsnivå, for eksempel lese- og skrivevansker, dysleksi, fritak fra vurdering i sidemål eller et annet morsmål enn norsk. Blant de inkluderte mestringsnivåene vil en mestringskår på 2 og 3 anses som et dårligere resultat enn mestringskår 4 og 5.

### 4.2.4 Registrering og kategorisering av lesetester

Programmet Excel ble benyttet for å strukturere og registrere datamaterialet fra lesetestene og de nasjonale prøvene. Elevenes anonymitet er ivaretatt gjennom en sammensatt kode. Den første bokstaven i koden viser til hvilken klasse eleven går i. Deretter følger G for «gutt» eller J for «jente». Til slutt består koden av et tall for å nummerere dem. Enkeltelever kan derfor bli kalt AJ3, BG5, CJ9 osv.

For å kategorisere feil i diktatdelen av Carlsten leseprøve ble skrivefeilene delt inn i to kategorier: *Generelle skrivefeil* og *nynorske skrivefeil*. Disse kategoriene vil bli behandlet både samlet og hver for seg i den statistiske analysen. Ifølge Finbaks studie (2005) blant ungdomsskoleelever, er vanlige generelle skrivefeil at man har feil med dobbel konsonant, utelater stumme grafem, lydrett staving av ord, feil stavemåte av frikativer (/ç/ vs. /ʃ/), overgeneralisering, morfologiske feil og deling av sammensatte ord.

---

<sup>2</sup> For å se nærmere på maks normert skår for skoleåret 2020/21, se vedlegg 1

Fondevik og Hamre (2017, s. 156–158) har laget en modell som kan tjene som et verktøy for analyse av stavfeil. De fire feilkategoriene er: *Fonografiske stavfeil*, *morfologiske stavfeil*, *utelating* og *overgeneralisering*. Fonografiske stavfeil kan for eksempel være at man skriver *\*reinskap* istedenfor *regnskap*, eller *\*sjøkken* istedenfor *kjøkken*. I denne kategorien faller også feil bruk av dobbel og enkel konsonant og feil bruk av frikativene /ç/ (kjøkken) og /ʃ/ (skjema). Kategorien morfologiske stavfeil omhandler feil i oppbyggingen av ordet, enten ved manglende fuge, bøyingsfeil eller andre morfemfeil. For eksempel *\*eksamenfest* for *eksamensfest*, *\*deltakerer* for *deltakere* eller *\*studie året* for *studieåret*. I kategorien utelatte ord, skal man gi feilpoeng for utelatte ord. Den fjerde kategorien til Fondevik og Hamre er overgeneralisering. Eksempler på overgeneralisering kan være at man skriver *\*hvar* istedenfor *var*.

Denne modellen er utgangspunktet for registreringen og kategoriseringen av de generelle skrivefeilene i undersøkelsen min, i tillegg til tegnsettingsfeil og stor/liten forbokstav på feil sted. Disse burde ha blitt ekskludert siden de ikke sier noe om skriveferdighet. Innen kategorien *nynorske skrivefeil* havner også deler av Fondevik og Hamres modell. Det vil i dette tilfelle si overgeneralisering av nynorsk, for eksempel ved å skrive *\*buksane* istedenfor *buksene* (det nynorske hunkjønnsordet *bukse*). Andre konkrete eksempler som havner i kategorien nynorske skrivefeil er *\*springende* istedenfor *springande* (presens partisipp av verbet *springe*), eller *\*tidlig* istedenfor *tidleg*.

### 4.3 En blandet lineær regresjonsmodell

Omfanget på datamaterialet muliggjør en rekke ulike analyser. I denne oppgaven har vi fokusert på de enkelte klassene og deres lese- og skriveutvikling i bokmål og nynorsk. Noen av funnene blir kun presentert som råmateriale gjennom tabeller. Andre deler av resultatet er undersøkt næyere gjennom statistiske analyser<sup>3</sup>.

I analysedelen er vi først og fremst interessert i hvordan de tre klassenes resultater har forandret seg fra pretest til posttest. Vi ønsker altså å se om forskjellen mellom pre- og posttest er større i A-klassen enn i B- og C-klassen.

---

<sup>3</sup> Til dette har veileder Björn Lundquist bidratt, siden dette ikke er noe vi har fått opplæring i på lektorutdanningen 8.-13.trinn i de fagene jeg har studert.

For å analysere resultatene statistisk har vi anvendt en så kalt «blandet» lineær regresjonsmodell. En lineær regresjon er en metode for å undersøke om en variabel er avhengig av andre variabler, såkalte uavhengige variabler (Helbæk, 2019, s. 113). Metoden vår er en blandet lineær regresjonsmodell ettersom at den inneholder tilfeldige («random») variabler. I dette tilfellet er det den enkelte elev som er en tilfeldig variabel. Dette innebærer at den statistiske modellen tar hensyn til variasjon innad hos hver elev. Vi har satt opp individuelle modeller for de ulike verdiene vi testet: *Nynorsk lesehastighet/leseforståelse, bokmål lesehastighet/leseforståelse* og *nynorsk rettskriving*. I modellen er resultatet fra den enkelte testen den avhengige variabelen, og hver modell inneholder de uavhengige variablene klasse (*A, B og C*), test (*Pre- og Post*), og interaksjonen mellom *test* og *klasse*. Regresjonsanalysen vår vil da direkte vise om resultatene fra posttestene skiller seg ut fra resultatene i pretestene, men også om forandringen i intervensjonsklasse A skiller seg signifikant fra forandringen i klasse B (også intervensjonsklasse) og C (kontrollklassen). I analysen benytter vi oss av lme4-pakken i statistikkprogrammet R (Bates, Mächler, Bolker & Walker, 2015; R Core Team, 2021). Modellen vi har benyttet ser ut som følger:

$$\text{Imer}(\text{Resultat} \sim \text{test} * \text{Klasse} + (1|\text{Elev}), \text{data} = \text{data}, \text{REML} = F)$$

For å vurdere om metoden (variabel *Klasse*) og testtilfelle (variabel *test*) har en signifikant effekt på testresultatet, ser vi på de estimerte koeffisientene (kolumn *estimat*), og koeffisientens standardfeil (feilmarginen) i regresjonstabellene. For eksempel om forskjellen i resultat mellom klasse A og B er 9, og feilmarginen er 5, får vi en t-verdi på 1,8. Generelt antas det at en forskjell er signifikant om modellestimatet er dobbelt så stort som feilmarginen, altså om t-verdien er større enn 2. Modellene angis også en p-verdi som lenkes til t-verdi og antall frihetsgrader (i korthet, antall observasjoner og deltakere). Vi vil ikke gå inn i detaljer om hvordan frihetsgrader estimeres i blandet lineær modell, og heller ikke angi dette i tabellene, men istedenfor angi p-verdi, t-verdi, standardfeil og estimat fra modellene. En t-verdi på 2 i en blandet lineær modell motsvarer en p-verdi på cirka 0,05. P-verdien angir hvor stor sannsynligheten er at forskjellen mellom gruppene har oppkommet av en tilfeldighet: om p-verdien er 0,05 er sannsynligheten 0,05 (1 av 20) for at resultatet er et resultat av en tilfeldighet. Vi kan altså være 95 % sikre på at resultatet er «korrekt» om p-verdien er på 0,05. Vi setter alfanivået ved 0,05. Det vil si at vi regner en effekt som signifikant dersom p-verdien er mindre enn 0,05.

De regresjonstabellene som modellen ovenfor gir oss, vil se ut på følgende vis:

Tabell 4: Regresjonstabell, illustrasjon

	Estimat	Standardfeil	t-	p-
1.(Intercept)	X	X	X	X
2.testPost	X	X	X	X
3.Klasse B	X	X	X	X
4.Klasse C	X	X	X	X
5.testPost:KlasseB	X	X	X	X
6.testPost:KlasseC	X	X	X	X

I alle våre modeller er modellens intercept A-klassens resultat fra pretesten. Interceptets t- og p-verdi er ikke relevante her ettersom de kun angir om interceptet er signifikant forskjellig fra 0. Estimater på rad 2 (testPost) angir hvor stor forskjellen er mellom pretest og posttest for klasse A. Rad 3–4 sammenligner direkte A-klassens pretestresultat med B- og C-klassens pretestresultat, og estimatet angir hvor mye lavere eller høyere B- og C-klassens resultat estimeres til. En slik statistikk er viktig å vise ettersom at den kan vise at de tre klassene starter fra samme startpunkt. For den her studien finner vi de mest relevante statistikkene i rad 5–6. Her ser vi at interaksjonen mellom klasse/metode og test, det vil si, er forskjellig mellom pre- og posttest like stor for B- og C-klassen som for A-klassen.

Vi undersøker også om det finnes korrelasjoner mellom deltakernes forandring mellom pre- og posttest og deres mestringsnivå fra nasjonale prøver.

For å få et sammenlignbart overblikk over alle resultatene måtte vi regne ut en komposittskår for lesetestene i nynorsk. Til sammenligning har kartleggeren.no (bokmålstestene) regnet ut en egen skår for et totalt bilde på enkeltelever. Datamaterialet for nynorsklesetestene viste også at noen deltakere hadde en høy lesehastighet, men at de hadde flere feilsvar i leseforståelsen. Siden Carlsten lærerveileder ikke hadde noen formel for en slik utregning, har vi benyttet en utregningsmodell som regner ut klassenes lesehastighet og leseforståelse samlet til en komposittskår<sup>4</sup>. Vi har brukt følgende utregningsmetode:

$$\text{Komposittskår} = \text{Lesehastighet} - 15 \text{ ord pr. feil i leseforståelsen}$$

---

<sup>4</sup> Komposittskåren blir benyttet som et bilde på deltakernes leseferdigheter. Det vil si at jeg tar utgangspunkt i at lesehastighet sammen med leseforståelse resulterer i leseferdighet.

## 4.4 Deltakerne

Deltakerne i studien min går i åttende klasse og er dermed i aldersgruppa 13–14 år i skoleåret 2020/21. Det er totalt 72 deltakere og alle går på samme skole i en nordnorsk by, men i tre ulike parallellklasser. Kjønnfordeling og antall i hver klasse er skjematisk fremstilt her:

Tabell 5: En oversikt over deltakerne.<sup>5</sup>

	Jenter	Gutter	Totalt
Klasse A	12	13	25
Klasse B	10	14	24
Klasse C	7	16	23
Totalt	29	43	72

Deltakerskolen ligger i en nordnorsk bykommune i et geografisk område med en jevnt over høy sosioøkonomisk status i den aktuelle kommunen. I denne studien har jeg fått tilgang til resultatene fra nasjonale prøver som ble gjennomført høsten 2020. Gjennomsnittet og standardavvikene på NP i de tre klassene ser vi i tabellen under:

Tabell 6: En oversikt over deltakernes resultater fra nasjonale prøver.

	Klasse A	Klasse B	Klasse C
NP lesing	3,64 (1,01)	3,65 (0,96)	3,54 (1,07)
NP engelsk	3,64 (0,88)	3,60 (0,76)	3,95 (0,84)
NP regning	3,68 (0,92)	3,69 (1,03)	3,79 (0,86)
NP gj.snitt	3,65	3,64	3,76

Som tabellen viser, er klassene jevnt over på samme mestringsnivå. Klasse C gjør det litt svakere i lesing enn de to andre, men skårer samtidig noe høyere i engelsk og regning. Vi ser ingen statistisk signifikante forskjeller mellom klassene her.

Tabell 7 viser at deltakerskolen skårer høyere sammenlignet med både det kommunale og nasjonale gjennomsnittet fra NP:

---

<sup>5</sup> Det var 72 elever som deltok her. Senere i oppgaven vil analysen peke på at det var 73 deltakere grunnet en elev som signerte samtykke i ettertid.

Tabell 7: En oversikt over deltakerskolen, deltakerkommunen og nasjonalt gjennomsnitt for NP i lesing på 8. trinn.

	Mestringsnivå 1 og 2	Mestringsnivå 3 og 4	Mestringsnivå 5 og 6
Deltakerskolen	15,1 %	38,8 %	46,3 %
Deltakerkommunen	24,9 %	43,6 %	31,4 %
Nasjonalt snitt	27,8 %	42,4 %	29,9 %

Tabellen viser at deltakerskolen har et noe høyere antall elever på mestringsnivå 4 og 5 sammenlignet med deltakerkommunen og landsgjennomsnittet. En viktig presisering er at deltakerne i min studie ikke representerer hele kullet på deltakerskolen, men et utvalg fra tre klasser. Deltakerskolen i sin helhet har også et lavere antall elever som ligger på mestringsnivå 1 og 2 enn det lokale og nasjonale gjennomsnittet. Vi kan derfor anslå at resultatene fra studien min ikke er representative for hverken det kommunale eller nasjonale nivået, men må sees i sammenheng med at det er en urban ungdomsskole i Nord-Norge med elever fra familier med overveiende høy sosioøkonomisk status.

## 4.5 Validitet og reliabilitet

Ifølge Postholm og Jacobsen handler *validitet* om hvorvidt man har dekning for å generalisere fortolkninger av funn og resultater i en studie. Videre kan man skille mellom *indre* og *ytre validitet* (2016, s. 127). Den indre validiteten handler om vi har dekning til å si at det finnes en sammenheng mellom årsak og virkning. Bunner virkningen i årsaken som er belyst. Et eksempel kan være at en klasse får bedre resultater på nasjonale prøver, der lærerne i denne klassen trekker fram lærerstil som årsak til de gode resultatene. Å trekke en slutning ut fra et slikt eksempel, vil være å tolke dette kausalt. Ifølge Postholm og Jacobsen er det problematisk og lett å blande kausalitet med samvariasjon (2016, s. 127), der en kritisk drøfting av funn vil være hensiktsmessig for å unngå generalisering på feil grunnlag. Den ytre validiteten handler derimot om at et datagrunnlag kan generaliseres for å gjelde et større datagrunnlag enn undersøkelsens faktiske omfang. Reliabilitet handler videre om pålitelighet og hvorvidt resultatene er etterprøvbare. Ifølge Postholm og Jacobsen (2016, s. 129) kan man ikke garantere en studies pålitelighet 100 %, siden man ikke har oversikt over potensielt slurv i datainnsamling, registrering og reinskriving, analyse eller framstilling av funn.

