

# “Nynorsken er så nære, men samtidig så langt ifrå”

Ein studie av rammevilkåra for lesing på nynorsk i ungdomsskulen i Bergen



Masteroppgåve i nordisk språk og litteratur

Hæge Nyrnes

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

Universitetet i Bergen

Mai 2011

## Takk

Mange har vore med på vegen mot ei ferdig oppgåve. Somme har vore meir delaktige enn andre, somme har fått ei større masterdose enn andre. Det er derfor mange som fortener ein stor takk når denne oppgåva endeleg er komen i hamn. Sjølv om mange har vore med på vegen, er alle feil og manglar i oppgåva mine, og berre mine.

Den første og største takken går til informantane mine. Alle bibliotekarar, alle lærarar og elevar som har stilt opp. Utan dykk hadde ikkje oppgåva vorte noko av! Det har vore kjekt og inspirerende å snakke med dykk!

Endre Brunstad. Du kjem på ein god andre plass. Tusen takk for god rettleiing, samtaler, inspirasjon og godt humør, samt ikkje minst eit stort tolmod!

Ahmed, Ingrid, Aslaug, Kristine, Marianne og Kine: masteroppgåva hadde vore uendeleg meir langdryg utan dykk å le med og av, gråte, drikke vin, øl og prate drit saman med. Else Berit: Takk for all korrektur! Takk til Marie for godt naboskap på lesesalen i haust, og for lån av seng siste veka før innlevering.

Kjersti og Ingrid Cecilia: ein spesiell takk går til dykk for at de har vist meg at det finst eit liv også utanfor lesesalen, for all frustrasjonen de har vore med å dele (og slik har gjort den mindre for meg), for rettleiing og korrekturlesing og for alle oppmuntrande tilrop de har kome med undervegs. De har skjønt kva eg treng når eg treng det.

Takk også til tanta mi på Lørenskog, som gjennom fleire pengedonasjonar det siste året, har gjort det mogleg med regelmessig raudvinsinntak! Mamma og Harald for hjelp med korrektur og engelsk samandrag.

Sist, men ikkje minst; hjarteleg takk til hotellet mitt i Astrupsveg med alle rettar, badekar inkludert. Det har redda slitne hjerneceller meir enn ein gong!

Vegen mot ei ferdig oppgåve har til tider kjentes lang og endelaus. At eg med dette nå set siste punktum, kjennes uendeleg fint.

Bergen, 13. mai 2011

Hæge Nyrnes

## Innhald

Kapittel 1 Innleiing.....	5
1.1 Tema for val av oppgåve.....	5
1.2 Bakgrunnen for val av tema .....	5
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	7
1.4 Disposisjon av avhandlinga.....	7
Kapittel 2 Nynorsk generelt i samfunnet.....	9
2.1. Krigstid og etterkrigstid. Vekst og fall for nynorsken .....	10
2.2. Nynorsk som del av det norske språksamfunnet i dag .....	11
2.3 Nynorsk i Bergen-nokre fakta .....	12
Kapittel 3 Nynorsk i skulen.....	14
3.1 Forsking gjort på nynorsk som sidemål i skulen.....	14
3.1.2 Nynorsk i lærarutdanninga .....	18
3.1.3 Nynorsk i andre fag enn norsk .....	19
3.2 Leseaksjonar og bokprosjekt i skulen .....	20
Kapittel 4 Tilgangskompetanse til lesing .....	24
4.1 Lesing og skrivning som grunnleggjande dugleikar .....	24
4.1.2 Om Kunnskapsløftet som <i>literacy</i> .....	26
4.1.3 Tilgangskompetanse på nynorsk .....	27
4.2 Den første og andre leseopplæringa .....	29
4.2.3 Lesestrategiar .....	30
4.3 Tilhøvet mellom lesing og skrivning meir generelt-teori og forskning .....	32
4.3.1 Nynorsk og bokmål - eit språkleg mangfald .....	33
4.5 Institusjonar for lesing og skrivning.....	35
Kapittel 5 Biblioteket. Ein arena for lesing.....	38
5.1 Skulebiblioteket som læringsarena.....	39
5.1.1 Skulebiblioteket som nynorsk- og litteraturfremjar .....	41
5.1.2 Skulebiblioteket og tilgangs/informasjonskompetanse .....	43
5.1.3 Biblioteket: eit rom for lesing – på nynorsk.....	45
Kapittel 6 Metode.....	46
6.1 Om val av metode .....	46
6.2 Om kvalitativ metode .....	47
6.3 Det kvalitative forskingsintervjuet .....	48

6.3.1 Utvalet av informantar .....	49
6.3.2 Gjennomføringa av intervjua .....	50
6.3.3 Etikk i forskinga .....	51
Kapittel 7 Presentasjon og analyse av intervjua .....	53
7.1 Presentasjon av informantane .....	53
7.2 Biblioteka som alternativ til klasserommet .....	54
7.3 Biblioteket som rom for utvikling av informasjonskompetanse .....	60
7.3.1 Biblioteket i undervisningssamanheng .....	62
7.4 Biblioteket som nynorskfremjar .....	65
7.4.1 Lesing av litteratur i biblioteka meir generelt og nynorsk spesielt .....	68
7.5 Nynorsk i undervisninga .....	71
7.5.1 Elevane om lesing på nynorsk i undervisninga og generelt .....	73
7.5.2 Om tilhøvet mellom lesing og skriving på nynorsk .....	76
7.5.3 Elevar og lærarar sine meir generelle tankar om nynorskopplæringa .....	78
7.6 Ekskurs: Den andre leseopplæringa .....	80
7.6.1 Om planar for leseutvikling og leseprosjekt i skulen .....	80
7.6.2 Om lesing meir generelt .....	81
7.6.3 Om organiseringa av undervisninga og korleis ein jobbar med lesing i skulen .....	82
Kapittel 8 Drøfting av problemstillinga og oppsummering .....	84
8.1 Svar på forskingsspørsmåla .....	84
8.1.1 Korleis blir nynorsk litteratur formidla i skulen, særleg gjennom skulebiblioteka? .....	89
8.2 Avsluttande tankar .....	90
LITTERATURLISTE .....	92
SAMANDRAG .....	96
Vedlegg .....	98

# Kapittel 1 Innleiing

## 1.1 Tema for val av oppgåve

Tittelen på denne oppgåva, er eit hjartesukk og ei ytring frå ein av elevane eg intervjuar i forbindelse med innsamling av data. Ytringa kom etter at vi hadde snakka om korleis elevane jobba med nynorsk som sidemål på skulen, der dei hadde fortalt korleis læraren deira prøvde å dra likskapar mellom gatebergensk og nynorsk. Det rådde stor semje om at det var likskapar, men at nynorsk framleis kjendes framandt. “Nynorsken er så nær, men samtidig så langt i frå,” kom det frå “Lars”. Fråsegna til Lars tolkar eg på to måtar: Éin kan vere at bokmål kjennes språkleg dominerande i samfunnet, og at tilgangen til nynorsk derfor kjennes vanskeleg. Ein annan at eleven ser at nynorsken er i bruk rundt han, men at han ikkje ser poenget med å lære han sjølv.

Mest sannsynleg er ikkje Lars aleine om å tenkje som han gjer. Opplæringa i nynorsk som sidemål er stadig gjenstand for debatt, og det må vere grunnlag for å seie at det er få emne i norskopplæringa ein må forsvare og grunngje så ofte og så inngåande som nynorsk som sidemål. Dette er truleg grunnen til at det er gjort ein del undersøkingar kring haldingar til nynorsk som sidemål i skulen. Det ser likevel ut til å ha vore gjort mindre forskning på korleis sidemålsundervisninga faktisk skjer ute i dei mange klasseromma. Målet med denne oppgåva er derfor å kunne bidra på akkurat dette området, ved å undersøke korleis rammevilkåra er for lesing på nynorsk i skulen generelt og i skulebiblioteka spesielt. Nærare bestemt stiller eg spørsmålet: *Korleis blir nynorsk litteratur formidla i skulen, særleg gjennom skulebiblioteka?* Gjennom intervju med skulebibliotekarar, lærarar og elevar, har eg prøvd å kartlegge kva rolle skulebiblioteka kan spele for fremjinga av nynorsk litteratur, og korleis ein jobbar med denne litteraturen i klasserommet.

## 1.2 Bakgrunnen for val av tema

Det er to hovudgrunnar til at eg meiner dette temaet er så viktig at det bør skrivast ei masteravhandling om det. For det første er oppgåva eit bidrag til ein mangelfull base av kunnskap om nynorskundervisning. Ein har tidligare sett mykje på haldningar til nynorsk, men i stor grad lat vere å fokusere på det som gjerne bidrar til å skapa desse holdningane, nemleg korleis eksponering og bruk av nynorsken går føre seg. Kunnskapsløftet frå 2006 framhevar at grunnleggande dugleikar, som lesing, skal inngå i alle fag. Lesing skjer på både målformer, derfor er det ikkje lenger norsklæraren aleine som skal ta seg av sidemålsundervisninga. Det er likevel få studiar av korleis skulane jobbar for å møte kravet

om økt lesedugleik. Ein studie av rammevilkåra for nynorsk i skulen og sidemålsdidaktikk, kan difor vere eit bidrag både til den holdningsfokuserete forskinga, men og i arbeidet med vidare utvikling av didaktikk på området.

For det andre er opplæring av nynorsk i skulen og korleis nynorsk litteratur blir formidla, avgjerande for elevane sin tilgang på alt som går føre seg på nynorsk i samfunnet. Det kan nemleg synast som at skulen er den fremste, og for mange den einaste, arenaen for nynorsk. Den norske språksituasjonen er basert på eit forlik der bokmål og nynorsk er jamstilte målformer. Diverre er det slik at sjølv om elevar i grunnskulen og den vidaregåande skulen skal lære å lese og skrive på baa målformer, jamfør Kunnskapsløftet 06, er ikkje den språklege jamstillinga reell verken i skulen eller i samfunnet (Solheim, 2009). Mange bokmålselevar møter nynorsk først og fremst gjennom norskfaget, medan tekst på bokmål er ein sjølvstøtt del av kvardagen, også utanfor skolen, til ein nynorskelev. Den ujamne utbreiinga av målformene gjer altså at det truleg er vanskelegare å tileigne seg sidemål for ein bokmåselev enn kva det er for ein nynorskelev. Skulen spelar derfor ei viktig rolle i å eksponere elevane for baa målformene. Dette er avgjerande for å gje alle elevar ein reell sjansje til å opparbeide seg lesekompetanse på baa målformer. Utan tilstrekkelig lesekompetanse på nynorsk, blir elevane ekskludert frå tilgangen på nynorsk litteratur og skriftkultur – dei får ei svekka tilgangskompetanse. Dette handlar om å gje elevane den utrustninga dei treng for å bli deltakarar i dei tekstkulturane som samfunnet meiner det er viktig at dei er deltakarar i, slik som ulike fagkulturar og demokratisk arbeid (Berge, 2005:76).

Meir nynorsk i skulen kan altså bidra til å fremme nynorsk som bruksspråk. Såleis bør nynorsk som sidemål bli ein meir integrert del av norskfaget. Dette blir underbygd av funn hos Kjell Lars Berge og Berit Skog. Dei gjennomførte på 1990-talet ei omfattande undersøking som omhandla forsøk med fellesspråklege lærebøker i samfunnslære på VK1.

[... ] Språkholdningene ser først og fremst ut til å ha blitt utviklet i elevenes møte med nynorsk som sidemål i skolen. De færreste har et forhold til nynorsk som praktisk bruksspråk utover denne sammenhengen. Således er elevenes egne erfaringer med nynorsk på skolen svært avgjørende for de språkholdningene de har utviklet.  
(Berge og Skog, 1998:42)

Korleis elevane møter sidemålet i skulen, ser altså ut til å vere svært viktig.

I tillegg kan det virke som at det å meistre både nynorsk og bokmål styrkar evna til å lære språk. Europarådet sin rapport “Language Education Policy Profile” (LEPP) peikar på at fleirspråklegheit kan gjere det lettare å tileigne seg andre språk . Meir nynorsk eksponering i

bokmålsdistrikt har såleis ikkje berre ein positiv innverknad på nynorsk tilgangskompetanse, men kan også verke positivt inn på dugleiken i andre språk.

### **1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål**

Viktigheita av å lese nynorsk litteratur og korleis den nynorske litteraturen er tilgjengeleg for elevane i skulen, har derfor vore utgangspunktet mitt for denne oppgåva.

Fokuset er retta mot ungdomsskulen, fordi det er her den skriftlege opplæringa i sidemål for alvor tek til, jamfør Kunnskapsløftet. Vidare har Bergen vore fokusområdet mitt. Her er det stor bokmålsdominans, det er derfor rammevilkåra for nynorsk som sidemål eg her har sett på. Eg har valt å legge store delar av undersøkinga mi til skulebiblioteka. Dette er kanskje det fremste rommet for lesing av litteratur, og kan slik også ha stor påverknad for korleis særleg den nynorske litteraturen blir fremja. Denne oppgåva dreier seg derfor i stor grad om sidemålsdidaktikk, med særleg fokus på lesing og formidling av litteratur. Oppgåva plasserer seg derfor i skjæringspunktet mellom det litteraturdidaktiske, det språkdidaktiske og det sidemålsdidaktiske og har som mål å få djupare innsikt i rammevilkåra for lesing på nynorsk i ungdomsskulen i Bergen.

Dette vil eg freiste å svare på ved hjelp av følgjande problemstilling og forskingsspørsmål: *Korleis blir nynorsk litteratur formidla i skulen, særleg gjennom skulebiblioteka?*

- a) Kva og kor mykje les ein på nynorsk i skulen?
- b) Korleis er vilkåra for formidling av nynorsk litteratur i skulebiblioteka?
- c) Korleis jobbar ein med nynorsk i skulen?

### **1.4 Disposisjon av avhandlinga**

Kapittel 2 dannar den historiske bakgrunnen for målreisinga og tospråkssituasjonen vi har i Noreg i dag, med bokmål og nynorsk. I same kapittel går eg gjennom sidemålsstilen i skulen, samt korleis ståa er i Noreg i dag. Eg gjer også greie for situasjonen for nynorsk i og rundt Bergen kommune per dags dato. Kapittel 3 har eg kalla “Nynorsk i skulen”. Her er freistnaden å presentere ulike leseaksjonar gjort i skulen og kva slags forskning ein har gjort på undervisninga av nynorsk som sidemål. Kapittel 4 og 5 er mine teorikapittel. Desse fokuserer på lesing, lese teori og den første og andre leseopplæringa. Eg introduserer og forklarar også orda tilgangskompetanse, literacy og informasjonskompetanse, som alle er sentrale omgrep i oppgåva mi. Ikkje minst framhevar eg viktigheita av eit skulebibliotek, kva forskning seier om dette, og korleis skulebiblioteket som rom er og fungerer som pedagogisk rom. Eg drøftar og

skulebiblioteka si rolle for både lærarar og elevar. Kapittel 6 er mitt metodekapittel. Her vil eg grunngje metodane eg har brukt i innsamlinga av datamaterialet mitt, samt diskutere dei empiriske vala eg gjorde undervegs. I kapittel 7 presenterer eg resultata frå undersøkinga mi, medan eg til slutt, i kapittel 8, vil kome med konklusjonar og oppsummere korleis undersøkingane mine gav svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla. Heilt til slutt, som vedlegg, kjem intervjuguidar og liknande.



## Kapittel 2 Nynorsk generelt i samfunnet

Den norske språksituasjonen med bokmål og nynorsk kviler på jamstillingsvedtaket frå 1885. Sjølv om språka allereie da var likeverdige, tok det tid før landsmålet (nynorsk) vart ein realitet i skulen. Dette skjedde i følgje Haugland (1985) gjennom fire fasar, der den første handlar om formidlingsfunksjonen til språket. Eit viktig pedagogisk prinsipp var at lærarane skulle bruke talemålet til elevane, dialektane skulle vere munnlege undervisningsreiskap. Sidan landsmålet var tufta på dei norske dialektane og slik stod som ein motpol til dansk, var det ein viktig politisk siger for målfolket da dette fekk Stortinget si godkjenning i 1878.

Dette la også grunnlaget for den neste fasen, der målfolket kom med krav om skriftlege læremiddel på landsmålet. Dette var læremiddel som ifølgje målfolket var svært viktige for lærarane dersom dei skulle klare å etterleve prinsippet om undervisning slik Stortinget hadde bestemt i 1878. I dei følgjande åra vart det løyva pengar til produksjon av lesebøker og anna læremateriell på landsmål, samt kursing i målet (Torp og Vikør 2003:170) .

I 1892 nådde målsaka sin tredje fase. Da vedtok Stortinget at det var opp til dei enkelte kommunane sjølve å bestemme kva skriftleg opplæringsform dei ville bruke, og med dette gjere landsmålet til undervisningsfag (Haugland 1985: 52). Rett nok hadde somme lokale skulestyre gjort dette allereie frå 1890<sup>1</sup>, men med endringa i skulelova, hadde ein no endeleg lova på si side. Utover dette vart det også stilt krav frå målfolket til styresmaktene om at alle elevar i vidaregåande skular skulle få obligatorisk opplæring i skriftleg bruk av landsmål (Haugland, 1985:52).

Eit steg i denne retninga kom i 1902 da det vart bestemt at baa mål skulle kunne brukast jamsides i lærarskulane og at ein skulle lære seg å bruke baa måla både skriftleg og munnleg (Allmenningen, 2001:11). Alle kandidatar skulle ved lærarprøva dessutan kunne dokumentere at dei kunne bruke skriftleg baa målformene (Haugland, 1985:177). Gjennom blant anna dette vart lærarskulane naturleg nok sentrale i framveksten for landsmålet i skulen. Dersom lærarane skulle lære frå seg norsk<sup>2</sup>, var det sjølv sagt også ein viktig føresetnad at dei faktisk kunne språket (Almenningen og Lien, 1978:15). Dette førte til at studentane ved lærarskulane endeleg fekk ha eksamen i nynorsk, etter at dei ifølgje Almenningen og Lien (1978: 15) i åtte år sjølve hadde teke seg til rette og skrive den eine eksamensstilen på nynorsk. Det same var tilfelle på universiteta.

---

<sup>1</sup> Torp og Vikør (2003) skriv at dette visstnok skal ha vore gjort for første gong i Bygland i Telemark, men ein er tydeleg ikkje sikker på dette.

<sup>2</sup> Dette vil seie landsmålet/nynorsk

I 1907 vart nynorsk obligatorisk i gymnasen, som sidemål eller hovudmål etter val (Torp og Vikør, 2003). Dette var eit viktig steg, fordi gymnasa enno berre var for byskular å rekne, og landsmålet gjekk frå å vere eit tilbod til ungdommar frå landsbygda til å bli pålagt også dei som elles ikkje ville ha noko med landsmålet å gjere.

I 1935 kom det også krav om ei skriftleg prøve i sidemålet i det som da heitte realskulen, eller middelskulen. I den sjuårige folkeskulen hadde ein da framleis berre munnleg opplæring og tekstlesing i den andre målforma (Allmenningen, 2001). Dette varte til 1969, da Stortinget ved lov vedtok å innføre den nye, obligatoriske niårige ungdomsskulen. Her vart det bestemt at elevane dei to siste åra i grunnskulen skal ha opplæring i både målformer, og vidare at elevane frå det sjuande klassesteget sjølve kan avgjere kva målform dei vil nytte (Allmenningen, 2001:11).

## 2.1. Krigstid og etterkrigstid. Vekst og fall for nynorsken

Etter 1907 kom eit tid med mange språkreformar, noko som førte med seg stadige nye høgdetoppar for nynorsken. Toppen for nynorskbrukarar i skulen, var nådd i 1944. Da hadde heile 34.1 prosent av norsk skuleungdom nynorsk som sitt hovudmål (Wiggen, 1993:30). I etterkrigstida derimot, skjedde det ein kanskje ikkje skulle vente. Sjølv om det nasjonale på mange måtar kanskje var viktigare enn nokon gong, og at mange venta den nye nasjonale ånda skulle føre til ein fornya framgang for nynorsk, var det ikkje heilt det som skjedde. Nynorsken som målform i skulen, gjekk ned frå toppen i 1944 da prosenten var 34.1, med gjennomsnittleg ein halv prosent i året, skriv Wiggen (2003:30). På siste del av 1970-talet, var prosenten nede i 16.4. I 2010 er det om lag 13 prosent som har nynorsk i skulen<sup>3</sup>.

Etterkrigstida var altså ei tid der det nasjonale stod sterkt, men der nynorsken likevel gjekk kraftig attende. Det er fleire forklaringar på dette. Ernst Håkon Jahr (1994:74 ff) har ei hypotese om at dette har med korleis ein no oppfatta det å vere *nasjonal*. Der dette omgrepet før handla om å samle nasjonen, om det å kunne vere stolte av eit norsk språk som verka einskapleg og som verka som ei motvekt til det danske og framande, var det nå heilt andre kriterium som var med på å bygge opp under nasjonalkjensla. Det å vere nasjonal handla no om å vise- eller å ha vist nasjonal haldning under krigen, skriv Jahr (Jahr, 1994:74). Dette handla ikkje lenger om bruken av nynorsk og bokmål, men om forholdet til tyskarane og NS. Wiggen (1993) skriv at det heller ikkje var mogleg å dra fram riksmålsfolk, som til dømes Arnulf Øverland som unorske eller unasjonale. I tillegg var nynorsk lite brukt under heile

---

<sup>3</sup> Tal frå GSI (Grunnskolenes informasjonssystem)

krigen, den illegale pressa var i det store og heile skrive på riksmål. I mange skulekrinsar var heller ikkje nynorsk godt nok innarbeidd til at den klarte å halde stand mot bokmålet, etter at målrørsla i store delar av krigstida låg brakk (Jahr, 1994). Noregs mållag hadde dessutan mista heile arkivet sitt i 1944.

Blant andre peikar Torp og Vikør (2003) også på strukturelle og demografiske årsaker til nedgangen for nynorsken. Innvandring frå bygdene til byane førte til ei auka sentralisering av skulane, og fleire små skulekrinsar vart slått saman til større skular i bygdesentrum der bokmålet stod sterkare. Samtidig førte ein auka ekspansjon av servicenæringar og offentleg administrasjon også til sterk innflytting av byfolk til dei nye bygdebyane, og saman med det faktum at media også var sterkt bokmålsdominert, førte dette til nedgang for nynorsken.

I 1977 var altså prosenttalet på nynorskbrukarar nede i 16,4. Her vart det lenge liggjande, men det steig likevel sakte frå 1981, og i 1990 var det oppe i 17 %. Denne oppsvingen forklarar Torp og Vikør (2003:207 ff) blant anna med at ein rundt 1970 fekk ein auka interesse rundt regional og lokal kultur, språk og identitet, som motsetnad til sentralisering og amerikanisering. Dette merka ein spesielt i talemålet, der dialektane i større grad vart akseptert som bruksmål i dei aller fleste samanhengar. Det kom også ei heving av prestisjen til nynorsken, skriv dei. Nynorsken stod dessutan relativt sterkt i dei distrikta der han hadde trengt gjennom som generelt skriftspråk i lokalsamfunnet, dette førte til at nynorsken også hevda seg i større byar som Stavanger, Sandnes og Ålesund, som alle utover sytti- og åttiåra hadde nynorske parallellklasser (Torp og Vikør, 2003:70 f).

