

Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål?

Av *Janne Sønnesyn*

Samandrag: Denne studien fokuserer på rolla skulen og læraren spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Føremålet er å drøfta på kva måte skulen fungerer som ein språkleg stillasbyggjar for nynorskelevar, og granskinga er tufta på data frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar frå kommunane Ål, Os og Tysvær. Elevane rapporterer jamt over at skulen er ein viktig nynorskarena, men fleire peikar samstundes på at opplæringa ikkje gjev den naudsynte støtta for at dei skal verta kompetente og trygge språkbrukarar. Det elevane rapporterer om eigen opplæringskvardag, vert drøfta i lys av både teoriar om språktil eigning og språkplanlegging, samt teoriar om kvalitetsarbeid i skulen. Funna peikar i retning av ei usystematisk tilnærming til arbeidet med skriftspråksopplæring, og indikerer også ein utydeleg regulerings- og rettssituasjon for skriftspråksopplæringa på ungdomssteget.

Nøkkelord: Nynorsk, skriftspråksopplæring, språkpolitikk, språkplanlegging, skule, språkskifte

Keywords: Nynorsk, written language instruction, language policy, language planning, school, language shift

Innleiing

Om lag 12 % av elevane i norsk grunnskule har i dag nynorsk som sitt hovudmål (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a). Frå tidlegare granskingar veit me at det føregår eit språkskifte blant nynorskelevane, altså at særleg

Sitering av denne artikkelen: Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
Lisens: CC-BY 4.0.

elevar i randsona av det nynorske kjerneområdet byter skriftspråk frå nynorsk til bokmål i løpet av ungdomsskulen eller vidaregåande skule (sjå t.d. Garthus, Todal, & Øzerk, 2010; Idsøe, 2016; Hårstad, 2018). Dette har ført til karakteristikkar av den norske skulen som ein «språkskiftefabrikk» (Garthus, 2009, s. 5; Øzerk & Todal, 2013, s. 299). Internasjonal forskingslitteratur om språkskifte og språkbevaring trekkjer derimot ofte fram skulen som ein viktig institusjon i arbeidet for *språkbevaring*, fordi det fyrst og fremst er her elevane har moglegheiter til å tileigna seg mindretalsspråket (jf. t.d. Dombrowski, 2014; Hornberger, 2002; Lasagabaster & Huguet, 2007; Potowski, 2013). Edwards (1992) argumenter også for at skule- og utdanningsløp er ein av dei viktigaste sosio-politiske faktorane å ha med i undersøkingar av språkbevaring og -skifte.

Denne studien fokuserer difor på den rolla skulen og læraren spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Med utgangspunkt i funn frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar frå kommunane Ål, Os¹ og Tysvær vil eg undersøkje følgjande problemstilling: På kva måte fungerer skulen som ein språkleg stillasbyggjar for nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær? Ordet stillasbyggjar spelar på omgrepet *scaffolding*, slik psykologane Jerome Bruner (1983) og Lev Vygotsky (1986) har introdusert det. I denne artikkelen vert stillasomgrepet forstått på to måtar: støtte og tilkomst. På den eine sida sørger skulen for både didaktisk og institusjonell støtte i språklæringsprosessen, og på den andre sida sørger skulen også for tilgang til språket som skal lærast. Baker og Wright (2017) peikar på at «[scaffolding] is not just support around the building, but building work as well [...]» (s. 289). Metaforen vert altså ikkje berre nytta om støttekonstruksjonen, men også om læreprosessen.

Problemstillinga skal utforskast gjennom følgjande forskingsspørsmål: 1) Korleis skildrar nynorskelevane opplærings situasjonen sin?, 2) Korleis kan situasjonen slik elevane skildrar han, forståast i lys av teoriar om språktileigning og språkplanlegging?, og 3) Korleis kan ungdomstrinnet

1 Frå 1.1.2020 eksisterer ikkje lenger Os kommune i Hordaland, ettersom kommunane Os og Fusa har slege seg saman til Bjørnafjorden kommune (no ein del av Vestland fylke). Sidan datainnsamlinga mi føregjekk før kommunesamanslåinga var trådd i kraft, og sidan det er elevane frå gamle Os kommune som utgjer informantgrunlaget frå denne kommunen, vil Os framleis bli nytta som geografisk nemning i denne artikkelen.

som språkopplæringsinstitusjon forståast ut frå Knut Roald (2010) sitt rammeverk for kvalitetsvurderingsarbeid i skulen?

Den norske språk- og opplæringskonteksten

Forholdet mellom dei to skriftspråka nynorsk og bokmål er asymmetrisk, både når det gjeld tal brukarar og når det gjeld status på den lingvistiske marknaden (Bull, 2004; Mæhlum, 2007; Walton, 2015). Skuleåret 2019/2020 er 75 245 elevar registrerte med nynorsk som opplæringsmål, eit tal som svarar til 11,8 % av det samla elevtalet i norsk grunnskule (Utdanningsdirektoratet, 2019a). På landsbasis er det stipulerte talet brukarar på om lag 633 370.² For å uttrykkja skilnaden i styrkeforhold mellom dei to norske skriftspråka, vel eg å stø meg på omgrepsbruken til Costa, De Korne og Lane (2017) og nytta omgrepet *minorisert*. Om dette omgrepet skriv dei fylgjande:

The term minoritised [...] is not used as a term based solely on the number of speakers, amount of territory or frequency of use; rather dominance or minority status is attributed on the social positioning of groups within a hierarchical social structure. [...] Thus, the concept [...] is an expression of relations among groups and not an inherent or essential quality of a language or group. (Costa et al., 2017, s. 8)

Omgrepet kan såleis reflektera skilnaden i maktforholdet mellom nynorsk og bokmål ut frå relasjonen dei imellom og den posisjonen dei har i det norske språksamfunnet. I dette ligg to viktige erkjenningar. For det fyrste: Tilstanden 'minorisert språk' er ikkje stabil, men i kontinuerleg endring. Det vil seia at sjølv om nynorsk truleg alltid vil vera eit mindretalsspråk i form av tal brukarar, treng ikkje den sosiale posisjonen i det norske språksamfunnet vera låg i all framtid. For det andre: Det nynorske skriftspråket fungerer språksosialt på same vis som andre

2 Tal brukarar er stipulert på bakgrunn av opplæringsprosenten frå grunnskulen. Grunnlaget for denne utrekninga er henta frå SSB sine sist oppdaterte befolkningstal, som seier at folketalet i Norge var 5 367 580 personar pr. 4. kvartal 2019 (<https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>).

minoritetsspråk verda over (jf. Mæhlum, 2007, s. 189 ff.). Det siste poenget vil også vera reflektert i delar av det teoretiske grunnlaget som denne artikkelen byggjer på.

Rett nok vil fleire også vera til dels usamde i nettopp det siste poenget. Diskusjonen om kor vidt nynorsk kan, skal eller bør reknast som eit minoritetsspråk, er framleis open (sjå t.d. Bull, 2004; Walton, 2015). Døme på det som ofte blir halde fram som argument mot at nynorsk kan reknast som eit minoritetsspråk, er at det er for liten lingvistisk avstand mellom nynorsk og bokmål, at nynorsk verken er knytt til eit eige territorium eller ei eiga etnisk gruppe, eller at han ikkje har eit munnleg motstykke. Å gå i djupna på denne debatten ligg utanfor rammene av denne artikkelen, men til desse innvendingane er det å seia at sjølv om det kan argumenterast for at dei gjeld for nynorsk, så gjeld dei også for mange andre minoritetsspråk (sjå t.d. på debatten rundt kvensk i etterkant av Sanna Sarromaa sin kronikk publisert på nettstaden Nordnorsk debatt i januar 2020). Desse innvendingane diskvalifiserer dermed ikkje den nynorske språkstoda frå å kunna jamførast med situasjonen for andre minoritetsspråk verda over.

Eit vesentleg skilje mellom nynorsk og andre minoritetsspråk er rett nok den formelle jamstillinga mellom nynorsk og majoritetsspråket bokmål, slik denne er uttrykt i lovverket, samt i læreplanar og styringsdokument for norsk opplæring. Skulen er den institusjonen som har fyrstelinjeoppgåva med å sikra norske elevar god kompetanse i begge dei to norske skriftspråka. I føremålet til gjeldande læreplan i norsk er det eksplisitt uttrykt at opplæringa skal gjera «elevane tryggare språkleg, styrkje den språklege identiteten deira [...] og gje eit godt grunnlag for å meistre begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Liknande formuleringar finn ein også i overordna del til ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019), i føremålet til den nye læreplanen i norsk, som trer i kraft hausten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b), samt i framlegget til ny språklov (Kulturdepartementet, 2020). Såleis ser den norske språk- og opplæringspolitikken ut til å falla i den kategorien Baker og Wright (2017) refererer til som «maintenance bilingual education», som har målsetjing om å «foster the minority language in the child, and the associated *culture* and *identity*» (s. 197, kursiv

i kjelda). Føremålet med denne typen opplæring er altså å sikra at det mindre brukte språket vert halde i hevd i samfunnet, og at mindretals-språkselevane meistrar hovudmålet sitt når dei går ut av skulen (Bjørhusdal, 2017, s. 15).