En svakhet i denne oppgaven er ved gjennomføring av en manuell test slik som Carlsten, er at brukerfeil og unyanserte svar kan fremkomme. Tidtaking blir dermed heller ikke helt nøyaktig, og det kan fort bli problematisk dersom flere er ferdige samtidig.

En annen svakhet kan være at min forskerrolle ikke er nøytral i dette masterprosjektet. For det første er det jeg som har vært norsklæreren i to av tre deltakerklasser. Dette kan selvsagt medføre ulemper for oppgavens relabilitet der jeg kan være farget av min rolle som lærer. På den andre siden er valget av kvantitativ metode hensiktsmessig for å kunne etterprøve resultatene. Et annet viktig moment er lærer og elev-relasjonens betydning for læring (jf. kapittel 3.3). På mange måter handler min forskerrolle om å forske på egen praksis, også kalt *aksjonslæring*. Ifølge Bjørndal (2017, s. 25) er aksjonslæring «å forbedre sin situasjon ved å samle inn, dele informasjon om og reflektere over hvordan praksis kan forstås, bør være og kan forbedres». Intervensjonen i studien min innebærer blant annet refleksjoner rundt egen praksis underveis, og medfører spørsmål omkring egne observasjoner. Min rolle i dette masterprosjektet har til syvende og sist vært lærerrollen.

Postholm og Jacobsen (2016, s. 116) hevder at registrering av frafall i (spørre)undersøkelser er en viktig kilde til å forstå en undersøkelses gyldighet. Det går cirka 90 elever i de tre klassene. Utvalget mitt består av 72 av disse. Det er altså et frafall på cirka 18 elever, og det lave frafallet i studien min kan derfor sies å gi et pålitelig inntrykk av deltakermassen. En annen faktor er koronapandemiens følger i løpet av skoleåret 2020/21. Covid-19 har medført strenge restriksjoner som har resultert i et høyere sykefravær og mer hjemmeundervisning enn normalt. I tråd med den nasjonale trafikklysmodellen har gjeldende skole vært på gult (strengere) nivå gjennom store deler av skoleåret, med unntak av en periode på rødt (strengeste) nivå. Dette er faktorer som kan svekke studiens pålitelighet.

Den ytre validiteten i denne masteroppgaven er dels diskutert tidligere i oppgaven. Den sosioøkonomiske statusen til deltakerskolen gjør at man i mindre grad kan generalisere mine funn til andre ungdomsskoler i landet. I et overordnet blikk kan man ut fra oppgavens metodiske valg bekrefte at studien er pålitelig.

## **4.6 Etiske problemstillinger**

I Norge har vi tre nasjonale forskningsetiske komiteer, herunder en komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Denne komiteen har utarbeidet *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2008, sitert i Postholm & Moen, 2018, s. 74), der retningslinjene videre er delt inn i seks punkter. Et av punktene er særlig relevant for denne masteroppgaven, og gjelder at «forskere skal respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse» (Postholm & Moen, 2018, s. 75). Deltakelse i dette masterprosjektet innebærer skriftlig samtykke fra både elev og foreldre/foresatte.

Deltakelsen er frivillig, og deltakerne med deres foresatte har til enhver anledning mulighet til å trekke seg fra prosjektet<sup>6</sup>.

Masterprosjektet omfattes av et større forskningsprosjekt inngått mellom UiT Norges arktiske universitet og den aktuelle ungdomsskolen som er vurdert og godkjent av *NSD norsk senter for forskningsdata*. Masteroppgaven min omfattes på bakgrunn av dette av gjeldende retningslinjer for personvern i forskning. Forskningsmaterialet i denne studien er samlet inn og blir oppbevart på en korrekt måte. Det er opprettet en nøkkel for å anonymisere personopplysninger og testopplysninger. Alt av personidentifiserende opplysninger er oppbevart på et låst sted på den aktuelle skolen.

Intervensjonen i prosjektet mitt har tatt hensyn til undersøkelser knyttet til etiske problemstillinger. Ved anskaffelse av samfunnsfagbøker på nynorsk var det nødvendig å undersøke lovligheten. Opplæringslova § 2-5 sier blant annet at det er kommunen som gir forskrifter om hvilken målform som skal være hovedmål på den enkelte skole. Videre sier loven at elever i ungdomsskolen har rett til å velge hovedmålform selv (Opplæringslova, 1998). Det signerte samtykkeskjemaet gjør likevel valget for deltakerne i prosjektet. Økt nynorskeksponering kan også motiveres ut fra LK20 og med sidemålets plass i norskfaget.

---

<sup>6</sup> Se vedlegg 2 for en nærmere beskrivelse av hva det innebærer å samtykke.



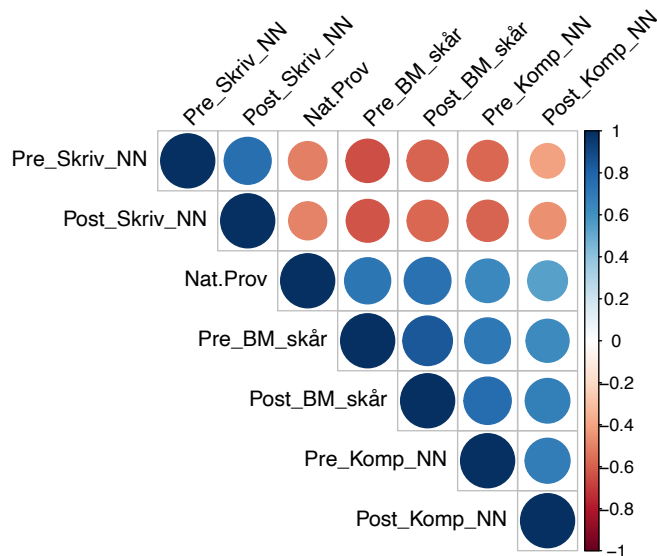
## 5 Empiriske funn

Grunnlaget for å besvare oppgavens problemstilling ligger i innsamlingen av pre- og posttestene som har målt tre klassers leseferdigheter i nynorsk og bokmål. Dette kapitlet legges fram i to deler: Først presenterer jeg de kvantitative dataene som er samlet inn fra pre- og posttestene med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål. Disse dataene er statistisk bearbeidet i programmet R ved bruk av en blandet lineær regresjonsmodell (jf. kapittel 4.3). I kapitlets andre del presenterer jeg et kvalitativt blikk på intervensjonen i klasse A. Hovedvekten av empirien i denne oppgaven ligger i de kvantitative dataene, mens det kvalitative blikket har som funksjon å bygge opp studiens omfang og troverdighet.

### 5.1 Korrelasjonstest

Det første som ble gjort etter at lesetestene var gjennomført, var en korrelasjonstest av datamaterialet for å se om det var samvariasjon mellom dataene. Ifølge Postholm og Jacobsen (2016, s. 121) er en slik kartlegging et første skritt i retning av å kunne uttale seg om det finnes en sammenheng mellom årsak og virkning. I korrelasjonstester er en viktig presisering at perfekte samvariasjoner sjeldent eller aldri finner sted (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 121).

I datamaterialet var det hensiktsmessig å måle om det fantes korrelasjon mellom hvordan elevene gjorde det på en test versus en annen test. Samlet sett ser vi en ganske sterk positiv korrelasjon mellom NP-resultatene i pre- og posttest av både bokmål og nynorsk. Den tydeligste korrelasjonen i datamaterialet mitt er forholdet mellom pretest og posttest. Hvilket betyr at de hadde en høy skår på både pre- og posttest. Vi ser også sterke sammenhenger mellom nynorsk- og bokmålsresultatene. Videre er det en negativ korrelasjon mellom nynorske skriveferdigheter og komposittskår i nynorsk. Det skyldes av at skrivetesten regner antall feil, mens lesetesten måler en positiv skår. For å gå tettere inn på dette, skal vi se nærmere på analysen med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene.



Figur 1: Korrelasjonsplot med r-verdier.

Figur 1 viser en R-verdi for de ulike korrelasjonene. Her er 1 maksimal positiv korrelasjon og -1 er maksimal negativ korrelasjon.

## 5.2 Leseferdigheter i nynorsk

Det første forskningsspørsmålet er (jf. kapittel 1.2 ovenfor): *Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers lesehastighet og leseforståelse i nynorsk?* For å besvare dette spørsmålet har vi sett på resultatene fra Carlsten leseprøve. I dette materialet har vi totalt 137 gjennomførte tester fordelt på 73 deltakere. Vi mangler derfor enkelte deler innenfor diktat- eller leseprøven<sup>7</sup>. Ved å regne ut komposittskåren<sup>8</sup> for nynorsktestene får vi differansen som vist i tabellen under:

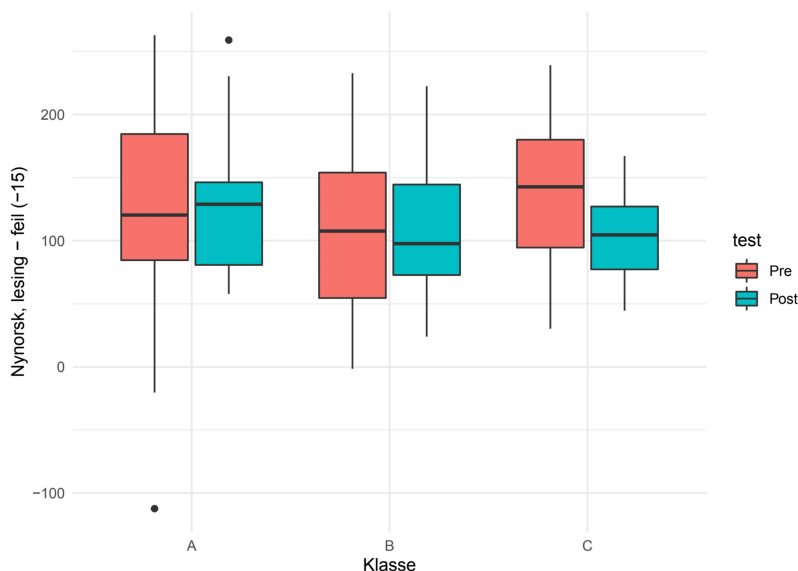
Tabell 8: En oversikt over leseferdigheter i nynorsk, pre- og posttest.

Nynorsk	Lesehastighet (st.avvik)		Leseforståelse (st.avvik)		Komposittskår (st.avvik)		
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Diff.
<b>Klasse A</b>	169,83 (49,77)	153,13 (46,44)	2,91 (3,82)	2,12 (2,50)	126	121	-5
<b>Klasse B</b>	166,99 (67,04)	162,81 (47,82)	3,95 (2,96)	3,5 (2,75)	107,7	109,4	1,7
<b>Klasse C</b>	176,18 (44,44)	145,91 (25,42)	2,68 (2,75)	2,77 (2,55)	136,5	104	-5

<sup>7</sup> Totalt mangler 6 deltakere pre- eller posttest. Vi har valgt å inkludere disse elevene i totalbildet. Vi har også gjort statistiske tester der vi har ekskludert elever med manglende skår, og disse resultatene er like ut som de vi har her.

<sup>8</sup> Se kapittel 4.3 for utregningsformel.

Som forventet skårer intervensjonsklassene (klasse A og B) høyere i nynorske leseferdigheter enn kontrollgruppen (klasse C) i posttesten. Det er likevel store variasjoner i resultatene, særlig i klasse A. Vi viser spredningen i resultatet i boksdiagrammet i figur 2:



Figur 2: En sammenligning av pre- og posttest fra klassenes leseferdigheter i nynorsk med utgangspunkt i komposittskår.

I boksdiagrammet ovenfor representerer den tykke linjen medianen. Fra medianen går det 25 % i hver retning. Det vil si at hver boks dekker 50 % av testene, mens øvrige 50 % ligger langs linjen ut av boksene. Prikkene over eller under illustrerer avvikende resultater, det vil si de deltakerne som ikke gir et representativt bilde. Årsaken til at disse har et avvikende resultat kan være slurv, manglende motivasjon eller feil i vårt utgangspunkt da vi regnet ut komposittskåren, siden vi vet at faglige prestasjoner og høy grad av indre motivasjon henger sammen (jf. kapittel 3.2). Dette diskuterer jeg nærmere i kapittel 6.

Når vi gjennomfører en statistisk analyse ved hjelp av formelen i metodekapittel 4.3, viser modellestimatet følgende:<sup>9</sup>

---

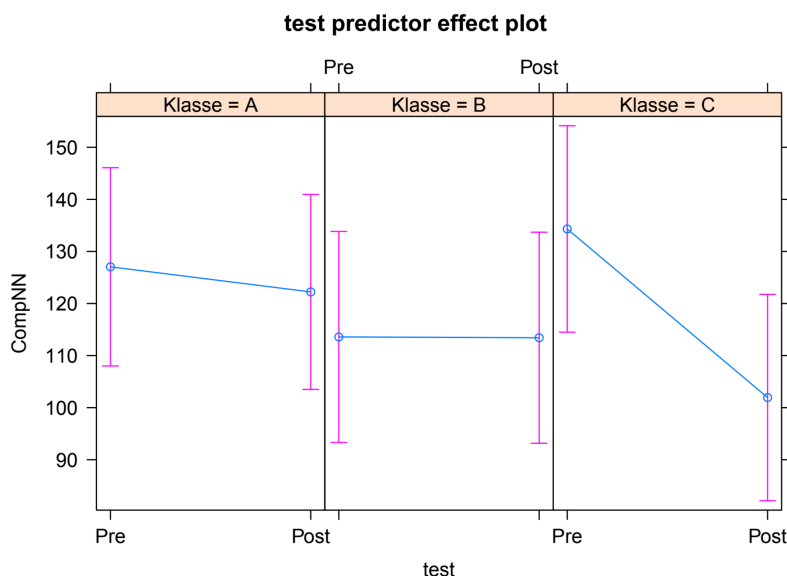
<sup>9</sup> Estimat for intercept viser det modellen forutser at verdien for en elev i klasse A får på pretesten. Standardfeil viser hvor mye variasjon det er innad i datasettet. t-verdien viser et forhold mellom estimatet og standardfeilen og ligger til grunn for fra p-verdien.