## **2.2. Nynorsk som del av det norske språksamfunnet i dag**

Tal frå Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) frå 2010 viser at 81214 elevar i den norske grunnskulen har nynorsk som hovudmål, av 612930 elevar totalt i den norske grunnskulen med norsk som opplæringsmål. Dette utgjer 13,2 %. Det er ikkje overraskande fire fylker som utpeikar seg: Hordaland, Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Rogaland. I Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane var talet på nynorskbrukarar høgare enn talet på bokmålsbruket. Desse fire fylka ligg i same geografiske område, og har alle dialektar som ligg tett opptil det nynorske skriftspråket. På landsbasis er det om lag 600 000 nynorskbrukarar, truleg er om lag fire av ti av desse tospråklege, i den forstand at dei brukar baa målformene om lag like mykje (Grepstad, 2005:23).

Som målform er bokmål og nynorsk likestilte, noko som blant anna inneber at elevar i den norske skulen blir lært opp til å bruke baa målformene. Dette er nedfelt i opplæringslova<sup>4</sup> § 2-5 vedteke av Stortinget i 1998: ”Dei to siste åra i grunnskolen, skal elevane ha opplæring i baa målformer”. Dette kom som eit resultat av det før omtala jamstillingsvedtaket frå 1885, der målformene vart likestilte som opplæringsmål i skulen, og som språk i det offentlege. I lov om målbruk i offentleg teneste §1, står det å lese at: ”Bokmål og nynorsk er likeverdige former og skal vere jamstilte skriftspråk i alle organ for stat, fylkeskommune og kommune.” Konsekvensen av jamstillingsvedtaket frå 1885 er at nynorsk i internasjonal rett ikkje blir definert som eit minoritetsspråk (Grepstad, 2002:416). Sjølv om nynorsk er eit lite språk i Noreg, er det eit stort skriftspråk på verdsbasis. Det som gjer at nynorsk skil seg vesentleg frå mange andre mindre brukte språk, er at språket er tungt institusjonalisert. Her kan nemnast reglar, organisasjonar og verksemder der det blir jobba med og for nynorsk og norsk språk som heilskap. Ein annan viktig skilnad, er at alle innbyggjarar i Noreg i prinsippet forstår nynorsk (Grepstad, 2002:420).

Det er likevel eit udiskutabelt faktum at det i viktige samfunnssektorar, som til dømes reklame, næringsliv og riksdekkjande aviser, er ein stor mangel på nynorsk som bruksspråk (Stortingsmelding nr 35, 2007-2008), og språket har derfor ikkje ein like fullverdig posisjon i det offentlege som det bokmålet har, i alle fall sett på landet under eitt. Det er sjølvsagt store regionale skilnader her, og i enkelte delar av landet vil dette sjå motsett ut. Dette tyder at det, sjølv om språka på papiret er jamstilte og har vore det i 126 år, framleis er langt fram til at ein kan seie dei er reelt jamstilte. Språkmeldinga slår fast at nynorsk derfor er eit språk som blir diskriminert, dette gjeld særleg i privat sektor, men skjer også i det offentlege.

### **2.3 Nynorsk i Bergen-nokre fakta**

Noko av det som gjer Bergen interessant språkleg sett, er tilhøvet mellom bokmål og nynorsk. Bokmål er det dominerande skriftspråket i Bergen kommune, medan det tradisjonelt har vore eit stort nynorsk omland. Dei seinare åra har det vore ein nedgang i talet på elevar med nynorsk som hovudmål i kommunane rundt Bergen og i Bergen, noko som blant anna har samanheng med auka tilflytting frå same stad. Dette går fram av tabellen under, som viser nedgangen i nokre utvalte kommunar rundt Bergen frå 1993 til 2010.

---

<sup>4</sup> Opplæringslova, er tilgjengeleg på: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

**Tabell 1 Nynorskelevar i og rundt Bergen. Tal og prosent**

Kommune	1998		2003		2010	
	Elevar	Prosent	Elevar	Prosent	Elevar	Prosent
Askøy	180	6,7 %	217	6,9 %	145	3,8 %
Fjell	1623	57,5 %	1840	52,9 %	1307	38,4 %
Os	2068	96 %	2200	97,6 %	1990	84,2 %
Øygarden	576	96,8 %	589	90,5 %	507	84,2 %
Bergen	1742	6,2 %	1623	5,2 %	906	3,1 %

I sentrum av Bergen, er det ifølgje GSI (Grunnskolenes Informasjonssystem) i 2010 to klassar som tilbyr eigne nynorskklasser: desse er Landås og Minde. For å opprette eigne nynorskklasser trengs det underskrift frå foreldra til 10 elevar. Desse klassene vart for Landås oppretta i 2005 og for Minde i 2009. Det er så langt eg kan finne ut av, ikkje oppretta eigne nynorskklasser etter dette. Frå før av finst det nynorsk på desse skulane i Bergen<sup>5</sup>: Garnes, Lone, Marikollen, Rippe, Salhus, Trengereid, Ytre Arna skole, Ytrebygda, Ådnemarka, Kyrkjekrinsen, Indre Arna, Hop, Haugland og Gimle.

Talet på nynorskbrukarar i grunnskulen i Bergen har, som ein ser av tabellen, gått noko ned dei seinare åra. Særleg er nedgangen tydeleg dei siste fem åra. Av dei ungdomsskulane som ligg i Bergen sentrum, er det få som har nynorskelevar, og ingen tilbyr eigne nynorskklassar. Dette ser ut til å vere noko annleis når ein kjem ut av bykjerna, dette er naturleg med tanke på at ein da i større grad nærmar seg eit nynorsk omland.

Bruken av bokmål og nynorsk kjem også fram i avisene. Fleire av avisene som er meir lokalt forankra har nynorsk som skriftspråk. Den største avisa i Bergen, Bergens Tidende (BT), har innslag av både nynorsk og bokmål, og hadde i 2008 9 prosent av artiklane sine på nynorsk. Den nest største avisa i Bergen, Bergensavisen (BA, tidlegare Bergen Arbeiderblad) har bokmål som sitt skriftspråk. Som kommune er Bergen språknøytral.

<sup>5</sup> Tal frå GSI (Grunnskolenes informasjonssystem) for skuleåret 2010/2011

## **Kapittel 3 Nynorsk i skulen**

All forskning som tek sikte på å forklare kva sidemålsundervisning som fungerer og ikkje, er viktig for å få eit vidare perspektiv på korleis og på kva måtar ein kan vidareutvikle denne. Dette er samansett, og botnar til dømes i dei nynorskerfaringane og kunnskapane lærarane sjølve har (som til dømes kva nynorskopplæring ein har fått i lærarutdanninga), det kan spele ei rolle kor mykje sidemålsundervisning som blir drive, kor variert denne er og i kva grad ein er medviten å fremje nynorsk som bruksspråk. Eg vil derfor i det følgjande presentere noko av den forskinga og dei prosjekta som er gjort innanfor desse emna<sup>6</sup>. Sidan oppgåva mi i all hovudsakt dreier seg om lesing på nynorsk som sidemål, vil eg også presentere ulike typar for bok og leseprosjekt i skulen.

### **3.1 Forsking gjort på nynorsk som sidemål i skulen**

TNS Gallup gjennomførte i 2006 ei stor landsomfattande undersøking om sidemålsundervisninga på 10.trinn og VK1 allmennfagleg studieretning, på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet og i samarbeid med Nynorsksenteret i Volda. Formålet med undersøkinga var å få ei djupare innsikt i norsklærarane sitt kompetansenivå, organiseringa av sidemålsundervisninga, lærarane si vurdering av elevanes sidemålskunnskap, motivasjon og arbeidsmetodar i norskfaget. Lærarar, rektorar og elevar ved 584 ungdomsskular, samt alle vidaregåande skulane i landet var med i undersøkinga.

Undersøkinga viste blant anna at 36 prosent av alle dei spurte bokmålselevane svarte at dei starta med sidemålsundervisning på 8.trinn, 42 prosent på 9.trinn og 7 prosent at dei ikkje starta opp med sidemålsundervisning før på 10.trinn. Dei aller fleste av bokmåselevane (45 prosent) merka av at dei hadde 11-19 timar med sidemålsundervisning, dette svarar til om lag 1 time i veka. 39 prosent svarar at dei hadde om lag 30 minutt med sidemålsundervisning i veka. 46 prosent av bokmåselevane svarte også at dei meinte sidemålsundervisninga hadde vore periodebasert, 42 prosent at dei hadde hatt sidemål kvar veke. Wedde (2006) presiserer at dette er tal som blir stadfesta av lærarane når dei blir konfrontert med same spørsmål. Det er likevel verd å ta atterhald om at sjølv om lærarane her trur dei har ein del sidemålsundervisning, likevel ikkje er det same som at det faktisk er slik.

Når det gjeld kva slags metodar ein har teke i bruk i sidemålsundervisninga, ligg hovudvekta på stilskriving. På 10.trinn, svarar heile 87 prosent at dette er den vanlegaste

---

<sup>6</sup> . Dessverre er det ikkje rom for å oppsummere alt, men eg tilrår nettsidene til Nynorsksenteret i Volda for nærare informasjon om temaet.

arbeidsforma i sidemålsundervisninga. Nesten halvparten (49 prosent) av bokmåselevane på 10.trinn svarar at dei har lese romanar på sidemål, 74 prosent har svara at dei har drive med individuelt arbeid. Til saman utgjer romanlesing, individuelt arbeid og stilskriving, ifølgje elevane, dei vanlegaste arbeidsformene. Også lærarane framhevar desse tre arbeidsmetodane som dei mest frekvente i undervisninga, men tala er enda noko høgare. 93 prosent av lærarane på 10. trinn svarar at dei har teke i bruk stilskriving. Prosenten for individuelt arbeid er 96 prosent og 71 prosent for lesing av romanar.

På spørsmål om kva elevane meiner dei har lese på bokmål og nynorsk i skulen og på fritida siste året, er det gjennomgåande for både bokmåselevar og nynorskelevar at dei har lese aviser, teikneseriar, skjønnlitteratur, prosa eller faglitteratur på bokmål, men at dei i betydeleg mindre grad har gjort det same på nynorsk.

I 2004 vart det i regi av Høgskulen i Volda sett i gang eit prosjekt kalla “Nynorsk som sidemål.” Anne Steinsvik Nordal (2004a) skriv om prosjektet at det har som føremål å forske på sidemålsopplæringa i nynorsk i skulen i dag. Som ein del av forprosjektet til “Nynorsk som sidemål”, har Høgskulen i Volda vore med på å kartlegge undervisningspraksis i sidemålet og haldingar til nynorsk blant ungdomsskulelærarar i Bærum kommune. Dette prosjektet, kalla “Betre sidemålsundervisning i Bærum,” var eit toårig nynorskprosjekt retta mot norsklærarar i ungdomsskulane i Bærum. Prosjektet vart starta i 2003 og avslutta i 2005, og resultata herifrå er samanfatta i rapporten “Nynorsk i bokmålsland” (Nordal, 2004b). I januar 2004 vart det sendt ut ei spørjegransking til alle norsklærarane i Bærum. 88 norsklærarar frå åtte ulike ungdomskular i Bærum kommune deltok. Her kom det fram at norsklærarane i Bærum er høgt utdanna, heile 63 prosent har teke utdanninga si ved universitetet (Nordal, 2004b:9). 22 prosent meiner den nynorskopplæringa som er gjeve ved lærarutdanningsinstitusjonane ikkje er god nok<sup>7</sup>. Trass i dette, meiner likevel 73 prosent av lærarane at dei har nok fagleg kunnskap i nynorsk. Dette set Nordal (2004b) i samband med det høge utdanningsnivået lærarane her har, og meiner det er med på å gje større fagleg sjølvtilitt. Det er likevel eit stort ønskje om fagleg påfyll og etterutdanning i nynorsk, heile 67 prosent svarar at dei har behov for dette.

Så mange som 70 prosent av informantane svara også at elevane ikkje skreiv eller på andre måtar brukte nynorsk i andre fag enn norsken. Dette er uheldig for nynorsken som eit bruksspråk, men på ei anna side svarar heile 67 prosent av lærarane at dei brukar nynorsk som undervisningsspråk i norsk 10 prosent av undervisninga, over ein tredjedel at dei brukar

---

<sup>7</sup> Nordal (2004b:12) skriv vidare at 49 prosent har svara at dei ikkje veit, og at dette kna ha samband med at ein har tenkt om “lærarutdanningsinstitusjon” som ein høgskule, og ikkje kjenner til opplæringa der.

nynorsk i 25 prosent av undervisninga. Nordal kommenterer at dersom det verkeleg er slik at lærarane brukar så mykje nynorsk i norskundervisninga som dei her seier, kan dette vere til god hjelp for elevane i nynorskopplæringa, samt at lærarane vil opplevast som gode førebilete når det kjem til skriving på nynorsk (2004b:17).

I den same undersøkinga var det også spørsmål om lærarane meinte det var ein fordel for elevane å lære å skrive og lese både bokmål og nynorsk. Heile 61 prosent meinte dette *ikkje* var ein fordel for elevane.

For å betre situasjonen trekkjer Nordal (2004b:29) fram tre punkt ho meiner er særleg viktige:

- 1) Sidemålsundervisninga må skje gjennom alle tre åra på ungdomsskulen og nynorsk må betre integrerast i norskfaget
- 2) Gjere det mogleg med meir vidareutdanning og fagleg påfyll
- 3) Ein må styrke lærarutdanninga i nynorsk.

Eit anna forsøk som vart gjennomført i Oslo-skulen på omlag same tidspunkt, handla om fritak frå obligatorisk sidemålsopplæring. Forsøket, som vara i tidsrommet 2004-2007, omfatta halvparten av dei vidaregåande skulane i Oslo, og elevane kunne sjølve velje om dei ville vere med eller ikkje.

For alle elevane som deltok var sidemålet nynorsk. Forsøket vart til slutt evaluert av NIFU Step ved Nils Vibe og Jorunn Spord Borgen. Evalueringsrapporten fekk namnet “Lese det, lære det, ja! Men skrive det? Nei det vil vi ikke” (Vibe og Borgen, 2007). Måla for forsøket var femdelt:

- 1) å betre skriftleg dugleik i hovudmålet
- 2) å gjere elevane betre i lesing
- 3) å gjere elevane betre i munnleg
- 4) å betre haldningane til norskfaget generelt
- 5) å betre haldningane til sidemålet spesielt

(Vibe og Borgen, 2007:10)

Tiltaket for å nå desse måla var først og fremst prosessorientert skriving med mappevurdering i hovudmålet, der elevane fekk råd om tekstforbetring undervegs i skriveprosessen. Evalueringa av forsøket viste at elevane vart betre til å skrive hovudmålet sitt, og at dette spesielt gjaldt dei svakaste elevane. Rapporten tek her atterhald om at prosessorientert mappevurdering kan gje ein særleg effekt på karakter i hovudmålet. Askeland og Falck-Ytter (2009:40) legg i tillegg til at dersom dei elevane som valde å ha skriftleg



opplæring i nynorsk sidemål også hadde fått tilbud om mappevurdering, ville deira resultat kanskje også blitt tilsvarande betre. Det er dermed vanskeleg å vurdere om effekten av sidemålsforsøket er reell. Rapporten konkluderer vidare med at forsøket ikkje hadde effekt på lesedugleikane til elevane, heller ikkje på munnleg framstillingsevne. Forsøket hadde også lite å seie for elevane sine haldningar til norskfaget generelt, men ein fann ei svak positiv effekt på haldninga til nynorsk (Vibe og Borgen, 2007:14). Vibe og Borgen skriv vidare at det som likevel var viktigast for desse haldningsendringane var elevane sine egne erfaringar med nynorsk gjennom vener og familie, deira lesevaner og skulefaglege dugleikar. “Vi fant også en selvstendig negativ effekt av å bo på Vestkanten i Oslo. Da vi undersøkte de samme elevene to år senere, fant vi at effekten av forsøket var styrket, samtidig som at vestkanteffekten var borte” (Vibe og Borgen, 2007:14). Rapporten legg stor vekt på at årsakar til dette var at elevane såg ut til å legge stor vekt på å “sleppe” å skrive nynorsk, men at også forfattarbesøk og spesielt utvald litteratur kan ha påverka haldningane.

Evalueringa av forsøket har fått kvass kritikk frå fleire hald. Alle forskingsmiljø med kompetanse innan lese- og skriveforskning som i 2004 vart kontakta av Oslo kommune for å delta i prosjektet, takka nei til dette. Kjell Lars Berge (2005) skriv at det har samanheng med at ein meiner det ikkje vart teke høgde for dei mange moglege årsakene til at menneske utviklar god lese- og skrive-dugleik og munnleg uttrykksevne. Denne kompleksiteten kan ein vanskeleg sjå bort ifrå dersom ein har ønske om å “betre elevenes skriftlige ferdigheter i hovedmål” og “elevens leseferdigheter og skriftlige fremstillingsevne,” som var delar av målet med forsøket<sup>8</sup>.

Bjørn Slettemark skreiv i 2006 ei masteroppgåve som omhandla lærarhaldningar og opplæringspraksis for nynorsk i grunnskulen i Oslo. I likskap med funn både frå undersøkinga gjort av TNS Gallup og rapporten frå “Nynorsk i bokmålsland”, fann også Slettemark i sine undersøkingar at ein kom seint i gang med nynorskopplæringa. Intervjua viste at ved fire av dei fem skulane som var representert, var ein ikkje i gang før på 9.trinn (Slettemark, 2006:82). Spørjeundersøkingane viste at over halvparten (52 prosent) av lærarane i utvalet starta på 9.trinn, 45 prosent starta på hausten eller våren på 8. trinn.

Når det gjeld organiseringa av nynorskopplæringa i Oslo-skulen, fann Slettemark (2006) at det vanlege var å sette av egne timar til dette når undervisninga først kom i gang. Slettemark skriv også i konklusjonen sin at eit fleirtal av norsklærarane på 9. og 10.trinn brukar mellom 30 og 60 minutt kvar veke på nynorskundervisning, medan om lag 30 prosent

---

<sup>8</sup> Byrådet i Oslo vedtok til slutt at forsøket med valfri skriveopplæring i Oslo-skulen ikkje skulle vidareførast.

berre brukar mellom 15 og 30 minutt. Av den tida som blir brukt til nynorskopplæring, er det mest vanlege å lese nynorsk tekst, for deretter å svare på spørsmål om språk og innhald. Likevel går nesten like mykje av tida med til å jobbe med grammatikk og jobbe med eigne nynorsktekster. Det kan av dette sjå ut som at gjennomgang av formverket tek opp mykje av undervisningstida.

Slettemark si undersøking handla først og fremst om haldningar til nynorsk som sidemål blant lærarane i Oslo-skulen. Hans konklusjonar er at det er fleire lærarar som seier dei er sterkt positive til nynorsk enn dei som seier dei er sterkt negative. I likskap med Nordal (2004b) sine funn blant lærarane i Bærum, fann også Slettemark i sine undersøkingar at norsklærarane er nøgde med sin eigen nynorskkompetanse.

### **3.1.2 Nynorsk i lærarutdanninga**

Ifølgje ei undersøking av Benthe Kolberg Jansson (2004) ser det ut til at ein i høgskulane (som er området Jansson har sett på) i større grad enn før underviser lærarstudentar eksplisitt i nynorsk. Ho skriv at ein i 1996/97 fann at to av ti høgskular gav undervisning i nynorsk, medan hennar undersøking viser at 12 av 15 høgskular gjer det same i 2003-2004, som er årstalet for undersøkinga (Jansson, 2004:20).

Høgskolen i Oslo har sidan 2005 hatt eit prosjekt gåande i norsk ved allmennlærerutdanninga i norsk i regi av Synnøve Skjong og Synnøve Vederhus, finansiert av Nynorsksenteret. Dei skriv at “Norsk 1 er lagt over dei to første studieåra i lærarutdanninga med hovudvekt på skriftleg opplæring første studieår ved bruk av skrivemapper” (Skjong og Vederhus, 2008b). I dette studieåret skriv studentane no berre på nynorsk heile vegen, tekstene blir lagt i digitale skrivemapper der tilbakemelding frå læraren og medstudentar undervegs er ein viktig del av opplæringa. Etter undersøkingane som vart gjort av lærarstudentkullet studieåret 2005/2006 vart det konkludert med at konsentrasjon om nynorsk i skrivemapper endra dei skeptiske og til dels negative haldningane til nynorsk som mange av studentane hadde ved studiestart. Dette baserar dei på refleksjonsnotat som vart skrivne før og etter prosjektet tok til. Skjong og Vederhus samanfatar tilhøvet mellom mappeskrivinga og nynorsklæringa etter den utprøvde modellen på følgjande måte:

- Studentane har utvikla seg positivt som nynorskskrivarar, og dei har utvikla meir reflekterte og positive haldningar (dei fleste) til nynorsk som del av norskfaget
- Gjennom lesing av refleksjonstekstane ser vi også at det er mogleg å trekkje fram utsegner som viser til ei generell styrking av metaspråkleg medvett

- Refleksjonsteksten viser at studentane ser eiga mappeskriving som ein modell for skriftspråklæring og nynorsk/sidemålsdidaktikk som dei kan ta med seg i framtidig lærargjerning

(Skjong og Vederhus, 2008b:5)

Dei meiner med dette å kunne seie at skrivemapper er eit godt eigna verkemiddel for utvikling av skriftleg kompetanse i norsk, og at dette er lærdom som kan vere nyttig i ein seinare undervisningssituasjon både i grunnskule og vidaregåande opplæring.

### 3.1.3 Nynorsk i andre fag enn norsk

Fleire skular har hatt forsøk der ein har freista å dra nynorsk inn i fleire fag enn norsk, for slik å integrere det i større delar av undervisninga. Ein av skulane som har prøvde seg på dette, er Holmlia skole i Oslo. Dei nytta KRL (Kristendom, religion og livssyn) som forsøksfag, hadde derfor nynorsk lærebok i dette faget, samt at nynorsk her vart nytta som einaste undervisningsspråk. Det som er spesielt interessant ved Holmlia skole, er at om lag halvparten av elevane der er minoritetsspråklege. Lærar ved Holmlia skole, Torill Wiiger Tørjesen (2005:40) skriv at ho derfor ser på nynorskundervisninga som eit ledd i det å bli kjend med den norske kulturen, ikkje berre skriftkulturen i seg sjølv. Dei minoritetsspråklege elevane møter ikkje ungdomsskulen med dei negative haldningane til nynorsk som mange norske elevar har. Mange av dei opplever ifølgje Tørjesen at det er interessant og spennande at Noreg har to skriftspråk, og mange ynskjer å lære dette. ”Elevar er ikkje redde for å lære, så lenge dei veit kvifor” skriv ho (2005:40). Resultat av dette prosjektet tyder på at elevane les meir nynorsk, dei skriv meir nynorsk fagtekst og opplever nynorsk som eit bruksspråk gjennom ordjakt der nye ord blir forklart og samla i ein ordbank. Dette, og meire til, gjer ifølgje Tørjesen at elevane får ”dobbel lese-og skrivetrening på nynorsk”. Nynorsk blir da noko meir enn å pugge grammatikk.

Dette forsøket som blei gjort ved Holmlia skole, kallar Grepstad (2004) for Åndalsnes-modellen. I dette ligg at det var Åndalsnes ungdomsskule i Rauma som først forsøkte dette. Resultata her var svært positive, og sidan har fleire skular prøvd seg på det same. Grepstad nemner også ein utvida modell som han kallar for Ringstadbekk-modellen. Ved Ringstadbekk ungdomsskule i Bærum har det i fleire år vore praksis at nynorsk blir brukt i fleire fag, også administrativt i t.d. skriv til foreldra og liknande (Grepstad 2004). Å integrere nynorsk i fleire fag enn norsk, gjer at fleire enn norsklærarane blir sidemålslærarar. Dette skapar utfordringar for mange, og gjer at ein må vere meir medviten viktigheita av ulike former for

etterutdanning. Viktigare er det likevel, hevdar Grepstad (2004), å etablere gode samarbeidsformer mellom norsklærarane og andre faglærarar. Det å legge meir vekt på skriving og bruk av nynorsk, kan stimulere til og fremje fleirfagleg samarbeid, samtidig som at nynorsk kjem inn i skulen som eit bruksspråk.