Trass i den offisielle målsetjinga om at nynorsk både skal oppretthaldest og lærast, er det mange nynorskelevar som byter skriftspråk frå nynorsk til bokmål i løpet av ungdomsskulen eller vidaregåande skule. I 2012 etterlyste Språkrådet meir kunnskap om dette fenomenet i ein språkpolitisk tilstandsrapport. Argumentasjonen var at det trengst forskning for å forstå «når og korleis overgangen skjer, kunnskap som så kan brukast i nynorsk språkstyrkingsarbeid» (Språkrådet, 2012, s. 103). Seinare er det gjort fleire mindre undersøkingar av hovudmålsbyte både i kjerneområda og særleg randsonene for det nynorske skriftspråket (sjå t.d. Hårstad, 2018; Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Stemshaug, 2015; Øvrelid, 2014). Fleire av desse undersøkingane er samanfatta og syntetiserte av Wold (2019). Ho finn at den generelle tendensen i elevane sine rapporterte grunngevingar er at «*kompetanse*, eller snarare det dei opplever som mangelen på kompetanse, er den forklaringa som oftast er gitt for språkbytet» (Wold, 2019, s. 82, kursiv i kjelda). Språkskiftet frå nynorsk til bokmål vert altså sett i samanheng med at elevane tykkjer norma er vanskeleg, og at dei har lært og meistrar det nynorske skriftspråket for dårleg (sjå t.d. Røyneland, 2013). Samanhalding av desse funna med målsetjingane i 'maintenance bilingual education' gjev argument for ei nærare undersøking av språkplanleggingsrolla til skulen.

Teoretisk bakgrunn

Fagfeltet språkpolitikk og språkplanlegging femner om forskning som tek føre seg regulering av språk og språkbruk. Feltet har vore i stadig utvikling sidan etableringa på 1960-talet, og har hatt mange skifte i metodiske og teoretiske tilnærmingar. Dermed har ein også sett ei utviding av kva som vert rekna som relevante forskingsobjekt (sjå t.d. Ricento, 2000, eller Hornberger, Tapia, Hanks, Dueñas & Lee, 2018, for eit fagfeltsoversyn). Denne granskinga legg ei brei forståing av språkpolitikk og -planlegging til grunn og stør seg på Johnson (2013) sin definisjon:

[a] language policy is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language and includes a) official regulations [...], b) unofficial, covert, defacto, and implicit mechanisms [...], c) not just products but processes [...] and d) text and discourses across multiple contexts and layers [...] (s. 9)

Skiljet Johnson gjer mellom offisielle reguleringar på den eine sida og uoffisielle mekanismar på den andre sida, vil vera av særleg interesse for denne studien. Dette skiljet vert fanga opp av omgrepsparet *de jure* og *de facto* (Johnson, 2013, s. 10–12), eller det Schiffman (1996) refererer til som «*overt policies and covert aspects of the policy*» (s. 13, kursiv i kjelda). Opplæringslova og læreplanverket er dokument som regulerer språk og språkbruk i opplæringa *de jure*. At det etablerer seg ein praksis for noko som ikkje nødvendigvis er i tråd med offisielle reguleringar, kan kallast ein *de facto* politikk. Nedanfor vil desse omgrepa vera nyttige for å forstå eventuell diskrepans mellom formelle føringar og praksisen på dei enskilde skulane, slik denne vert skildra av elevane.

Integrert i fagfeltet språkpolitikk og -planlegging finn me også teoriar knytte til språkbevaring og språkskifte, til dømes om prosessar som oppstår når språk møtest. Typisk for mange slike kontaktsituasjonar er at dei er kjenneteikna av språklege minoritets-/majoritetsforhold (jf. Mæhlum, 2007). Dette refererer ikkje berre til skilnader i bruksomfang, men også til at språka har ulik verdi på den lingvistiske marknaden, der majoritets-språket typisk har høgare kapital enn minoritets-språket (Bourdieu, 1991; Thompson, 1991). Dette dannar grunnlag for språklege hierarki og hege- moni. På den norske skriftspråksmarknaden har bokmål vanlegvis den hegemoniske posisjonen, medan nynorsk vert tillagt lågare kapitalverdi og dermed færre marknadsdelar (Mæhlum, 2007, s. 190 ff.).

Tidleg forskning på språkskifte og språkbevaring, særleg arbeida til Joshua Fishman, var i stor grad oppteken av tradering av naturlege språk gjennom primærsosialisering, og la følgjeleg stor vekt på overføring av språket frå generasjon til generasjon (Fishman, 1991). Familien og heimen vart dermed viktige analyseeiningar. Seinare har utdannings- og opp- læringsfeltet fått stadig større forskingsinteresse, demonstrert av fram- veksten av forskingsfeltet kjent under namn som 'language education

policy' (Shohamy, 2009), 'educational language policy' (Johnson, 2013) og 'language-in-education policy' (García & Menken, 2010). Litteraturen på dette feltet tek på ulikt vis føre seg språkopplæring i eit planleggingsperspektiv, altså makroperspektiv, ut frå erkjenninga om at minoriserte språk ofte har lågare kapitalverdi på den lingvistiske marknaden og følgjeleg er mindre synlege i storsamfunnet. Trass i auka interesse for språkopplæringspolitikk er det forska mindre på korleis politikken vert implementert i skulekvardagen.

Shohamy (2009) peikar på nettopp dette når ho hevdar at «[...] not much information is available about how LEP [language education policy] relates to language learning [...]», og at «LEP serves primarily as statements or declarations of intentions with little concern for practices» (s. 64). Ho tek til orde for at både forskning på og utvikling av språkopplæringspolitikk i større grad må involvera den aktøren som framfor alt spelar nøkkelrolla i opplæringa, nemleg læraren. Menken og García (2010) peikar også på at ein gjeven språkopplæringspolitikk alltid vert tolka og potensielt reforhandla i alle ledd i utdanningssystemet, og at navet i denne dynamiske prosessen til sjuande og sist er lærarane (s. 1). Det er lærarane som omset språk- og opplæringspolitiske føringar og retningslinjer til praksis, og såleis er deira handlingar med på å forma språkopplæringa. «Language planning aims can sometimes be good intentions, wishes and hopes that do not relate to grounded activity [...]», skriv Baker (2003, s. 93), ei utsegn som illustrerer at mykje kan skje med ei politisk føring i alle vekslingsfelta frå topp til botn. Lasagabaster og Huguet (2007) meiner at ikkje berre handlingane, men også *haldningane* til lærarane er viktige, og at sidan haldningar er tillærte, vil «educators play a paramount role in their formation, to such an extent that attitudes formed under educator influence may be extremely difficult to change» (s. 1). I denne artikkelen er det rett nok ikkje haldningane, men kva elevane oppfattar at lærarane *gjer*, som er i fokus, og vidare korleis me kan forstå desse rapporterte praksisane i eit språkbevaringsperspektiv.

For å best forstå praksisane slik elevane skildrar dei, trengst innsikter frå forskning på språktileigning og literacy, ei kopling av den typen som Shohamy (2009) altså etterlyser. I literacy- og språktileigningsforskninga har *tilgang* vore eit sentralt stikkord (Skaftun, 2015). Fagfolk diskuterer

framleis korleis og i kva grad innputt er viktig for språklæring (Bjørhusdal, 2018, s. 17), men literacyfeltet er likevel dominert av ei forståing av at det er vanskeleg å læra eit språk utan å verta eksponert for det (Hua, 2014).