Tabell 9: Regresjonstabell, lesetest nynorsk.

	Estimat	Standardfeil	t-verdi	p-verdi
<b>(Intercept)</b>	126,670	11,94	10,60	<2e-16***
<b>testPost</b>	-5,337	10,253	-0,521	0,6044
<b>Klasse B</b>	-17,524	17,191	-1,019	0,3104
<b>Klasse C</b>	11,606	17,191	0,675	0,5011
<b>testPost:KlasseB</b>	5,138	15,090	0,340	0,7346
<b>testPost:KlasseC</b>	-27,741	15,090	-1,838	0,0704

I tabellen betyr «intercept» skåren for klasse A, pretest. Rad to (*testPost*) indikerer skillet mellom posttest og pretest, som vi ser ikke er en signifikant forskjell fordi  $p < 0,05$ . Rad 3–4 i tabell 9 sammenligner A-klassens resultat i pretesten med B- og C-klassens resultat i pretesten. Vi ser her at forskjellen mellom de to klassene ikke er signifikant. Rad 5–6 viser interaksjonen mellom test og klasse. Rad 5 (test:KlasseB) sammenligner A-klassens forandring med B-klassens forandring, og som vi ser her er ikke B-klassens forandring signifikant forskjellig fra A-klassens forandring. Modellens estimat viser at A-klassens postskår er 5,337 lavere enn postskåren, og B-klassen forventede forandring er 5,136 høyere enn det. C-klassen fikk et lavere resultat enn A-klassen, og i dette tilfellet ser vi en marginal signifikans, altså en p-verdi som bare er litt over 0,05. I dette tilfellet er  $p = 0,07$ , altså kan vi se at den ligger nært 0,05. Vi ser at klasse A og B gjør det like godt i nynorsk, mens klasse C leser langsommere, men ikke signifikant.

Den marginale forskjellen mellom klassene kan vi se tydeligere i effektploten i figur 3:



Figur 3: Effektplo, leseferdigheter i nynorsk.

I denne figuren ser vi at intervensjonsklasse A og B har en noe flat utvikling, mens kontrollklasse C har en nedgående utvikling.

En viktig presisering om gjennomføringen av leseprøvene i nynorsk er at pretestene og posttestene kan være misvisende isolert sett. Årsaken til dette er at klassene hadde gjennomført den samme pretest-lesepøven, men på bokmål noen uker tidligere. Teksten de møtte i den nynorske pretesten var derfor kjent, mens den nynorske teksten de møtte i posttesten var ukjent. Et slikt skeivt utgangspunkt gjør det derfor vanskelig å måle hvorvidt hver enkelt elev faktisk har forbedret leseferdighetene sine i nynorsk gjennom intervensjonen. Siktemålet med denne masteroppgaven er likevel å måle effekten på tvers av klassene, noe som lar seg gjøre til tross denne betraktningen. Vi kan derfor ikke si noe om hvilken utvikling deltakerne har hatt når det gjelder lesehastighet- og forståelse av nynorsk.

Vi finner altså en effekt av intervensjonsmetoden i resultatet. Både A- og B-klassen har en annen utvikling i leseferdighetene sine i nynorsk, sammenlignet med kontrollklasse C.

Vi fant altså ut at klasse A og B hadde den største utviklingen av sine leseferdigheter i nynorsk og den var signifikant.

### 5.3 Lesferdigheter i bokmål

For det andre forskningsspørsmålet *Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers lesehastighet og leseforståelse i bokmål?* analyserte vi dataene fra bokmålstestene. Det er totalt

142 medregnede besvarelser fra bokmålstestene fordelt på 73 elever. I dette materialet finner vi ingen store forskjeller mellom klassene. Her var det også klasse C som hadde høyest skår i både pretestene og posttestene. Som tabell 9 viser, har klasse A hatt den største forbedringen i lesehastighet. Videre har klasse C hatt den største utviklingen av ordforrådet sitt. I et gjennomsnittlig perspektiv er det klasse C som har hatt den største forbedringen i leseferdighetene i bokmål, men som tabellen viser, trekker den også inn rettskriving i gjennomsnittresultatet her.

Tabell 10: En oversikt over pre- og posttest fra klassenes leseferdigheter i bokmål.

BOKMÅL	Lesehastighet			Ordforråd			Gjennomsnitt		
	Pre	Post	Diff.	Pre	Post	Diff.	Pre	Post	Diff.
<b>Klasse A</b>	104,2	109,91	<b>5,71</b>	118,48	124,08	5,6	110,16	115,16	5
<b>Klasse B</b>	106,58	103,29	-2,29	108	118,33	10,33	106,95	111,75	4,8
<b>Klasse C</b>	111,52	109,95	-1,57	105,73	124,90	19,17	113,04	120	6,96

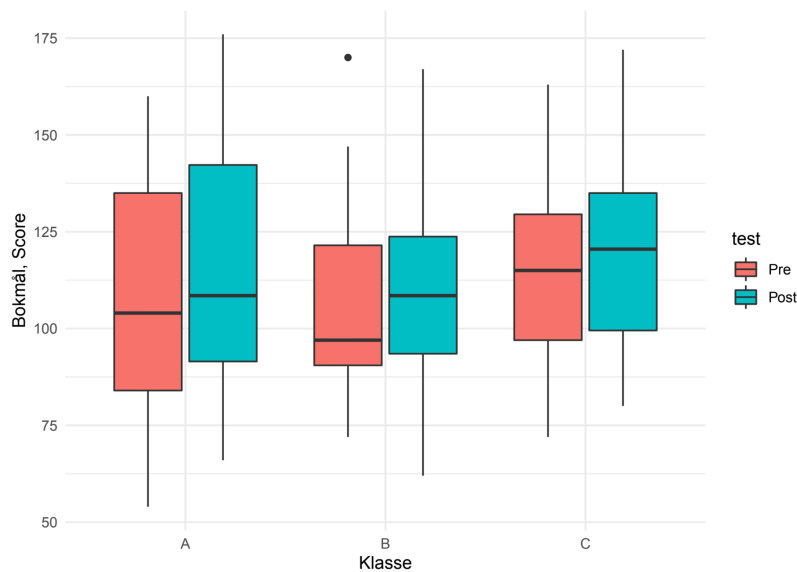
Gjennom statistisk analyse finner vi heller ingen signifikant forskjell mellom de tre klassene, slik tabell 10 viser.<sup>10</sup>

Tabell 11: Regresjonsmodell, lesetest bokmål.

	Estimat	Standardfeil	t-verdi	p-verdi
<b>(Intercept)</b>	110,16000	5,39814	20,407	<2e-16***
<b>testPost</b>	4,75762	3,16153	1,505	0,137
<b>Klasse B</b>	-3,20167	7,71323	-0,415	0,679
<b>Klasse C</b>	2,58503	7,73919	0,334	0,739
<b>testPost:KlasseB</b>	0,03405	4,47479	0,008	0,994
<b>testPost:KlasseC</b>	1,71984	4,61783	0,372	0,711

<sup>10</sup> Tabell 10 viser det samme som tabell 8. Se derfor kapittel 5.2 for en nærmere utgreiing av hva de ulike kategoriene/tallene betyr.

Vi kan likevel se en spredning av resultatet innad i hver klasse:



Figur 4: En sammenligning mellom pre- og posttest fra klassenes leseferdigheter i bokmål.

Vi har altså sett at nynorske leseferdigheter i klasse A og B er marginalt bedre enn i klasse C, men at det ikke finnes noen signifikante forskjeller i leseferdighetene deres i bokmål.

## 5.4 Skriveferdigheter i nynorsk og bokmål

Lesetestene Carlsten leseprøve (nynorsk) og kartleggeren.no (bokmål) målte også elevenes skriveferdigheter. For å besvare forskningsspørsmålet *Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers skriveferdigheter i nynorsk og bokmål?* skal jeg presentere resultatene fra begge lesetestene.

I Carlsten leseprøve på nynorsk består diktatdelen av to kategorier: Generelle skrivefeil og nynorskfeil<sup>11</sup>. Elevene skulle i denne delen av lesetestene skrive ti nynorsksetninger. Det er ingen gitt grense for hvor mange feil man kan oppnå i en slik diktatprøve siden det kan være opptil flere feil i enkelte ord. Begge disse kategoriene faller under den statistiske analysen som «nynorskskrivefeil» siden de inngår i en og samme test og dessuten kan påvirke hverandre både positivt og negativt. En elev kan for eksempel ha konsentrert seg mye om å skrive rett nynorsk, men har kanskje derfor glemt å bruke stor forbokstav eller komma. Tabellen under viser antall feil i hver klasse fra Carlsten leseprøve:

---

<sup>11</sup> Se kapittel 4.2.4 for en nærmere utgreiing av kategoriene.

Tabell 12: En oversikt over gjennomsnittlig antall feil i nynorsk diktatdel fra Carlsten leseprøve.

NYNORSK	Generelle skrivefeil			Nynorske skrivefeil			SAMMENLAGT		
	Pre	Post	Diff.	Pre	Post	Diff.	Pre	Post	Diff.
<i>Klasse A</i>	9,95	7,56	-2,39	8,78	4	-4,78	18,73	11,56	-7,17
<i>Klasse B</i>	10,59	4,61	-5,98	11,95	8,38	-3,56	22,54	12,99	-9,55
<i>Klasse C</i>	8,04	7,86	-0,18	9,91	6,52	-3,39	17,95	14,38	-3,57

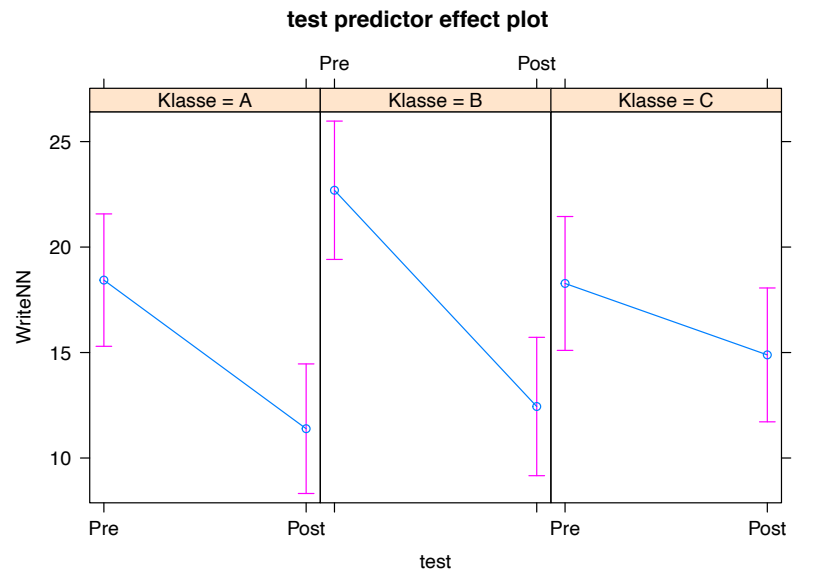
Ved å telle differansen mellom pretest og posttest innad for hver klasse, ser vi at klasse B har den største forbedringen i antall generelle skrivefeil, mens klasse A har den største forbedringen i antall nynorskfeil på Carlsten leseprøve. I en sammenlagt skår er det også klasse B som har hatt den største forbedringen, mens klasse C har hatt den svakeste utviklingen. For å se om resultatene er signifikante, benyttet vi den samme blandede lineære regresjonsmodellen som tidligere:

Tabell 13: Regresjonstabell, skriveferdigheter nynorsk.