Eit nyare prosjekt som involverer bruk av nynorsk i fleire fag enn norsk, finn ein blant anna også ved Kolvikbakken ungdomsskole i Ålesund. Skulen var i 2002 med på eit prøveprosjekt i regi av Noregs Mållag med nynorske lærebøker i RLE. Dette prosjektet har halde fram med stønad frå Nynorsksenteret i Volda. Bakgrunnen for prosjektet har vore ein tankegang om at ein må sjå skriftspråket i bruk for å kunne bli ein dyktig nynorskskribent. Dette prosjektet har vore så vellykka at skulen nå har vedteke å la tilbodet også gjelde bøker i samfunnsfag. I eit intervju med Hjalmar Eiksund frå Nynorsksenteret<sup>9</sup>, seier lærar ved Kolvikbakken ungdomsskole, Margritt Jarlsdotter Grimstad, at:

Sjølv om både bøker og lekser er på nynorsk, er det opp til kvar einskild om dei vil gjere leksene sine på nynorsk i tillegg. Målet er ikkje å gjere RLE eller samfunnsfag til nynorske fag, men å gi elevane høve til å sjå nynorsk tekst i nye sjangrar.

Jarlsdotter Grimstad hevdar også i intervjuet at det er klare pedagogiske fordelar ved å jobbe på denne måten. Blant anna meiner ho elevane i større grad tørr å spørje etter vanskelege ord i teksten under påskot av at dei er nynorske, enn å innrømme at ein ikkje forstår ord på bokmål. "Når vi legg vekt på at elevane skal lære nynorske ord og omgrep, senkar vi terskelen for kva det er lov å spørje om," fortel ho vidare. Nynorsken tek dei også i bruk gjennom prosjekt, blant anna kjem det i intervjuet fram at dei har hatt prosjekt om nynorske reklametekster, der elevane laga eigne reklametekster på nynorsk.

Nynorsksenteret har på sine heimesider rapportar frå ulike prosjekt med nynorsk i andre fag, og resultata av desse ser ut til å vise meir positive haldningar til målforma. Ein må likevel ta atterhald om at det ikkje er gjort følgjeforskning av dei ulike prosjekta enno, og at det vil vere fleire metodiske problem, blant anna har ein ikkje samanlikningsgrunnlag.

### **3.2 Leseaksjonar og bokprosjekt i skulen**

For å få opp leseglede hos elevane, har det dei seinare åra kome opp fleire ulike leseaksjonar som skulane i større eller mindre grad har teke i bruk. Nokre av desse aksjonane er i regi av større organisasjonar som får driftsmidlar av til dømes Kunnskapsdepartementet, medan andre

---

<sup>9</sup> Publisert på Nynorsksenteret sine nettsider. Tilgjengeleg på: <http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forskning-og-utvikling/?&displayitem=2001&module=news> (10.05.11)

kan vere på initiativ frå dei enkelte skulane. Som det vil gå fram av kapitel 7, der eg presenterer og analyserer funna, er dette noko fleire av mine informantar er kjent med bruken av. Eg vil derfor her presentere nokre av desse leseaksjonane og seie kva dei går ut på.

*Foreningen !les* er ein ideell paraplyorganisasjon som får stønad frå Kultur- og kyrkjedepartementet. På heimesidene deira<sup>10</sup> kan ein lese at dei har eit mål om å få folk i Noreg til å lese meir: “Vi skal fremme engasjement for lesing i hele samfunnet, og være en av de ledende instansene på leseengasjerende tiltak retta mot ungdom og unge voksne.” Dette gjer dei ved hjelp av landsomfattande tiltak som til dømes *Aksjon tXt*, som er retta mot elevar i ungdomsskulen, og som eg vil kome nærare attende til og *rein tekst* som er retta spesielt mot elevar i den vidaregåande skulen.

Foreningen !les står også bak Ungdommens kritikerpris, som vart etablert i 2005 i samarbeid med Forleggerforeningen, Utdanningsforbundet, Utdanningsdirektoratet og Norsk kritikerlag. Her skal elevar i den vidaregåande skulen dele ut pris frå dei same bøkene som kritikerlaget vurderer til Kritikerprisen. Tilsvarande har dei også ein pris der ungdomsskuleelvar er dommarar. Denne er kalla UPrisen, eller ungdomsbokprisen, og er ungdommanes eiga kåring av årets beste ungdomsbok<sup>11</sup>. Her blir sju/åtte 9. klasser frå sju/åtte ulike fylke valt ut til å utgjere den nasjonale Upris-juryen. Dei ulike klassene les da fem ungdomsbøker, som frå 2007 t.o.m. 2010 var nominert av ein vaksenjury. Frå og med 2011 skjer nominasjonen på bakgrunn av bokmeldingar gjort av ungdom. Dei ulike klassene gjer seg opp ei meining om bøkene før alle klassene møtes til eit storjurymøte under Litteraturfestivalen på Lillehammer.

Uprisen vart både i 2007 og 2010 tildelt nynorskforfattarar: I 2007 gjekk prisen til Ingelin Røssland for boka *Handgranateplene* og i 2010 til Lars Mæhle for boka *Landet under isen*. Prisen har altså gått til nynorskforfattarar to av dei fire gongane han har blitt utdelt. Prisen for 2011 vil bli utdelt under Litteraturfestivalen på Lillehammer i slutten av mai. Utifrå nominasjonane, som altså denne gongen er gjort av ungdommane sjølve, er det ei nynorskbok representert: *Svarte-Mathilda* av Tor Arve Røssland. Dette viser at det finst gode, nynorske ungdomsbøker, som også ser ut til å fengje elevane.

Foreningen !les står som nemnt innleiingsvis også bak den største leseaksjonen i ungdomsskulen per i dag, kalla Aksjon tXt. Denne har vore arrangert kvart år sidan 2001, og hadde i 2010 120 000 deltakarar frå ulike ungdomsskular rundt i landet<sup>12</sup>. Alle elevar som

---

<sup>10</sup> [www.foreningenles.no](http://www.foreningenles.no)

<sup>11</sup> [www.uprisen.no](http://www.uprisen.no)

<sup>12</sup> Sjå også heimesidene deira: [www.txt.no](http://www.txt.no)

deltek i aksjonen får ei pocketbok med tekstsamlingar, som består av smakebitar frå ulike sjangrar. Dette inneber både skjønnlitteratur og faglitteratur, dramatikk og teikneseriar. Tekstene er av ulik vanskegrad, slik at alle elevar skal ha moglegheit til å finne tekster dei forstår og forhåpentlegvis også likar. Årets aksjon, som er kalla “Frå sans og samling” består av til saman 17 tekster, der fire er på nynorsk, 13 på bokmål. Ein vedlagt DVD-film som er inspirert av fem av tekstene i boka dannar grunnlaget for årets konkurranse. Elevane skal finne ut kva for fem tekster dette er ved å kople handling og dialog frå boka med filmen. Ein kan velje å svare individuelt eller klassevis. Det er ei vinnarklasse frå kvart fylke, og denne blir premiert med forfattarbesøk. Aksjonen er med andre ord med på å fronte nyare ungdomslitteratur på fleire måtar. Både ved formidling av fleire tekstutdrag, som kanskje kan gjere elevane nyfikkne nok til å lese meir på eiga hand, men også ved å premiere dei beste klassene med forfattarbesøk.

“Nilesaren” er eit anna nasjonalt prosjekt, og handlar om avislesing i skulen. Her får ein tilsendt klassesett av aviser i opptil 9 veker. På “Nilesaren” sine nettsider står det at det er opp til skulane sjølve korleis dei vil jobbe med avisene og kva mål dei vil sette seg. På informasjonssidene til prosjektet<sup>13</sup> står det blant anna å lese at dei oppmodar til bruk i fleire fag, og at tanken er at ein skal diskutere og gjere seg kjent med dagsaktuelle tema. Det blir også presisert at det å lese og diskutere kva som står i avisa er ein fin måte å trene opp ulike lesestrategiar på.

Bruk av lesesirkklar er ein form for bokprosjekt som vil seie at elevane les tekst i grupper (Håland og Hoel, 2006). Gruppene kan til dømes organiserast slik at kvar einskild elev får ei oppgåve ei skal sjå spesielt på undervegs i lesinga og under samtalen i etterkant. Desse rollene kan ta ulik form og variere ut ifrå kva ein ønskjer å fokusere på i lesinga. Håland og Hoel (2006) skriv at heile poenget med lesesirkklar, er at dei ulike elevane sine mange personlege erfaringar og erfaringar med litteratur, skal kunne gje teksta dei les større tilfang enn kva som kunne vore tilfelle dersom dei las teksta aleine. Lesesirkklar skal gje elevane moglegheit til å samtale om litteratur og bli merksame element dei elles kanskje ikkje hadde oppdaga. Håland og Hoel (2006) nemner blant andre desse elementa:

- *Opplysaren*: denne skal finne og skildre eit avsnitt i teksten som skapar eit bilete i hovudet hos lesaren. Dette kan vere ein person, ei hending og liknande
- *Koplaren*: skal kople teksten til noko han kjenner til noko som er kjent, anten dette er noko han har opplevd sjølv eller noko han har lese

---

<sup>13</sup> <http://www.ais-vest.net/common/dokumenter/Nilesaren%20prosjektbeskr%20NYN.pdf>

- *Regissøren*: har oppgåva å hjelpe gruppa til å kome i gang med diskusjonen og oppsummere kva som blir sagt

Andre måtar å organisere bokprosjekt på, er til dømes at ein les same bok i ei gruppe, samtalar om denne og legg den fram for resten av klassen, eller at det blir gjennomført som meir individuelle prosjekt.

## Kapittel 4 Tilgangskompetanse til lesing

Skriving og lesing er rekna som grunnleggjande eigenskapar i Kunnskapsløftet. Til saman dannar desse dugleikane mykje av grunnlaget for korleis ein les og oppfattar tekst, og korleis ein klarar å vidareformidle den. Dette er tett knytt til omgrep som den første og andre leseopplæringa og opparbeidinga av ein tilgangskompetanse, som alle er viktige for å bli deltakarar i samfunnet. Dette er moment eg i det følgjande vil diskutere nærare.

### 4.1 Lesing og skriving som grunnleggjande dugleikar

Læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet (LK06) slår fast at vi lever i eit samfunn der det skriftlege er aukande, særleg med tanke på utviklinga av digitale kommunikasjonsformer. I dette kan ein legge både bruk av nettaviser og denne typen informasjonskanalar, men også det ein samla kan kalle sosiale medium, som Twitter, Facebook, MSN, e-post, bloggar osv. Med denne skriftauken kjem også eit høgare krav om god lesekompetanse.

Det å uttrykkje seg skriftleg og å kunne lese er saman med å rekne, bruke digitale verkty og uttrykkje seg munnleg, i Kunnskapsløftet (LK06) rekna som såkalla *grunnleggjande ferdigheiter* i alle fag. Dette er altså å rekne som nøklar til kunnskap i det vi kan kalle eit tekstbasert samfunn. I den noverande læreplanen (Kunnskapsløftet) er desse dugleikane noko som skal forankrast gjennom alle fag. Likevel er det i norskfaget opplæringa i lesing og skriving først og fremst skjer. Dette ligg forankra i norskfaget frå den første lese- og skriveopplæringa tek til i det eleven byrjar i første klasse, til vedkommande tek steget ut frå den vidaregåande skulen 13 år seinare.

Det å kunne uttrykkje seg skriftleg i norsk er viktig fordi krava til å meistre skriftleg framstilling i ulike sjangrar er blitt større. ”Skriving er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for lære” står det å lese i læreplanen for kunnskapsløftet (LK06). Til skilnad frå tidlegare læreplanar er hovudskilnaden ifølgje Aasen og Nome (2005:18) at behovet for å utvikle argumenterande tekstkompetanse blir understreka. Kunnskapsløftet tek med andre ord innover seg den informasjonsflaumen vi i dag er ein del av, både som mottakarar og avsendarar. Målet er at ein allereie på barnetrinnet skal bli kjend med dei ulike sjangrane og dei argumenterande tekstene.

I likskap med skriving er lesing rekna som ein grunnleggjande dugleik og som eit nødvendig utgangspunkt for å kunne tileigne seg informasjon og kunnskapar frå skriven tekst. I Kunnskapsløftet er dette skildra slik: “Det å lese omfattar både å kunne finne informasjon i



ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnement og framstillingar i eit bredt spekter av ulik tekst og tekstformer.” Men lesing blir og skildra som ein kulturell kompetanse. Gjennom lesing får elevane del i den rike tekstkulturen vi har og utviklar evna til å tolke og forstå ulik tekst. Lesing blir slik ei erfaring som lettare kan gje tilgang til, og gjere elevane til deltakarar i samfunnet.

I Kunnskapsløftet står det ikkje nemnt kva bestemte tekster ein skal ha lese, det er altså ingen uttalt kanon, men det blir nemnt kva slags ulik *type* tekst ein skal ha vore innom, munnleg og skriftleg. Det er med andre ord opp til læraren sjølv å avgjere til dømes kva slags dikt ein skal gjennom. Læreplanen er i staden inndelt i ulike mål for kva ein skal kunne i løpet av dei ulike årstrinna på skulen.

Dersom vi går inn på ulike kompetansemål for dei ulike årsstega i norskplanen for Kunnskapsløftet, ser vi at det å uttrykke seg og lese på baa målformer er nemnt fleire stader. Allereie etter 7. årstrinn skal elevane kunne

- lese lengre norske og oversatte skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosatetekster på både bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og leseopplevelser
- eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk.
- presentere egne tolkingar av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk.
- forklare noen likeheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, både på nynorsk og bokmål

Etter ungdomsskulen, det vil seie 10. trinn, aukar krava om lesing og skriving på baa målformer. Elevane skal da kunne

- lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, forteljing, dikt, dramatekst og kåseri
- uttrykke presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk

(Norskplanen for Kunnskapsløftet 06: 12 f)

#### 4.1.2 Om Kunnskapsløftet som *literacy*

Kjell Lars Berge (Berge, 2005) kallar Kunnskapsløftet for ei *literacy-reform*. “Med omgrepet *literacy*,” skriv han (2005:70) “legg vi vekt på å undersøkje korleis dei meiningsskapande aktivitetane der vi skapar mening med og i tekstar, verkar inn på tenkjemåtane våre.” Skal ein forstå Kunnskapsløftet, er det viktig å sjå at dette er ei reform der “skriftkunne ope blir hevda som grunnlaget for den type avansert læring som vi opprettar skolar for å ta seg av” (Berge, 2005:70).

Ordet *literacy* blir i internasjonal samanheng brukt om kunnskap som har med kompetanse innan lesing og skriving å gjere. Omgrepet blir brukt om utviklings- og læringsprosessar som føreset og tek i bruk alle moglege meiningsskapingsressursar. Dette inneber ikkje berre den skriftlege versjonen av kvardagsspråket, skriv Berge (2005:70), men også matematiske formlar og visuelle framstillingar. Komplekse samfunn som dei vi har i dag, ville ikkje vere moglege å verken utvikle eller forstå utan skrift- og lesekunnskap (Goody, 1986). Dette er grunnleggjande for all kommunikasjon. Med den någjeldande reforma (Kunnskapsløftet) blir det slått fast at ein ikkje kan forstå, lære og utøve eit fag uavhengig av det å skape mening med språket og andre meiningsskapande semiotiske ressursar i faget. Kommunikasjon handlar om å utøve presis språkbruk, noko ein treng i alle yrkessamanhengar.

I artikkelen ”Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking” har Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005a) som utgangspunkt at det i dag herskar liten tvil om at vi lever i eit tekstbasert samfunn. Dei fleste av arbeidstakarane i Noreg er avhengige av lesing og skriving i yrkesutøvinga si. ”Dei mønstra for forståing av tilhøvet mellom sjølv og samfunnet som tekster skaper, er fundamentale og formar den grunnleggjande orienteringa om kva for ein kultur vi lever i”, skriv han (2005:9). Derfor handlar lesing og skriving om *tilgangskompetanse*, eit omgrep det særleg er Kvalsvik Nicolaysen som har teke i bruk i Noreg. Han skriv sjølv:

[Tilgangskompetanse] er ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar – eller ikkje, korleis dei skal prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare (Nicolaysen, 2005a:22).

Tilgangskompetanse er alt det vi treng av kompetanse for å vere i stand til å finne dei relevante tekstene, forstå desse tekstene og dermed forstå den relevante informasjonen. For å få dette til trengs ein utvida tekstkompetanse, ein må ha evne og dugleik til å analysere tekst for å få tilgang til viktige sosiale områder.

Askeland og Falck-Ytter (2009:75) drøfter tilgangskompetanse og meiner at omgrepet dekkjer ein brei kompetanse knytt til det å kunne lese, skrive, tolke, forstå og gjere seg nytte av ulike teikn og meiningsberande ressursar. Dette handlar om å *utvikle* kognitive evner, skriv dei, men også om å kunne *bruke* den kognitive kunnskapen til kritisk refleksjon som grunnlag for personleg og samfunnsmessig utvikling. Lesing og skriving som grunnleggjande dugleikar er viktig for å gje elevane eit verkty for å tileigne seg den kompetansen som trengs for å forstå det som blir skrive, for sjølve å kunne bli dyktige skribentar, og for å sile relevant informasjon i det mangfaldet av tekst vi til dagleg omgjev oss med. Dette handlar om lesing, avkoding og vidareformidling, skriftleg som munnleg, på både målformer.

Med bakgrunn i dette vil eg hevde at det er eit nært samspel mellom omgrepa literacy og tilgangskompetanse, omgrepa vil derfor i denne oppgåva bli brukt i same tyding.

#### **4.1.3 Tilgangskompetanse på nynorsk**

Ifølgje Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) (etter dette referert til som Språkmeldinga), er det i Noreg i dag 114 kommunar som kallar seg nynorskkommunar, og som følgjande har nynorsk som sitt administrasjonsspråk. 157 kommunar har erklært seg språkleg nøytrale og blant desse er: Oslo, Bergen, Trondheim, Hammerfest, Bodø og Tromsø. Ifølgje Språkmeldinga er det å erklære seg språkleg nøytral eit viktig uttrykk for språkleg respekt og toleranse. Til saman utgjer nynorskkommunane og dei språkleg nøytrale kommunane 60 prosent av folketalet i Noreg. Sjølv om det samla talet på nynorskbrukarar ifølgje Språkmeldinga i 2008 “berre” var 640 000, viser dette likevel at nynorskbrukaren finst over heile landet, og at nynorsk er eit språk i bruk. Dette er tydeleg i litteraturen og innanfor humanistiske fag, men også innanfor kyrkja og i lokalt næringsliv. Ein stor del av norsk litteratur og kultur, vert formidla på nynorsk. Lesing og skriving på nynorsk er altså viktig, ikkje berre for å få tilgang til litteraturen og det skriftlege meir generelt, men også for å ha moglegheita til å få djupare innsikt i det som må seiast å vere ein stor del av Noregs kultur og identitet.

Fleire (bl.a Askeland og Falck-Ytter, 2009, Nicolaysen, 2005b) skriv om nynorsk tilgangskompetanse som ein del av demokratiseringsarbeidet. Det å lære å lese, forstå, skrive og tolke nynorsk tekst er ei utvikling av tilgangskompetanseomgrepet fordi dette gjev tilgang til ein kultur som har tradisjon for kritisk tenking som ledd i utviklinga av demokratiet, skriv Askeland og Falck-Ytter (2009:75), og dreg linjer til språkhistoria. Nynorsk har vore viktig fordi det blant anna gav vanlege folk og bønder tilgang til ein skriftkultur dei sjølve kunne kjenne seg att i, gjennom at talemålet deira i større grad vart trekt inn i skriftspråket, og ikkje

vart ein del av eit framandspråk (dansk). Nynorsk er meir enn eit språk, det er ein del av ein kultur, og det er ein kultur i seg sjølv.

Noreg har i tusen år vore eit samfunn med sterke talemålstradisjonar, skriv Grepstad (2006:9). Under skiftande og sterke språkregime har ein i Noreg vore oppteken av å halde på talemålet og å halde på dialektane. Gjennom nye kanalar som internett og sms-meldingar blir dialektane ofte teke i bruk, også gjennom skriven tekst. I tillegg har Internett gjort at tekster på nynorsk er meir tilgjengelege enn nokon gong før. Ifølgje *Nynorsk faktabok* frå 2005<sup>14</sup>, var minst 1,5 millionar nynorskdokument på internett med domeneadressa .no. Dette utgjer åtte prosent av alle norskspråklege dokument. Dette inneber, held Grepstad (2006) fram, at nynorsk snart er like mykje brukt i nye massemedia som i eitt av dei eldste media, boka. Fleire eksempel er det også kome på at nynorsk blir nytta i reklame. Som eksempel kan det nemnast Lerumfabrikkane sine reklamar både på tv og i aviser, Fjord1 sine nettsider og reklamekampanjar, men også kjeksprodusenten Sætre sin reklame for bokstavkjeks. Her slår dei humoristisk fast at ”Vi er glade for å informera deg om at Bokstavkjeks ikkje forskjellsbehandlar nynorsk og bokmål, vi synes både målformene er like gode.” Dette saman med det faktum at eit fleirtal av alle nordmenn no har hatt undervisning på både bokmål og nynorsk i skulen, inneber at dei aller fleste av oss i prinsippet møter det nynorske språket kvar dag, på ulikt vis.

Språkmeldinga diskuterer føringane for ein ny språkpolitikk med eit heilskapleg perspektiv på språk og samfunn. Det blir her slått fast at eit overordna mål for norsk språkpolitikk byggjer på den erkjenninga at norsk er kløyvd i to skriftspråk som på papiret er jamstilte, men som i røynda har svært ulike rammevilkår. Her blir verdien desse to språka har for norsk kultur- og samfunnsliv framheva. Det å halde både skriftspråka (altså bokmål og nynorsk) i hevd representerer ein meirverdi som er langt større enn dei praktiske utfordringane som følgjer med (St.mld nr 35, 2007-2008:16). Det står vidare at ”I den nye språkpolitikken vil det vera eit underforstått prinsipp at tiltak til styrking av norsk språk generelt også må omfatte tiltak for å fremja nynorsk språk spesielt, når dette er relevant” (St.mld nr 35, 2007-2008:16). Språkmeldinga er med dette med på å understreke viktigheita av to skriftspråk, og at dette representerer ein stor del av det tekst- og kultursamfunnet vi alle er ein del av.

I dei riksdekkjande avisene er det likevel ein mangel på bruk av nynorsk, og sidan dei gjerne er private, kan ein ikkje pålegge dei å bruke nynorsk. Språkmeldinga poengterer likevel

---

<sup>14</sup> Tabell 14.1 Grepstad, Ottar (2005) *Nynorsk faktabok*, Oslo, Nynorsk kultursentrum.

at ein ventar at ”riksdekkjande aviser i større grad gjev høve til å bruke nynorsk på redaksjonell plass” (St.mld nr 35, 2007-2008:15). Språkmeldinga seier også at Departementet vil intensivere arbeidet med at alle statleg styrte organ skal ha minst 25 prosent nynorsk, og at dette også gjeld i alle statlege heimesider på internett. Alt dette må kunne sjåast som ei sterk oppmoding om større og meir aktiv bruk av nynorsk.

Viktigheita av ei nynorsk tilgangskompetanse blir også framheva gjennom Kunnskapsløftet sine formuleringar om lesing og skriving i alle fag. Sidemålsundervisninga blir da noko som ikkje norsklæraren aleine skal ta seg av.