Ser me på nyare språkopplærings- og språktileigningsteoriar, finn me rett nok at desse går i to litt ulike retningar. På den eine sida er det som kan kallast 'tradisjonell' målspråkliteracy som har vore oppteken av tileigning av einskildspråk, og kva som skal til for å læra eit bestemt målspråk. Gathercole og Thomas (2009) si gransking av påverknadsfaktorar på språktileigning hjå walisiske tospråklege barn slår t.d. fast at «Welsh acquisition and abilities are highly dependent on continued exposure to the language» (s. 232). Ellis (2002) peikar på at også eksplisitt undervisning kan bidra til å setja fart på prosessen med å tileigne seg eit minorisert språk. Begge desse granskingane syner rett nok til talespråktileigning, men også granskingar av skriftspråktileigning, t.d. studiar knytte til statistisk læring, syner at eksponering kan vera viktig (sjå t.d. Pollo, 2008; Treiman & Kessler, 2014). Omgrepet 'statistisk læring' refererer til læring som føregår implisitt, og som i stor grad handlar om at ein lærer gjennom å kjenna att mønster og strukturar frå omgjevnadane rundt (Lian, 2017). Teoriar knytt til statistisk læring stør difor oppunder verdien av eksponering for t.d. ord, stavemåtar og grammatiske strukturar for å lukkast med språktileigning. At innlærarar får vera i språkmiljø som syter for tilvenning til eit målspråk gjennom eksponering, er eit særleg sentralt poeng i ulike språkbadsmetodar (Baker & Wright, 2017; Sjøhelle, 2017). Ei slik tilnærming vil heller ikkje berre sørga for eksponering, men også kunna gje elevane høve til aktivt å ta i bruk språket som skal lærast. Difor skal eg nedanfor sjå nærare på korleis elevane opplever språkmiljøet på dei ulike skulane, forstått både som det konkrete undervisningsspråket lærarane nyttar, som språkforma elevane møter i skriftleg kommunikasjon frå skulen, og også som moglegheitene elevane sjølve har og nyttar til å bruka språket.

Ei språktileigningsteoretisk retning som skil seg frå det eg har valt å kalla 'tradisjonell' målspråkliteracy, er transspråking (*translanguaging*). Der målspråkliteracy er eittspråkleg i det at han fokuserer på tileigning av ein bestemt språkleg standard, legg transspråkingsteoriar vekt på det som utgjer den samla språkkompetansen til eit individ. Transspråking

vert definert som «the process of making meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages» (Baker & Wright, 2017, s. 280). Transspråkingsteoretikarar ser ikkje på ulike språk som åtskilte system, men som jambyrdige komponentar i eit individ sitt språklege repertoar. Det viktige er ikkje kva språk som blir brukt, men korleis språkbrukarar gjer nytte av alle sine språklege (og semiotiske) ressursar i kvardagskommunikasjonen (Auer, under utgjeving; Wei, 2018). Med dette står transspråkingsperspektivet i motsetnad til det Wei (2018) kallar «the received and uncritical view in some quarters of the applied and socio-linguistics communities that bilingualism and multilingualism are about the protection of individual languages [...]» (s. 26), og kan såleis lesast som ein kritikk av tradisjonell målspråkslitteracy. Transspråkingsomgrepet har rett nok sjølv vore gjenstand for kritiske merknadar (sjå t.d. MacSwan, 2017; Jaspers, 2017; Auer, under utgjeving), men somme tek også til orde for å nytta transspråking som mogleg forståingsramme for dei språklege praksisane blant nynorskelevar som veks opp i randsonene (Eiksund, 2019). Sjølv om transspråkingsperspektivet kan vera ein mogleg innfallsvinkel til å forstå det elevane rapporterer også i denne studien, er det samstundes viktig å hugsa at den norske opplæringskonteksten har ei institusjonell målsetjing om opplæring i både nynorsk og bokmål, og eit uttalt mål om at elevane skal bli trygge på normene i begge dei to skriftspråka.

For norsk språk- og utdanningspolitikk er det nemleg eit mål at mindretalsspråket nynorsk skal finnast, styrkast og lærast (sjå t.d. Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008). Skulen er ein samfunnsinstitusjon der språkpolitikk for alvor møter praksis, og i ei gransking som undersøker opplæringssituasjonen til elevar med nynorsk som hovudmål, er det rimeleg å søkja eit rammeverk for å forstå korleis skulen som system bidreg til å oppnå nasjonale målsetjingar, deriblant måla som er uttrykte gjennom språk- og utdanningspolitikken. Med omgrepet 'skulen som system' meiner eg politisk og administrativ skuleeigar, skuleleiing, tilsette og deira organisasjonar, samt elevar og føresette. Eit slikt rammeverk er Knut Roald (2010) sine omgrep for kvalitetsutvikling. Roald (2010) introduserer omgrepa *usystematisk*, *systematisk* og *systemisk* for å skildra ulike måtar å forstå kvalitetsvurderingsarbeid i

skulesektoren. Dei tre omgrepa kan forståast som at kvalitetsvurderingsarbeidet skjer anten tilfeldig og utan plan, i tråd med ein plan eller heilskapleg. Det som skil dei to siste omgrepa frå kvarandre, er at systematisk kvalitetsvurderingsarbeid ber preg av å vera av ein meir instrumentell og mindre kunnskapsutviklande art, medan det heilskaplege kvalitetsvurderingsarbeidet er meir økologisk i si tilnærming, som gjer at heile skulen som system bidreg i kunnskapsutvikling og utvikling av kvalitet. Vidare i artikkelen vil eg nytta dette rammeverket for å forstå skulen som språkopplæringsarena.

Materiale og metode

Språksamfunna

Artikkelen byggjer på empiri frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar på 10. trinn i kommunane Ål, Os og Tysvær. Desse kommunane vart valde ut på grunnlag av ei kartlegging av talmateriale frå Grunnskolen informasjonssystem (GSI) for skuleåret 2017/2018. Fem av seks ungdomsskular i dei tre kommunane takka ja til å delta. Desse kommunane har tradisjonelt vore del av det nynorske kjerneområdet (Bjørhusdal, 2014, s. 43), men ut frå GSI-tala å dømme, representerer dei no område der nynorsk er under eit visst press. Ungdomsskulane i Ål og Os har framleis relativt høg prosentdel nynorskelevar (i snitt rundt 70 %), men nynorskprosenten er likevel lågare enn på barneskulane i deira nedslagsfelt. Ål og Os representerer difor både det tilsynelatande stabile og meir ustabile på same tid. Tysvær representerer derimot eit område der nynorsk er under tydeleg press, iallfall ifølgje GSI-tala. Ein av Tysvær-skulane er ein nynorskskule, men har om lag like mange nynorskelevar som bokmåselevar. Den andre skulen frå Tysvær er den einaste bokmålsskulen i granskinga, men skulen har ein liten del nynorskelevar og representerer såleis også ein viktig kontrast til dei andre skulane.

Informantane

Totalt 248 elevar deltok i spørjegranskinga. Av desse rapporterte 118 elevar at dei hadde nynorsk som hovudmål. Sidan studien skal sjå nærare

på opplærings situasjonen for elevar med nynorsk som opplæringsmål, er det desse 118 elevane som utgjer informantgrunnlaget. Av dei 118 nynorskelevane som deltok i spørjegranskinga, deltok 30 av dei i fokusgruppesamtalane. Dersom me fordeler talet på informantar ut frå heimkommune, er fordelinga slik: 34 frå Ål kommune, 67 frå Os kommune og 17 frå Tysvær kommune. Som tala syner, er det noko skilnad mellom storleiken på informantgruppene, og for presentasjonen av funna vil dette primært få to implikasjonar. For det fyrste vil informantsvara berre bli brotne ned på kommunenivå. Der det er fleire deltakarskular frå same kommune, vil resultatata følgeleg ikkje bli differensierte ut frå kva skule informantane kjem frå. Når informantgruppene er relativt små, bidreg denne løysinga til å betre sikra personvernet til elevane som er med i undersøkinga. For det andre er det viktig å ha storleiken på informantgruppene i mente når ein les resultatata som kjem fram gjennom spørjegranskinga. For å gjera dei tre kommunane til samanliknbare storleikar er alle grafane framstilte i prosent, men ein må likevel vera merksam på kor stor spennvidd det er i talet på informantar. Særleg tala frå Tysvær må lesast med dette som bakteppe.

Datainnsamling og datahandsaming

Datainnsamlinga vart gjennomført i tidsrommet november 2018–april 2019. Kvar skule vart besøkt to gonger, fyrst for gjennomføring av spørjegranskinga, deretter i samband med fokusgruppeintervjua.

Spørjegranskinga vart gjennomført digitalt ved hjelp av SurveyXact, og bestod av både lukka og opne spørsmål som kartla bakgrunnsvariablar, språkbruk og haldningar. Av dei 46 spørsmåla i granskinga er det spørsmåla knytte til skule, samt vurdering av språkleg tryggleik, som er brukte i denne studien. Analysen baserer seg på svara til dei 118 nynorskelevane som deltok. Resultata frå dei relevante avkryssingsspørsmåla (lukka spørsmål) er framstilte deskriptivt gjennom grafar (jf. Ringdal, 2018, s. 294 ff.). Svara på dei opne spørsmåla har vorte koda ved å nytta prinsipp frå tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018).

Ved å kombinera spørjegransking med intervju fekk eg høve til å komma i tettare og meir direkte dialog med eit utval av informantane.