	Estimat	Standardfeil	t-	p-verdi
<b>(Intercept)</b>	18,5664	1,8155	10,227	<2e-16***
<b>testPost</b>	-7,0064	1,2400	-5,651	3,63e07***
<b>Klasse B</b>	4,3243	2,5953	1,666	0,0990
<b>Klasse C</b>	-0,7605	2,5830	-0,294	0,7691
<b>testPost:KlasseB</b>	-3,2787	1,8336	-1,788	0,0782
<b>testPost:KlasseC</b>	3,6659	1,7729	2,068	0,0426*

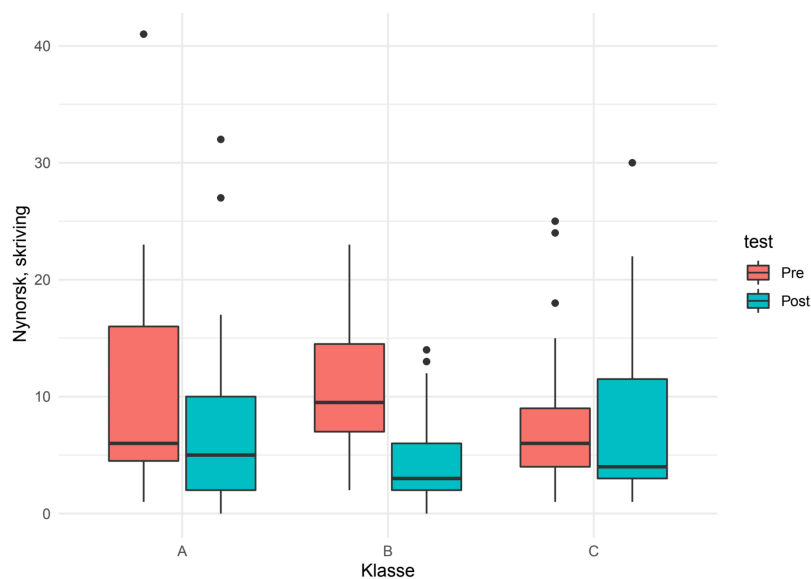
I tabell 13 ser vi en signifikant forskjell i klassenes skriveferdigheter i nynorsk: Klasse A klarer seg signifikant bedre på posttesten enn pretesten ( $p < 0,001$ ). De tre klassene er ikke signifikant forskjellig i pretestene. I Rad 5 (testPost:KlasseB) ser vi at det er en mer gunstig utvikling i klasse B enn i klasse A, men denne forandringen er bare marginalt signifikant ( $p = 0,08$ ). I den siste raden (testPost:KlasseC) ser vi at forandringen i klasse C er signifikant mindre i C-klassen sammenlignet med A-klassen. Effektploten i figur 5 illustrerer forskjellen mellom de tre klassene. Her illustrerer Y-aksen antall feil og x-aksen pre- og posttest. Det vi ser her er at C-klassens forbedring er mindre enn i A- og B-klassen.





Figur 5: Effektplot, skriveferdigheter nynorsk

Ved å illustrere dette grafisk, ser vi medianskåren i pre- og posttestene for hver klasse. Som figur 5 viser, er det en mer gunstig utvikling i klasse B enn i de andre klassene.



Figur 6: Grafisk illustrasjon av elevenes skriveferdigheter i nynorsk.

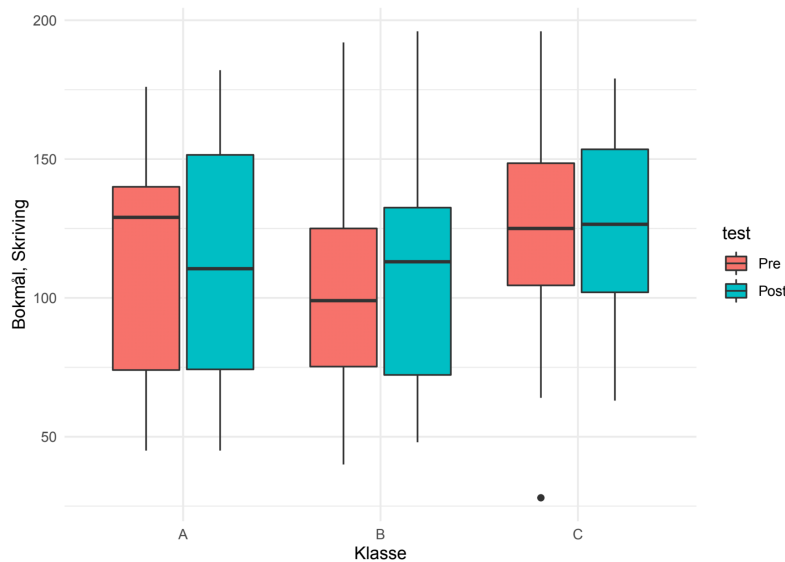
Y-aksen i figur 6 presenterer antall feil fra diktatdelen. Det vil si at en gunstig effekt er dersom posttestboksen går ned som vi kan se i klasse A og B.

Gjennom kartleggeren.no ble elevenes rettskriving i bokmål målt. Som vi ser i tabellen under, er det klasse B som har den største forbedringen på rettskriving i bokmål, mens klasse A og C ligger på et relativt likt nivå.

Tabell 14: En oversikt over deltakernes gjennomsnittlige rettskrivingsnivå i bokmål.

BOKMÅL	Rettskriving		
	Pre	Post	Dif.
Klasse A	107,76	111,58	3,82
Klasse B	106,3	113,75	7,38
Klasse C	121,73	125,04	3,31

Vi ser altså at det er elevene i klasse B som har hatt den største utviklingen i skriveferdighetene sine både i nynorsk og bokmål. Ved å analysere bokmålsresultatene statistisk i R, finner vi derimot ingen signifikant forskjell i dette materialet, men som figuren under (figur 5), ser vi at klassene har ulike resultater innad i hver klasse.



Figur 7: Grafisk illustrasjon av elevenes skriveferdigheter i bokmål.

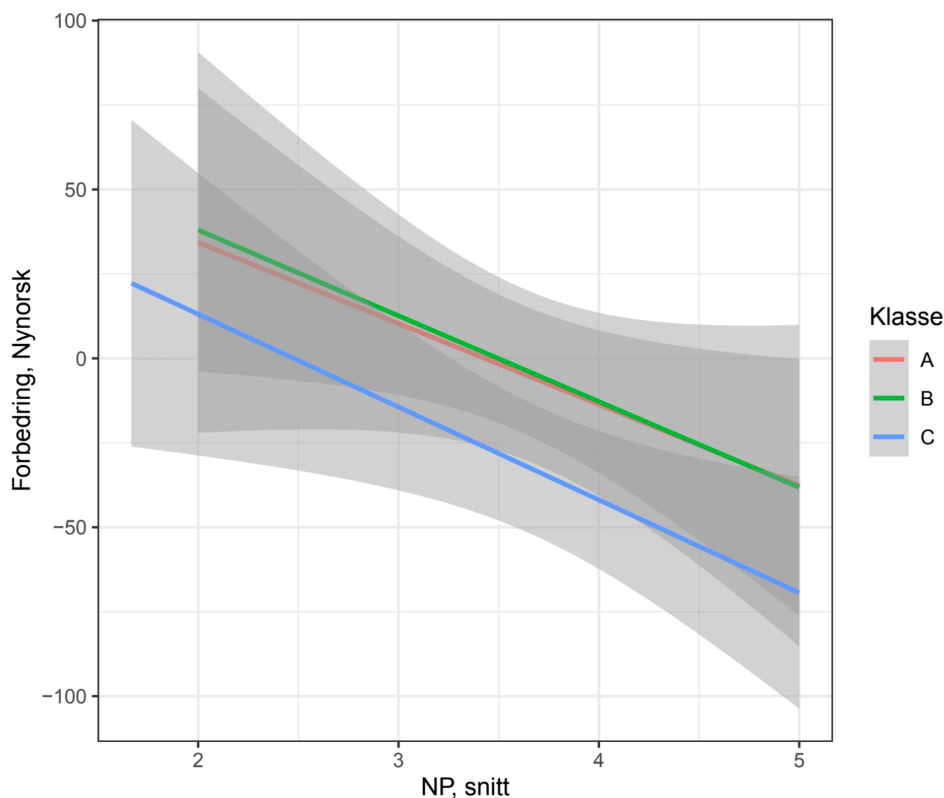
Vi ser i figur 5 at medianskåren i de tre klassene har utviklet seg ulikt. I klasse A har medianskåren gått ned, mens den har gått opp i klasse B. I klasse C er medianskåren omtrent på samme nivå mellom pre- og posttest. Det er altså ingen signifikante forskjeller i de tre klassene, men forskjellene mellom klassene på pre- og posttestene indikerer likevel at det finnes store variasjoner innad i hver klasse. Rådataene viser for eksempel at det i klasse B og C finnes enkeltelever med skår på over 190 (der 100 er nasjonalt gjennomsnitt).

Oppsummert viser resultatene at klasse A og B er de klassene som statistisk sett har utviklet sine skriveferdigheter mest i nynorsk. Vi har sett at klasse B har gjort det litt bedre i skriveutviklingen i bokmål, men at den forbedringen ikke gir et signifikant utslag.

## 5.5 Betydningen av skoleprestasjoner og resultat av intervensjonen

Det fjerde og siste forskningsspørsmålet er: *Hvem har størst utbytte av språkdusjmetodikk av faglig svake og faglig sterke elever?* Ved å trekke inn deltakernes resultater fra nasjonale prøver kan man kategorisere dem som henholdsvis faglig sterke og svake elever. I skolesammenheng er det uheldig med slike generaliseringer siden man ikke ønsker å vektlegge sosiale og faglige forskjeller, men i denne studien er det nyttig å søke svar på hvem som har hatt mest utbytte av intervensjonen i et språklæringsperspektiv.

Analysen vår viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom de tre klassene med hensyn til NP og nynorske leseferdigheter. I alle tre klasser ser vi tendenser til at faglig svakere elever har hatt en bedre utvikling av nynorskferdighetene sine. Grafen under viser klassenes forbedring i nynorske leseferdigheter ved å trekke posttest minus pretest, sett i sammenheng med deres mestringsnivå på NP.

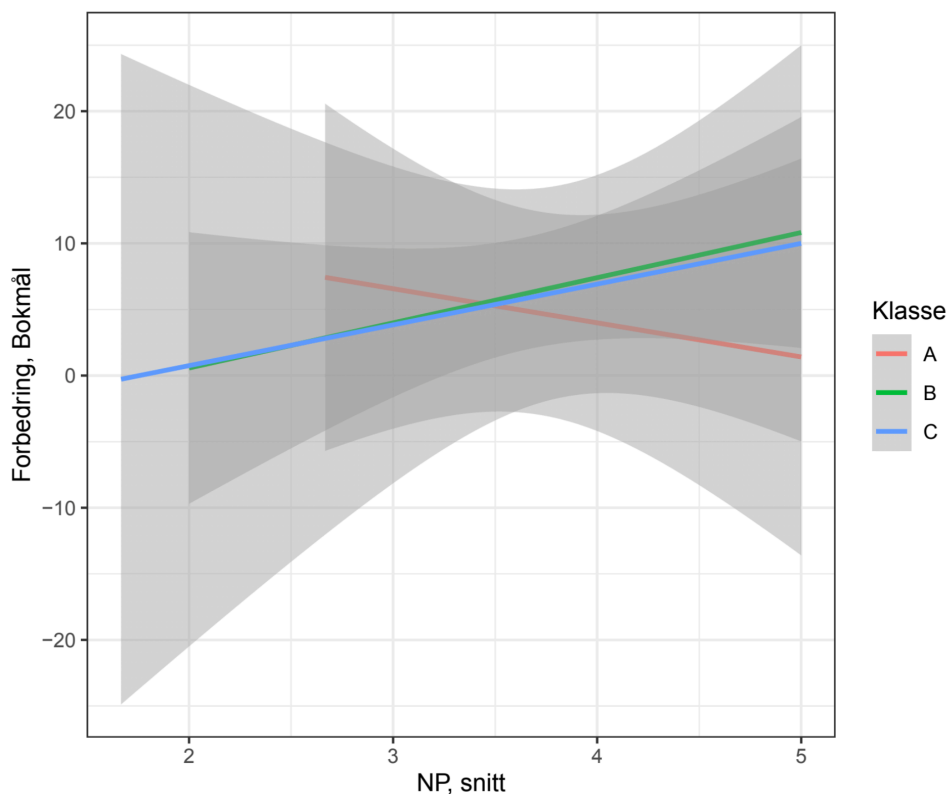


Figur 8: En oversikt over klassenes forbedring i nynorsk med hensyn til NP-snitt.

Som figur 6 viser, er forbedringen størst blant de elevene med lavere mestringskår på NP, uavhengig av klassetilhørighet. Dette ser vi ved at alle linjene går parallelt med hverandre.

Linjen for klasse C går under linjen for klasse A og B, hvilket betyr at forbedringen er mindre i klasse C.

Ved å analysere resultatene fra bokmålstestene sammen med elevenes NP-snitt, ser vi ingen effekt av NP-snittet i noen av klassene. Den statistiske analysen viser ingen signifikans mellom NP og forbedring av leseferdigheter i bokmål. Bokmålsskåren er standardisert og vi forventer oss derfor ikke en forandring. Under (figur 9) kan man likevel se en antydende tendens til forbedring i klasse A blant de faglig svakere elevene, men denne er ikke signifikant.



Figur 9: En oversikt over klassenes forbedring i bokmål med hensyn til NP-snitt.

## 5.6 Oppsummering resultat

Hovedfunnene fra analysen viser at økt nynorskeksponering gir begge intervensjonsklassene et forsprang i lese- og skriveferdighetene deres i nynorsk. Økt nynorskeksponering gir derimot ingen signifikante forbedringer for leseferdighetene i bokmål siden utviklingen er den samme på tvers av de tre klassene. I testene som undersøker elevenes skriveferdigheter i nynorsk, ser vi også at intervensjonsklasse A og B gjør det signifikant bedre enn kontrollklasse C. Vi har også sett at det er de faglig svakeste elevene som har hatt mest utbytte av tidsperioden, både i lesing og skrivning, men også i kontrollgruppen som ikke har fått økt nynorskeksponering. For

en bedre forståelse av intervensjonen i klasse A skal jeg nå trekke fram noen metoder og betraktninger fra norskundervisningen i den gjeldende perioden.

## **5.7 Et kvalitativt blikk: Undervisningsmetoder og betraktninger på intervensjonen**

I løpet av de fem månedene med økt nynorskeksponering i klasse A, ble ulike innfallsvinkler til hvordan drive en utradisjonell tilnærming til nynorskopplæring utprøvd. Dette er undervisningsmetoder basert på erfaringsbasert kunnskap og vil bli presentert som et erfart resultat fra egen studie, både til bruk av andre (norsk)lærere og en dypere innsikt med hensyn til metodevalget i denne oppgaven.