Sjølv om nynorsk i enkelte delar av samfunnet er på vikande front, så er det heller ingen tvil om at nynorsken i aller høgste grad er eit bruksspråk. På bakgrunn av dette er også nynorsk tilgangskompetanse viktig, fordi ein utan denne vil få ein svekka tilgang til store delar av norsk kultur- og samfunnsliv. Dette handlar om å gje elevane den utrustninga dei treng for å bli deltakarar i dei tekstkulturane som samfunnet meiner det er viktig at dei er deltakarar i, slik som ulike fagkulturar og demokratisk arbeid (Berge, 2005:76)

## **4.2 Den første og andre leseopplæringa**

Av det ein kan sjå og lese over, er det grunn til å tru at det er eit nært tilhøve mellom lesekompetanse og anna type kunnskap. Roe (2006:67) er med på å stadfeste dette når ho slår fast at lesing er ein nødvendig føresetnad for å kunne tileigne seg kunnskapar og informasjon frå skriven tekst. Dette blir også understreka av Anmarkrud og Refsahl som i si bok *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet* (2010) definerer leseforståing som prosessen der lesaren *hentar ut og konstruerer* mening i tekst. Det å hente ut mening handlar om å utvinne den meininga eller informasjonen ein forfattar har lagt inn i teksta. Lesaren er her oppteken av og tru mot ei tekst si litterære og bokstavlege mening. Ein identifiserer ord og setningar, og freistar å forstå kva dei tyder (Anmarkrud og Refsahl, 2010:7). Det å konstruere og skape mening i tekst handlar om å knytte den informasjonen ein har henta ut frå teksta til den kunnskapen ein allereie har om det aktuelle saksområdet teksta handlar om. Dette er derfor ein aktiv prosess, som krev mykje av lesaren. Dette handlar om det ein gjerne kallar den “første og den andre leseopplæringa,” der førstnemnte særleg handlar om ordavkoding. Dette tyder å lære seg å kunne identifisere bokstavane som representantar for lydar i talespråket og sette desse saman til ord som igjen dannar setningar og gjev mening (Roe:2008:25). Dette er den såkalla tekniske sida ved det å lære seg å lese. Når barna har lært seg den første leseopplæringa, seier ein gjerne at dei har klart å knekke lesekode. Med omgrepet *den andre*

*leseopplæringa* meiner ein gjerne opplæringa som blir gjeven *etter* at ein har knekt lesekode. Dette går meir på forståing av tekst. Det er fint mogleg å lese utan å forstå; det lesetekniske kan vere på plass, men det er ikkje dermed sagt at ein får meining ut av det ein les.

Leseforståing er derfor nøkkelen til å få kunnskap, informasjon og opplevingar i møte med ulike tekster, skriv Roe (2008:24 f). Det er eit aktivt samspel mellom lesaren og teksta. Skal ein få meining, er det derfor viktig med konsentrasjon, merksemd, og hukommelse.

Den andre leseopplæringa handlar også om å utvikle måten ein forstår ei tekst på. Dette er med på å gjere eleven meir kompetent til å lese stadig lengre og meir kompliserte tekster. Slik blir lesing ikkje berre eit middel i seg sjølv for eleven, men også eit middel for å kunne tileigne seg ny kunnskap og til å utvikle seg på både det faglege og personlege planet, skriv Roe (2006:70). Med andre ord handlar den andre leseopplæringa om å tolke og forstå, og om oppøving av ei kritisk og reflektert haldning til det ein les. Den andre leseopplæringa er derfor nært knytt opp til omgrepet tilgangskompetanse.

Leseforståing er derfor ikkje nødvendigvis ein enkel prosess, men noko som det trengs trening i å beherske<sup>15</sup>. I denne samanhengen blir det viktig å lære seg *strategiar for lesing*. Dette vil bli nærare kommentert under i 4.2.3

### **4.2.3 Lesestrategiar**

Korleis vi tolkar og les tekst er avhengig av fleire faktorar. Blant anna spelar det ei rolle kva slags tekstkunnskap vi som lesarar sit inne med. Vidare er det også vesentleg kva språk, stil, oppbygging og form teksta som ligg framfor oss har. Ulike tekster har ulike lesarar har ulike utgangspunkt for forståing av tekst. Er det godt samsvar mellom lesaren sitt ferdigheitsnivå og teksta sin form og innhald, aukar sjansane for at lesinga blir vellykka og lesaren får noko ut av det han/ho les (Roe, 2008:47). Tekst med mykje informasjon kan utfordre lesaren på mange måtar. Kan hende må lesaren vere kjend med temaet teksta tek opp frå før for å få utbytte av det. Dette er særleg eit kjenneteikn for faglege tekster. På same måte kan tekst med svært lite informasjon opne opp for fleire måtar å tolke tekst på, noko som er særleg vanleg for skjønnlitteratur (Roe 2008). Ifølgje Wolfgang Iser (1991) består tekst av tomme rom som lesaren fyller med sine egne erfaringar. Desse romma oppstår særleg i skjønnlitterær tekst fordi desse ikkje har nokon gjeven intensjon. Ein er da avhengig av lesaren si deltaking for at meining eller sanning skal realiserast. "Meining er derfor noe som

---

<sup>15</sup> Det er diskusjon kring om ein skal starte med å lære elevane dei enkelte bokstavane først (syntetisk metode) eller om ein skal presentere ungane for heile ord og setningar (analytisk metode), men dette er ikkje ein diskusjon eg vil gå inn på her

man i beste fall kan sette sammen, og ikke noe gitt som man kan få øye på i teksten eller grave ut frå verket” (Maagerø i samtale med Iser, 2001:71). Meininga i ei tekst blir først skapt i samspelet mellom tekst og lesar, og med dei erfaringane lesaren sit med når han eller ho går inn i teksten. Ofte blir det særleg i skjønnlitterær tekst berre antyda indirekte kva som er meint, det er derfor opp til lesaren sjølv å tolke og trekkje slutningar for å skape mening. Dette tyder at vi skal sitte igjen med meir etter å ha lest tekst enn kva vi hadde da vi gjekk inn i den.

Blant anna på bakgrunn av dette er det viktig å lære elevane å lese og tolke ulik type tekst. Ofte er det særleg fagleg tekst elevane skal lese, med det mål å tileigne seg ny informasjon om eit emne. Ved lesing av skjønnlitteratur kan målet vere noko det same. Ein kan til dømes å sjå på kva verkemiddel forfattaren har brukt, korleis teksta er bygd opp, eller så kan lesinga vere for opplevinga og underhaldninga si skuld – det å finne sitt eige vesle univers i ei tekst.

I læreplanen for norsk (LK06), står det blant anna å lese at:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstomgrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenking og motivere til utvikling av lese-og skrivevaner.

I norskfaget er det lærarens oppgåve å hjelpe elevane til å finne strategiar for korleis dei skal klare å løyse desse oppgåvene. Det er ikkje gitt at elevane klarar dette på eiga hand.

Norskfaget er på mange måtar med på å danne eit grunnlag for kritisk tekstforståing, og ein norsklærars oppgåve er derfor også å utstyre elevane med det dei treng av lese- og skriveverktøy eller for utvikling av tilgangskompetanse.

Lesestrategiar går føre seg før, under og etter lesing, eksempla på korleis ein kan ta dei i bruk er derfor mange. Dette handlar om alt frå enkel repetering til komplisert utdjuping som føreset stor kunnskap og innsikt i eiga læring (Anmarkrud og Refsahl, 2010:15).

Etter den første leseopplæringa, blir fokuset gradvis flytta frå det å lære å lese, til å lese for å lære (Roe, 2006:74). I den første og meir tekniske delen av leseopplæringa, er det gjerne tett oppfølging av elevane. Etter kvart som elevane kjem høgare opp i utdanningssystemet og primært brukar lesedugleikane sine for å tileigne seg kunnskap, ser det ut til at elevane i større grad blir overlatne til seg sjølve, skriv Roe (2006). Mange elevar, og da særlege dei gode lesarane, utviklar lesestrategiar på eiga hand, medan andre vil måtte trenge meir hjelp for å få dette til. Faren er elles at gapet mellom dei svake og dei gode lesarane aukar (Roe, 2006:74).

Lesestrategiar er med andre ord strategiar som elevane opparbeider seg for å lese tekst på ein betre måte. Anmarkrud og Refsahl definerer dette som det ein som lesar må gjere for å lese ei tekst (2010:14). Det handlar om dei ytingane ein elev kan gjere utanom det å avkode teksten. Dette vil til dømes kunne vere tenkjemåtar og handlingar eleven utfører for å forstå og lære seg innhaldet i teksten, eller for å bruke den til å løyse dei oppgåvene som er gjevne. Ein person med gode lesestrategiar vil til dømes vere meir medviten og å ha kontroll over det ein gjer. Det handlar også om å endre strategiar når noko ikkje fungerer fullt så bra.

Korleis ein skal opparbeide seg desse strategiane, er det lærarane som først og fremst må hjelpe til med. Det kan til dømes tenkjast å vere viktig at lærarane i kollegiet har ei felles forståing for korleis dei skal hjelpe elevane med å finne fram til desse strategiane. Læraren må sjølv ha kunnskapen. Roe (2006) skriv at lærarar ofte er gode lesarar, og derfor paradoksalt nok kan ha vanskar med å forstå at elevane må ha opplæring i korleis dei skal finne fram til desse.

Elevane les tekst i skulen kvar dag, i alle fag. Det å lese, er ikkje noko som berre går føre seg i norsktimane, og avkoding av tekst er derfor noko som i stadig aukande grad er relevant – også utanfor norskfaget sine rammer. Dette stadfestar også tydeleg den per i dag gjeldande læreplanen (LK06): Lesing er ein grunnleggjande ferdigheit i alle fag.

Dersom ein ikkje forstår kva ein les, kan heile forståinga av det ein les bryte saman. Men elevar som har innarbeidd seg gode lesestrategiar, kan med ein gong registrere dersom det er noko dei ikkje forstår, og søke hjelp deretter (Roe, 2006). Ein elev som ikkje har desse strategiane inne, vil ofte ikkje vere klar over at dei ikkje har skjønt kva dei har lest, og heller konkludere med at dei ikkje fekk noko ut av det dei las, eller at det dei las var for vanskeleg til å forstå.

### **4.3 Tilhøvet mellom lesing og skriving meir generelt-teori og forskning**

Det er eit udiskutabelt faktum at nynorsk og bokmål er for jamstilte språk å rekne i den norske skulen, og læreplanen gjev klare retningslinjer for kva elevane skal kunne. Etter 10.årstrinn, står det spesifisert som eit av kompetansemåla at dei blant anna skal: ”lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, forteljing, dikt, dramatekst og kåseri” (KLN06). Dei skal også kunne ”uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike type tekster på bokmål og nynorsk”. Læreplanen er med dette med på å understreke tilhøvet mellom å lese og å skrive tekst på baa målformer. Skal ein kunne vite noko om uttrykksmåten



i eit kåseri, må ein nødvendigvis ha lest kåseri, vite kva verkemiddel som kan takast i bruk, men også å ha sett dei bruk.

Ein av fleire som hevdar at det er eit nært tilhøve mellom skriving og lesing, er Stephen D. Krashen. "Writing style does not come from actual writing experience, but from reading", skriv han (2004:132). Lesing er vegen, og den einaste vegen til betre skriving og betre læring. Han meiner at vi gjennom å lese tileignar oss skriftspråket, og at det derfor er ved lesing vi lærer å skrive. Hans poeng er den læringsprosessen som skjer og oppstår når ein les og dei tankane ein gjer seg om det ein les. Hertzberg (2001:96) skriv at Krashen er blitt kraftig imøtegått på dette av andre forskarar, blant anna fordi han er uinteressert i sjølve utføringa og ikkje ser at dette er noko ein treng læring og trening. Likefullt er det ingen som seier at lesing IKKJE er viktig for skrivekompetansen.

#### **4.3.1 Nynorsk og bokmål - eit språkleg mangfald**

Korleis kan språkleg tekstmangfald utvikle munnlege ferdigheiter, skriving og lesing? Dette er eit av spørsmåla Synnøve Skjong og Inger Vederhus tek opp i sin artikkel "Synleg og meir nynorsk=betre nynorsk. Utvikling av literacy på norsk, bokmål og nynorsk, for alle elevar på barne- og ungdomstrinnet" (2008a). Med språkleg tekstmangfald er det her sikta til situasjonen vi har i Noreg med bokmål og nynorsk som jamstilte former. I ein diskusjon om dette, går ein raskt inn i spørsmålet om to sidestilte språk er ein ressurs eller om det er ei byrde for eleven. Skjong og Vederhus (2008) skriv at denne situasjonen blant mange gjerne blir samanlikna med ein ballong som til slutt vil sprekkje dersom ein pressar for mykje inn i han. Underforstått; dersom vi tvingar elevane til å skrive og lese både bokmål og nynorsk, vil dette gjere at elevane blir dårlegare skribentar og lesarar, fordi dei ikkje evnar å ta inn over seg båe delar. Dei skriv vidare at dette er ein form for argumentasjon det er vanskeleg å finne dekning for i forskinga.

Ein stad dette blir attendevist, og den norske språkkonteksten vidare blir omtala, er i rapporten "Language Education Policy Profile: Norway" (LEPPN) (2003-2004)<sup>16</sup>. Dette er ein forskingsrapport utarbeidd av Utdannings- og forskingsdepartementet i samarbeid med Europarådet. Eit av hovudprinsippa til Europarådet er å promotere såkalla plurilingvalisme (fleirspråklegheit) i Europa. Her blir det hevda at eit samfunn som praktiserer fleirspråklegheit, også er eit språkvennleg miljø. Eit viktig poeng i rapporten er at ein allereie er plurilingvale i Noreg, utan at ein kanskje er så medviten denne språkrikdommen. I

---

<sup>16</sup> Etter dette forkorta og referert til som LEPPN

rapporten heiter det: “there exists in Norway a rich potential for the development of policies which promote plurilingualism in individuals because, although they are largely not aware of it, Norwegians are plurilingual already”(LEPPN 2003-2004:6). Denne plurilingvalismen ligg forankra i den 10-årige grunnutdanninga norske ungdommar skal gjennom, der dei skal lære både nynorsk, bokmål og engelsk, og i tillegg også skal ha eit tredje språk som gjerne er spansk, tysk eller fransk. Også dei mange dialektvariantane blir framheva i denne rapporten, saman med forståinga mellom norsk og andre skandinaviske språk. Dette utgjer ein stor lingvistisk rikdom ein som elev i den norske skulen får ta del i allereie frå første trinnet i grunnskulen. Dette gjer at norske barn har gode dugleikar om og i språk, fordi dei allereie er deltakarar i eit rikt, fleispråkleg samfunn (i rapporten kalla “the plurilingual experience). I dette språklege mangfaldet ligg det eit stort læringspotensiale, og i rapporten er det skissert særleg fire punkt som gjev godt vekstgrunnlag for språkleg utvikling:

- a) Det å vere medlem av eit fleispråkleg samfunn kan på ein spontan og ikkje-eksplisitt måte stimulere og føre til ein auka refleksjon og eit auka medvit kring språk.
- b) Dette fleispråklege samfunnet ser ut til å føre til at norske elevar får eit større og meir komplekst språkleg repertoar, noko som igjen fører til auka moglegheit for å delta i det rike, tekstbaserte samfunnet dei er ein del av, få del i informasjon og kunnskapar i tillegg til at det aukar kommunikasjonsevna. Dei blir også meir medviten sitt eige morsmål (first language), og kva styrker og svakheiter dette har sett i forhold til andre språk
- c) Ulike språk krev ulike strategiar og tilnærmingar for læring. Det å reflektere over dette, er ein av fleire vegar for korleis ein kan lære språk og forstå ulike kulturar.
- d) Gjennom dette språklege mangfaldet, gjennom det å lære språk og å lære om språk, blir det forma ein personlegdom, ein identitet og ei kjensle av å høyre til.

(LEPPN 2003-2004:25)

Den fleispråklege opplevinga norsk ungdom får gjennom det regionale, nasjonale og internasjonale miljøet på den eine sida, og bidraget frå skulegangen på den andre sida, gjer norske ungdommar til ein stor del av det språklege samfunnet og den språklege variasjonen. Rapporten peikar på at det i dette ligg eit stort potensiale for vidare arbeid med å gjere norske ungdommar meir medvitne og stolte av den språklege kulturen dei er ein del av. Dette kan tenkjast å mellom anna føre til meir positive haldingar til språk meir generelt.

I rapporten blir tospråksituasjonen med nynorsk og bokmål framstilt som ein ressurs snarare enn eit problem. Den tidlege erfaringa som barn i Noreg får med språk, gjer at dei stiller sterkare i møte med framandspråk. Med denne variasjonen er blant anna meint at

norske ungar er oppvaksne med skilnaden mellom bokmål og nynorsk, skilnaden mellom dei mange dialektane og forståinga mellom norsk og andre skandinaviske språk. Språksituasjonen i Noreg er derfor ifølgje LEPP ein fordel for språklæring dersom ein klarar å utnytte den på den rette måten, og ikkje noko som vil føre til at “ballongen blir overfylt”. Det kan derfor sjå ut til at det er grunnlag for å hevde at det faktum at norske elevar kjenner til og har ei grunnleggjande forståing av at noko kan uttrykkjast ulikt på ulike typar språk, gjer at dei har eit fortrinn når det kjem til opplæring i andre språk.

Dette er også vidare hevda og poengtert av den danske språkprofessoren Jørn Lund i ein rapport frå Nordisk språkråd, kalla: “Nordisk språkförståelse-att ha och mista” (2000:12 f). Her blir det hevda at den norske språksituasjonen med nynorsk og bokmål kan vere årsaka til at nordmenn ser ut til å forstå dei skandinaviske språka betre enn sine grannar i Danmark og Sverige.

Det vanlege argumentet mot å lære to målformer har, som skrive innleiingsvis gjerne vore at ein brukar tid og krefter på å lære eit skriftspråk som ein elles kunne ha brukt til å bli betre i sitt eige hovudmål, eller enda betre; lære eit framandspråk som engelsk, tysk eller fransk. Desse rapportane er med på å underbygge det motsette.

## **4.5 Institusjonar for lesing og skriving**

Dei siste åra har det blitt etablert fleire institusjonar som er med på å fremje nynorsk: Ivar Aasentunet (eigd og drive av Nynorsk kultursentrum) og Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret) er båd etablert i Volda. Nynorsksenteret har eit særleg ansvar for nynorsk i skulen. Denne framveksten har kome parallelt med framveksten av nasjonale kompetansesentre i lesing i Stavanger (Lesesenteret) og for skriving i Trondheim (Skrivesenteret). Det faktum at det dei siste åra er etablert fleire slike kompetansesenter, må sjåast i samanheng med at ein ser trongen til ei meir systematisk satsing på desse grunnleggjande områda. Eg vil i det følgjande kort skissere kva som er dei viktigaste områda og formåla til dei ulike institusjonane.

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret i Volda) vart skipa 1.januar 2005 som eit ledd i oppfølginga av stortingsmeldinga “Kultur for læring”. På Nynorsksenteret sine nettsider<sup>17</sup> vert føremålet skildra slik:

me er eit nasjonalt ressurscenter for nynorsk i grunnopplæringa, og legg vekt på å utvikle metodar og arbeidsmåtar som kan vere med på å skape språkkompetanse og motivere for

---

<sup>17</sup> [www.nynorsksenteret.no](http://www.nynorsksenteret.no)

arbeid med nynorsk. Gode røynsler skal systematiserast, prøvast ut og spreiaast gjennom kurs, seminar, skriftleg materiale og via vevsida vår.

Ved sida av arbeid med metodar, arbeidsmåtar og motivasjon, skal senteret ha som hovudoppgåve å leie og koordinere arbeidet med nynorsk i opplæringa. Senteret skal også medverke til kompetanseutvikling og tilby støtte til, og rettleiing i arbeidet med motivasjon for og læring av nynorsk. Målgruppene for arbeidet, er derfor i all hovudsak lærarar, lærarstudentar, skuleleiarar og utviklarar av læremiddel. På heimesidene til Nynorsksenteret, kan ein til dømes finne inspirasjon til undervisning, eksempel på reine undervisningsopplegg og ulike skrifter som omhandlar undervisning i og på nynorsk. I tillegg har senteret ei viktig oppgåve med å formidle kunnskap om nynorsk i opplæringa til foreldre og folket elles.

Nynorsksenteret fokuserer på nynorsk i sin heilskap, og har derfor både lesing og skriving som sine fokusområder. Senteret famnar vidt også aldersmessig, og rettar seg mot alt frå barnehage til vidaregåande skule og høgare utdanning. Nynorsksenteret skal etter oppdragsbrev sine (frå Kunnskapsdepartementet) ikkje drive forskning sjølv, men skal formidle forskning på nynorskdidaktikk. Ei utfordring i så måte er at det finst relativt lite nynorskdidaktisk forskning.

Lesesenteret i Stavanger var opphavleg ein del av lærarhøgskulen i Stavanger, og gjekk under namnet Senter for leseforskning. Etter at Universitetet i Stavanger vart skipa i 2004, vart senter for leseforskning underlagt Humanistisk Fakultet. Som ei vidareføring av tiltaksplanen Gi rom for lesing! vart eit nasjonalt senter for leseopplæring oppretta av Utdannings- og forskingsdepartementet. Dette senteret vart knytt til Senter for leseforskning, og fekk med dette namnet “Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret”.

På heimesidene<sup>18</sup> deira kan ein vidare lese at senteret skal vere eit:

nasjonalt ressurscenter for lesing og leseopplæring i barnehage, grunnskole, vidaregåande opplæring, voksenopplæring og høgere utdanning. Senteret skal ha som hovudoppgåve å lede og koordinere utvikling av arbeidsmåtar og læringsstrategier i leseopplæringa i barnehage, grunnskole, vidaregåande opplæring, voksenopplæring og lærerutdanning i Norge.

Målgruppene er i likskap med nynorsksenteret, lærarar, lærarstudentar, lærarutdannerar, utviklarar av læremiddel og forskarar, men rettar seg i tillegg særskilt også mot skulebibliotekarar, bibliotekarar, kulturarbeidarar og andre som driv med formidling av kunnskap om og interesse for lesing. I tillegg rettar dei seg til foreldra og ålmenta elles og freistar å formidle kunnskap om lesing og lesestoff. Lesesenteret jobbar mot båe målformer,

---

<sup>18</sup> [www.lesesenteret.uis.no](http://www.lesesenteret.uis.no)

og gjev blant anna ut fleire småskrifter som omhandlar lesing i biblioteket, lesing på nynorsk, lesestrategiar osv.

Skrivesenteret i Trondheim, er den nyaste institusjonen av desse tre, og vart oppretta i august 2009. Hovudoppgåvene til senteret, er ifølgje deira heimesider<sup>19</sup> å leie og koordinere arbeidet med utviklinga av arbeidsmåtar, læringsstrategiar og formar for vurdering for å betre skriveopplæringa i alle fag og på ulike nivå i utdanningssystemet. Dei skal også spreie informasjon og forskning gjort kring skriving, og fungerer slik også som eit kompetansesenter for skuleverket, gjennom kursing og undervisningsmateriell.

Mellom desse ulike kompetansesentra er det eit tett samarbeid blant anna om kurs, konferansar og skrifter gjennom Nettverk for norsk med vekt på lese- og skriveopplæring (NOLES), oppretta av Utdanningsdirektoratet.