Fokusgruppeintervjua vart gjennomførte med grupper på 5–6 elevar, og det var to fokusgruppeintervju på kvar skule, altså totalt ti intervju. Åtte av gruppene var sett saman av både nynorsk- og bokmålslevar, medan to var høvesvis ei rein nynorskgruppe og ei rein bokmålsgruppe. Kvart intervju vart teke opp både med diktafon og video, og snittlengda på intervjusamtalane var 46 min og 30 sek. Også fokusgruppeintervjua har vorte koda ved å nytta prinsipp frå tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018), og tekstdelar som fall under temaet ‘skule/opp-læring’, utgjorde analysegrunnlaget frå intervjumaterialet. Desse tekstdelane gjekk deretter gjennom ein ny runde med tematisk analyse, for å utleia dei endelege analysekategoriane.

Informantutsegnene som vert siterte i analysedelen, er valde ut som særleg illustrative representantar for dei ulike kategoriane. Ved sitering er det valt to ulike strategiar. Sitat frå fokusgruppeintervjua vert attgjevne i standard nynorsk ortografi, medan informantutsegner frå dei opne spørsmåla i spørjeskjemaet er siterte i originalform. Viss ein elev har svara på bokmål, står sitatet dermed på bokmål, og vice versa for utsegner som er skrivne på nynorsk. Å halda på den originale språkdrakta i det elevane sjølve har skrive, er eit poeng i seg sjølv, ettersom det er interessant at nynorskelevane ofte vel å uttrykkja seg på bokmål. I attgjevinga av sitat frå fokusgruppeintervjua gjeld følgjande transkripsjonsnøkkel:

Tabell 1: Transkripsjonsnøkkel

E	Elev
I	Intervjuar
(tekst)	Paralingvistisk informasjon, t.d. latter
(.)	Kort pause
tekst-	Avbroten ytring
(X)	Uhøyrbar del av ytringa
[...]	Utelating av tekst

Svara byggjer på eigenrapportering, med dei potensielle feilkjelder slike data kan ha (som t.d. ‘social desirability bias’ og ‘acquiescence bias’, sjå t.d. Garrett, 2010, s. 44–45). Fordi dette er eigenrapporterte data, er det

også viktig å hugsa på at rapportane om kva som skjer i skulekvardagen, nødvendigvis vert formidla gjennom det filteret som elevblikket er. Når me ber elevar om å uttala seg om både egne og andre sine handlingar i ein skulekontekst, er me avhengige av at elevane har god nok (sjølv)innsikt til å gje presise vurderingar av det som skjer. Samstundes er det også slik at det primære føremålet med granskinga nettopp er å koma tettare på elevane sitt perspektiv. Å bruka elevblikket som inngang til det som skjer i klasserommet, er heller ikkje ukjent frå andre granskingar (sjå t.d. Blikstad-Balas & Roe, 2020; Kane & Staiger, 2012; Opsal & Topphol, 2011; Worrell & Kuterbach, 2001). Kombinasjonen av spørjegransking og fokusgruppeintervju styrkar validiteten i elevblikket, nettopp fordi det gjev rom for å sjå funn frå dei to datagrunnlag opp mot kvarandre. Datamaterialet er ikkje stort nok til å generalisera, men kan like fullt synleggjera tendensar, som så kan lesast opp mot overordna språk- og utdanningspolitikk.

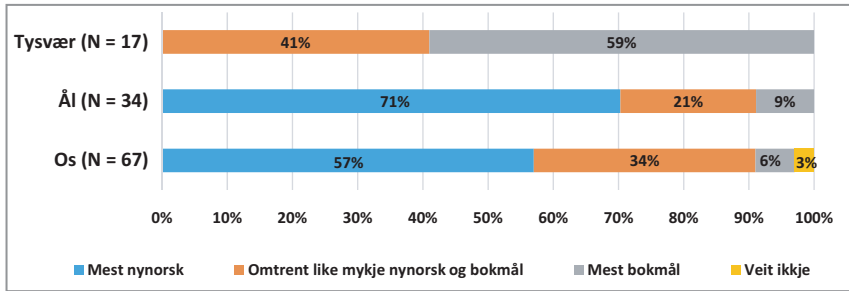
Analyse og funn

Funna vert presenterte i tre kategoriar: språkmiljøet på skulen, notering i timane og oppleving av meistring. Dei er utleidde frå både spørjegranskingsdata og informantutsegner frå fokusgruppeintervjua.

Språkmiljøet på skulen

I denne kategorien skal eg sjå på kva elevane rapporterer om både undervisningsspråk og administrasjonsspråk. Desse underkategoriane er konkretiserte for elevane som høvesvis tavlespråk og språk i oppslag, beskjedar og skjema frå skulen. I begge typar praksisar er læraren heilt sentral, i den siste spelar også skulen som institusjon ei viktig rolle.

Eit av spørsmåla frå spørjeundersøkinga bad elevane seia noko om kva tavlespråk lærarane brukar når dei underviser i andre fag enn norsk. Figur 1 syner svaret på dette spørsmålet.



Figur 1: Svarfordeling på spørsmålet «Kva skriftspråk brukar lærarane når dei underviser i andre fag enn norsk? (ikkje timar med framandspråk)».

Her er det eit tydeleg skilje mellom Os og Ål på den eine sida og Tysvær på den andre sida. Elevane rapporterer at ingen av deira lærarar hovudsakleg nyttar nynorsk når dei underviser i andre fag enn norsk. Det betyr rett nok ikkje at det ikkje vert nytta nynorsk, for nesten halvparten av nynorskelevane frå Tysvær rapporterer jo om ein blanda språkbruk, der nynorsk og bokmål får om lag like stor plass. Også på Os og i Ål er det tydeleg at ein del lærarar brukar begge skriftspråka, men der har elevane også ei oppfatning av at fleirtalet av lærarane brukar nynorsk også utanom norskfaget. Når dette er tema i fokusgruppene, er det også dette svaret som kjem fyrst frå elevane: Ja, lærarane skriv på nynorsk. Men på vidare spørsmål teiknar det seg også eit anna mønster som modifierer biletet frå spørjegranskinga. Det følgjande sitatet frå ein av fokusgruppedeltakarane i Os syner dette poenget:

[...] alt føregår eigentleg på nynorsk men eg merkar jo det at lærarane kan jo blanda litt og liksom. Det- altså det er kanskje i norsktimane, det er ikkje alltid då ein gong, men. I norsktimane er det kanskje me har fokus på å skriva liksom på nynorsk og sånn, men sånn i naturfag og matten kan det lett bli blanding [...] det er ofte blanding og det er litt irriterande tykkjer eg for då merkar eg sjølv at eg kan begynna og blanda litt når eg skal skriva. (Nynorskelev, Os, i fokusgruppeintervju)

Liknande utsegner kom i dei fleste fokusgruppesamtalane. Elevane rapporterer om lite konsekvent bruk av nynorsk, særleg i andre fag enn norsk, men også i norsktimane. Denne inkonsekvensen manifesterer seg på to ulike måtar, ifølgje elevane: At lærarane skriv både nynorsk og bokmål

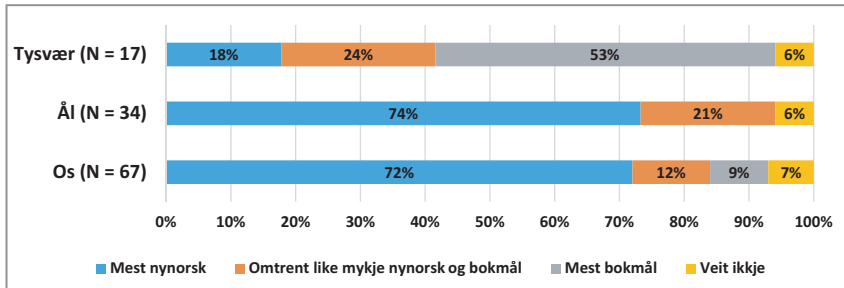
samstundes, altså at dei blandar kodane, eller at dei skriv nynorsk i ein time, for så å skriva bokmål i neste. Fleire av elevane, som eleven som er sitert, uttrykkjer ein viss frustrasjon med dette, fordi dei merkar at tavlespråket påverkar deira eigen språkbruk. Når læraren vekslar, så vekslar dei sjølve, og det at lærarane ikkje skriv konsekvent nynorsk eller bokmål og/eller blandar normene, gjer også at elevane kan bli usikre på kva nynorsk er og korleis ein skriv nynorsk.