Utenom norskfaget ble den ukentlige ukeplanen til klasse A delt ut hver mandag, oversatt til nynorsk. I samfunnsfag ble også klasse A og B regelmessig eksponert for nynorsk gjennom samfunnsfagbøker på nynorsk. Det virket som at samtlige elever var svært positive til å få nye lærebøker, siden de gamle både var utdaterte med tanke på LK20s innpass, i tillegg til å bære preg av flere års bruk. Dessuten foregikk all digital kommunikasjon i klasse A på nynorsk, både i kommunikasjon med elevene og enkelte beskjeder hjem til foreldre/foresatte.

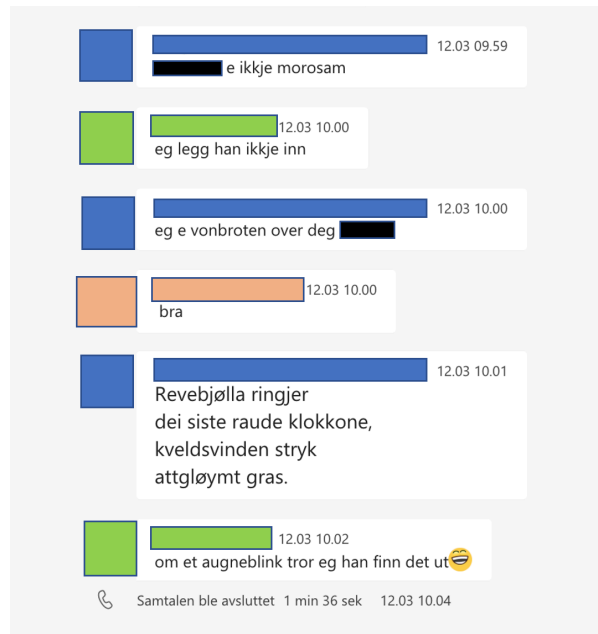
I norskfaget var det rom for flere eksperimenter med økt nynorskeksponering i klasse A. I tillegg til at all tavleskriving og skriftlig kommunikasjon foregikk på nynorsk, gjorde vi noen forberedelser. I starten av intervensjonsperioden startet vi med å se på Norges toskriftssituasjon og hadde flere diskusjoner rundt hvorfor vi har to skriftspråk. Tanken var at en slik innføring i større grad ville legitimere bruken av nynorsk. Videre startet vi raskt med å bli kjent med digitale ordbøker som et verktøy for videre arbeid. Etter hvert opprettet også elevene sin egenlagde ordliste på skolens delingsplattform SharePoint. På den måten ble elevene oppfordret til å skrive inn hver gang de møtte på noen fremmede nynorskord. Elevene i klasse A ga uttrykk for at det var morsomt å kunne le sammen av nynorske enkeltord som sto på arbeidsplanen under «omgrep». Dette kom godt med, siden trinnet skulle arbeide parallelt med lesing og lesestrategier.

For å bidra til leseglede hadde vi som mål at alle elevene på trinnet skulle lese én skjønnlitterær roman i en tidsperiode på cirka fire uker. I klasse A fikk ikke elevene velge roman selv. Jeg leide istedenfor inn et klassesett av spenningsromanen *Skammarens dotter* (Kaaberbøl, 2000) som vi leste i et samlet og jevnt tempo med refleksjonssamtaler og skriveøkter underveis i lesingen. Iblant hadde vi også høytlesing, både fra elevene og læreren. Den samkjørte lesingen

skapte et høyt engasjement og refleksjon i klassen og bidro til mange gode strukturerte og ustrukturerte helklassesamtaler. Etter at vi hadde lest boken, så vi den filmatiserte utgaven av boken. Vurderingsgrunnlaget til dette opplegget resulterte i en *selfie-video* som vi kalte #Denboka, inspirert av Youtube-kanalen med samme navn.

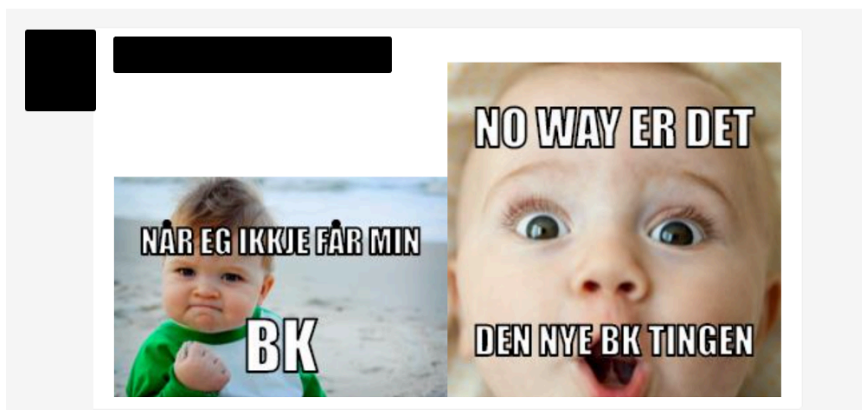
Vi utforsket også andre innfallsvinkler til nynorskundervisningen. For å bli vant til å bruke nynorsk ordliste fikk elevene ulike sangtekster på både engelsk, bokmål og svensk. Oppgaven deres var å oversette sangteksten til nynorsk og fremføre den foran klassen. I etterkant av dette fikk jeg flere positive tilbakemeldinger fra elevene. Å oversette rap virket å være særlig morsomt. Strofen «I never meant to make you cry, but tonight, I'm cleanin' out my closet» fra Eminem-låten «Cleanin out my closet» ble for eksempel av elevene selv oversatt til: «Eg meinte aldri å få deg til å gråte, men i kveld ryddar eg ut av skapet».

Regelmessig og etter hvert i løpet av intervensjonsperioden oppfordret jeg elevene i klasse A til å chatte med hverandre på nynorsk. Klassen ble delt inn i grupper og opprettet egne digitale grupper på læringsplattformen Teams. Hensikten var å ta i bruk nynorsk som et bruksspråk. I noen tilfeller fikk elevene setningsstartere og hverdagslige caser. For eksempel: «*Dokker skal feire bursdagen til Per. Planlegg ein overraskingsfest!*». I noen tilfeller ga jeg dem ei liste over «fremmedord» på nynorsk som de måtte inkludere i chattegruppen. I enkelte norsktimer med tid til overs fikk også elevene chatte i gruppene sine. Under er et anonymisert skjermklipp av et utdrag der fargekodene indikerer at én farge er én elev der de chattet løst om det de ønsket:



Bilde 2: Utklipp fra nynorsk gruppechat om hverdagslige temaer på Teams.<sup>12</sup>

Som skjermdumpen viser, er det enkelte innslag av både bokmål og/eller dialekt her, for eksempel: *e\** istedenfor *er* og *et\** istedenfor *eit*. En lignende hverdagslig case var: «*Burger King kjem snart med ein ny og spennande meny. Kva gjer dokker?*». Elevene lagde ofte egne *memes*, det vil si et artig bilde med en skriftlig kommentar på, slik utklippene under viser:

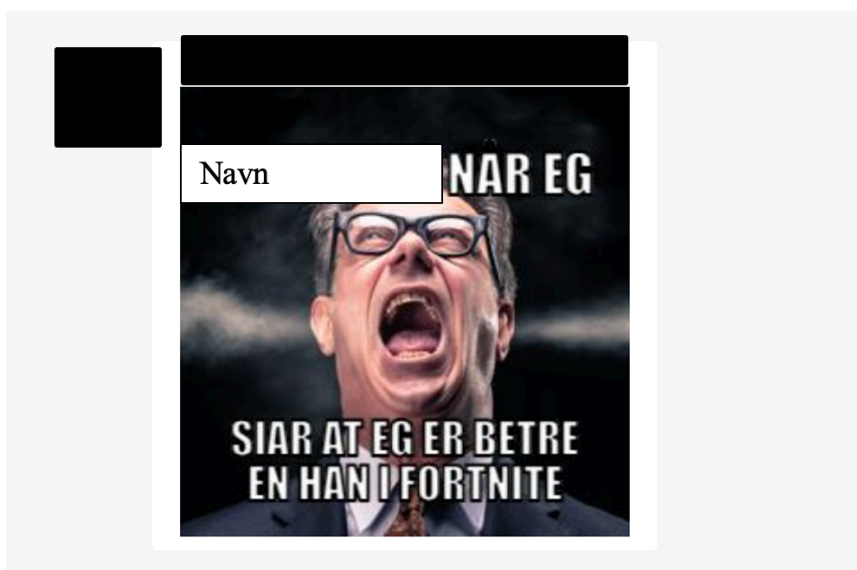


Bilde 3: Utklipp fra nynorsk gruppechat om BK på Teams.

---

<sup>12</sup> Denne skjermdumpen inneholder et dikt av Olav H. Hauge.

Eller når de chattet om at spillet Fortnite kom med en ny oppdatering:



Bilde 4: Utklipp fra nynorsk gruppechat om Fortnite på Teams.

Å kommunisere på nynorsk var noe elevene syntes var morsomt, og det var flere anledninger hvor elevene i klasse A spurte meg om å få skrive mer i chattegruppene deres. Jeg tror det var betryggende for elevene å vite at dette ikke var en vurderingssituasjon og at de ikke måtte ta hensyn til rettskriving og formulering. Jeg oppfordret dem likevel til å ha ordboken fremme i en egen nettleserfane for å lett kunne søke opp ord de var usikre på. Ved å chatte uformelt på nynorsk ville elevene derfor tilnærme seg nynorsk som et bruksspråk istedenfor et skriftspråk de kun møter i formelle skrivesituasjoner i norskfaget.

Vi hadde ingen vurderingsopplegg i løpet av intervensjonsperioden hvor elevene skulle skrive på nynorsk og formelt vurderes. En av årsakene til dette var at de færreste hadde skrevet nynorsk eller brukt nynorsk noe særlig tidligere. Fraværet av vurdering er i tråd med læreplanene, men er likevel bekymringsverdig med tanke på at nynorsk i så liten grad blir brukt utenom norskfaget. Sjøhelle (2016, s. 236) peker blant annet på at dette fører til språkbrukere som er usikre og føler at de skiller seg mer ut. I et læringsperspektiv er det forståelig, siden vi vet at utfordringer og mestring henger sammen med motivasjon, jf. kapittel 3.2. For de fleste åttendeklassinger er nynorskskriving trolig fremmed, og mange har også negative holdninger til nynorsk (Karstad, 2015). Det var likevel flere som forsøkte seg bevisst eller ubevisst på å skrive nynorsk.



Et observert funn fra intervensjonen i klasse A kom i rettingen av skriftlig tentamen i norsk bokmål cirka tre måneder inn i intervensjonen. Her oppdaget jeg flere innslag av nynorsk i elevenes bokmålstekster. Uten en nærmere analyse av hver enkelt elevs tentamenbesvarelse, er inntrykket mitt at det var det både faglig svake og sterke elever som hadde slike innslag av nynorsk i bokmålstekstene sine:

*«Elev 1»: Mare og mer glemmer kva som er rundt seg og virkeligheta. ... Flerre å flerre blir mare avhengig av telefonen og det påverkar mest ungdommene.*

*«Elev 2»: Så sitter all heilt stille og stirer på mobilen, og hadde dokker vist kva som kom dokker i møte, ville dokker ha vore mykje meir forsiktig.*

Over ser vi eksempler fra to elever med et ulikt faglig utgangspunkt. «Elev 1» er en faglig svak elev som ofte har hatt innslag av dialekt i skrivingen sin og generelt slitt med grammatikk og strukturering i skrivingen sin, mens «Elev 2» er en faglig sterk elev med gode skriveferdigheter som tydelig har lekt seg med det nynorske språket i deler av oppgavebesvarelsen sin.

Det kan være flere grunner til at enkelte elever blander nynorsk inn i bokmålstekstene sine. En mulig forklaring er at elevene er usikre på skriveferdighetene sine. En annen forklaring er at de kan de ha blitt «tospråklige», slik vi ser at Blekesaune og Vangsnes drøfter om nynorsk og bokmål kan gi tospråksfordeler (2020).

I likhet med Sjøhelles intervensjon og Blikstad-Balas og Roes klasseromsforskning, har elevene i klasse A utvist mer positive holdninger til nynorsk enn det jeg har erfart i kontrollgruppen. Ved å ha et kvalitativt blikk på intervensjonen har jeg fått en dypere tilnærming og forståelse av presentert empiri. For å se funnene fra undersøkelsen min i lys av et større teoretisk rammeverk, skal jeg i kapittel 6 diskutere dem nærmere.



## 6 Diskusjon

Denne studien har hatt som siktemål å måle effekten av økt nynorskeksponering i to klasser ut fra hypotesen om at økt nynorskeksponering gir bedre lese- og skriveferdigheter i begge målformer. En generell konklusjon vi kan trekke er at intervensjonen har hatt en effekt. I dette kapitlet skal jeg diskutere de empiriske funnene i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2 og 3. Strukturen på kapitlet er formet etter de fire forskningsspørsmålene stilt innledningsvis i avsnitt 1. Til slutt drøftes resultatene på et mer overordnet nivå hvor perspektiver på hvordan nynorskopplæringen kan realiseres gjennom LK20 trekkes inn.

### 6.1 Forskningsspørsmål 1 og 2: Leseferdigheter

Vi har sett i analysen av forskningsspørsmål 1 og 2 (jf. kapittel 5.2–5.3) at økt nynorskeksponering har gitt begge intervensjonsklassene et forsprang i leseferdighetene deres i nynorsk, men ikke i bokmål. I bokmålstestene ser vi ingen signifikant forskjell på tvers av de tre klassene.