Som gjennomgangen viser, er lesing viktig

---

<sup>19</sup> [www.skrivesenteret.no](http://www.skrivesenteret.no)

## **Kapittel 5 Biblioteket. Ein arena for lesing**

I dette kapitlet skal eg gjere greie for kvifor biblioteket er relevant for elevane sin tilgang på nynorsk litteratur og i så måte også ein vesentleg arena for tilgangskompetanse i skulen.

Limberg (2003:9) skriv i innleiinga til boka *Skulebibliotekets pedagogiska roll* at “Att utveckla språket är att skaffa sig redskap att mer och mer förstå världen omkring sig. Skulebibliotekarien är tillsammans med läraren en nyckelperson när det gäller att skapa denne kreativa, utvecklande miljö i skolan.” Ifølgje Limberg er altså språket det grunnleggjande for vidare å kunne utvikle kunnskapen og kompetansen ein treng for å tileigne seg informasjon ifrå samfunnet, og skulebibliotekaren saman med læraren er nøkkelpersonar i så måte. Derfor er også skulebiblioteket ein viktig arena for lesing og utvikling av tilgangskompetanse.

Elevar og lærarar sin tilgang til skulebiblioteket er forankra gjennom forskrift til opplæringslova, § 21-1. Her er skulebiblioteket skildra som noko alle elevar skal ha tilgang til, anten ved eit eige bibliotek på skulen, eller ved tilgang på offentlege bibliotek som i tilfelle skal vere opne i skuletida: ”Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen”. Med dette slår ein fast at skulebibliotek kan vere ein viktig del av ein elev og lærar sin skulekvardag. Dette er vidareført i Kunnskapsløftet: “Et velfungerende skulebibliotek er vesentlig for at skolen skal lykkes i å nå målene i Kunnskapsløftet.” Kunnskapsløftet kjem ikkje med ein vidare definisjon av kva rolle skulebiblioteket skal ha, men i rapporten “Gi rom for lesing!” (2005) blir skulebiblioteket skildra som ein stad med stort potensiale for å fremje lese -og informasjonskompetanse hos elevane. Det er også skildra som ein annleis kultur- og kunnskapsarena enn klasserommet. Sjølv om det i Kunnskapsløftet ikkje spesifikt er nemnt nærare korleis ein skal bruke skulebiblioteket for å nå dei ulike læringsmåla, er det likevel tydeleg blant anna i læringsplakaten at skulebiblioteket kan fungere som ein viktig læringsarena. Denne legg vekt på like moglegheiter til å utvikle sine evner og talent både individuelt og i samarbeid med andre. Det blir også framheva det viktige med å stimulere til utvikling av læringsstrategiar og evne til kritisk tenking. Dette er alle områder der eit skulebibliotek kan tenkjast å vere svært aktuelt som læringsarena.

I arbeidsrapporten ”Skulebiblioteket i Norge”(2007) skriv forfattarane at skulebiblioteket ofte blir framheva som eit meir offentleg rom enn klasserommet. Det er eit rom som er ope for alle på tvers av alderstrinn og klasser. Rommet gjev også ein fridom til elevane der dei kan

utvikle interesser som klasserommet ikkje legg til rette for. I motsetnad til i klasserommet, der det gjerne er læraren som er normgjevande og den dominante, opnar skulebiblioteket for at elevane sjølve kan få høve til å okkupere og dominere rommet ved å ta det i bruk slik dei sjølve ønskjer det, sjølvstilt innanfor enkelte fastsette grenser. Det fungerer ikkje berre som eit rom for lesing, men også som ein møteplass for elevane der dei kan treffe skulekameratar og vener. Rafste (2001) kallar i si doktoravhandling skulebiblioteket for ein bakregion, medan eit klasserom er meir som ein frontregion å rekne<sup>20</sup>. Ho skriv at skulebiblioteket har meir karakter av å vere ein 'bakregion' det vil seie eit rom der elevane ikkje blir 'overvaka' i forhold til handling, slik dei blir av læraren i klasserommet, som derfor blir meir som ein 'frontregion'. Ho skildrar skulebiblioteket som ein stad der elevane kan vere meir sjølvstyrte enn kva dei har moglegheit for i klasserommet. Skulebiblioteket kan derfor seiast å plassere seg meir i skjæringspunktet mellom læring og rein underhaldning.

## 5.1 Skulebiblioteket som læringsarena

I kjølvatnet av PISA- resultata vart det i regi av et daverande Utdannings- og Forskingsdepartementet i 2003 sett i gang eit femårig prosjekt kalla "Gi rom for lesing!". Dette var ein tiltaksplan for å stimulere elevane si leseglede og deira dugleikar innan lesing, samt auke kompetansen i bruk av skulebibliotek. Her blir det hevda at eit viktig element i stimuleringa av leseglede heng saman med tilgjengelegheit. Skulebiblioteket kan vere med å gjere denne tilgjengelegheita lettare gjennom å tilby eit allsidig utval av bøker for barn og unge. Dette set naturleg nok også krav både til skulen i sin heilskap, blant anna fordi biblioteket må kome inn som eit prioritert punkt i budsjettet, men også til lærarane og skulebibliotekarane sin kunnskap om og formidling av både fag- og skjønnlitteratur. Andre faktorar som truleg også vil spele inn er utforminga og storleiken på skulebiblioteket, kvar skulebiblioteket er plassert i forhold til klasseromma, og korleis bøkene er plassert og eksponert. I dette ligg tenkjeleg eit stort potensiale for fremjing av lese- og informasjonskompetanse.

Skal eit skulebiblioteket fungere som læringsarena på ein tilfredsstillande måte, er det ifølgje Rafste (2008b) fleire moment som må vere til stades: Skulen må ha eit godt utstyrt skulebibliotek og ein kompetent skulebibliotekar. Skulebibliotekaren må vidare ha ein

---

<sup>20</sup> Dette er omgrep frå sosiologien, jfr Giddens, Anthony (1984) *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Cambridge, Polity Press. og Goffman, Erving (1959) *The presentation of self in everyday life*, Garden City, N.Y., Doubleday. sine teoriar om korleis mennesket trer inn i ulike roller utifrå kvar det er, om det er ei formell eller utformell setting.

timeressurs som gjer det mogleg å gje opplæring og rettleiing til elevane. Ifølgje undersøkinga til Barstad m.fl. (2007) er det store skilnader kring korleis ein vel å prioritere skulebiblioteka rundt om. Det er spesielt store skilnader mellom grunnskular og vidaregåande skular, der sistnemnte i 80 prosent av tilfella har fast tilsette bibliotekarar som ikkje har andre oppgåver enn å drive og leie biblioteket. Til samanlikning er dette talet i grunnskulen på 18 prosent. Det har likevel ifølgje den same rapporten vore eit lita betring med omsyn til kor stor personalressurs som er sett av til arbeid med skulebiblioteket i veka. I 2007 hadde 26 prosent av grunnskulane ein personalressurs på meir enn 7 timar i veka knytt til biblioteket, men snittet var likevel ikkje på meir enn 5,4 timar. Barstad m.fl (2007) skriv at dette er ein auke på 12 prosent sidan 1997, og derfor ei tydeleg forbetring. Samanlikna med vidaregåande skular er dette likevel ikkje mykje å skryte av. Her er ressursen på i gjennomsnitt 29 timar i veka. Kvifor skilnadane er så store er det ikkje eit eintydig svar på, men ein skulle tru at behovet for eit godt skulebibliotek var til stades i like høg grad i grunnskulen som i den vidaregåande skulen. Sjølv om personalressursane er små, skriv forfattarane at dei fleste skulebiblioteka likevel er opne heile skuledagen. I dei fleste tilfella tyder dette truleg at ein kan oppsøke biblioteka ifølgje med, eller i regi av ein lærar. Bibliotekstilgangen er derfor til stades, men ein har ikkje tilgangen til den faglege ressursen ein skulebibliotekar skal vere. Barstad m.fl (2007) poengterer også det paradoksale i at det er mindre ressursar til ein skulebibliotekar i grunnskulen, når elevane her mest sannsynleg vil kunne trenge meir hjelp i å oppsøke og finne relevant informasjon, enn kva ein elev i den vidaregåande skulen treng. Eit paradoks kan ein jo også kalle det når elevar i grunnskulen har høve til å låne bøker heile dagen, men sjeldan har høve til å få bibliotekfagleg hjelp.

Rafste (2008b) framhevar også at det er viktig med godt samarbeid med det pedagogiske personalet både før, under og etter bruk av skulebiblioteket. I dette samarbeidet ligg det blant anna at skulebibliotekaren må kjenne elevane og leseutviklinga deira, og kanskje særleg inneha informasjon om elevar som treng spesiell tilrettelegging fordi dei strevar med lesing. I tillegg framhevar Helgevold og Engen (2010) at skulebibliotekaren må kjenne til dei ulike kompetansemåla i lesing på ulike årstrinn, samt ulike strategiar og arbeidsmåtar som er hensiktsmessige både før, under og etter lesing av tekst. Med dette kjem tenkjeleg ein føresetnad om godt samarbeid mellom lærar og bibliotekar.



### 5.1.1 Skulebiblioteket som nynorsk- og litteraturfremjar

Flodin (2004) skriv i si magisteravhandling om biblioteket som språkfremjande institusjon på Færøyene. Utgangspunktet er den kontakten ein på Færøyene har med Danmark, og korleis dette gjer at det færøyske språket er under press. Språksituasjonen skildra her har derfor mange likskapar med språksituasjonen i Noreg. I avhandlinga skildrar Flodin biblioteka som eit språkleg økosystem på mikronivå, og skriv om dette at

I detta system återfinns litteratur på olika språk. Den kulturpolitik som förs påverkar språkens tillgänglighet och på så sett bibliotekariens möjligheter till språkplanering och användarens möjlighet att få sina behov tillgodesedda (Flodin, 2004:22)

Men, held Flodin (2004) fram, bibliotekaren og brukaren av biblioteket treng ikkje å alltid følgje den kulturpolitikken som finst. Gjennom dei vala og handlingane dei har moglegheit for å gjere kan dei sjølve vere med å påverke korleis språket blir fremja og spreidd.

Bibliotekaren har ei spesiell rolle her, meiner Flodin, fordi dei kan vere med å påverke gjennom kva litteratur dei vel å kjøpe inn, og dei spelar ei rolle gjennom katalogisering av litteraturen og marknadsføring, for å nemne noko. Kva språkhaldningar bibliotekaren har, og korleis desse haldningane kjem til uttrykk gjennom tanke og konkret handling, kan derfor ha mykje å seie for fremjing av det færøyske språket og den færøyske kulturen.

Det Flodin skriv om færøysk, har klar overføringsverdi til korleis den nynorske litteraturen kan fremjast i norske bibliotek, nettopp på grunn av færøysk kontakt med dansk og nynorsk kontakt med bokmål. Kor medviten ein som bibliotekar er den norske tospråkssituasjonen, kan vere tydingsfullt for korleis elevane møter nynorsk og bokmål i biblioteket. Dette handlar om å sjå kva type litteratur brukarane av eit bibliotek treng.

Hoel og Håland (2009) skriv i sin artikkel “Nynorsk som fritidsspråk” at bokmålselevar og nynorskelevar har same tilgang til faglitteratur på si målform gjennom lærebøkene, medan det i skjønnlitteratur er ei skeivfordeling. Dette går i første rekkje kanskje først og fremst utover nynorskelevane, som får dårlegare vilkår for utvikling av god lese- og skrivekompetanse på si eiga målform, men er også alvorleg for bokmålsbrukarar, fordi deira moglegheiter til lettare å tileigne seg deira sidemål blir dårlegare. Det har derfor truleg mykje å seie korleis skulebibliotekaren jobbar med å formidle nynorsk litteratur spesielt. Dette handlar om å gjere den nynorske litteraturen meir tilgjengeleg for både elevar og lærarar.

Flodin (2004) peikar også på den rolla bibliotekaren kan spele for marknadsføringa av litteraturen. Informantane hennar (det vil seie bibliotekarane) gav tydelege uttrykk for at eksponering av bøker ut i frå ein språkleg tanke var noko det vart brukt mykje tankeverksemd

på, der tid, plass og interesse var påverknadsfaktorar. Ho fann at alle dei skjønnlitterære bøkene i biblioteka som var med i hennar undersøking, var plassert etter språk: færøysk for seg og engelsk for seg, medan den norske, svenske og danske litteraturen stod blanda. Ho meiner at “detta kan ses som en språkfrämjande handling till färoiska språkets fordel.” (Flodin, 2004:40). Dei faglitterære var plassert etter emne, og her var det derfor språkleg blanding. Dette handlar om at litteratur skal vere lett å finne, oppdage og leite fram. Flodin (2004) skriv også om korleis bibliotekarane på Færøyene tenkjer om korleis dei skal eksponere litteraturen. Kvar ei bok står plassert i biblioteket, har mest sannsynleg stor tyding for utlånet av den. Kor medviten ein bibliotekar er om kvar i biblioteket og korleis litteraturen skal visast fram, har derfor mykje å seie. Kva som er dei beste plassane, er ifølgje informantane hennar til dømes øvste hylle på det ho kallar “boksnurrer”<sup>21</sup>. Truleg vil også bøker som står utstilt med framsida fram, fange meir merksemd enn dei som står med bokryggen ut mot publikum. Andre måtar å fremje litteratur på, er også å lage eigne, utskiftbare bokutstillingar over aktuell litteratur. I tillegg kan nemnast eit prosjekt dei har gåande på Os skule med elevar som bibliotekassistentar<sup>22</sup>. Det vil seie at elevane på 7 trinn er med på å til dømes rydde og lage plakatar etter eit fast mønster. Dette har kanskje ikkje noko direkte å seie for marknadsføring av litteratur, men tenkjeleg er det med på å gjere elevar meir medvitne den litteraturen som finst. Kanskje kan ein derfor kalle det ei indirekte marknadsføring.

Kva slags litteratur som blir kjøpt inn til biblioteka er også eit spørsmål om kven som har påverknad på dette området. Limberg (2003) skriv at det rår liten tvil om at eit fyldig og godt samansett bibliotek er vesentleg for å stimulere elevane si leselest og leseutvikling. Spørsmålet er kven som avgjer kva som er “godt samansett litteratur” i eit bibliotek. Med andre ord vil den som bestemmer innkjøpet av til dømes nynorskbøker ha mykje å seie for kva litteratur som finst i biblioteket. Limberg viser til eit forsøk gjort ved ein dansk skule der ungane i ei klasse fekk ansvar for å kjøpe inn bøker til biblioteket. Dette utvalet vart samanlikna med det utvalet skulebibliotekarar ville ha gjort. Resultata viste at elevane gjorde eit noko annleis utval enn skulebibliotekarane: Elevane kjøpte i større grad inn serieblad og “jentebøker”, medan fokuset var mindre på bøker retta spesielt mot gutar. I undersøkinga kom det også fram at elevane kjøpte inn like mykje kvalitetslitteratur som det skulebibliotekarane gjorde. Utvalet var altså annleis, men kvaliteten var framleis ivareteke. Limberg (2003) viser også til andre forsøk der elevar har vore med på innkjøp av bøker. Desse seier også at elevar

---

<sup>21</sup> Eg forstår dette som eit rundt bokstativ som ein kan snurre på.

<sup>22</sup> Sjå meir utfyllande om dette på deira verdsvevsider: <http://www.osbarn.gs.hl.no>

er seriøse i innkjøpa og at dei ofte les den litteraturen dei sjølve er med på å kjøpe inn. Dette viser at å ta med elevane på innkjøpsråd kan ha noko å seie for elevane si leseutvikling. Det handlar om å involvere eleven og ta han på alvor.

Limberg (2003) skriv at det er gjort lite forskning på den rolla skulebiblioteket har for elevane si leseutvikling og litteraturlesing. Ho trekkjer likevel fram fire punkt som forskarar innan bibliotek- og informasjonsvitskapen har merka seg frå forskning om lese- og litteraturpedagogikk:

- Skulen bør ha tilgang til eit breitt og variert tekstutval som passar elevane sine ulike individuelle behov
- Elevane bør ha høve til å sjølve velje den litteraturen dei vil lese
- Elevar bør ha tilbod om såkalla “autentiske” tekster. Det vil seie tekster som ikkje først og fremst er læreboktekster
- Svake lesararar (som til dømes dyslektikarar eller elevar med fleirspråkleg bakgrunn) bør få tilbod om meiningsfulle tekster, noko som i større grad blir mogleg dersom eit bibliotek er godt utbygd

(Limberg, 2003:55)

Ifølgje Limberg er eit velutrusta skulebibliotek og bibliotekarar med interesse for, og kunnskap om litteratur viktige for å vekkje leseinteresse hos elevane, samt å stimulere deira lese- og skriveutvikling.

### **5.1.2 Skulebiblioteket og tilgangs/informasjonskompetanse**

Skulebiblioteket har ei viktig rolle i å utvikle elevanes sin *informasjonskompetanse*. Rafste (2008a:120) definerer dette som “evnen til å søke og lokalisere informasjon, vurdere informasjon kritisk i forhold til relevans og pålitelighet, og ta den i bruk i egen kunnskapsutvikling.” Det handlar også om evna til å lese og analysere tekst kritisk, dra slutningar og samanlikne tekst. Informasjonskompetanse er derfor nært knytt til dei før omtalte omgrepa tilgangskompetanse og literacy<sup>23</sup>. Eg vil ikkje sette klare likskapsteikn mellom desse omgrepa, men snarare hevde at det å opparbeide seg god informasjonskompetanse er ein viktig del av det å bli *tilgangskompetent*. Det er derfor stort slektskap mellom omgrepa, og eg vil derfor gå nærare inn på informasjonskompetanseomgrepet i dette delkapitlet.

---

<sup>23</sup> Sjå kapittel 4

Omgrepet informasjonskompetanse blir i rapporten “Gi rom for lesing!” brukt for å illustrere behovet for ein femte basiskompetanse ved sida av lesing, skriving, opparbeiding av digital kompetanse og rekning. ”Å innhente informasjon fra et vidt tilfang av kilder krever kompetanse i valg, vurdering, tolkning og kritisk analyse. Å bearbeide informasjonen til egen kunnskap, er en del av denne kompetansen” (Gi rom for lesing!, 2005:4). I tillegg vektlegg ein med dette omgrepet evna til å kvalitetssikre tekst i eit samfunn med stadig større tilgang til tekstbasert informasjon, særleg gjennom nye medium som internett.

I heftet ”Lesing i skulebiblioteket,<sup>24</sup>” utgjeve ved Lesesenteret i Stavanger, nyttar også Siri Ingvaldsen seg av omgrepet informasjonskompetanse, og kjem med framlegg til korleis ein kan fremje dette som eit samspel mellom skulebibliotekaren, læraren og eleven. Ho hevdar at informasjonskompetanse og leseutvikling må sjåast i samanheng i skulen. ”Problemet med ukritisk kopiering av tekst, heng saman med at elevane ikkje gjer stoffet dei finn i informasjonsskjelder til sitt eige”, skriv Ingvaldsen (2010:22). Elevane har lett for å leite opp stoffet dei vil bruke, men har større vanskar med å jobbe vidare med det i tilstrekkeleg grad. Skal ein klare å nytte dei ressursane som skulebiblioteket har, må skulebibliotekaren vere medviten om læreplanmåla og læreplanane til skulen, og må også vite noko om dei oppgåvene elevane skal løyse. Utvikling av ein tilgangs- eller informasjonskompetanse handlar derfor om eit samspel mellom dei tre aktørane lærar, skulebibliotekar og elev, der skulebibliotekaren sin kanskje viktigaste rolle er å rettleie elevane i søking, vurdering og dokumentasjon av kjelder, men mogleg også i å lese desse kjeldene.

Skulebiblioteket er ein arena der utvikling av denne typen kompetanse i aller høgste grad kan skje. Utviklinga av informasjonskompetanse skjer gjennom ulike oppgåver elevane blir pålagt i skuletida og som kan løysast gjennom dei ulike media skulebiblioteket har å tilby. Rafste (2008a) skriv at denne blir utvikla i tett samspel mellom lærar, elev og skulebibliotekar, og målet er at elevane får ei djupare innsikt i det området dei aktivt går inn for å undersøke, og at dei etter dette skal kunne sitte igjen med ei allmenn forståing av temaet dei har undersøkt, og ikkje berre med overflatisk, fragmentarisk kunnskap om det. For å oppnå dette, må dei få tett opplæring og oppfølging av kvar og korleis ein skal finne informasjon, korleis ein skal vurdere informasjonen ein finn og stille seg kritisk til dei kjeldene ein tek i bruk. Det handlar om å finne tekst, bruke tekst og forkaste tekst. Slik er utviklinga av ein god informasjonskompetanse tett knytt til Bjørn Kvalsvik Nicolaysen sitt før omtala omgrep tilgangskompetanse og omtala av Kunnskapsløftet som ei literacy-reform. Ein

---

<sup>24</sup> Tilgjengeleg på [http://lesesenteret.uis.no/kurs\\_og\\_boeker/skulte\\_dokumenter/article27600-2907.html](http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/skulte_dokumenter/article27600-2907.html)

godt utvikla informasjonskompetanse er derfor også nært knytt til dugleikane lesing og skriving.

### **5.1.3 Biblioteket: eit rom for lesing – på nynorsk**

”Det er viktig å hugsa på at nynorsk er eit skriftspråk mest utan forankring i populærkulturen”. Dette skriv Trude Hoel og Anne Håland i sin artikkel ”Nynorsk som fritidsspråk” (2009:9). Til dømes er dei store teikneseriane først og fremst på bokmål. Eit unntak her er blant anna ”Hårek”, men den kanskje største teikneserien for barn og ungdom – Donald Duck - er berre å finne på bokmål, likeeins med dei store glansa magasinane. Hoel og Håland dreg også fram at populære seriar i Disneyuniverset som *Hanna Montana* og *High School Musical* også berre er teksta på bokmål. Ein kan vidare ramse opp dei større seriane som går på tv på ettermiddagstid i dei mange kanalane. Få av desse er teksta på nynorsk. Sjølv om nynorsk er eit språk ein stadig oftare møter i reklameverda til dømes, manglar det forankring i den tekstkulturen der ungdom kanskje ofte først og fremst er å finne – i populærkulturen. Dette stiller krav til biblioteket generelt, og kanskje skulebiblioteka spesielt, for korleis dei kan gjere den nynorske litteraturen meir tilgjengeleg for dei unge.

Tilgangen til nynorsk skjønnlitteratur er heller ikkje like god som til skjønnlitteratur på bokmål. Dette har sjølvstundt samanheng med at mykje av litteraturen i første omgang berre er skriven – eller oversett til bokmål, men kan også ha samanheng med korleis nynorsk litteratur blir prioritert i biblioteka, både med tanke på omfang og økonomi. Skulebiblioteket har derfor også eit ansvar for å halde seg oppdatert på kva som er av nynorsk litteratur, og aktivt prøve å formidle desse titlane til elevane.

Ein viktig dimensjon i bibliotekarane sitt litteraturpedagogiske virke er å bygge opp ei godt tilpassa samling, og å velje tekster tilpassa ulike grupper og enkeltelevar sine behov, til bruk i prosjektarbeid og temaoppgåver, skriv Audunson m.fl (2007:34) i ein arbeidsrapport om skulebibliotek i Norge. Her blir det påpeikt at biblioteket si pedagogiske rolle når det gjeld litteratur og litteraturutvikling, er særleg viktig i dei første skuleåra.

Det er derfor kanskje ekstra viktig at skulebiblioteka er merksame denne situasjonen, og slik gjer sitt for å formidle og forenkle tilgangen til nynorsk litteratur.