Det elevane rapporterer, tyder på at det eksisterer eit skilje mellom såkalla innhaldsfag og språkfag. Lærarane verkar til å vera meir bevisste på kva skriftspråk dei skal bruka i norsktimane enn når det er matematikk eller naturfag som står på timeplanen. Då er det innhaldet og ikkje språket som står i fokus. Dette kan tolkast i retning av at lærarane tek i bruk ein form for transspråkingspraksis i desse faga. Ser me denne praksisen i samanheng med det uttalte målet for opplæringa, altså at elevane skal oppnå god normkompetanse i dei to norske skriftspråka, vitnar dette derimot om eit ubrukt potensial for språkeksposering, som òg kan gje elevane særlege haldningar om på kva for domene nynorsk kan nyttast. Baker og Wright (2017) viser til opplæringsmodellen 'dual language bilingual education', der målet er at literacyopplæring skal skje på både majoritets- og minoritetsspråket, etter gjevne fordelingsmodellar (t.d. 90:10 eller 50:50). Dei åtvarar likevel om at ein av farane ved ein slik opplæringsmodell er nettopp det at ein fordeler språk etter fagleg innhald, fordi det kan etablere seg oppfatningar om at spesifikke språk høyrer til spesifikke faglege kontekstar:

[...] when the allocation of languages is by content (e.g. the majority language is used for science and technology and the minority language is used for social studies). In this example, the majority language becomes aligned with modern technology and science, while the minority language becomes associated with tradition and culture. This may affect the status of the language in the eyes of the child, parents and society. (Baker & Wright, 2017, s. 220)

Dette kan sjåast i samanheng med det elevane i Ål, Os og Tysvær rapporterer: Nynorsk høyrer hovudsakleg til i norskfaget, medan andre fag opnar for bokmål som undervisningsspråk. Det er ikkje urimeleg at dette påverkar haldningane til elevane om brukspotensialet til nynorsk.

Språkleg innputt i skulesamanheng kan også koma frå administrasjonsspråket til skulen, her undersøkt som skriftspråket elevane møter i oppslag, beskjedar eller skjema frå skulen. Figur 2 syner kva elevane rapporterer om dette.



Figur 2: Svarfordeling på spørsmålet «Kva for skriftspråk ser du mest på oppslag, i beskjedar eller i skjema frå skulen?»

Både elevgruppene i Os og Ål rapporterer at dei ser klart mest nynorsk, medan Tysvær-elevane rapporterer at bokmål er det skriftspråket dei ser mest av. Dette stemmer overeins med skulane sine registrerte hovudmål: Skulane i Os og Ål er alle registrerte som nynorskskular. Utdanningsdirektoratet sine regeltolkingar (2014) opnar for at ein skule sitt administrasjonsspråk ikkje treng følgja skulen sitt vedtekne hovudmål, og det er såleis rom for å hevda at det ikkje finst *de jure*-føringar for administrasjonsspråket. Ut frå tala i Figur 2 ser det likevel ut til at skulane i Os og Ål har ein *de facto*-språkpraksis der dei i stor grad forheld seg til det som er skulen sitt registrerte hovudmål. Ettersom ein av skulane i Tysvær er registrert som bokmålsskule og ein som nynorskskule, er det ikkje overraskande at elevgruppa derfrå rapporterer om meir bokmål enn det dei to andre elevgruppene gjer.

Samstundes er det verdt å merka seg at elevgruppene på dette spørsmålet rapporterer om ein meir konsekvent nynorskpraksis samanlikna med det dei rapporterer om tavlespråket til lærarane. Unntaket er Ål, der svarprosenten for alternativet 'mest nynorsk' i Figur 1 og Figur 2 er omtrent jamstor. Ut frå reguleringane, altså regelverktolkingane, kunne me nok ha venta at alle skulane som er registrerte som nynorskskular, hadde hatt høgare prosentdel nynorsk i tavlespråket enn i administrasjonsspråket.

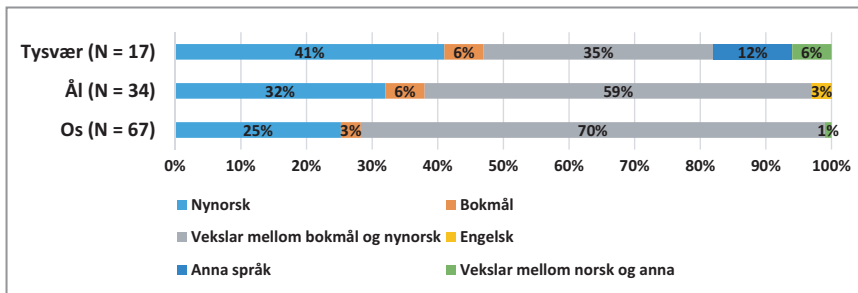
Kanskje ser me her eit døme på ei form for reforhandling av språk- og opplæringspolitiske føringar frå lærarane si side (Menken & García, 2010). Spørsmålet er såleis korleis me kan forstå lærarane sin *de facto*-praksis. Noko av forklaringa kan liggja i dei reguleringsendringane for skriftspråkopplæring som eksisterer mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet i norsk skule. Skriftspråkopplæringa i norsk skule føregår hovudsakleg etter to prinsipp: det territorielle og det personlege (Bjørhusdal, 2018; Williams, 2012). Det territorielle prinsippet gjeld i strengast grad opplæringa på barnesteget. Her vert hovudmålet til eleven i stor grad avgjort av kvar hen bur, gjennom vedtak fatta i kommunestyra og på bakgrunn av rådgjevande folkerøystingar. Ungdomstrinnet er derimot sterkare prega av det personlege prinsippet, altså at eleven har rett til å velja sjølv. Rett nok finst det altså regelverkstolkingar frå Utdanningsdirektoratet som presiserer at skulen skal halda seg til det vedtekne hovudmålet når dei driv skriftleg opplæring også på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2014), men elevane *må* ikkje lenger bruka same hovudmål som det skulen gjer. Mange har argumentert for det gunstige i individuelt sikra språkrettar (Patten & Kymlicka, 2003). Likevel kan det at elevane kjem i det Bjørhusdal (2018, s. 165) kallar eit «språkrettsleg tomrom» når dei kjem på ungdomstrinnet, gje ein situasjon som gjer det vanskelegare å vera nynorskbrukar – ettersom skulen no formelt opnar for språkskifte. Samstundes kan ein tenkja seg at det også kan gjera det utfordrande for lærarane å vera lærar. Som ei følge av det personlege språkrettsprinsippet på ungdomstrinnet er situasjonen den at det i mange norske ungdomsskuleklasserom, inkludert dei i Ål, Os og Tysvær, sit både nynorskelevar og bokmåselevar. At dette fargar læraren sin språklege praksis, er ikkje utenkjeleg. Dette kan vera ein relevant bakgrunn for å forstå den diskrepansen mellom *de facto*- og *de jure*-språkopplæringspolitikk som elevane rapporterer om.

At skulen i Ål ser ut til å vera eit unntak, kan potensielt forklarast med at Ål er den einaste av dei tre kommunane som har sin eigen vedtekne målbruksplan (Ål kommune, 2019). Kommunen opererer altså med sin eigen språkpolitikk *de jure*. Denne planen er ei vidareføring av ein målbruksplan som har eksistert sidan 1998, og slår m.a. fast at nynorsk er skulemålet i Ål, at «[a]ll skriftleg undervisning skal vere på nynorsk», og

at bruken av riktig målform i undervisninga er kvar einskild lærar sitt ansvar (Ål kommune, 2019, s. 4–6). Eksistensen av ein slik plan indikerer at språkspørsmålet står meir i fokus hjå skuleeigar (kommunen), og har gjort det over lengre tid. Sjølv om granskinga mi ikkje kan seia noko direkte om kor vidt og korleis denne planen er implementert i skulen i Ål, er det rimeleg å tru at det elevane rapporterer, heng saman med at nynorsk som opplæringspråk er eit innarbeidd kommunalt satsingsområde. På dette punktet må Ål kunna seiast å ha det Roald (2010, s. 306) refererer til som ei systematisk tilnærming.

Notering i timane

I spørjegranskinga vart elevane spurde om deira eigen språkproduksjon i skulesamanheng, nærare bestemt når dei noterer i timane (med unntak av timar med framandspråk). Individuell notering er relevant å undersøka fordi det representerer eit høve for elevane å bruka språket, og det er òg interessant å granska utfallet av eit språkval som elevane sjølve tek. Figur 3 syner svara frå informantane.



Figur 3: Svarfordeling på spørsmålet «Kva skriftspråk brukar du når du noterer i timane? (ikkje timar med framandspråk)»

Fire av fem skular i materialet er altså registrerte som nynorskskular. Dette er skular der ein kan forventa at nynorsk er primærbruksspråket for både lærarar og elevar. Ein del elevar svarar rett nok at dei brukar nynorsk, men jamt over ser det ut til at elevane ikkje er konsekvente. Særleg i elevgruppa frå Os, men også frå Ål, er det mykje veksling mellom dei to skriftspråka. Ein del veksling føregår også blant elevane frå

Tysvær, men denne elevgruppa er òg gruppa med høgast rapportert bruk av nynorsk, sjølv om ein her må hugsa på at informantgrunnlaget er lite.