Disse funnene kan på den ene siden bekrefte deler av hypotesen min om at økt nynorskeksponering gir bedre leseferdigheter, men bare i nynorsk. Forskning innenfor språkbadspedagogikken har vist oss at språklig innputt fra et innlæringspråk gjennom ulike programmer er fordelaktig for både første- og andrespråket, og at deltakelse i ulike språkbadsprogrammer ikke har gått på bekostning av deltakernes førstespråk (jf. kapittel 2.1). Det samme kan vi se ut fra resultatene mine, selv om vi ut fra hypotesen forventet at intervensjonsklassenes leseferdigheter i bokmål skulle vært bedre enn kontrollgruppen. Selv om vi ikke finner noen signifikante forskjeller i materialet fra bokmålstestene er det problematisk å hevde at deltakernes bokmålsferdigheter ikke har forbedret seg på fem måneder. En mulig forklaring på dette kan være at vi har lite innsyn i hva kartleggeren.no faktisk måler. Denne kartleggingsprøven kan for eksempel ta utgangspunkt i hva som er forventet etter en viss tidsperiode. At bokmålsferdighetene ikke har økt gjennom intervensjonsperioden, betyr imidlertid ikke at deltakerne ikke har utviklet seg faglig. Disse testene måler bruddstykker fra elevenes skolehverdag og ulike faktorer som dagsform, tid på dagen og konsentrasjon kan spille inn på resultatet.

Resultatene i forskningsspørsmål 1 og 2 indikerer i noen grad at intervensjonsklassenes literacy-kompetanse og metaspråklige bevissthet har økt gjennom perioden. Siden ingen av deltakerklassene har utviklet bokmålsferdighetene sine kan det indikere at literacy-

kompetansen deres i bokmål allerede er høy. Vi har sett at elevene jevnt over skårer høyt på NP sammenlignet med nivået ellers i kommunen og nasjonalt, og i tillegg blir de eksponert for bokmål overalt i samfunnet. Det er altså snakk om høytpresterende elever som allerede har tilgang til skriftkulturen man møter i ungdomsskolen. Det er også grunn til å tro at elevene allerede har en metaspråklig bevissthet rundt bokmålsferdighetene sine, men dette er ikke noe vi har testet nærmere i denne undersøkelsen.

På den andre siden er det vanskelig isolert sett å bekrefte hypotesen isolert basert på forskningsspørsmål 1 og 2 siden leseferdighetene i bokmål ikke har blitt bedre. Det er uansett ikke overraskende at kontrollklasse C hadde et bedre utgangspunkt fra lesetestene, siden de gjorde det bedre på nasjonale prøver i engelsk og regning, men også i det totale gjennomsnittet.

## **6.2 Forskningsspørsmål 3: Skriveferdigheter**

Vi har sett at klasse A og B har hatt en signifikant bedre utvikling av skriveferdigheter i nynorsk, men at det er klasse B som har utviklet seg mest i denne delen av testen. Bokmålsresultatene viser derimot ingen forskjeller mellom klassene, selv om vi ser en tendens på utviklingen av medianskåren innad i hver klasse (jf. figur 5/kapittel 5.4). Dette funnet bekrefter først og fremst deler av hypotesen min om at økt nynorskeksponering gir bedre skriveferdigheter i nynorsk. Resultatet gir likevel rom for å spekulere i hvorfor klasse B gjør det bedre enn klasse A, når vi i utgangspunktet trodde at klasse A ville gjøre det best med tanke på grad av nynorskeksponering.

En av årsakene til at klasse A ikke var den klassen som gjorde det best kan ligge i Sjøhelles (2016, s. 300–301) forklaring om at man ufarliggjør nynorsk dersom man møter litt nynorsk daglig i ulike sammenhenger. Klasse B har møtt på nynorsk gjennom samfunnsfagbøker og tradisjonell grammatikkopplæring ukentlig. Det er likevel problematisk å hevde at dette er årsaken til et bedre resultat i klasse B siden begge klassene i ulik grad blitt eksponert for nynorsk. Det er selvsagt vanskelig å måle omfanget av eksponering i klasse B, men vi vet med sikkerhet at klasse A har blitt eksponert for nynorsk daglig gjennom blant annet a-planer, lærebøker og tavleskriving, i tillegg til at de har skrevet i form av en bruksbasert tilnærming til nynorsk.

En annen mulig årsak til at klasse B gjorde det bedre enn klasse A kan ligge i forklaringen til deltakerne i Sjøhelles intervensjon. Deltakerne hennes ga uttrykk for at tavleskriving på nynorsk var en unødvendig del av intervensjonen siden de mente at denne aktiviteten ikke førte

til en bedre nynorskopplæring, men heller skapte forvirring (Sjøhelle, 2016, s. 215). Det kan derfor være tilfelle at litt nynorskeksponering er nok, og at graden av nynorskeksponering i klasse A har vært en del av intervensjonen som ikke har gitt en utslagsgivende effekt. Denne uttalelsen fra informantene hennes kan derfor sees i sammenheng med mitt resultat. Det er samtidig vanskelig å tro at dette er de eneste årsakene til at klasse A ikke gjorde det like godt som klasse B i denne undersøkelsen.

En tredje forklaring kan ligge i at klasse B har en annen norsklærer enn klasse A og C. Læreren i klasse B kan ha gjennomført diktatdelen på en tilsvarende, men likevel ikke identisk måte som gjennomføringen i øvrige klasser. Læreren i klasse B har også en dialekt fra Senja som kan hevdes å i større grad ligne nynorsk sammenlignet med min Lyngen-/Tromsø-dialekt. Det kan godt tenkes at læreren i klasse B har benyttet seg av andre skriveopplæringsmetoder og har benyttet seg av mer skrivetrening enn hva klasse A og C har fått (jf. kapittel 2.5). Dette er faktorer som kan ha påvirket resultatet både positivt og negativt, men det er uansett en svakhet ved studien siden det er en faktor vi ikke kan kontrollere for i ettertid. Rettingen av alle diktatprøvene ble derimot utført på samme måte av undertegnede.

En fjerde forklaring kan ligge i en hypotese om at litt språkduj er nok. Jeg har tidligere nevnt at alle åttendeklassene hadde én nynorsktime i uken der fokuset var grammatikkterping. Det kan hende at det har vært en utslagsgivende effekt på resultatet. I Sjøhelles studie (2016, s. 220) så vi at deltakerne hennes ofte fant et muntlig forbilde å støtte seg til i nynorske skrivesituasjoner fordi grammatikkregler ofte var forstyrrende og gjorde det vanskelig å trekke koblinger til tekstproduksjon. Det er mulig at dette også er en strategi som deltakerne i mitt prosjekt har gjort.

Som tidligere nevnt er det ingen forskjell mellom klassene på bokmålstestene, selv om vi har sett at det forekommer noen variasjoner innad i hver klasse (jf. figur 5). Denne variasjonen kan komme av individuelle forskjeller hos hver enkelt elev, eller av det faktum at enkeltelever manglet pretest eller posttest. Et viktig poeng er likevel at intervensjonen kun varte i fem måneder, og det ville derfor ha vært interessant å måle effekten etter ett eller to skoleår.

Basert på dette kan vi si at intervensjonen hatt en positiv effekt på klasse A og B sin skriveutvikling i nynorsk uten at vi kan fastslå hvilke konkrete faktorer som har vært utslagsgivende. Vi kan også anta at den manglende effekten på bokmålsutviklingen bunner i at de allerede har en høy metaspråklig bevissthet rundt skriftspråket bokmål, og at literacy-

tilgangen deres allerede er høy. Vi kan ikke peke på hvilke konkrete faktorer som har vært utslagsgivende på skriveferdighetene, men bokmålsferdighetene i skriving er i alle fall ikke svekket.

### **6.3 Forskningsspørsmål 4: Størst læringsutbytte**

Av analysen kommer det fram at det er de faglig svake elevene som på tvers av klassene har hatt mest utvikling og utbytte i løpet av intervensjonsperioden på fem måneder. Vi har også sett at det finnes en tendens til forbedring blant de faglig svake elevene i klasse A (jf. figur 7) når man tar høyde for NP-snitt i analysen. Årsaken til at det er de faglig svake elevene som har hatt størst læringsutbytte i studien min må romme flere forklaringer.

Det ser ut til at elever med lese- og skrivevansker har mange muligheter i det digitale rommet (jf. kapittel 2.5), men vi har likevel ikke hold i å hevde at faglig sterke elever ikke har hatt de samme mulighetene.

At det var de faglig svake som hadde mest utbytte av intervensjonen står i motsetning til Sjøhelles studie (2016). En mulig forklaring på dette kan være våre ulike metodevalg. I studien min har vi målt en effekt ut fra kvantitative metoder basert på lese- og skriveferdigheter, mens Sjøhelle har basert seg på kvalitative metoder, blant annet gjennom intervju. Det kan godt tenkes at de faglig svakeste elevene i studien min ville ha uttrykt det samme dersom de lot seg intervjuet til tross for at deres målte resultat i form av lesetester viste oss noe annet.

En annen forklaring er at deltakerne i prosjektet mitt er yngre og kanskje mer mottakelig for nynorsk, mens deltakerne i prosjektet hennes er VG3-elever og derfor betegnet som unge voksne. I praksis vil det si at mine deltakere akkurat har møtt en ny skolehverdag, mens Sjøhelles deltakere står i slutten av et skoleløp. Det er også grunn til å anta at Sjøhelles deltakere har møtt nynorsk i større grad enn mine deltakere i forkant av intervensjonene. Vi kan derfor anta at deltakerne i Sjøhelles studie har en større metaspråklig bevissthet og teksttilgang enn deltakerne i prosjektet mitt. Det er likevel vanskelig å sammenligne funnene våre direkte siden de metodiske valgene er basert på ulike tilnærminger og gir svar på ulike spørsmål.

En tredje forklaring på hvorfor det er de svake elevene i studien min som har hatt mest utbytte kan også ligge i deltakerskolens geografiske område. Som tidligere nevnt inngår deltakerskolen i et område med familier der utdanningsnivået er høyt. Den høye sosioøkonomiske bakgrunnen til deltakerskolen kan derfor være en pekepinn på at elevene ved denne skolen i utgangspunktet

bør ha en sterkere literacy-kompetanse enn gjennomsnittet i kommunen eller nasjonalt, også blant de faglig svake elevene.

På den ene siden kan vi ut fra en ideologisk forståelse av literacy se at literacy betegnes som et sosialt gode som ikke alle har like lett tilgjengelig. Vangsnes, Söderlund og Blekesaune (2017) har i deres studie kontrollert for tre faktorer som kjennetegn på den sosioøkonomiske bakgrunnen: (i) utdanningsnivået til foreldrene, (ii) kvinnelig yrkesaktivitet og (iii) skillsmisseraten, der utdanningsnivået er det desidert viktigste. Det hadde vært interessant å kontrollere for disse faktorene i studien min, men man kan likevel anta at deltakerskolens foreldre i alle fall har et høyere utdanningsnivå enn ellers i kommunen og derfor har flere ressurser tilgjengelig for å hjelpe ungdommene sine i den proksimale utviklingssonen (jf. kapittel 3.3). Det er derfor mulig at deltakernes sosioøkonomiske bakgrunn har vært en utslagsgivende faktor på resultatet, og at det har gagnet de faglig svake elevene mest.

På den andre siden kan vi lese resultatet ut fra en autonom forståelse av literacy. Ut fra denne forståelsen av literacy er det vanskelig å knytte en sammenheng mellom det faktum at det er de svakeste elevene jevnt over som har hatt utbytte av intervensjonen siden denne forståelsen tar utgangspunkt i at literacy er en ferdighet man i større eller mindre grad har. I dette tilfellet ville det vært naturlig at det da var de faglig sterke elevene som hadde hatt mest utbytte av intervensjonen, og denne forklaringen må derfor avvises.

Det vil uansett være vanskelig å peke på enkeltfaktorer på hvorfor det er de faglig svakeste elevene som har hatt størst utbytte, men ved å se på flere årsaksforklaringer kan vi likevel danne oss en viss forståelse. En annen forklaring kan for eksempel være andre faktorer som vi ikke har tatt høyde for i undersøkelsen. Et eksempel kan være at deltakernes faktiske skriveferdigheter ikke er målt i forkant, siden nasjonale prøver ikke tar høyde for det.

Videre må den antydende tendensen vi ser i figur 7 diskuteres siden vi ser at klasse A har fått et slags forsprang når man tar høyde for NP. En mulig forklaring til den svake tendensen til forbedring i klasse A kan skyldes deres faglige utgangspunkt. Det er klasse A som har flest svake elever av de tre klassene. Det kan derfor tenkes at tendensen til forbedring av leseferdigheter i bokmål skyldes elevenes faglige nivå, men denne forklaringen er tvilsom med tanke på at klasse B også burde ha en tilsvarende tendens. Dette er heller ikke noe presentert teori tar høyde for.

Tendensen kan likevel tas som et tegn på at elevene i klasse A har økt sin metaspråklige bevissthet. Her kan det være tilfelle at elevene i klasse A har fått en større refleksjon over språket og bevissthet rundt sin egen læring og dermed har en større metaspråklig bevissthet. Årsaken til at vi kun ser en tendens vil i så fall henge sammen med varigheten og omfanget på intervensjonen, og vi ville kanskje ha sett en signifikant effekt etter en lengre tidsperiode. Som vi så tidligere, poengterer Karstad (2015, s. 96) at aktive nynorskbrukere oppnår en høyere metaspråklig bevissthet, mens deltakerne i Sjøhelles studie (2016, s. 211) savnet å høre nynorsk fordi de mente at de lærte mer av å lytte. I intervensjonsklasse A som fikk mest nynorskeksponering av klassene hadde vi flere innslag med utdrag fra lydbøker på nynorsk. I skriveøvelsen benyttet også elevene seg av en form for lyttestrategi. Denne strategien gikk ut på at de tok utgangspunkt i enkeltlæreres vestlandsdialekt: «Det er jo bare å høre hva lærer Ola og lærer Kari sier. Lat som at du har dem i hodet ditt» utbrøt for eksempel en elev. Dette ble derfor en strategi jeg minnet dem på etter hvert som de skulle skrive nynorsk, men er også en strategi som jeg ikke vet om klasse B utprøvde i perioden.