## Kapittel 6 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for dei metodane eg har brukt i handsaminga av datamaterialet. Sidan hovudmaterialet mitt er basert på kvalitative forskingsintervju, ser eg det som høveleg først å presisere ein del av det potensialet og dei avgrensingane som er knytte til kvalitative tilnærmingar i sin heilskap og til intervju meir generelt. Deretter vil eg greie ut om det kvalitative forskingsintervjuet og kome inn på sentrale punkt som utvikling av intervjuguide og informantutval.

Eg tok i mi undersøking i bruk tre kjelder. Eg har teke i bruk årsplanar og arbeidsplanar frå nokre av skulane for lettare å kunne belyse korleis sidemålsundervisninga vart lagt opp, sett og observert bibliotekromma, og korleis dei er utforma. Sist, men ikkje minst, har eg gjort fleire intervju med bibliotekarar, lærarar og elevar.

### 6.1 Om val av metode

Vitskapleg metode utgjer eit sett retningsliner som skal sikre at vitskapleg verksemd er fagleg forsvarleg, skriv Sigmund Grønmo (2004), og framheld at ein metode generelt sett er ein framgangsmåte for å nå eit bestemt mål. Metode fortel oss korleis vi skal skaffe fram kunnskapen og utvikle teoriane, og korleis vi skal sikre at kunnskapen og teoriane oppfyller krava til vitskapleg kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet (Grønmo, 2004:27).

Ein skil gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ metode, dette har Grønmo samanfatta på følgjande måte (2004:110 f):

- Mengda informasjon om kvar eining er større i kvalitative studiar enn i kvantitative.
- Det er ein skilnad mellom samanliknbar og uttømmende informasjon. Kvantitative studiar er stort sett basert på same type informasjon om alle einingar, som til dømes i ei spørjeundersøking, medan ein i kvalitative gjerne nyttar seg av ulike type informasjon om ulike analyseeiningar.
- I kvantitative studiar blir data gjerne uttrykt som tekst, i motsetnad til i kvantitative studiar, der informasjonen blir uttrykt i form av tal, slik at ein kan ta sikte på statistiske analyser. Dei er med andre ord kvantifiserbare.
- I kvantitative undersøkingar fastset ein kva informasjon ein er ute etter samt utvalet av einingar før datainnsamlinga tek til. I kvalitative studiar vil dette delvis skjer

undervegs i undersøkinga. Utvalet av informasjon er derfor meir konsentrert i kvantitative undersøkingar.

Målet for mi undersøking var å få ei djupare innsikt i rammevilkåra for lesing på nynorsk i ungdomsskulen: Kva las ein? Kva var tankane ein som lærar og elev gjorde seg om lesing på nynorsk, og om undervisninga meir generelt? Korleis jobba skulebiblioteka med desse spørsmåla? Slike spørsmål handlar om *forståing* og fører meg i retning av ei kvalitativ orientering. På denne bakgrunnen fann eg det hensiktsmessig å intervjuje ulike grupperingar, samt å oppsøkje ulike bibliotek for å observere og sjå korleis romma var utforma, kva litteratur dei hadde og korleis denne var plassert.

Innanfor det kvalitative forskingsdesignet er det mange ulike retningar, ein av desse er fenomenologi. Fenomenologisk filosofi er læra om “det som viser seg” (Johannessen et al., 2006:80) og er ein filosofi med røter attende til den tyske filosofen Edmund Husserl. I dette ligg dei tinga eller hendingane som slik dei viser seg for oss, eller slik sansane våre først oppfattar dei. Føremålet er ikkje først og fremst å skildre og forklare, men å få eit djupare innblikk i korleis aktørane opplever sin eigen situasjon. Kort sagt kan ein seie at ein ved kvalitative studium har eit føremål om å oppnå djupare forståing av eit fenomen gjennom å ta utgangspunkt i eit avgrensa tal kjelder og granske desse grundig.

## 6.2 Om kvalitativ metode

Av dei som har vore med på å utvikle metodisk det kvalitative forskingsintervjuet, som er det eg spesielt har teke i bruk i mi undersøking, er Steinar Kvale. I si bok *Det kvalitative forskningsintervju* tek han for seg det han kallar “det halvstrukturerte livsverden-intervjuet”. Dette er ifølgje i Kvale (1997:21), definert som “Et intervju som har som mål å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”. I dette ligg at ein søker å skildre menneske og deira erfaringar med og forståing av eit fenomen. Kvale hevdar at det kvalitative intervjuet har ei særleg styrke i at det kan fange opp variasjonane i intervjupersonane sine oppfatningar av og om eit tema, og slik gjev eit bilete av ei mangfaldig og kontroversiell menneskeleg verd (Kvale, 1997:23). Eit stort fortrinn meiner han også ligg i den store openheita det gjev. Om ein til dømes vel å følgje dei spørsmåla ein har sett opp, eller om ein vel å stille andre spørsmål som der og da kan vere vel så relevante som dei ein først hadde utarbeidd, er heilt opp til forskaren å avgjere.

Eit intervju kan i ulik grad vere strukturert på førehand. Det halvstrukturerte livsverden intervjuet er kjenneteikna ved at spørsmåla i intervjuguiden er formulert på førehand, men rekkjefølgje og ordlyden er fleksibel. Det er også vanleg å stille oppfølgingsspørsmål. Dette gjev metoden stor fleksibilitet, men kan sjølvstundt også føre til ein del fallgruver dersom ein ikkje er medviten nok kva veg intervjuet skal ta.

Det kvalitative forskingsintervjuet er likevel berre ei av fleire moglegheiter innanfor den kvalitative tilnærminga. Andre er til dømes ulike former for observasjon, noko som spesielt er vanleg innanfor til dømes sosialantropologi. Dette inneber at forskaren er til stades i situasjonar som er relevante for studien, og registrerer det han ser på bakgrunn av sanseintrykk, først og fremst ved å sjå, lytte og erfare. Data blir da registrert gjennom å skrive ned det som skjer under eller etter observasjon (Johannessen et al., 2006:117). Observasjon gjev tilgang til ein type informasjon som ein vanskeleg kan få tilgang til gjennom andre metodar som intervju eller spørjeskjema, som til dømes kan vere korleis ei gruppe menneske ter seg i ein gitt situasjon, eller som i mitt tilfelle: observasjon av rom. Sidan alle mine intervju med skulebibliotekarar gjekk føre seg i skulebiblioteka, nytta eg høvet til å alltid kome noko tidlegare til mine intervjuavtaler for å kunne sjå dei enkelte romma på eiga hand. Dette gav svar på for meg sentrale spørsmål som storleiken på rommet, korleis boksamlinga var og korleis og kva for ulike bøker som var utstilt.

### **6.3 Det kvalitative forskingsintervjuet**

Intervjuet baserar seg på ei kvardagsleg samtale eller konversasjon, men ein *fagleg* konversasjon. Samanlikna med kvardagslege samtaler, blir forskingsintervjuet kjenneteikna ved eit større metodisk medvit rundt korleis ein stiller spørsmåla, fokuseringa på dynamikken i interaksjonen mellom intervjuaren og den som blir intervjuet, og ei kritisk innstilling til det som blir sagt. (Kvale, 1997:31). Verken formålet med intervjuet eller sjølve strukturen blir i særleg stor grad problematisert i ei meir kvardagsleg samtale. I eit fagleg intervju er det ofte eit asymmetrisk makttilhøve mellom forskaren og den som blir intervjuet, ei kvardagsleg samtale ber i større grad preg av ei gjensidig utveksling av informasjon. Dette makttilhøvet gjer at ein som intervjuar kan ha ein skjult påverknad på han/ho/dei som blir intervjuet, skriv Jette Fog (1994:22 f). “De får indflydelse, simpelt hen fordi de er der. Det handler helt konkret om, hvad der sker i mellem de to mennesker, der sidder og taler sammen om et givent emne,” skriv ho. Det kan med andre ord vere vanskeleg å halde seg heilt nøytral i ein intervjusituasjon. Dette handlar blant anna om eiga interesse for det ein ønskjer å finne ut av,



og kan til dømes føre til at spørsmåla ein stiller verkar førande, at ein som intervjuar snakkar for mykje og engasjert om eit emne, og slik kanskje mistar overblikket over intervjusituasjonen. I direkte kontakt mellom menneske vil det alltid oppstå små non-verbale sidemerknader. “Temaet reiser kanskje angst og modvilje i forskeren, der uden at vide det “meddeler” denne angst og modvilje til personen, som modtager og gemmer alle disse “sidebemærkninger”” (Fog, 1994:84). Korleis ein formulerer spørsmål og i kva rekkjefølgje spørsmåla blir stilt, kan derfor ha mykje å seie for korleis ein intervjusituasjon utviklar seg.

### **6.3.1 Utvalet av informantar**

Mine informatantar består av fem skulebibliotekarar, fem lærarar og til saman 16 elevar frå ulike ungdomsskular i områda i og rundt Bergen. Desse vart rekruttert ved at eg i første omgang ringte rundt til eit tilfeldig utval av skulebibliotekarar. Eg var oppteken av at både sentrumsskular og skular i forstadane til Bergen skulle vere representert, men utover dette hadde eg ingen kriterium. For vidare rekruttering nytta eg meg av den såkalla *snøballmetoden*. Dette er ein av fleire måtar ein kan rekruttere nye informantar på, og ein fordel med denne metoden er at ein er sikra personar med inngående kunnskapar om temaet ein skal undersøke, fordi informantar blir rekruttert ved at ein forhøyrer seg om kva personar som veit mykje om temaet som skal undersøkast. Desse informantane kan igjen vise til andre informantar (Johannessen m.fl, 2006:109). Eg rekrutterte derfor norsklærarane i undersøkinga ved hjelp av skulebibliotekarane. Gjennom lærarane fekk eg igjen tak på elevinformantane. Skulebibliotekarane sa seg stort sett villige til å stille opp, medan lærarane var noko vanskelegare å rekruttere. Skulebibliotekarane gav meg namn med e-postadresser til lærarar som anten hadde sagt seg villige til å vere med, eller som skulebibliotekarane meinte det var grunnlag for å spørje. Elevane i undersøkinga er det lærarane som har plukka ut. Eg gav ingen andre føringar for utvalet, anna enn at eg ville ha ei jamn kjønnsfordeling, det vil seie to jenter og to gutar til kvart intervju. Informantane er derfor meir eller mindre tilfeldig utvalt.

Når det vidare kjem til spørsmålet kring kor mange intervjupersonar ein treng, er dette avhengig av kva som er formålet med studien. Svaret på spørsmålet er derfor ifølgje Kvale (1997:58) “så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite”. Vanlegvis vil ein sitte igjen med ei kjensle av at ein anten har for mange eller for få intervju. Mange intervju vil gjere analyseringsarbeidet stort og vanskeleg, medan for få vil gjere det vanskeleg å gjere statistiske generaliseringar eller å teste hypotesar, skriv Kvale (1997). Som før nemnt gjorde eg til saman 14 intervju. Fem av dei av med bibliotekarar, fem med lærarar

og fire med elevar. Eg var bevisst på at skular frå ulike delar av Bergen skulle vere representert i materialet.

### **6.3.2 Gjennomføringa av intervju**

I forkant av intervju er det viktig å ha tenkt nøye gjennom kva spørsmål ein vil stille og kva rekkjefølgje dei skal kome i. Dette utgjer intervjuguiden (Kvale, 1997:76). Guiden kan anten vere ei grov skisse over dei emna ein vil ta opp, eller det kan vere ei meir detaljert liste med presise spørsmålsformuleringar. Ein må også ta stilling til kor spontant eller strukturert eit intervju skal vere. Kvale (1997) skriv at eit intervju med spontane spørsmål og ei meir ustrukturert form vil gje meir spontane svar, medan eit meir strukturert intervju vil gje svar som i ein analyse er lettare å analysere og få oversikt over.

Når det gjeld mine eigne intervju, sette eg desse opp tema for tema med nokre spørsmål under kvart, som går fram av vedlegg nr 1a, b og c. Intervjua gjekk føre seg som ei fagleg samtale, på same tid var eg oppteken av å få belyst alle spørsmåla i guiden. For meg var det eit viktig poeng at eg skulle kunne samanlikne dei ulike lærarane, elevane og bibliotekarane innanfor deira informantgruppe, men også på tvers av dei, derfor var det også viktig å få svar på alle spørsmål. For å nemne eit eksempel ville det ville det vere interessant å sjå om det var samband mellom kva elevane meinte dei las og kva lærarane og bibliotekarane meinte dei las.

Grønmo (2004) skriv at forskaren skal vere open for initiativ frå respondenten under samtala, men skal på same tid styre intervjuet slik at det heile vegen dreier seg om tema som er relevante for studien. "Denne styringen av intervjuet skjer med utgangspunkt i intervjuguiden. Guiden er forskerens holdepunkt og sjekklister for gjennomføringa av intervjuet" (Grønmo, 2004:163). Poenget med ein intervjuguide er altså ikkje nødvendigvis at den skal følgjast til punkt og prikke, men at ein skal ha ein plan og ide om kva informasjon ein vil tileigne seg på den tida intervjuet varar. Det viktige er at det er god flyt og gode overgangar mellom spørsmåla, skriv Grønmo (2004) vidare. Sidan ein slett ikkje alltid veit kva veg ei samtale vil ta, er det opp til forskaren å sørge for at alle spørsmål blir dekt og slik formulere spørsmål utifrå korleis intervjuet utviklar seg. Dette for å sikre at ein held seg innanfor det som er tema for intervjuet. Kvale (1997) poengterer også det viktige med at spørsmåla skal vere med å skape positiv interaksjon og motivere intervjupersonen til å fortelje. Spørsmåla bør derfor vere lettfattelege og korte, og fri for akademisk sjargong. Ein fordel med eit intervju er også at ein alltid har moglegheita til å spørje meir utdjupande, og ikkje minst til å tydeleggjere spørsmål som blir oppfatta som uklare. Det at ein kan be om

nærare presiseringa av svara til intervjuobjektet, gjer også at ein som intervjuar viser ei genuin interesse for det informanten har å fortelje.

Sjølve intervju vart gjennomført på to måtar: Elevane valde eg å intervju i grupper, medan samtalan skulebibliotekarane og lærarane vart gjennomførte som individuelle intervju. Ein fordel med gruppeintervju er at informantane da vil korrigere kvarandre og utfylle kvarandre sine resonnement. Det vil også ifølgje Kvale (1997) i enkelte situasjonar føre til spontane og kjensleladde ytringar om tema som blir diskutert. Elevane ville i all hovudsak få spørsmål om kva dei las i norsktimane, korleis dei meinte biblioteket blei brukt og skulle brukast. Kva ein som elev hugsar og ikkje hugsar av kva som til dømes har vore gjennomgått i timane, kan tenkjast å variere noko frå person til person. I ettertid ser eg derfor at det i høgste grad var fruktbart å gjennomføre elevintervju som gruppeintervju, nettopp på grunn av dette.

Alle intervju vart teke opp på band ved hjelp av ein digital stemmeopptakar, og varte i 45-60 minutt kvar. Eg var oppteken av å få belyst alle spørsmåla i guiden, på same tid som at eg ville intervju personane skulle snakke mest mogleg utan at eg avbraut. Alle informantane vart avslutningsvis spurt om det var noko dei ville legge til sjølve, før bandopptakaren vart skrudd av. Intervju med bibliotekarane vart gjennomført i biblioteka, noko som var formålstenleg fordi dei da lettare kunne vise meg kva dei til dømes meinte om korleis bøkene var utstilt, og korleis dei tenkte om utforminga av rommet, for å nemne noko. Elevane og lærarane vart intervju på grupperom ved den enkelte skule.

### **6.3.3 Etikk i forkinga**

Som det går fram av informasjonsskriva i vedlegg 2a, b og c som gjekk ut til alle informantane, vart det tydeleggjort at dette var ei anonym undersøking, og at verken namn på informantar eller skular ville bli gjort kjent i materialet. Det vart også bedt om skriftleg samtykke frå samlege, og gjort klart at dei når som helst kunne trekkje seg frå studien. Kvale (1997: 67) skriv om informert samtykke, at:

Et informert samtykke innebærer at intervju personene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delt i forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr og så at forskeren får intervju personen til å delta på frivillig basis, og opplyser om at personen kan trekke seg når som helst.

Elevane, som alle var under 18 år, måtte i tillegg ha med underskrift frå foreldra. Intervju vart teke opp med bandopptakar, alle lydfiler vil bli sletta når oppgåva er ferdigskriven. Eg

har så langt råd er i presentasjonen og analysane av intervjua, freista å ivareta anonymiteten til informantane.

Som det går fram av vedlegg 3, er prosjektet også meldt til og godkjent av personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

## **Kapittel 7 Presentasjon og analyse av intervju**

Eg vil i dette kapitlet presentere og analysere intervjuundersøkingane mine i ljøs av rammevilkåra presentert i kapitel 3, 4 og 5. Kort samanfatta vil eg belyse følgjande:

- Rammevilkåra for opparbeiding av tilgangskompetanse i skulebiblioteka
  - Opningstid, areal, utval, bokutstilling
- Rammevilkåra for lesing av nynorsk i skulebiblioteka
  - Plassering og utval av nynorsk litteratur versus litteratur på bokmål
- Nynorskopplæringa og lesing på nynorsk i undervisninga
  - Tidsbruk
  - Kva litteratur elevane les

Eg har valt å gjere dette tematisk, slik at ein lettare kan samanlikne og sjå svara frå dei ulike informantane under eitt. Alt i alt gjennomførte eg 14 intervju, der fire av dei vart gjennomført som gruppeintervju med elevar i grupper på fire. Til saman utgjer desse elevane 16 personar. Eg intervjuar fem bibliotekarar og fem norsklærarar frå ulike skular i bergensområdet. For å sikre anonymiteten til informantane mine, har dei alle fått fiktive namn, det same har skulane fått. Eg vil heller ikkje seie noko om spesifikk geografisk plassering av skulane, men eg vil skildre kva slags sosiogeografiske område dei ulike ligg i.

### **7.1 Presentasjon av informantane**

Skulane har fått dei fiktive namna Byåsen, Granlien, Svalestad, Bakkebygrenda, Langangen og Fageråsen skule. Nærare presentasjon av skulane kjem nedanfor i kapittel 7.2.

Informantane elles fordeler seg slik:

#### **Fageråsen skule**

- Bibliotekar Live

#### **Byåsen skule**

- Bibliotekar Mette
- Lærer Marie

#### **Granlien skule**

- Bibliotekar Eli

#### **Svalestad skule**

- Bibliotekar Nils
- Lærer Solvår
- Elevane Lars, Lena, Lasse og Line

### **Bakkebygrenda skule 1**

- Bibliotekar Trine
- Lærer Beate
- Elevane Pål, Petra, Per og Pia

### **Bakkebygrenda skule 2**

- Bibliotekar Trine
- Lærer Kari
- Elevane Marta, Martine, Marit og Mats

### **Langangen skule**

- Bibliotekar Trine
- Lærer Lars
- Elevane Tove, Tore, Truls og Trude.

Trine er som det går fram av oversikta bibliotekar ved både Langangen og Bakkebygrenda skule, slik at sjølv om eg intervjuar fem bibliotekarar, fekk eg innblikk i seks bibliotekrom. Utvalet av elevar var det norsk læraren deira som gjorde. Eg gav ikkje andre føringar for utvalet enn at eg ville ha to jenter og to gutar.

## **7.2 Biblioteka som alternativ til klasserommet**

I undersøkinga “Skulebibliotek i Norge” (2007) gjeve ut på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, fann ein at 87 prosent av grunnskulane har egne bibliotek, medan elevane på kvar tiande skule har ei kombinasjonsløyving med folkebiblioteket. I tilfella med mine besøkte skular, har alle bibliotek på skulen. I same rapport skriv forfattarane at berre 18 prosent av skulebibliotekarane i grunnskulen er tilsette som skulebibliotekarar aleine, dei resterande har ei undervisningsstilling knytt til jobben i tillegg. Slik sett står biblioteka i denne undersøkinga i ei særstilling. Tre av bibliotekarane er tilsett på fulltid som skulebibliotekarar. Ei fjerde har 80 prosent stilling, men er alltid til stades når elevane er på skulen. Den siste skulebibliotekaren har ei delt stilling mellom to bibliotek.

Som eg var inne på i kapittel 5, kan kvar romma ligg plassert i skulebygget, korleis dei er organisert, samt ikkje minst korleis og kva slags litteratur eit bibliotek kan tilby, ha mykje å

seie for kor stor bruk elevane gjer av det. Eg vil i det følgjande skildre dei ulike skulebiblioteka i undersøkinga som rom og presentere kva mine informantar meinte om bruken av skulebiblioteket.

### **Biblioteket på Byåsen skule**

Byåsen skule ligg i ein forstad i søre delen av Bergen, i eit område der ein finn store og flotte hus og der gjennomsnittsinntekta ifølgje Statistisk Sentralbyrå (SSB) per person ligg noko over gjennomsnittet for byen elles. Skulen rekrutterer elevar frå både bokmålsskular og ein nynorskskule, men talet på nynorskelevar har dei siste åra gått ned, jamfør kapittel 3.

Biblioteket på Byåsen skule er det største og best utstyrte av dei fem besøkte biblioteka. Det ligg sentralt plassert i skulebygget i forhold til klasseromma, noko som gjer det lett for både elevar og lærarar å stikke innom i både friminutt, fritimar og skuletimane. Biblioteket har ei opningstid som følgjer timeplanen på skulen, enkelte dagar er det også ope noko lenger og mange elevar tek derfor rommet i bruk til å gjere lekser, blant anna.

Sjølve rommet er forholdsvis stort og lyst, og innbyr til å sette seg ned. Det er ein eigen liten krok til spel, samt nokre sittegrupper og arbeidsplassar. Det er ikkje lagt opp til så mange PC-plassar her, og bibliotekaren seier at dei maskinene som finst, er der til søk av informasjon og ikkje som reine arbeidsmaskiner.

Biblioteket verkar lett å finne fram i. Her er det tydeleg merka kvar ein kan finne dei ulike bøkene, alt frå lettleste såkalla "leseløvebøker" til faglitteratur på baa målformer. Det er eit relativt stort areal reservert for bokutstillingar, desse blir ifølgje bibliotekaren skifta ut med jamne mellomrom. Utstillingane speglar gjerne ulike tema som blir teke opp i undervisningssamanheng, og kan derfor innehalde alt frå fagbøker, skjønnlitterære bøker, lydbøker, dvdar osv. Her er også eit eige område reservert for utstillingar av nynorsk skjønnlitteratur, med særleg vekt på ungdomslitteratur. Denne utstillinga er sentralt plassert i biblioteket. Alt i alt er biblioteket godt utstyrt, og elevar kjem og går som dei ønskjer det sjølv.

### **Biblioteket på Fageråsen skule**

Fageråsen skule er ein skule med elevar frå 1.-10.trinn og ligg i eit område med blokkar, i det ein kan seie er eit typisk drabantbyområde vest i Bergen. Biblioteket ligg i underetasjen på skulen, sentrert i den delen av skulen der barnetrinnet ligg. Rommet i seg sjølv er forholdsvis stort og har store vindauge, noko som gjer det ljost og triveleg. Det er fleire bord her, dette

gjer det lett å sette seg ned for å bla i litteraturen eller arbeide. Biblioteket er ope til 15.00 kvar dag. Elevane er gjerne ferdige mellom 13.00 og 14.00, og mange brukar ifølgje bibliotekaren derfor biblioteket også som eit rom å gjere lekser i.

Utvalet av litteratur er ikkje det største, men den litteraturen som er, er lett å finne. Sidan Fageråsen er ein skule for elevar frå 1.-10.trinn, er dette noko som også blir reflektert i utvalet av litteratur. Mitt inntrykk er at litteraturen, både den skjønnlitterære, men kanskje spesielt den faglitterære, først og fremst vender seg mot elevar på barne- og mellomtrinnet, og i noko mindre grad til gruppa som står i fokus i denne oppgåva: ungdomstrinnet.