Sjølv om det tilsynelatande føregår mykje veksling når elevane noterer i timane, er det likevel eitt mønster som går att hjå mange: Det er på skulen dei brukar nynorsk. Sitatet frå denne nynorskeleven frå Ål kan stå som illustrasjon:

Jeg har vært veldig på vippen fordi jeg skriver bokmål til vanlig, men jeg har alltid hatt nynorsk som hovedmål. Grunner til at jeg ikke har skiftet er: Ål er en nynorskkommunene, så alle ark vi får er på nynorsk. I tillegg er all undervisning på skolene i Ål på nynorsk. Og helt fram til ungdomsskolen er alle bøkene vi får på nynorsk. Jeg har også hatt nynorsk siden jeg starta i 1.klasse. Siden jeg også skriver til vanlig på bokmål føler jeg at jeg trenger den ekstra nynorsken som er på hovedmål. Da får jeg variert med språka. For viss jeg hadde valgt bokmål som hovedmål så hadde jeg ikke hatt så mye nynorsk og det ville blitt vanskeligere å skrive på nynorsk. (Nynorskelev, Ål, i spørjegranskinga)

Som eleven her skildrar, er skulen for mange den primære arenaen kor dei både får bruka og kan få innputt på nynorsk. I fokusgruppeintervjua er det fleire av elevane som også uttrykkjer at skulen ikkje berre er deira primære nynorskarena, men også den einaste. Det nynorske språket er altså noko som for mange er kopla svært tett til skulen. Mange av elevane seier samstundes at ein viktig motivasjon for nettopp å halda på nynorsk som hovudmål på skulen, er at dei vurderer det som deira einaste måte å læra språket på.

Viss me kan tolka dette slik at elevar forstår at skulen er ein viktig språktileigningsarena, kvifor blir ikkje då nynorsk brukt i situasjonar der dei kan velja sjølv? Her kan det truleg vera fleire forklaringar. Ëi kan vera at det å vera nynorskelev, ikkje er einstyddande med det å vera nynorskbrukar (sjå også Wold, 2019). Elevane fortel om ein kvardag der det i stor grad er slik at «når ein kjem på sosiale medium og liksom (.) livet som ikkje er på skulen, så er det jo mest bokmål det går i» (nynorskelev, Ål, fokusgruppe). Det kan vera grunn til å tru at dei tek den språklege fritidspraksisen sin med inn i skulepraksisen, sjølv om dei også uttrykkjer ein intensjon og eit ynske om å bruka nynorsk for å læra seg det. Me kan kanskje seia at nynorskelevane her syner ein transspråkleg praksis,

altså at dei gjer seg nytte av det samla språklege repertoaret dei har (Wei, 2018; Auer, under utgjeving). Notering i timane har likskapstrekk med fritids- eller privat skriving, som skjer i kontekstar med mindre strenge normkrav. Det kan bety at elevane ikkje vurderer notering som del av opplærings situasjonen, og at dei difor forhold seg pragmatisk til dei situasjonane der dei kan velja sjølv.

Elevane ser altså ikkje ut til å nytta det potensialet som uformell notering kan ha for språktileigning. Dette kan indikera at lærarane heller ikkje tematiserer dette potensialet eller gjer didaktiske poeng ut av kva språk elevane brukar når dei noterer i timane. Elevane fortel då òg at bruk av nynorsk og bokmål er generelt lite tematisert, og at det sjeldan vert nytta tid på å snakka om toskriftspråkssituasjonen anna enn som ein del av språkhistoria. I den grad det er tematisert, er det typisk fordi nokon av lærarane er 'nynorskentusiastar', ifølgje elevane. Dette kan forståast i lys av språkreguleringane på ungdomssteget: Ettersom elevane no har rett til å velja skriftspråk sjølve, kan ein tenkja seg at lærarane oppfatar det å tematisera språkval i undervisningssituasjonar som brot på det personlege språkrettsprinsippet.

Ei forklaring kan òg liggja i lærarane sin eigen språklege praksis, eit poeng eg skal illustrera med fylgjande utdrag frå eit av fokusgruppeintervjua gjennomført på Ål:

- E: Eg brukar det eigentleg berre på tentamen, eg (latter).
- I: Så- men når du skriv for eksempel i timane og sånn (.) vil du skriva- skriv du på bokmål då?
- E: Eg skriv på bokmål då.
- I: Så det er- det er eit kryss på eit ark liksom? Du er liksom- du har nynorsk som hovudmål men-
- E: Ja men det spørst litt sånn (.) viss læraren skriv på nynorsk så skriv eg nynorsk (.) då orkar eg ikkje bytta sånn (X) (latter) (.) Det er eigentleg berre på skulen og på tentamen og sånn.

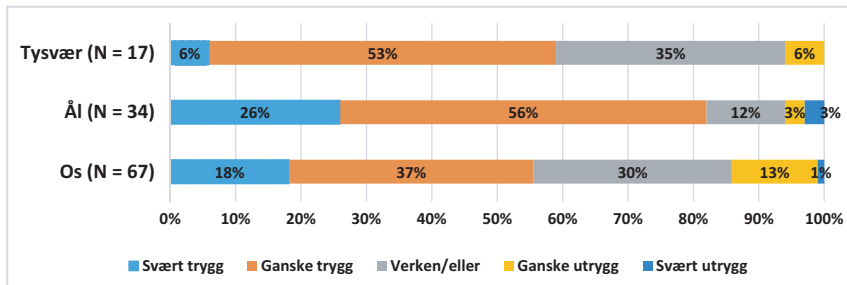
Det denne eleven i praksis skildrar, er at tavlespråket til læraren er ein viktig faktor i skriftspråksvalet hen gjer når hen noterer i timane. Ettersom me allereie veit at elevane rapporterer at mange av lærarane vekslar mellom nynorsk og bokmål, også på dei skulane der nynorsk skal vera

hovudmål, er det mogleg å forstå elevane si veksling som ein refleksjon av lærarane si veksling.

Ei tredje forklaring kan vera at arbeidet med språkopplæring føregår på ein usystematisk måte (jf. Roald, 2010). Dersom elevane i liten grad får didaktisk støtte til å forstå korleis dei produktive ferdigheitene som blir utvikla gjennom t.d. notering, kan bidra til den samla nynorskkompetansen deira, kan dette forståast som at lærarar ikkje har stor bevissthet om dette, og at eventuell didaktisk støtte her er avhengig av ein skildlærarar. I så fall finst verken ei systematisk eller systemisk tilnærming til desse spørsmåla.

Opplevinga av meistring

I spørjegranskinga vart elevane bedne om å vurdere kor trygge dei kjenner seg på rettskrivinga både i nynorsk og i bokmål. Figur 4 syner resultatet frå spørsmålet om rettskriving i nynorsk.

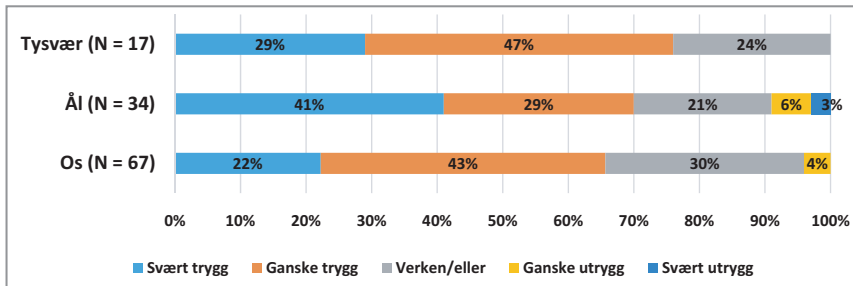


Figur 4: Svarfordeling på spørsmålet «Kjenner du deg trygg på rettskrivinga i nynorsk?»

Om me ser på tala i Figur 4, rapporterer ein relativt høg prosentdel av elevane at dei kjenner seg trygge på rettskrivinga i nynorsk. Ser me dei to fyrste svaralternativa under eitt, er det over halvparten av elevane som kjenner seg trygge på rettskrivinga. Tryggast er dei på Ål, der totalt 82 % av dei spurde rapporterer at dei er svært trygge eller ganske trygge. Elevane frå Os og Tysvær ligg lægre i opplevd tryggleik, men like fullt svarar over halvparten av informantane at dei kjenner seg trygge på rettskrivinga. Dette biletet skil seg altså litt frå det som er teikna av nynorskelevar gjennom tidlegare granskingar (t.d. Garthus et al., 2010;

Proba, 2014; Stemshaug, 2015; Vatsaas, 2018). Kor vidt elevane frå Ål, Os og Tysvær *faktisk* er trygge på rettskrivinga, er det rett nok ikkje råd å seia noko om ut frå mitt materiale, og det kan godt henda at følt tryggleik ikkje fell saman med faktisk tryggleik. I eit språkbevaringsperspektiv kan det likevel vera slik at den følte tryggleiken er den viktigaste faktoren.