Vi har tidligere sett at nynorsk i liten grad er synlig i samfunnets ulike arenaer utenfor norskfaget og at elever i liten grad får skriveopplæring i nynorsk før ungdomsskolen (jf. kapittel 1 og 3.4). Det er derfor lite grunnlag for å hevde at tendensen vi ser i klasse A er en følge av innputt utenfor skolen, men heller må være et resultat av økt metaspråklig bevissthet. Denne sammenhengen kan vi også knytte opp mot studien til Steele mfl. (2017, s. 302) som viser at en synlig effekt først kom etter ni måneder for åttendeklassinger som deltok i et språkbadsprogram.

På bakgrunn av dette kan man også anta at den samme tendensen ville blitt synlig hos klasse B etter et lengre tidsrom siden de i mindre grad ble eksponert for nynorsk. Vi kan derfor anta at et eventuelt signifikant utslag først ville ha vist seg etter en lengre intervensjonsperiode enn fem måneder, men at tendensen vi ser i figur 7 er et frampek på hva som kommer etter hvert.

Man kan anta at tendensen i klasse A er et resultat som må romme flere forklaringer og må sees i en større sammenheng. Det er umulig å fastslå forholdet mellom årsak-sammenheng ved å se på enkeltfaktorer isolert sett, men vi kan heller ikke utelukke at årsaken til denne tendensen ligger i graden av nynorskeksponering og klassens faglige utgangspunkt. Resultatene fra studien min viser at det er de faglig svake elevene i alle tre klasser som har hatt mest utbytte av intervensjonen. Både klasse A og B har et gjennomsnittlig likt mestringsnivå fra nasjonale prøver, mens klasse C skårer litt høyere.



## 6.4 Overordnet diskusjon

Innledningsvis nevnte jeg at denne oppgaven er plassert innenfor feltene literacy og at den også tangerer disiplinen språktilegnelse. Vi har sett at hypotesen aktualiserer spørsmål knyttet til utvikling og styrking av metaspråklig bevissthet, og at læreplanteori og særlig LK20 dens fokus på dybdelæring er sentrale komponenter for en nærmere forståelse av funnene mine. Løfter vi blikket ytterligere, kan vi si at funnene i undersøkelsen min verifiserer hypotesen min. Deltakerne i intervensjonsklassene har en høyere grad av literacy-kompetanse og metaspråklig bevissthet, og det er også rom for å hevde at en slik intervensjon kan utjevne sosiale og faglige forskjeller blant elever gjennom arbeidet med LK20.

Går vi nærmere inn i literacy-feltet, kan vi se at intervensjonsklassene i større grad har blitt en del av et tekstkulturelt fellesskap innenfor nynorsk som skriftspråk. Sjøhelle (2017, s. 300–301) hevder at elever i større grad må se nynorsk utenfor grammatikk- og lyrikkundervisning. Det har deltakerne i intervensjonsklassen gjort.

Vi har sett at metaspråklig bevissthet handler om å ha kunnskap og refleksjon over eget språk og samtidig ha en bevissthet rundt hva man kan og ikke kan. Det kom tydelig fram fra dag én i intervensjonen at nynorsk var et skriftspråk de færreste av elevene hadde møtt eller brukt til skriving tidligere. Resultatet fra analysen har vist oss at intervensjonsklasse A og B har utviklet lese- og skriveferdighetene sine mer enn deltakerne i kontrollklassen. Det er altså rom for å anta at intervensjonsklasse A og B har økt deres metaspråklige bevissthet mer enn klasse C i løpet av intervensjonsperioden. De to intervensjonsklassene har i større grad møtt nynorsk i løpet av skolehverdagen, der det er mye som tyder på at deres utgangspunkt i forkant av intervensjonen var likt.

Innledningsvis i kapittel 1 så vi at det kun var i nynorskundervisningen at instrumentell motivasjon ble benyttet som gulrot (jf. Blikstad-Balas & Roe/kap. 1). Ved å ha en bruksbasert tilnærming til nynorskundervisningen, kan man si at effekten vi ser i klasse A og B har resultert i en annen form for motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (jf. kapittel 3.2) nevnte at en autonom ytre motivasjon er mer lystbetont og at man handler ut fra eget initiativ. Det kan tenkes at elevene i intervensjonsklassene har blitt mer motivert for å lære nynorsk og derfor utviklet nynorskferdighetene sine.

Det er vanskelig å peke på at læreren isolert sett er årsaken til deres tilgang til literacy-verdenen og forståelsen av metaspråklig bevissthet. Bleksaune og Vangsnes (2020, s. 63) nevner at det

er usikkert hvorvidt lærerens formelle kompetanse har noe å si for elevenes resultater. Samtidig har vi sett at læreplanene skisserer at elevene fra og med 4. trinn skal lese med flyt og at begrepet metarefleksjon kommer inn som læringsmål først i ungdomsskolen. Virkeligheten som beskrives i klasseromsforskningen til Blikstad-Balas og Roe (2020) viser derimot at nynorskundervisningen i stor grad er basert på formalistiske tradisjoner i form av grammatikkterping. Denne intervensjonen har gått bort fra den tradisjonelle tilnærmingen til nynorskundervisningen, og man kan derfor til en viss grad peke på at lærernes formelle kompetanse har hatt en betydning på læringsutbyttet.

Gjennom LK20 ligger det et stort mulighetsrom i tolkningsarbeidet til læreres operasjonaliserte læreplan. På den ene siden kan en lærer velge tradisjonelle tilnærminger til nynorsk, og det er selvsagt et behov for grammatikkklære, også i norsk. På den andre siden gir LK20 rom for å tenke nytt med hensyn til nynorskens lovbestemte plass i opplæringen og samfunnet for øvrig. Vi vet at sidemålsundervisningen starter sent og at holdningene til nynorsk for det meste er negative (jf. kapittel 1). Det kan derfor være hensiktsmessig å innarbeide en bruksbasert tilnærming til nynorsk.

Dybdelæring er en sentral komponent i mulighetene LK gir for realisering av økte nynorskferdigheter gjennom LK20. Ved å gå bort fra *vite at*-kunnskap til fordel for *vite hvordan*-kunnskap, kan man i større grad legge til rette for refleksjoner og en dypere tilnærming til fagstoff. Vi har sett at Brunstad (2018) viser og problematiserer hvordan nynorsk i *framtidsskolen* kan fremme dybdelæring gjennom fire prinsipper (jf. kapittel 3.1). Disse prinsippene kan i stor grad være med å gi elever økte nynorskferdigheter gjennom LK20. Jeg er likevel uenig i Brunstads andre prinsipp som går ut på at toskriftskompetanse skal inn som kjerneelement i norskfaget. På den ene siden kan det virke å være en god idé siden nynorsk bør være en fundamental byggestein i norskfaget på linje med de andre kjerneelementene. På den andre siden kan det likevel virke motstridende og som en selvfølge siden vi har to offisielle skriftspråk i Norge. Et argument for å ikke ta toskriftskompetanse inn som kjerneelement, er at det vil være de faglig svake elevene som må lide mest. Flere elever er av ulike årsaker fritatt fra vurdering i sidemål og oppnår dermed ikke karaktergrunnlag i norsk skriftlig. Nynorsk som sidemål er et skriftspråk på linje med bokmål og må derfor brukes som et verktøy for å realisere norskfagets og andre fags kjerneelementer.

Teorien i kapittel 3 har vist mulighetsrommet man som lærer har i klasserommet. Dette mulighetsrommet er stort så lenge man er bevisst sin forståelse av læreplanene og ivaretar de

tre grunnleggende psykologiske behovene: tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse (jf. kapittel 3.2). Ved å se dette i lys av den skjulte læreplanen kan man også endre undervisningspraksis og kulturen som ligger til grunn for nynorskundervisningen på den aktuelle skolen. En forutsetning ligger derfor hos læreren og den aktuelle skolekulturen.

Hva som skjer utenfor skolen, kan derimot være en utfordring for realiseringen av LK20. Vi vet for eksempel at nynorskundervisningen starter seint (jf. Karstad/kapittel 3.4), at språkmiljøet utenfor skolen er viktig for utviklingen av språkferdigheter og skriftspråklige ferdigheter (Bleksaune & Vangsnes, 2020, s. 56–57), og at nynorsk selv innenfor skolegårdens grenser i liten grad finnes (Sjøhelle, 2016, s. 236). Det er derfor grunnlag for å hevde at skolen som lesearena møter stor konkurranse fra de innputtene vi står overfor gjennom TV og sosiale medier. Vi har sett at elevene skal lese nynorsk i barneskolen, men at vurderingsgrunnlaget først blir dannet på ungdomsskolen. Det er for meg en indikasjon på at nynorskopplæringen starter seint, og som vi har sett, krever realisering av dybdelæring en dyp tilnærming til fagstoff over tid. Det er derfor vanskelig å si at LK20 legger til rette for økte nynorskferdigheter isolert sett, men at skolens kultur (den skjulte læreplan) og samfunnet for øvrig har en stor mulighet til å øke elevenes nynorskferdigheter gjennom språkdusjmetodikk.



## 7 Oppsummering og konklusjon

Innledningsvis møtte vi et sitat fra Fretland og Søyland (2013) om at nynorsk er et skriftspråk som må motiveres for og vises fram i samfunnets ulike arenaer og ikke bare i norsktimene. Dette prosjektet har hatt som siktemål å gå bort fra den tradisjonelle sidemålsundervisningen som klasseromsforskningen viser (jf. kapittel 1) og istedenfor benytte en mer bruksbasert tilnærming. Bakgrunnen kom fra et ønske om å gjøre nynorsk til en integrert del av norskfaget med inspirasjon fra språkbadspedagogikken og Sjøhelles nedskalerte språkdusjmetodikk.

Hypotesen min gikk ut på at økt arbeid med og eksponering for skriftspråket nynorsk vil styrke elevenes aktive kunnskaper i spesielt nynorsk, men også deres allmenne språkkunnskaper. For å kunne besvare problemstillingen lå utgangspunktet i fire forskningsspørsmål. Datamaterialets størrelse og omfang er stort, der tre åttendeklasser har gjennomført lesetester som pre- og posttest i løpet av en periode på fem måneder. Med tanke på at klassene i ulik grad har blitt eksponert for nynorsk, kunne vi også måle effekten. Gjennom statistikkprogrammet R har vi analysert dataene på en statistisk korrekt måte for å se om det finnes en effekt og sammenheng i hypotesen om at økt nynorskeksponering gir bedre lese- og skriveferdigheter.

Ut fra studiens første forskningsspørsmål *Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers lesehastighet og leseforståelse i nynorsk?* kan vi konstatere at intervensjonsklassene har hatt en bedre utvikling enn kontrollgruppen. Vi kan derfor konkludere med at deres leseferdigheter har utviklet seg og at intervensjonsklassene kanskje i større grad har blitt metaspråklige enn kontrollgruppen.

Ut fra studiens andre forskningsspørsmål *Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers lesehastighet og leseforståelse i bokmål?* ser vi derimot ingen forskjell mellom klassene. Årsaken til dette er usikkert, men ut fra drøftingen kan vi anta at deltakerne har en høy grad av metaspråklig bevissthet i bokmål og at de allerede er en del av tekstkulturelt fellesskap i det bokmålsdominerte samfunnet vi lever i.

Ut fra studiens tredje forskningsspørsmål *Hvilken effekt har økt nynorskeksponering på elevers skriveferdigheter i nynorsk og bokmål?* kan vi også konstatere at intervensjonsklasse A og B gjør det bedre enn kontrollgruppen. Her er det altså intervensjonsklasse B som har fått minst nynorskeksponering som gjør det best i skriving av nynorsk og bokmål.

Ut fra studiens fjerde forskningsspørsmål *Hvem har størst utbytte av språkdusjmetodikk av faglig svake og faglig sterke elever?* kan vi konkludere med at det er de faglig svake elevene på tvers av alle tre klasser som har hatt mest utbytte i løpet av perioden. Ettersom at kontrollgruppen hadde samme utvikling som intervensjonsklassene, kan vi ikke hevde at intervensjonen forklarer denne utviklingen. Vi ser også en tendens til at de faglig svake elevene i klasse A gjør det litt bedre enn de andre klassene, men denne tendensen er ikke signifikant.

Intervensjonsklassenes nynorskferdigheter har forbedret seg signifikant og det er ingenting som tilsier at bokmålsferdighetene deres er svekket av den grunn. At intervensjonsklasse A har forbedret sine skriveferdigheter mest i nynorsk er også i tråd med forventningene i studien. Et overraskende, og kanskje fordelaktig funn, er at ikke alt trenger å skrives på nynorsk. Litt bruksbasert nynorsk ser ut til å være nok. På bakgrunn av dette er det liten grunn til å tenke at nynorsk ikke bør implementeres i andre fag enn norskfaget. Ved å ha enkelte lærebøker på nynorsk kan det tenkes at elevene i større grad oppnår bedre lese- og skriveferdigheter i nynorsk, og på den måten realisere målene om tverrfaglighet og dybdelæring som ligger i læreres handlingsrom i den operasjonaliserte forståelsen av LK20.

Formålet med denne studien har vært å tilføye et nytt perspektiv på et tentativt forskningsfelt. Funnene mine indikerer at en tradisjonell, men særlig bruksbasert tilnærming til nynorsk som sidemål i større grad kan implementeres og brukes i skolen så lenge skriftspråkene er omfattet av mållova, uten at det går på bekostning av bokmål. Mulighetsrommet er uendelig så lenge man baserer seg på engasjerende og motiverende tilnærminger, slik Blikstad-Balas og Roe påpeker (2020, s. 147), og slik denne oppgaven har presentert.