Bibliotekaren seier ho skulle ønskje det var rom for meir møblar slik at ein lettare kunne lage utstillingar av litteratur, men at rommet ikkje er stort nok til dette. Det er likevel ein del utstillingar i form av at framsida på bøkene vender ut i rommet, og bibliotekaren seier ho er oppteken av å skifte ut desse med jamne mellomrom, fordi desse bøkene tydeleg blir oftare utlånt enn dei som ein i større grad må leite i bokhyllene for å finne. Blant desse bøkene, er det også nokre få nynorske skjønnlitterære ungdomsbøker utstilt, og bibliotekaren seier ho er oppteken av at bae delar skal vere lett tilgjengeleg. Utvalet av nynorsk skjønnlitteratur er ikkje stort, og bokutstillingane er å finne på øvste hylle, noko som det er grunn til å tru gjer det vanskeleg for elevar å nå den.

### **Biblioteket på Langangen skule**

Langangen skule ligg i ein av bydelane i dei ytre områda av Bergen. Området er prega av bustadblokkar. Dette er ein rein ungdomsskule, og elevane kjem frå tre ulike barneskular. Der er nynorsktradisjonar i området, men ingen har nynorsk som hovudmål på skulen der i dag. Biblioteket er det minste av dei seks bibliotekromma i denne undersøkinga. Biblioteket er bygd inn i det som kan verke som ei kasse i gangen på skulen, er derfor veldig lite, og har blant anna ikkje vindauge. Bibliotekaren her er delt mellom to skular, og seier sjølv det er store skilnader på biblioteka på skulane. Sjølv om rommet på Langangen er lite, prøvar ein å gjere det beste ut av det. Blant anna er det nokre få arbeidsplassar her som elevane kan bruke dersom dei ønskjer det. Utvalet av litteratur er heller ikkje verken det største eller beste, og er nok mest sannsynleg ein direkte konsekvens av plassmangel. Det er likevel tydeleg at ein prøvar å oppgradere særleg skjønnlitteraturen med dei nye bøkene som kjem på marknaden, dette gjeld for bae måleformer. Sidan biblioteket er så lite er det også avgrensa med plass til større utstillingar, men nokre bøker står likevel utstilt med framsida fram, dette gjeld bae målformer.



Dei gongane i veka bibliotekaren ikkje er til stades, er det fullt mogleg å ta biblioteket i bruk, men da i regi av dei ulike lærarane. Dette kan likevel tenkjast å redusere moglegheitene elevane har til å slenge innom biblioteket på impuls.

### **Biblioteket på Svalestad skule**

Svalestad skule er ein av dei sentrumsnære ungdomsskulane i Bergen. Skulen ligg i eit tradisjonelt middelklasseområde, men rekrutterer elevar frå fem ulike sentrumsnære barneskular. Dette gjer elevsamansetninga samansett, og det er relativt stor etnisk og sosial variasjon. Biblioteket her er relativt stort og har store vindauge som vender ut mot gardsplassen, noko som gjer det lyst og fint. Det ligg sentralt plassert omlag midt i bygget, i nærleiken av aulaen på skulen. Her er det relativt godt med arbeidsplassar, og det finst fleire stasjonære pc-ar til bruk i skulesamanheng, om det er oppgåveskriving eller om det handlar om å søke etter informasjon på nettet. Utvalet på litteratur er relativt bra, og det verkar relativt greitt å finne fram. Bibliotekaren her er tilsett på fulltid, og elevar tek derfor i bruk biblioteket også som eit opphaldsrom etter skuletid, for å gjere skulearbeid eller berre for å sosialisere. Utvalet av nynorsk skjønnlitteratur er ikkje veldig stort, men rekk over to hyller i ein av bokreolane.

### **Biblioteket på Bakkebygrenda skule**

Skulen ligg sentralt i ein av dei største bydelane nord i Bergen kommune, og var nynorskskule fram til midt på 2000-talet, da ein tapte ei målrøysting med knapt bokmålsfleirtal. Biblioteket her er også stort og lyst, og blir av bibliotekaren karakterisert som eit mediatek meir enn eit bibliotek. Det fungerer i større grad som eit arbeidsrom, og har frå 15-20 maskiner der elevane kan sitte og jobbe. Det er gode arbeidsplassar også utan pc, samt ein lesestol der elevane sjølve kan sitte og lese og bla i skjønnlitteratur, men som også kan brukast til reine høgtlesingsstunder av bibliotekaren og lærarane. Utvalet av nynorsk litteratur verkar relativt godt og er spreidd rundt i lokalet, merka med ein liten, oransje prikk. Dei nynorske bøkene står derfor i alfabetisk rekkjefølgje saman med annan litteratur. Rommet ligg plassert om lag midt i skulebygget, noko som gjer det lett for elevar og lærarar å kome innom dersom og når det er behov. Bibliotekaren her er delt mellom to skular, og har derfor ikkje moglegheit til sjølv å alltid vere til stades. Lærarane kan da ta rommet i bruk i eigen regi. Rommet i seg sjølv er innbydande og verkar relativt nytt.

## Biblioteket på Granlien skule

Granlien skule ligg i eit mellomklasseområde ikkje langt frå Bergen sentrum og rekrutterer elevar frå fem ulike barneskular, alle bokmålsskular. Skulebiblioteket ligg i øvste etasje på skulen, og relativt tett på fleire av klasseromma. Inntrykket er at det er lett for elevane å finne vegen opp hit. På mitt besøk var eg relativt tidleg ute, og rommet var da fullt av elevar som brukte biblioteket i friminuttet til alt frå å prate med venner eller jobbe med skule, til å sitte stille og lese. Rommet er i all hovudsak delt i to. Den største delen er avsett til skjønnlitteratur og har eit godt utval av litteratur som er lett å finne fram til. Dette gjeld også den nynorske litteraturen. I same avdeling finn ein også ein liten lesestol med sofa og bord. I den andre delen av biblioteket finn ein faglitteratur, arbeidsplassar og pc-plassar. Biblioteket som rom er innbydande og triveleg.

## Jamføring av biblioteka

Tabell 2

Skule	Sentral plassering i skulebygget	Stort areal	Ope i skulen si opningstid	Skulebiblio tilsett på heiltid	Utval av nynorsk litteratur	Arbeidsplassar
Byåsen	Ja	Ja	Ja	Ja	Svært godt	Godt
Fageråsen	Ja	Middels	Ja	Ja	Middels	Godt
Langangen	Ja	Nei	Ja	Nei	Middels	Dårleg
Svalestad	Ja	Ja	Ja	Ja	Godt	Godt
Bakkebygrenda	Ja	Ja	Ja	Nei	Godt	Godt
Granlien	Ja	Middels	Ja	Ja	Godt	Godt

Som vi ser av denne gjennomgangen (jamfør tabell), er det skilnader på dei ulike bibliotekromma. Alle biblioteka er rett nok relativt sentralt plassert i forhold til klasseromma, noko som i utgangspunktet gjer det lett for å elevane å stikke innom når dei måtte ha behov for det. Problemet oppstår når det ikkje er bibliotekarar tilsett på heiltid. Ein er da avhengig av følgje med lærar for å kome inn, og det får negative konsekvensar for elevane sin tilgang til rommet. Det er også skilnader på kor store romma er, og kor godt storleiken er utnytta.

Rafste (2008b) skriv om det gode bibliotekrommet at det blir kjenneteikna av til dømes å vere innreia med arbeidsplassar for elevane, både enkeltvis og som grupper. Ein føresetnad for at elevar i det heile teke skal ta det i bruk som ein læringsarena og eit bruksrom er derfor

at det er arbeidsplassar tilgjengeleg som gjer dette mogleg. Sjølv om elevane ved Langangen skule har tilgang på klasserom som dei kan bruke som arbeidsrom, meiner er det eit poeng at dette skal kunne gå føre seg i biblioteka. Det er her litteraturen er, og det er her elevane finn ein kompetent skulebibliotekar som kan hjelpe til å finne relevant informasjon. Biblioteket mistar med dette også delar av sin funksjon som bruksrom, ikkje berre på det faglege området, men også som eit sosialt rom og bakregion. Dersom desse momenta ikkje er til stades vil dette også kunne gå utover elevane sine moglegheiter til å opparbeide seg tilgangskompetanse.

Bibliotekar Mette ved Byåsen skule meiner at det kanskje aller viktigaste eit bibliotek kan gjere, er å utjamne skilnadane som finst mellom elevane heime. Utan at Læringsplakaten heilt spesifikt nemner bibliotek, blir det her slått fast at det å ha like moglegheiter til å utvikle sine evner både saman med andre og individuelt, er viktig. Ifølgje Mette, er skulebiblioteket ein arena der dette i høgste grad skal vere, og er mogleg:

Ein god del elevar her på skulen, kjem frå heimar med bøker, heimar der foreldra kan sette seg ned med ungane og hjelpe dei. Andre elevar kjem frå heimar der ein ikkje har så mykje bøker, og kanskje heller ikkje foreldre med verken tid eller kompetanse til å hjelpe ungane på ungdomsskulenivå. Slik som biblioteket er nå, er det ingen som er flau over å bruke det. Det stigmatiserar ingen å kome hit (Mette, bibliotekar Byåsen skule).

Bibliotekar Eli ved Granlien skule peikar også på at ho opplever at elevane brukar biblioteket som eit pustehol i ein elles hektisk skulekvardag, og da ikkje berre frå timane, men også frå det som mange kanskje opplever som eit litt hektisk friminutt. Ho seier at biblioteket blir opplevd som eit slags alternativt rom der ein kan finne ro til å spele, gjere lekser og snakke saman. Kort sagt har det ein veldig viktig sosial funksjon. Ho seier også seinare i intervjuet, at elevane kjem til ho med ting dei opplever som tunge: ”Eg vil nesten seie at eg har fått ein sosialarbeidarfunksjon i tillegg til jobben min som bibliotekar.”

Forfattarane av rapporten ”Skulebibliotek i Norge” (2007) skriv om skulebiblioteket at det gjerne blir oppfatta som eit meir offentleg rom samanlikna med klasserommet<sup>25</sup>. Sjølv om ein kanskje gjerne i første rekke tenkjer på skulebiblioteka som ein fagleg ressurs, opplever både Mette og Eli at biblioteka også er viktige som ein fristad og ein sosial arena for elevane. Dette kallar Rafste (2001) for bakregion. Med dette meiner ho eit rom der elevane ikkje blir overvaka i handlingane sine, slik ein kanskje kan oppleve det i klasserommet av læraren. Det fungerer i større grad som ein fristad. Klasserommet utgjer derfor i denne samanhengen ein

---

<sup>25</sup> Dette vil seie, som også skildra i kapittel 5, at rommet er ope for alle på tvers av alder og klasser. I eit rom der læraren ikkje er til stades kan elevane i større grad sjølv okkupere og dominere rommet.

frontregion. Dette står i tråd med Eli og Mette sine oppfatningar av korleis elevane tek bibliotekrommet i bruk. Det at biblioteket for mange elevar er ein frontregion, kan kanskje vere med å bidra til at elevane i større grad tek det i bruk. Kva denne bruken er, og om det faktisk at elevar tek i bruk biblioteket utover det reint faglege gjer at dei les meir bøker, blir betre på å og slik opparbeider seg tilgangskompetanse, er i tilfelle eit interessant spørsmål. Tenkjeleg vil det å opphalde seg i eit rom med bøker gjere at ein også lettare tek bøkene i bruk, nettopp fordi moglegheitene ligg betre til rette for det.

### **7.3 Biblioteket som rom for utvikling av informasjonskompetanse**

Alle dei intervjuja skulebibliotekarane er opptekne av å poengtere viktigheita av å hjelpe elevane til å bli gode til å finne stoff, både skjønnlitterært og faglitterært. ”Det er jo viktig å vere ein god lesar for å kunne tileigne deg kunnskap på ungdomstrinnet, på vidaregåande, på studiar og i livet totalt. Og da er biblioteket eit middel, og det er eitt av fleire middel for å seie det slik,” seier Trine. Med dette peikar bibliotekinformatane på eit viktig punkt. Biblioteka er ein arena der elevane har moglegheit til å opparbeide seg noko av den utrustninga dei treng for å bli kompetente lesarar og informasjonssøkarar, kort sagt for å auke informasjonskompetansen sin. Dette er igjen ein stor del av det å utvikle tilgangskompetanse. Engen og Helgevold (2010) meiner dette set krav til skulebibliotekarane om at dei må kjenne elevane for på best mogleg måte å kunne rettleie dei til å sjå og erfare korleis tekst kan hjelpe dei til å nå konkrete læringsmål. I mi undersøking verkar det å vere ein tydeleg tendens til at elevane kjenner seg trygge på bibliotekaren sin, og at dei opplever å få god hjelp dei gongane dei oppsøker biblioteket. Ifølgje lærar Marie, kjenner bibliotekaren ved hennar skule alle elevane ved namn. Marta, som er elev ved Langangen skule, seier ho trur at “bibliotekaren kan biblioteket utanboks, eller noko.” Det verkar generelt å vere ei felles oppfatning blant elevane at dei føler dei får den hjelpa dei treng når dei oppsøker bibliotekaren for hjelp. Dermed er det utgangspunktet for at samarbeidet mellom dei tre aktørane skulebibliotekar/elev/lærar er relativt godt, noko blant andre Rafste (2008b) hevdar er viktig.

Tre av skulebibliotekarane framhevar litteraturformidling som ei viktig oppgåve saman med det å lære barn og unge til å bli glade i å lese. Dei meiner dei slik også fungerer som ein støttefunksjon til skulen, blant anna ved å vere aktive på tilbodssida når det gjeld å finne fram til eigna litteratur til elevar og lærarar. ”Det viktigaste er sjølvsagt på ein positiv måte å kunne bidra til skulens arbeid”, seier bibliotekar Nils ved Svalestad skule. I dette legg han særleg at

det er viktig å kunne ha noko å tilby for alle lesarar på alle nivå, og ikkje berre dei gode lesarane som kjem av eigen fri vilje.

Når det gjeld opparbeiding av tilgangskompetanse gjennom faglitteratur, er det eit felles standpunkt hos lærarar og elevar at Internett slår fagbøker når det gjeld å finne stoff til oppgåver og liknande. Internett som informasjonskjelde er vanskeleg å konkurrere med, men fagbøker vil tenkjeleg vere eit svært godt alternativ og supplement, det er enno mykje faglitteratur ein ikkje finn på nettet. I tillegg er fagbøker dyre i innkjøp, og berre ein av bibliotekarane svarar at dei har nok økonomiske midlar til å drifte biblioteket slik dei gjerne ønskjer det. Trine ytrar også at IT-utstyr gjerne blir prioritert før bøker og at ”biblioteket ville nok sett annleis ut dersom eg fekk frie taumar til å kjøpe inn det eg sjølv ville.”

Skal vi tru på fråsegna til desse bibliotekarane, kan det verke som at det ikkje blir sett av nok midlar til drift av biblioteka. Kva som er grunnane til dette, kan vere fleire. Blant anna vil det vere eit spørsmål om korleis skuleleiinga vel å prioritere. Fleire bibliotekarane ytrar også at grunnskulen i Bergen på generell basis ikkje har særleg med pengar, og at ein derfor nærast ikkje kan vente meir økonomiske midlar enn kva ein får utdelt. Likevel er det slik at kvar enkelt skule sett av midlar internt til sitt eige skulebibliotek, og at desse midla blir teke frå den store ramma til undervisning på kvar enkelt skule<sup>26</sup>. Det er derfor opp til skulane kor mykje dei vel å prioritere skulebiblioteka sine.

Ved Granlien skule fortel bibliotekar Eli at ho er relativt ny i jobben, og at det var tydeleg at bibliotek var noko ein ville satse på da ho kom til skulen som bibliotekar. Leiinga valte da for det første å tilsette ein bibliotekar i fast stilling, og ho fekk også det ho skildrar som ”ein god pott med pengar” til å ruste opp biblioteket. Likevel, eit bibliotek treng oppgradering med jamne mellomrom, noko ho kjenner ho ikkje har store nok moglegheiter til å gjere.

Berre tre av lærarane seier at skulebiblioteket blir brukt til å finne faglitterære bøker, og av desse er det berre Marie på Byåsen skule som meiner at utvalet er godt nok. Dei resterande lærarane seier blant anna at utvalet på faglitteratur er for lite, og at det som er av faglitteratur ofte er lite oppdatert. I staden blir rommet, i den grad det er datamaskiner der, brukt til å søke og finne faglitteratur på nettet. Elevane blir likevel oppmoda om å oppsøke biblioteket sjølv, slik at dei som ønskjer det kan finne informasjon her.

Elevane verkar også å vere einige i at det er lettare å søke på Internett når ein treng faglitteratur, enn å leite i fagbøkene i biblioteka. Lars, som er elev ved Svalestad skule, seier at ”eigentleg burde biblioteket fått meir fagbøker. Sånn som biblioteket er nå, så brukar vi det

---

<sup>26</sup> Opplysningar gjeve per epost (05.05.11) av Kjellaug Ellingsen, koordinator for skulebiblioteka i Bergen

mest til å finne informasjon på nettet. Eg synes eigentleg biblioteket kunne fått meir fagbøker.” Han får støtte av medelevar ved andre skular. Lena ved Svalestad skule seier ”Eg brukar dataen til å løyse oppgåver og leite på nettet etter informasjon”. Også Pål ved Langangen skule saknar fagbøker:

Men det er jo det at eigentleg så har dei ikkje så mange fagbøker, det er ganske masse romanar også. Så eg føler i alle fall at dersom eg har eit prosjekt, til dømes i naturfag, at dersom eg skal på biblioteket å leite etter info, så finn eg sjeldan det eg leitar etter, eg finn berre romanar.

Dette tyder på at desse elevane anten ikkje finn fram til den faglitteraturen som er i biblioteket fordi den ikkje eksisterer eller er vanskeleg å finne, det kan også tyde på at den informasjonen ein finn kanskje ikkje er god nok, oppdatert nok eller rett og slett blir opplevd som mangelfull. Det kan sjølvstundt også vere at ein oppfattar det som lettare å søke etter relevant litteratur på Internett<sup>27</sup>.

Det er tydelege skilnader på kor gode dei ulike biblioteka er på faglitteratur, og utvalet kan nok også variere innanfor dei ulike faga. Solvår fortel at dei i hennar klasse straks skal i gang med eit prosjekt om 1.verdskrig, og at alle elevane da har fått i oppgåve å finne ei bok dei skal lese som omhandlar temaet. Bibliotekaren ved skulen er informert om dette, og kjem til å lage ei utstilling av den litteraturen dei har ved biblioteket på skulen. Dette tyder på at biblioteket her sit på ein del informasjon når det gjeld enkelte emne, og at denne informasjonen er av både skjønnlitterær og faglitterær karakter. Det same er tilfellet på Byåsen skule, der lærar Marie ytrar at utvalet er godt. Dette samsvarar også med mitt inntrykk.

Sjølv om Marie og Solvår har uttrykkjer at dei er tilfredse med utvalet på faglitteratur, er det samla inntrykket at faglitteraturen mange stader er mangelfull, og at det ikkje aleine handlar om elevane sine evner til å finne relevant informasjon. Når faglitteraturen er mangelfull, vil ein tenkjeleg i større grad også nytte seg av Internett i søkinga etter informasjon. Dette set store krav til elevane sine digitale dugleikar og evne til å finne og bruke gode og relevante kjelder.

### **7.3.1 Biblioteket i undervisningssamanheng**

Felles for alle dei intervjuja lærarane er at dei først og fremst ser biblioteket som ein ressurs for både lærar og elev. Ein av informantane kallar biblioteket ein rein sørvisinstitusjon og ei gullgruve. Med dette er meint kunnskapane til bibliotekaren om relevant litteratur som kan

---

<sup>27</sup> Det å sile relevant informasjon på nettet, er ein viktig del av det å bli informasjonskompetent. Dette trengs det derfor også god trening i. Korleis ein jobbar med dette i skulen er eit interessant spørsmål, men dessverre ikkje noko eg har rammar for å gå nærare inn på her.

brukast i undervisninga både for elevar og lærarar, men også korleis biblioteket som rom fungerer som arbeidsrom og bruksrom for elevane. Dette speglar igjen viktigheita av biblioteka som offentlege rom og bakregion.

Solvår fortel at: ”Som lærar kjem ein ofte i tidsnaud, men når vi har ein så flink bibliotekar kan vi snakke med han på førehand, så kjem elevane ned og får veldig god sørvis, både til å finne skjønnlitteratur og anna.” På ein av skulane er bibliotekaren delt mellom to skular, noko som gjer at det berre er ei avgrensa tid vedkommande er til stades. Sjølv om ein framleis kan bruke biblioteket som lærar og elev, blir noko av denne sørvisen naturleg nok borte. Kari, som er lærar ved den eine av desse skulane, seier ho gjerne skulle ønske at bibliotekaren var til stades på fulltid. Det fine med å ha ein fast bibliotekar, er ifølgje Kari nettopp dette med at ein bibliotekar blant anna er mykje meir oppdatert på aktuell litteratur og betre på å leite fram bøker, særleg til elevane: ”For meg som lærar er dette gull verd.” I så måte kan biblioteka ha ein direkte relevans for både lærarar og elevar sin tilgang til all slags litteratur på bae målformer.

Alle dei intervjuja lærarane svarar at dei brukar biblioteket først og fremst til å finne skjønnlitteratur til elevane når dei skal lese bøker i norsktimane. Da ber dei gjerne bibliotekaren kome med forslag til kva dei kan lese, eller dei sender beskjed om kva dei ønskjer av litteratur, også er bibliotekaren med på å skaffe bøkene. Det skjer også ofte at elevane sjølve får velje seg bøker, og bibliotekaren er da behjelpeleg med å finne litteratur. Lærar Marie ved Byåsen skule seier bibliotekaren kjenner namnet på nærast alle elevane ved skulen, og er svært flink til å treffe elevane med den litteraturen som blir foreslått. Lærar Kari seier at det kommunale biblioteket av og til også blir teke i bruk, fordi dei ivrigaste lesarane har lest ut mykje av den litteraturen ein kunne tilby på skulen. Beate, som er lærar ved Bakkebygrenda skule, seier at ho meiner biblioteket først og fremst skal vere ein stad der elevane får lyst til å vere og lyst til å lese, og at det må vere litteratur for alle, ikkje minst for gutane, som ho meiner har ein tendens til å bli borte frå lesinga ettersom dei blir eldre. “Her er det ein kjempejobb å gjere, ikkje minst for bibliotekaren, for dei har ofte ikkje så masse pengar å rutte med.”

Alle dei spurte lærarane seier også at biblioteket blir brukt når dei har leseprosjekt i klassen. Det er også stor semje om at det er greitt å finne fram til det ein treng, også på eige hand. Dette har mogleg samanheng med god kursing frå bibliotekarane si side. Fleire av desse gjer i samtalaneg har med dei merksame på at dei er opptekne av å kurse alle

8.klassingar i korleis biblioteket fungerer og korleis dei skal gå fram for å leite opp den nødvendige informasjonen dei vil ha tak i.