Biletet vert noko modifisert viss me samanliknar med Figur 5, som syner resultatet frå spørsmålet om tryggleik i rettskriving i bokmål.



Figur 5: Svarfordeling på spørsmålet «Kjenner du deg trygg på rettskrivinga i bokmål?»

Både elevane i Os og Tysvær kjenner seg tryggare på rettskrivinga i bokmål enn i nynorsk. For elevgruppa frå Ål er det derimot motsett. Her rapporterte 82 % av dei spurde Ål-elevane at dei kjende seg ganske eller svært trygge på rettskrivinga i nynorsk, men om bokmål seier berre 70 % av dei det same. Rett nok ser me ei indre forskyving i elevgruppa frå Ål, ettersom ein større del rapporterer at dei kjenner seg *svært* trygge på bokmål, samanlikna med resultatet for liknande svaralternativ på nynorsk. Dette kan såleis lesast som konturar av det same mønsteret som me ser hjå elevane i Os og Tysvær.

I fokusgruppeintervjua er meistring eit stadig tilbakevendande tema. Fleire av elevane gjev klart uttrykk for at dei opplever nynorsk som meir komplisert enn bokmål, og at dei sit med ei oppleving av å meistra bokmål betre. På spørsmål om kva som gjer nynorsk så komplisert, trekkjer mange fram ordtilfanget. Fleire elevar peikar på eit aukande skilje mellom det nynorske skriftspråket og måten dei snakkar på, og sidan dei opplever at nynorsk har så mange ord som ligg langt vekk frå daglegspråket deira,

vert dette opplevd som ein kompliserande faktor. Nokre elevar nemner også eksplisitt bøyingsverket i nynorsk som noko dei tykkjer er vanskeleg. Manglande eksponering for nynorsk vert av fleire trekt fram som forklaringa på at dei opplever nynorsknorma som vanskelegare å få grep om enn bokmålsnorma. Nokre av elevane plasserer også ansvaret direkte på skulen og opplæringa:

Jeg synes det er lettere å skrive og lese bokmål, men det er fordi skolen ikke gir oss bra nynorsktraining. Bokmålelevene får jo nynorsk og bokmål fordi de har sidemål, men i nynorskelevenenes sidemål har vi jo bokmål. Og alle vanlige timer er bokmål som betyr at vi egentlig aldri får nynorsk. For å svare på neste spørsmål [...]: Ja, jeg bytter nok sikkert fordi skolene ikke klarer å gi skikkelig opplæring i nynorsk. Der har dere noe å jobbe med. (Nynorskelev, Tysvær, i spørjegranskinga)

Dette sitatet åleine kan sjølvsagt ikkje tena som grunnlag for generaliserte påstandar om opplæringa i Tysvær-skulen, men gjev eit innblikk i ei subjektiv oppleving av skulekvardagen som nynorskelev. Sitatet tyder på ein språkopplæringskontekst prega av bokmålshegemoni, og at det nynorske skriftspråket vert tillagt ein forholdsvis låg kapitalverdi (jf. Bourdieu, 1991). Det peikar både på faktoren eksponering for språktilegning, språkleg meistring og språkleg tryggleik, og samstundes på det som for mange vert konsekvensen av å *ikkje* oppleva at dei meistrar språket: å skifta skriftspråk frå nynorsk til bokmål.

Det elevane rapporterer om eiga meistring, gjev oss altså eit noko todelt bilete. Svara frå spørjegranskinga indikerer at fleirtalet av elevane kjenner seg relativt trygge på rettskrivinga i nynorsk, sjølv om svara også syner at elevane kjenner seg noko meir trygge på rettskrivinga i bokmål, samanlikna med resultatane for nynorsk. Skulen har fyrstelinjeoppgåva med å gjera nynorskelevar til fullkompetente, trygge morsmålsbrukarar, og biletet som teiknar seg frå spørjegranskinga åleine, kan indikera at skulane i dei tre kommunane lukkast med dette. Samstundes nyanse- rer funn frå fokusgruppesamtalane dette. Her rapporterer elevane at dei tykkjer det er vanskeleg å skriva nynorsk. Dermed kan me ikkje hevda at skriftspråkopplæringa har fungert heilt etter intensjonane. Det er kanskje vanskeleg å kategorisera språkopplæringa som usystematisk eller

systematisk (Roald, 2010), men funna tyder iallfall på at elevane som er brukarar av det minoriserte språket, ikkje opplever ei systemisk tilnærming for språkopplæring.

Avsluttande drøfting: status og vegen vidare

Analysen syner at skulen framstår som ein viktig språkbruksarena for nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær. Mange av elevane gjev uttrykk for at klasserommet er deira primærarena, og for mange den einaste arenaen, for nynorsk. Dette harmonerer med granskingane innan språkpolitikk og -planlegging som har undersøkt skulen som språkpolitisk aktør, og som trekkjer fram skulen som ein viktig arena for språkopplæring i og språkbevaring av mindretalsspråk (Baker & Wright, 2017). For nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær har skulen såleis *potensialet* til å vera ein viktig stillasbyggjar. Nokre av funna i studien gjev eit inntrykk av at skulane i desse kommunane til dels lukkast med dette, ettersom ein relativt stor del av elevgruppa rapporterer at dei tykkjer dei meistrar nynorsk. Når eg likevel tolkar elevane som at dei meiner dei manglar naudsynte stillas for å utvikla seg til kompetente språkbrukarar, er det fordi dei gjev uttrykk for at dei opplever nynorsk som vanskelegare enn bokmål, at dei møter vekslande og til dels mangelfull eksponering for nynorsk gjennom språkmiljøet på skulen, og at det føregår lite eksplisitt opplæring i nynorsk skriftspråk.

Vilkårleg er min samla karakteristikk av den opplæringssituasjonen som nynorskelevane skildrar. Særleg gjeld dette for undervisningsspråket i klasserommet, men det kan også høva som karakteristikk for den uformelle skuleskrivingspraksisen til elevane slik han kjem til uttrykk i rapportane om notering i timane. Frå språklæringslitteraturen veit me at språkmøte gjennom eksponering er ein nøkkel for å tileigna seg og å vidareutvikla kompetanse i eit bestemt språk, og at denne eksponeringa kan skje gjennom både eksplisitt og implisitt undervisning (Baker & Wright, 2017; Gathercole & Thomas, 2009; Pollo, 2008). Undersøkinga mi har vist at trass i både tydelege læringsintensjonar (elevane) og tydelege føringar (lærarane), er *potensialet* for både eksplisitt og implisitt opplæring i nynorsk ikkje utnytta.

Studien min indikerer såleis at arbeidet med skriftspråksopplæring er prega av ei *usystematisk* tilnærming (Roald, 2010). At elevane rapporterer om ein noko vilkårleg bruk av nynorsk og bokmål som undervisningsspråk, om lite didaktisk tematisering av språkval og om lite eksplisitt opplæring i nynorsk, tyder ikkje på eit heilskapleg fokus på skriftspråksopplæring og på korleis den skal drivast for å nå dei språkoppføringspolitiske målsetjingane. Karakteristikken usystematisk utelukkar likevel ikkje at det ikkje finst eit medvit om bruk av det minoriserte skriftspråket: Det elevane rapporterer om språk i beskjedar og skjema, kan peika mot at nynorsk vert nytta som administrasjonsspråk på skulane. Sjølv sagt må me nok ein gong ha i mente at dette er sjølvrapporterte data, men det samla inntrykket er like fullt at bevisstheita om språkmiljøet si rolle for elevane si tileigning av nynorsk ikkje verkar til å vera sterkt forankra i heile skulen som organisasjon. Det er iallfall ikkje gjennomgåande bruk av nynorsk overfor elevane ved dei undersøkte skulane.

Det er då òg slik at reguleringane for norsk skriftspråksopplæring på ungdomstrinnet verkar utydelege. At det er forsøkt gjeve retningslinjer og føringar, som t.d. Utdanningsdirektoratet sine regeltolkingar (2014), er i seg sjølv eit teikn på at den rettslege situasjonen i praksis er uklar. Den skriftlege mormålsopplæringa på det norske ungdomstrinnet skjer prinsipielt i språkblanda kontekstar, i tråd med det personlege språkkrettsprinsippet her. I klasseromma i ungdomsskulen sit altså elevar med nynorsk som hovudmål saman med elevar med bokmål som hovudmål. Samstundes skal skulane ha eit registrert hovudmål – som òg representerer ei føring for undervisningsspråket til lærarane. Lærarane må såleis balansera to omsyn. Det eine er direktoratet sine tolkingar av opplæringslovas føreskriving av fritt skriftspråksval, som går ut på at skulane skal ha eit definert administrasjons- og undervisningsspråk. Det andre er den faktiske toskriftspråkssituasjonen i klasseromma, som er eit resultat av elevretten til fritt skriftspråksval (Bjørhusdal, 2018). Dermed vert det nettopp einskildlærarane som skaper ungdomstrinnets språkpolitikk *de facto*; og ein ukontroversiell hypotese er at den fyrst og fremst vert forma ut frå behovet til det språklege fleirtalet i klasserommet. Det ligg i sakas natur at brukarane av det minoriserte språket ofte ikkje utgjer det fleirtalet.