Videre forskning bør rettes mot en større, men lignende undersøkelse over et lenger tidsrom. Deltakerne i denne studien gjennomførte nasjonale prøver for 8. trinn høsten 2020. I starten av 9. trinn, altså høsten 2021, skal de samme klassene gjennomføre nøyaktig den samme prøven for å se elevenes utvikling gjennom skoleåret. Dersom denne studien hadde latt seg utvide i tid, ville det ha vært interessant å måle resultatene fra nasjonale prøver opp mot leseprøvene for å se om språkintervensjonen har gitt noen effekt på elevenes ferdigheter i lesing, engelsk og regning mellom de tre klassene. Det ville også ha vært interessant å kontrollere for kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og andre faktorer ut fra dette datamaterialet. Å implementere en større grad av mixed-methods ville også vært interessant for å forstå deltakernes egne oppfatninger av hvordan de har lært og fortsetter å lære nynorsk som sidemål i skolen.







## Referanseliste

- Andreassen, S. E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø. [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3)
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I Frønes, T. S. & Jensen, F. (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 250-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker B & Walker, S. (2015). "Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4." *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. doi: [10.18637/jss.v067.i01](https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01).
- Bjørhusdal, E. (2018). Ei språkhistorie om ungdomsskulen. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglige perspektiv* (s. 157–176). Oslo: Samlaget.
- Blekesaune, M. & Vangsnes, Ø. A. (2020). Språk og standpunkt karakterer i nynorsk- og bokmålskommuner på Vestlandet. I *Norsklæraren 2* (2020). s. 56–68.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). Nynorsk som sidemål. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (s. 125–147). Bergen: Universitetsforlaget.
- Bormuth, J. (1973). Reading Literacy: Its Definition and Assessment. I *Reading Research Quarterly*, 9(1), (s. 7–66). Chicago: University of Chicago. doi: <https://doi.org/10.2307/747227>
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglige perspektiv* (s. 129–151). Oslo: Samlaget.
- Cappelen Damm (u.å.). *Carlstenprøvene*. Hentet fra 16. mai 2021: <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/carlstenpr%C3%B8vene-126517>
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? I Childs, M. R. & Bostwick, R. M. (Red.). *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (s. 34–47). Japan: Katoh Gakuen. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.7825&rep=rep1&type=pdf>
- Dunlosky, J. & Metcalfe, J. (2008). *Metacognition. A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span & Applied Psychology*. London: Sage Publication.
- Engelsen, B. U. (2017). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engeström, Y. (2011). From Design Experiments to Formative Interventions. *Sage Journals. Theory & psychology. Vol. 21 no. 5*, s. 598–628. doi <https://doi.org/10.1177%2F0959354311419252>

- Finbak, L. (2005). Analyser av stavefeil. *Spesialpedagogikk* nr. 9. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202005.pdf>
- Fondevik, B. & Hamre, P. (Red.). (2017). *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Oslo: Samlaget.
- Grøgaard, J. B., Helland, H. & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. (NIFU STEP Rapport 45/2008). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/284701>
- Hamsun, K. (1999). *Det vilde kor og andre dikt*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Harboe, T. (2006). «Kap. 4: Kvalitative og kvantitative metoder». I *Indføring i samfunnsvidenskabelig metode*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur. S. 31–39. Hentet fra [http://dannelse.pbworks.com/f/Harboe,+Thomas+\(2006\)+Kvalitative+og+kvantitative+metoder.pdf](http://dannelse.pbworks.com/f/Harboe,+Thomas+(2006)+Kvalitative+og+kvantitative+metoder.pdf)
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art. 7, 16 sider. doi: <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Helbæk, M. (2019). *Statistikk – kort og godt*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaaberbøl, L. (2015). *Skammarens dotter*. Oslo: Samlaget.
- Karstad, A. K. (2015). *Nynorsk som sidemål. En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet* (Masteravhandling). Tromsø: UiT.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Lyster, S. A. H. (2020). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- May, S. (2008). Bilingual/immersion education: What the research tells us. I J. Cummins & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (2. utg.). Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer science + Business Media LLC. [https://www.researchgate.net/profile/Stephen-May-5/publication/307587829\\_Bilingual\\_Education\\_What\\_the\\_Research\\_Tells\\_Us/links/5c358266299bf12be3b8f9f8/Bilingual-Education-What-the-Research-Tells-Us.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Stephen-May-5/publication/307587829_Bilingual_Education_What_the_Research_Tells_Us/links/5c358266299bf12be3b8f9f8/Bilingual-Education-What-the-Research-Tells-Us.pdf)
- Meld. St.132–18. *Fornyer innholdet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>

- Mållova. (1988). Lov om målbruk i offentlig teneste (LOV-1980-04-11-5). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Rise, S. E. (2007). Motivasjon for nynorsk. *En studie av klasseromslederens, skolelederens og elevens egen motivasjon for undervisning og læring i nynorsk* (Masteravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Røed, D. F. (2010). *Mål og mening. Didaktiske perspektiv på nynorsk med fokus på elevhaldningar* (Masteravhandling). Hedmark: Høgskolen i Hedmark.
- Seland, I., Hovdhaugen, E., Lødding, B., Prøitz, T. S. & Rønsen, E. (2018). *Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk* (NIFU Rapport 2018:9). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2503428>
- Sjøhelle, K. K. (2016). Å skrive seg inn i språket. *Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sjøhelle, K. K. (2017). Språkduj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt i sidemålsopplæringa. I Fondevik & Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*, (s. 284–303). Oslo: Samlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. doi: <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Steele, J. L., Slater, R. O., Zamarro, G., Miller, T., Li, J., Burkhauser, S. & Bacon, M. (2017). *Effects of Dual-Language Immersion Programs on Student Achievement: Evidence From Lottery Data*. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831216634463>
- Vangsnes, Ø. A. & Söderlund, G. (2015). Språk og læring: finst det nynorske tospråksfordelar? I *Skolens kvalitet skapes lokalt: Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 97-120
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. B. W. & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20:3, 346-361. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>

Vangsnes, Ø. A. (2019). Dialekt i sosiale medium – det norske perspektivet. I G. Sandström (Red.), *Språk i Norden – språket i sociala medier* (s. 94–109). Stockholm: Nätverket för språknämnderna i Norden.

Wold, I. (2019, januar 13). Kvifor ikkje nynorsk? *Målbryting*, s. 77–99.  
doi: <https://doi.org/10.7557/17.4825>

Unesco. (2009, September). *United Nations Literacy Decade: international strategic framework for action*. Hentet fra UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184023>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Kva er nasjonale prøver? <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Hentet fra 15. mai 2021  
<https://gsi.udir.no/informasjon/apne/>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over maks normert skår skoleåret 2020/2021.

## KARTLEGGEREN MAKS NORMERT SKÅR SKOLEÅRET 2020/2021

### Bokmål

TRINN	Ordbilder	Skanning	Skumming	leseforståelse	leseforståelse	Diktat	felg skrivemått	Finn feilene	Synonymer	Antonymer	Fremmedord	Ordvalg
5	126	215	224	142	286	191	194	632	530	146	574	176
6	116	143	164	125	231	162	162	337	355	132	393	153
7	110	123	135	116	187	146	146	245	268	126	284	138
8	108	141	130	140	157	154	123	321	288	150	547	146
9	106	127	120	135	137	142	117	252	235	138	421	133
10	105	124	117	133	131	137	114	222	212	134	361	128
VG1	106	135	123	140	142	139	113	217	218	136	405	128

### Nynorsk

TRINN	Ordbilder	Skanning	Skumming	leseforståelse	leseforståelse	Diktat	felg skrivemått	Finn feilene	Synonymer	Antonymer	Fremmedord	Ordvalg
5	126	181	240	141	253	205	185	898	375	145	624	175
6	116	133	170	125	202	173	156	464	261	133	471	150
7	111	121	140	117	174	153	139	295	201	128	344	135
8	109	141	132	138	164	151	131	393	228	145	576	151
9	107	126	119	131	134	139	127	307	181	134	398	134
10	105	120	114	127	125	133	126	278	162	128	320	126
VG1	106	135	122	137	140	137	120	271	169	130	384	126

### Engelsk

TRINN	Ordbilder	Skanning	Skumming	leseforståelse	leseforståelse	Diktat	felg skrivemått	Finn feilene	Synonymer	Antonymer	Fremmedord	Ordvalg
5	123	178	215	163	198	228	163	900	251	238	530	229
6	113	139	154	137	161	162	141	443	168	174	366	186
7	108	121	135	124	138	138	129	285	136	146	242	158
8	109	127	167	207	224	171	135	342	170	174	192	174
9	105	116	146	167	195	146	127	256	143	146	147	148
10	104	113	136	151	179	136	123	218	131	133	133	136
VG1	105	122	149	164	193	134	121	219	133	134	137	134

### Matematikk

TRINN	Årjon og subtraksjon og divisjon	Regnearter	Tallsystemet	Dagligliv	År og prosen	Geometri	Statistikk	Likninger
5	157	270	255	142	232	331	231	270
6	135	208	178	122	182	214	184	182
7	123	170	147	117	160	167	162	149
8	123	150	139	152	206	210	252	196
9	119	140	127	139	179	167	215	176
10	116	134	122	134	167	156	192	160
VG1	117	136	129	141	173	161	208	172

## **Førespørsel om deltakelse i ██████████prosjektet 2020-2023**

Det er inngått en avtale mellom ██████████ skole og UiT Norges arktiske universitet om forskning knytta til språk og læring. Samarbeidet er kalt ██████████ *prosjektet 2020-2023* (heretter '██████████prosjektet'). Prosjektet vil fokusere på det elevkullet som har starta på 8. trinn høsten 2020 og følge disse elevene gjennom alle de tre årene de er ved skolen, altså ut skoleåret 2023. Forskinga vil være forankra ved Institutt for språk og kultur (<https://uit.no/enhet/isk>) og språkforskingscenteret AcqVA Aurora (<https://uit.no/research/acqva>). Aktivitetene vil også knyttes til lærerutdanningene ved UiT og Universitetsskoleprosjektet som ██████████ deltar i. Ansvarlig kontaktperson ved UiT er Øystein A. Vangsnes, professor i nordisk språkvitenskap.

I ██████████prosjektet vil det samles inn data om enkeltelever, både personopplysninger og kvalitative data i form av skoleresultat og svar/resultat på spesifikke oppgaver i målretta undersøkelser utarbeida av forskere. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og vil følge gjeldende retningslinjer for personvern i forskning. Alle data vil bli anonymisert og koda. En kodenøkkel som kobler person-ID med en prosjektkode for hver deltaker vil lagres på en sikker måte ved ██████████ skole, og forskerne vil utelukkende bruke prosjektkoden i sitt arbeid. Alle forskningsresultat vil bli publisert og kommunisert på gruppenivå uten at skolen eksplisitt identifiseres.

**Det er frivillig å delta i ██████████prosjektet, og vi ber med dette om samtykke fra hver enkelt elev, underskrevet av eleven selv og (minst) en av elevens foresatte.** Samtykkeskjema følger på neste side.

**Inngått samtykke kan når som helst under prosjektperioden trekkes uten nærmere begrunnelse.**

Samtykket gjelder prinsipielt. Undervegs i prosjektet vil elever og foresatte få informasjon om konkrete og avgrensa undersøkelser, og det vil være mulig å reservere seg for enkeltundersøkelser. Det vil gjøres ulike utvalg til de forskjellige undersøkelsene/delprosjektene.

██████████prosjektet skal være et gjensidig læringsprosjekt som skal komme alle involverte til gode, både elever, lærere, studenter og forskere. Forsknings spørsmål skal der det er naturlig utvikles i fellesskap mellom lærere og forskere. Det vil også gjennomføres studentarbeid innenfor rammen av prosjektet, for eksempel mastergradsprosjekt. Alle undersøkelser som på noen måte griper inn i undervisningsopplegg, skal ha et positivt fortegn i den forstand at det er en omforent forståelse av at tiltak som prøves ut,

forventes å ha en gunstig effekt. Med [redacted] parallelle klasser vil det være mulig å se på effekter av tiltak på en kontrollert måte.

Ved oppstarten høsten 2020 er noen forskningsspørsmål knytta til norskfaget definert, blant annet et masterprosjekt om sidemålsundervisning. Ytterligere undersøkelser vil bli utvikla løpende, og ledelsen ved [redacted] vil i samråd med berørte lærere ved hver enkelt delundersøkelse ta stilling til om skolen har kapasitet til å gjennomføre den. Fordelen med ei overordna ramme, men løpende vurdering av enkeltundersøkelser, er å forenkle prosessene rundt innhenting av samtykke, personopplysninger og allmenne data. Over tid vil det kunne gi store merverdier for forskerne å korrelere data på tvers av undersøkelser.

Spørsmål om og merknader til prosjektet kan rettes til:

Øystein A. Vangsnes

[redacted]

professor i nordisk språkvitenskap

fagleder (trinnleder 8. trinn)

UiT Norges arktiske universitet

[redacted] skole

telefon: 776 45742 / 992 50658

telefon: [redacted]

e-post: [oystein.vangsnes@uit.no](mailto:oystein.vangsnes@uit.no)

e-post: [redacted]

## Samtykkeskjema [redacted]prosjektet 2020-2023

Jeg har lest informasjonsskrivet *Førespørse* om deltakelse i [redacted]tprosjektet 2020-2023 og er innforstått med de opplysningene som kommer fram der. Jeg gir med dette samtykke til deltakelse i prosjektet for:

---

navn på elev med blokkbokstaver

---

klasse

Sted og dato: \_\_\_\_\_

---

elevens underskrift

---

foresattes underskrift