Utsegnene til elevane peikar altså mot ein utydeleg regulerings- og rettssituasjon på ungdomssteget, ein situasjon som medfører at einskildpersonar og einskildsituasjonar i stor grad bestemmer kvaliteten på den skriftlege morsmålsopplæringa på ungdomstrinnet. Dermed vil eg karakterisera denne opplæringa som *usystematisk* (jf. Roald, 2010). Å skapa kompetente og trygge nynorskelevar i tråd med dei politiske føringane *de jure* fordrar for det fyrste forskingsbasert innsikt i språkoppføringspolitikken *de facto*, for det andre *systemisk* arbeid med opplæring i nynorsk som hovudmål. Dette er ei utfordring både til språkplanleggingsforskninga og til norsk språkplanlegging.

Summary

This study focuses on the role of both the teacher and the school in relation to the written language choices made by pupils in the 10th grade. The aim is to discuss how the school functions as a linguistic scaffolder to Nynorsk pupils, and the study draws on survey and interview data from 10th grade pupils in the three municipalities Ål, Os and Tysvær. The pupils generally report that the school is an important Nynorsk arena, but many also report that the education does not provide them with sufficient support to become competent and confident users of Nynorsk. The pupils' reports are discussed in light of both theories on language acquisition and language policy and planning (LPP), as well as theories focusing on quality assessment work in schools. The findings point in the direction of an unsystematic approach to written language instruction, while also indicating that the regulating and legal situation surrounding written language instruction in lower secondary school is somewhat unclear.

Janne Sønnesyne
 Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
 Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal
 Postboks 7030
 NO-5020 Bergen
 janne.sonnesyne@hvl.no

Litteratur

- Auer, P. (under utgjeving). ‘Translanguaging’ or ‘doing languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. I J. MacSwann (Red.), *Language(s): Multilingualism and its consequences*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003). Language planning: A grounded approach. I J. M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Red.), *Bilingualism: Beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (s. 88–111). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6. utg.). Storbritannia: Multilingual Matters.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentleg språkpoltikk 1885–2005*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Bjørhusdal, E. (2017). Nynorsk språkstimulering i barnehagen: Framlegg til eit fagleg grunnlag. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 11–31). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, E. (2018). Ei språkhistorie for ungdomsskulen. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norsktimene på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Great Britain: Polity Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruner, J. (1983). *Child’s talk*. New York: Norton.
- Bull, T. (2004). Nynorsk som minoritetsspråk. *Språknytt*, 3–4, 36–39.
- Costa, J., De Korne, H. & Lane, P. (2017). Standardising minority languages. Reinventing peripheral languages in the 21st century. I P. Lane, J. Costa & H. De Korne (Red.), *Standardizing minority languages. Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery* (s. 1–23). Henta frå <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315647722>
- Dombrowski, L. M. (2014). Additional language education and language development goals: The example of Gaelic (learners) education in Highland Council, Scotland. *British Educational Research Journal*, 40(2), 261–279. <https://doi.org/10.1002/berj.3040>
- Edwards, J. (1992). Sociopolitical aspects of language maintenance and loss: Towards a typology of minority language situations. I W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Red.), *Maintenance and loss of minority languages* (s. 37–54). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eiksund, H. (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting* 10, s. 49–76. <https://doi.org/10.7557/17.4971>

- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *SSLA*, 24, 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. & Menken, K. (2010). Stirring the onion: Education and dynamics of language education policies (looking ahead). I K. Menken & O. García (Red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 249–261). New York/London: Routledge.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garthus, K. M. K. (2009). *Rapport om språkskifte i Valdres*. Målstreken/Valdres Mållag.
- Garthus, K. M. K., Todal, J. & Øzerk, K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Noregs Mållag. Henta frå http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/2010Rapport_ValdresFirda.pdf
- Gathercole, V. C. M. & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: language and cognition*, 12(2), s. 213–237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Hornberger, N. H. (2002). Language shift and language revitalization. I R. B. Kaplan (Red.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (s. 365–373). Oxford: Oxford University Press.
- Hornberger, N., Tapia, A., Hanks, D., Dueñas, F. & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152–186. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>
- Hua, Z. (2014). First language acquisition. I L. Wei (Red.), *Applied Linguistics* (s. 44–64). London: Wiley Blackwell.
- Hårstad, G. (2018). «Du vel nynorsk fordi bokmål er lettare då, liksom». *Ein sociolingvistisk studie av språkval og språklege ideologiar hjå ungdomsskuleelevar i Midt-Gudbrandsdalen*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randson og eit språkdelt område i Hordaland*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Storbritannia: Palgrave Macmillan.
- Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching. Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Bill & Melinda Gates Foundation. Henta 10.04.20 frå <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf>

- Kleggetveit, I. (2013). *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder*. (Masteroppgåve). Universitetet i Agder.
- Kulturdepartementet. (2020). *Lov om språk (språklova)* (Prop. 108 L (2019–2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (Meld.St. nr. 35, 2007–2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer—Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (Meld.St. nr. 23, 2007–2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Lasagabaster, D. & Huguët, A. (Red.) (2007). *Multilingualism in European contexts: Language use and attitudes*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lian, A. (2017). Statistical learning and developmental language impairments. *Scandinavian Psychologist*, (4). Henta 22.04.20 frå <https://psykologisk.no/sp/2017/06/e9/>
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 51(1), 167–201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- Menken, K. & García, O. (2010). Introduction. I K. Menken & O. García (Red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 1–10). London/New York: Routledge.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner – Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Opsal, H. & Topphol, A. K. (2011). Kven er det som skal vurdere om matematikklæraren har matematikklærarkompetanse? – Elevar og foreldre sitt syn på matematikklærarane. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), s. 185–197.
- Patten, A. & Kymlicka, W. (2003). Introduction: Language rights and political theory: Context, issues, and approaches. I W. Kymlicka & A. Patten (Red.), *Language rights and political theory* (s. 1–51). Oxford: Oxford University Press.
- Pollo, T. C. (2008). *The nature of young children's phonological and nonphonological spellings*. (Doktoravhandling). Saint Louis, Missouri: Washington University.
- Potowski, K. (2013). Language maintenance and shift. I R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas (Red.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (s. 321–339). Oxford: Oxford University Press.

- Proba Samfunnsanalyse. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Rapport 2014-07. Henta frå http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language planning and policy. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Henta frå <http://bora.uib.no/handle/1956/3849>
- Røyneland, U. (2013). 'The voice from below'. Norwegian language reforms in the 21st century. I T. Lohndal (Red.), *In search of universal grammar. From Old Norse to Zoque* (s. 53–76). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London/New York: Routledge. Henta frå <https://ebookcentral.proquest.com/>
- Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 45–67.
- Sjøhelle, K. K. (2017). Språkdusj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 284–303). Oslo: Samlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, (1). <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Språkrådet. (2012). *Språkstatus 2012. Språkpolitisk tilstandsrapport frå Språkrådet*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kstatus/Spr%C3%A5kstatus%202012.pdf>
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: ein kvalitativt kasusstudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, J. B. (1991). Editor's introduction. I P. Bourdieu, *Language and symbolic power* (s. 1–31). Oxford: Polity Press.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <https://www.udir.no/klo6/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Målformer i grunnskolen. Regelverkstolkingar frå Udir. Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkinger/opplaring/Malform/malformer-i-grunnskolen12/1-Skriftlig-malform/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vatsaas, H. R. (2018). «Litt vanskeleg og litt keisamt, eigentleg». *Ei gransking av normoppfatningar hjå unge nynorskbrukarar*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 16–35). Oslo: Samlaget.
- Williams, C. H. (2012). Language policy, territorialism and regional autonomy. I B. Spolsky (Red.), *The Cambridge handbook of language policy* (s. 174–202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, 77–99. <https://doi.org/10.7557/17.4825>
- Worrell, F. C. & Kuterbach, L. D. (2001). The use of student ratings of teacher behaviors with academically talented high school students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XII(4), 236–247.
- Øvrelid, I. N. (2014). *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda.
- Øzker, K. & Todal, J. (2013). Written language shift among Norwegian youth. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 285–300.
- Ål kommune. (2019). *Målbruksplan for Ål kommune*. Henta frå https://www.aal.kommune.no/siteassets/aal/servicetorg/19-00032-6-malbruksplan-482114_2_1.pdf