Korleis biblioteket blir brukt i undervisningssamanheng kan sjå ut til å vere noko ulikt frå skule til skule, og kan nok i fleire tilfelle ha samanheng med arealet ein har å boltre seg på. Spesielt er eitt av biblioteka så lite at det ikkje er rom for å til dømes lage større utstillingar til prosjekt og liknande. Andre bibliotek har langt betre rammevilkår, både når det gjeld areal og innkjøp av bøker, og samarbeider derfor tett med lærarane når det til dømes skal vere prosjekt. Dette omhandlar leseprosjekt i norsktimane, eller til dømes prosjekt om andre verdskrigen i samfunnsfag. Nokre av kommentarane frå bibliotekarane til korleis samarbeidet med lærarane i undervisninga er, var blant anna:

Læraren seier frå til meg om at vi skal ha om det og det temaet om ei stund, slik at eg får litt tid på meg til å finne stoff og lage ei utstilling, gjerne med både bøker og dvdar. Også sender lærarane elevane ned til meg, for å finne meir utfyllande stoff. Og ved å legge dei fram til dei, så blir jo det enklare, da (Mette, Byåsen skule).

Det er jo ein del av mi kompetanse, dette med å finne nyare og kanskje betre og meir aktuelle bøker enn kanskje dei sjølve ville ha gjort (Eli, Granlien skule).

Til dømes er det slik i norskfaget, at eg stiller skjønnlitteratur til disposisjon, slik blir det lettare å kople elevane til rett litteratur. Det er vel mest mot det skjønnlitterære eg jobbar, for internett har teke over ein del på det faglitterære. Men det er klart. Det har framleis ein funksjon (Nils, Svalestad skule).

Det har ikkje vore mogleg å få talfesta bruken av biblioteka for undervisninga, men som det går fram av kommentarane over, ser det ut til å vere ein tendens at samarbeidet mellom skulebibliotekarane og lærarane først og fremst handlar om å legge til rette for relevant litteratur.

I norskfaget blir bibliotekarane trekt noko meir inn i undervisninga, blant anna ved høgtlesing av skjønnlitteratur på både målformer. Omfanget av dette er ulikt på dei ulike skulane, men svare tydar på at det er noko tilfeldig kor ofte og kva tid denne høgtlesinga skjer. Eli seier at det å lese på nynorsk ikkje er noko ho kjenner seg komfortabel med, fordi hennar eige dialekt ifølgje ho sjølv ligg så tett opptil riksmålet. ”Det er som at eg høyrer sjølv når eg les at det ikkje blir så bra som eg gjerne ønskjer. Eg har for lite trening i det, rett og slett”. Dette blir løyst ved at ein av lærarane kjem og les nynorske tekster.

Eitt av biblioteka, Byåsen, har eit samarbeid med Nynorsksenteret i Volda, og eg vart invitert til å delta på ei høgtlesing av nye, nynorske ungdomsbøker i deira regi, rett nok med initiativ frå skulebibliotekar Mette. Da eg seinare kontakta bibliotekaren ved denne skulen,



kunne ho seie at ein etter det opplevde ein oppsving i utlån av nynorske bøker, og at særleg lærarane hadde funne dette svært positivt, fordi det var ei moglegheit også for dei til å bli meir orientert i den nynorske ungdomslitteraturverda. Den same oppsvingen melder også fleire av informantane om når ein har hatt forfattarbesøk. Dette med forfattarbesøk er for veldig mange eit spørsmål om økonomi. Alle seier dei godt kunne ønske å ta dette i bruk meir enn kva som vart gjort, men at økonomi ofte sette ein stoppar for kva ein fekk til.

Dette kan tyde på at ein ikkje skal undervurdere rolla ein god litteraturformidlar kan ha for å gje elevane auka motivasjon for lesing. Dette handlar også om rein opplysning om kva som finst av litteratur, og er ein måte å marknadsføre litteraturen på.

#### **7.4 Biblioteket som nynorskfremjar**

Fremjing av litteratur i biblioteka kan ta form på fleire ulike måtar. Eg vil her særleg ta i bruk dei retningslinene som Flodin (2004) ser på i si magisteravhandling. Samanfatta kan desse delast inn i 5 punkt:

- a) rollemodell for lesing (litteraturformidling)
- b) vise veg for lesing
- c) engasjere
- d) bokprat
- e) opplesing

På spørsmål til bibliotekarane om kven som bestemmer kva som skal kjøpast inn av litteratur, er dei alle einige om at dette i siste instans er opp til bibliotekarane sjølve, men det er også semje om at lærarane og elevane kjem med innspel til kva dei kunne tenkje seg å ha av litteratur. Ein av bibliotekinformatane seier at det er ønske frå lærarane ved skulen om at bibliotekaren skal kome med framlegg om litteratur som kan kjøpast inn, og at vedkommande derfor ligg meir på tilbodssida og seier kva som er av ny og interessant litteratur no. Bibliotekar Eli seier også at skjønnlitteratur som kan tenkjast å fengje gutar i det siste har blitt prioritert og at litteratur som gutane sjølve kjem med forslag om, derfor i det siste har kome høgt opp på innkjøpslista. Inntrykket av innkjøpsordninga er derfor at dette skjer i eit relativt tett samspel mellom desse tre aktørane.

Samanfatta verkar det som at det er skjønnlitteratur ein først og fremst prioriterer å kjøpe inn. Grunnen til dette er mykje på grunn av økonomi, men også bibliotekarane framhevar at Internett som informasjonsskjelde har teke over mykje av den funksjonen som fagbøker før

hadde, og at skuleleiinga derfor vel å bruke pengar på IT-utstyr i større grad enn bøker. Det verkar også å vere gjennomgåande for alle skulane at det ikkje blir innkjøpt bøker etter eit bestemt system, men at det i siste instans er opp til bibliotekarane sjølve å bestemme kva som skal kjøpast inn av bøker innanfor det budsjettet dei er blitt tildelt.

Når det kjem til spørsmålet om innkjøp av nynorsk litteratur, er det store skilnader kring korleis dette blir prioritert. På Svalestad skule svarar Nils at han heilt klart prioriterer dette, og at det er ein prioritet på lik linje med engelske bøker<sup>28</sup>. Live ved Fageråsen skule seier rett ut at dette ikkje blir prioritert: ”Fordi økonomien er som den er, så blir det til at eg vel å ikkje kjøpe inn så mykje nynorsk. Og sjølv sagt, eg må jo det, men det blir veldig lite av det, også fordi eg strevar mykje med å få dei [elevane] til å lese det.” Berre ein av bibliotekarane, Mette på Byåsen skule, svarar at økonomien er god, og at ho derfor stort sett kan kjøpe inn det ho føler dei treng til biblioteket: ”Vi har på ein måte ramme til å kjøpe inn det som vi foreslår, det som vi har behov for. Dette både når det gjeld lærebøker og av tilleggslitteratur i skulebiblioteket.” Dette blir også spegla av i biblioteket der ho har arbeidsplassen sin. Her er eit godt utval av nynorske bøker – også innan faglitteratur. Mette fortel vidare at dei ved skulen her er opptekne av at nynorsk skal inn i alle fag, og at dei av den grunn har kjøpt inn ein del bøker til biblioteket om andre verdskrigen på nynorsk. Ho er oppteken av at det finst mykje god litteratur om dette emnet på nynorsk også. Av same grunn, er det også kjøpt inn nynorske lydbøker, og i musikken har dei kjøpt inn ein del musikk med nynorsk nær tekst, som til dømes Odd Nordstoga, Hellbillies, Sidebrok og liknande.

Ved det same biblioteket har dei også eit tett samarbeid med Nynorsksenteret i Volda, og dei har her, som så vidt nemnt i 7.3.1, blant anna fått folk herifrå til å kome å presentere ny nynorsk skjønnlitteratur for ungdom. Dette er noko som ifølgje bibliotekaren her førte til ei auka interesse for dei bøkene det vart snakka om.

Måten dei ulike bibliotekarane har valt å plassere den nynorske litteraturen er ulik, men tankegangen bak plasseringa er likevel den same: Litteraturen skal vere plassert på ein slik måte at elevane kjem over litteraturen, og får lyst til å lese den.

Biblioteket på Byåsen skule har eit stort og rikt utval av nynorsk skjønnlitteratur. Dei nynorske bøkene her er sett i eigne hyller, det er utstillingar med nynorsk skjønnlitteratur som blir bytt ut med jamne mellomrom. Bibliotekaren her seier også at ho set litt nynorske bøker ut i hyllene saman med anna litteratur. Til dømes er nynorsk fantasylitteratur å finne i same

---

<sup>28</sup> Slik eg her forstår kommentarane til Nils, meiner han ikkje her å seie at engelske og nynorske bøker blir prioritert likt, men at engelske bøker har ein auka popularitet blant elevane og at han som bibliotekar derfor prioriterer innkjøp av ein del engelsk litteratur også.

bokhylle som anna fantasy litteratur. Dette med å plassere all fantasy litteratur saman, er ei bevisst handling, fordi elevar som likar å lese fantasy ikkje ser ut til å bry seg vidare om kva målform boka er på. Dette blir også støtta av andre bibliotekarar, lærarar og elevar, og er noko eg vil kommentere nærare i 7.4.1. Det kan derfor virke som at det ikkje er det nynorske språket i seg sjølv som er problemet, men ein må finne bøker med tema som engasjerer.

På Langangen skule seier Trine at dei nynorske bøkene ikkje blir merka på noko vis i det heile. Dei står saman med dei andre i bokhylla, og det er ifølgje ho sjeldan elevane kjem attende og seier at ”nei, denne boka var på nynorsk, så denne boka vil eg ikkje lese”. På Bakkebygrenda skule som er den andre skulen Trine jobbar på, og som er ein skule med både nynorsk og bokmålelevar, prøvar ein seg med eit system der dei nynorske bøkene er merka med ein liten, oransje prikk på bokryggen, og står saman med annan litteratur. ”Her er nynorske bøker meir etterspurt, slik at i staden for at elevane skal måtte leite seg gjennom bøkene for å finne dei nynorske, er dei merka så dei veit kvar dei kan finne bøkene.” Ho fortel vidare at dei nynorske bøkene står saman med dei andre bøkene i bokhylla, fordi ho ”føler på ein måte at dersom dei blir samla på ei hylle eller to eller fem, så blir det stigmatisert, derfor er dei merka med ein liten, oransje prikk i staden”.

Nils fortel at dei ved hans skule, har valt å sette nynorsk litteratur i eigne hyller, slik at dei skal vere lette for elevane å finne når dei treng det. ”Elles veit eg at det ofte er vanleg å spreie bøkene ut på borda, slik at dei skal vere lettare å sjå og snakke om også vidare. Men her har vi ei eiga hylle, altså.”

På Granlien skule har Eli valt å samle delar av den nynorske litteraturen i nokre sentralt plasserte hyller, men også å sette delar av den ut i hyllene saman med anna litteratur. Tanken er seier ho, at elevane da kanskje vil kome meir tilfeldig over den nynorske litteraturen, og slik ikkje tenkje nærare over kva for ei målform boka er skriven på. Men ho seier også at ho ikkje heilt veit kvar ho kjem til å hamne: ”Eg har litt som er samla og litt som er plassert i hyllene. For det eg ser, er at når eg set den samla, så blir den ikkje brukt”. Ho held fram med å seie at ho ikkje heilt klarar å bestemme seg for kva som fungerer best, og at det generelt blir lånt ut lite nynorske bøker.

Det rår ei tydeleg usikkerheit kring plasseringa av nynorskbøker i biblioteket. I utgangspunktet seier alle at dei er opptekne av korleis den nynorske litteraturen skal plasserast og formidlast i biblioteket for at han skal bli lest og vere lett å finne for dei som ønskjer det. Det er altså ikkje tilfeldig korleis ein plasserer nynorskbøkene, men ein veit berre ikkje heilt kva som er den beste strategien. Fleire bibliotekarar omtalar plasseringa av dei nynorske

bøkene som eksperiment, og at dei ikkje heilt klarar å bestemme seg for kva som fungerer og ikkje.

#### **7.4.1 Lesing av litteratur i biblioteka meir generelt og nynorsk spesielt**

På spørsmål til bibliotekarane om det verkar som om elevane les bøker generelt utanom det dei blir pålagt i undervisninga, er det noko sprikande svar. Bibliotekar Mette på Byåsen skule svarar klart ja på dette spørsmålet, og framhevar også at lærarane ofte er flinke til å oppmunde elevane om å lese, særleg før tentamen for at dei skal kome betre inn i særleg den nynorske språkverda. Den same informanten seier også at bokseriar ofte er viktige for mange elevar, fordi dei slik klarar å få kontinuitet i lesinga. ”Dersom dei først byrjar på ei bok i ein serie, så les dei den ofte ut. Da spelar det mindre rolle om det er 10 eller 12 bøker. Dei vil lese alle.” Vedkommande held fram med å seie at seriar før har vore bannlyst av biblioteka, men at dette for mange er veldig viktig for å få lesestimulering.

Live ved Fageråsen skule seier at det er ein tydeleg trend at elevane les mindre no enn kva dei gjorde før, og at mange gjev litt opp fordi dei ikkje finn underhaldning i å lese: ”Alt skal liksom kome så lett, og da er det til dømes lettare å sjå filmen enn å lese boka.” Ho framhevar likevel at dette er noko som kan variere ein god del frå klasse til klasse, men at akkurat no ”kan eg telle på to hender dei verkelege storlesarane.” Dette meiner ho til dømes kan ha med kor flink læraren har vore med å framheve kor viktig det er å lese. Live seier vidare at elevar les det dei finn interessant, og at det akkurat her ligg ei stor utfordring både for lærarar og bibliotekarar. ”Til dømes må mange, særleg gutar, lurast inn fagvegen når det kjem til lesing av litteratur (...) eg meiner dette må vere greitt, dersom det er den vegen vi må gå for å få dei til å lese skjønnlitteratur eller lese i det heile tatt”. Ifølgje Live har leselyst altså nær samanheng med kor oppteken læraren er av lesing i skulen. Ho får støtte i dette frå Trine ved Bakkebygrenda og Langangen skule, som seier at det må leggjast til rette for lesing i skuletida, og at det er slik ein kan få gode, kompetente lesarar. Det blir ifølgje denne informanten lite lesing på fritida, og vedkommande kjem med forslag om at ein må sette av tid på skulen, og at lesing derfor må inn som ein del av arbeidsplanane til skulen i større grad enn kva som er tilfelle no.

To bibliotekarar seier at det er store skilnader, men at nokre, og særleg jenter, les på fritida. Den eine av desse, Eli, framhevar særleg viktigheita av at det er noko for alle i biblioteket, og at det er viktig at det ikkje blir ei elitesamling av bøker, som berre nokre få klarar eller orkar å lese. Ho fortel at bladet ”TOPP ” er noko som gjerne skulle stått i hylla,

fordi dette ville gjort at ein fekk enda fleire lesarar, men at det ikkje er den typen lesnad ein vel å prioritere. Synspunktet her er at det er det same kva ein les, berre ein les<sup>29</sup>.

På spørsmål om kva type nynorsk litteratur som ser ut til å fengje og som blir lest, er det særleg eitt namn som går igjen: den danske forfattaren Lene Kaaberbøl sine bøker om *Skammarens dotter*. Dette er bøker som er omset til nynorsk, og som ikkje finst på bokmål i det heile teke. ”Skammar-serien” som desse bøkene ofte blir kalla, er såkalla fantasybøker. Det verkar som at elevar som først får smaken på denne typen litteratur, kastar seg over det dei finn innanfor sjangeren. I tillegg er dette ein bokserie, og bokseriar er nettopp noko som ser ut til å fengje elevane og får dei til å lese større mengder med litteratur – dei får større kontinuitet i lesinga, noko bibliotekar Mette, som også nemnt tidlegare i avsnittet framheva som positivt. At “Skammar-serien” er noko som ser ut til å fengje elevane, er ei oppfatning alle bibliotekarane har.

Bjørn Sortland er ein annan nynorsk forfattar som blir nemnt av ein av informantane:

Eg har verkeleg oppdaga han no, nettopp fordi han treffer så breitt. Der kan ein få tak på letteste bøker, og han har til og med bøker der han kombinerer bokmål og nynorsk i same bok. Eg synes det har ei veldig spennande effekt. Også skriv han meir avanserte bøker, som eg ser eg kan anbefale for 10.trinn. Også er det dei mysterie-bøkene hans. Dei blir lest. Dei treff elevane<sup>30</sup> (Eli, bibliotekar Granlien).

Mette seier at det er eit sterkt ønske at fleire bøker vart omsett frå engelsk og direkte til nynorsk. Vedkommande grunnjev dette blant anna med nettopp Kaaberbøl-bøkene, som er oversett frå dansk til nynorsk. ”Eg opplever nesten at den omsette litteraturen, at det er nesten den som har størst appell blant elevar”. Ho framhevar også ei anna bok, *Bror*, av forfattaren Ted van Lieshout frå Holland. Denne finst også berre på nynorsk og omhandlar tematikk som ungdom finn relevant og som interesserar dei. ”Det er ei ungdomsbok og handlar om to brør og homofili er ein stor del av handlinga, dette med at det ikkje skal vere eit samtaleemne. Og slike tema er viktig, dei [elevane] vil ikkje berre ha spenning og detektivar og bøker om ”kva som er gale her””. Mette framhevar vidare også at ein må bort i frå oppfatninga om at dei

---

<sup>29</sup>Det bibliotekaren her er inne på, er det ulike meiningar om. Eirik Vassenden (2007:16) skriv at kva som er kvalitet ikkje er eit spørsmål om kva vi sjølve *synes* er bra, men kva som faktisk *er* bra. “Kvalitet er ikke et primært spørsmål om følelse, men om kunnskap.” Dei aller fleste vil truleg vere med på tanken om at blad som “TOPP” ikkje vil definerast som kvalitetslitteratur. I tillegg kan ein argumentere med det blant andre Roe (2008) skriv om den andre leseopplæringa, korleis denne skal få oss til å betre forstå kva som blir skrivne og slik igjen starte ein tolkingsprosess som gjev oss ei betre utrustning for å bli tilgangskompetente. Det er vanskeleg å sjå at bladet “TOPP” er noko som kan fungere som bidragsytar her. Det er vel gjerne også grunnlag for å hevde at ungdomsblad som “TOPP” er litteratur som dei fleste ungdommar har tilgang på og les uavhengig om det finst på skulebiblioteket.

<sup>30</sup> Sjølv om Bjørn Sortland rett nok skriv ein del av bøkene sine på nynorsk, er akkurat mysterie-serien så langt eg kan finn ut av, berre utgjeve på bokmål

nynorske bøkene skal vere tynne for å bli lest. Dette er ikkje det viktige. Det vesentlege er at det er bøker som tek ungdom på alvor og at det er ein god story. ”Mange lesarar er ganske avanserte, og det må vi ta på alvor. Eg har ein del elevar her som har lese krim av Rune Timberlid, som først og fremst skriv for vaksne på nynorsk, og det føretrekkjer dei gjerne framfor enkle spenningsbøker,” fortel ho og dreg her linjer til den engelske litteraturen og seier at tjukke, engelske bøker blir lest som berre det, så lenge tematikken er noko som fengjer.

Ei oppleving som to av bibliotekarane også deler er at den nynorske ungdomslitteraturen av og til kan kjennast traurig og trist. ”Bøkene er bra nok, men ofte ikkje spreke nok,” seier Eli, noko også intervjuet med Mette støttar opp om. Ho framhevar Ingelin Røssland sine bøker som veldig gode, men seier dei av og til blir litt for triste og dystre for mange elevar. På ei anna side hevdar bibliotekar Nils at Røssland har eit persongalleri og ei handling som elevane kan identifisere seg med. Kva som fengjer og ikkje verkar derfor å vere noko personavhengig, også når det kjem til dei som skal anbefale litteraturen.

Alt sett under eitt meiner likevel skulebibliotekarane at spennvidda innanfor den nynorske litteraturen er bra, men at det framleis kan vere vanskeleg å nå fram til elevane. To av bibliotekarinformantane seier denne opplevinga blant anna kjem fordi ein ikkje har økonomiske midlar til å kjøpe inn bøker nok til at denne spennvidda blir reflektert i boksamlinga, og Trine fortel at: ”Var det opp til meg, skulle eg bada elevane i nynorsk litteratur. Eg skulle ønskje vi kunne ha sprengt biblioteket med nye bøker.” Dette med økonomien i biblioteket er med andre ord eit stadig tilbakevendande tema, og tydeleg noko både lærarar og bibliotekarar meiner sett sterke grenser for kva litteratur ein kan tilby.

Alle lærarane er einige om at utvalet på nynorsk skjønnlitteratur i skulebiblioteket er bra, men som også kom fram i 7.3, ytrar fire av fem at det er mangel på nynorsk faglitteratur. Kommenterarar frå lærarane til dette er blant anna at dette nok er eit spørsmål om økonomi, men det er også eit spørsmål om kva som faktisk finst av relevant faglitteratur på denne målforma. Dei svarar også alle at bibliotekarane er flinke med å kome opp med litteratur når dei treng det, også nynorsk skjønnlitteratur. Bibliotekarane blir av lærarane skildra som ”svært engasjert”, ”ho gjer absolutt det ho kan for oss”, ”ho veit kva som finst av litteratur og er alltid på servicesida”. Det er ingen tvil om at samlege meiner biblioteket og skulebibliotekaren er ein ressurs, sjølv om det verkar å vere noko skilnad i kor mykje dei tek ressursen i bruk .

## 7.5 Nynorsk i undervisninga

Lærarane i mi undersøking seier at det nok blir ei overvekt av hovudmål i undervisninga, men at ein gjerne prøver å legge inn små drypp av sidemål her og der. Med tanke på at bokmål og nynorsk er jamstilte språk, og med tanke på at bokmål for mange elevar ser ut til å vere lettare å få taket på, er det kanskje ekstra viktig at nynorsk kjem inn som eit prioritert område i undervisninga.

Marie ved Byåsen skule seier ho har lagt opp til ei økt med nynorsk i veka på 70 minutt. Ho legg da opp til god variasjon, men alt skal ha med nynorsk å gjere. Til dømes har elevane lese nynorsk tekst og nynorske bøker. ”Sjølv trur eg ikkje så mykje på pugging. Eg ser jo at elevane må ha ein viss basis, men sjølv legg eg mest vekt på at elevane skal bruke språket aktivt,” seier ho. Ho lar også elevane skrive kortare tekster og lar dei rette for kvarandre, eller levere tekstene inn. I tillegg er det alltid noko om sidemål på arbeidsplanen til elevane, tanken er at elevane skal jobbe med dette jamleg. Ho fortel at ho er oppteken av å framheve nynorsk som bruksspråk, og at det å lese og skrive i så måte fungerer betre enn pugging av gloser. Arbeidsplanane over dei vekene eg har tilgjengeleg frå denne skulen er med på å støtte opp om dette<sup>31</sup>. Fokuset ligg på skriving og lesing av nynorsk tekst, og dei vekene grammatikk står i fokus, er ein tydeleg også oppteken av å bruke grammatikken aktivt i å skrive på småtekster på nynorsk.

Beate og Kari er baa lærarar ved Bakkebygrenda skule. Det kan verke som at det å få nynorsk inn i alle fag, er noko som står i fokus ved skulen. Dei fortel baa at dei er opptekne av å få nynorsk inn i fleire fag enn norsk, og Beate seier ho alltid brukar nynorsk som tavlespråk i samfunnsfag. Kari meiner sjølv ho ikkje brukar så mykje nynorsk som ho burde, men at ho likevel brukar språket utover det som er å rekne som rein sidemålsundervisning. Ho fortel også at dei før hadde sidemålsundervisning i bolkar, men at dei nå prøvar å legge inn ei økt med sidemål i veka. Dette særleg for å heve kvaliteten på det skriftlege arbeidet.

Hos Lars på Langangen skule er sidemål, altså nynorsk, integrert i kvar einaste periode av årsplanen. Dette kan tyde på at ein er oppteken av at nynorsk skal vere ein naturleg del av norskopplæringa. Til meg seier han at:

Vi prøver jo etter fattige evne å ta med nynorsk både i faglitteratur og i skjønnlitteratur, men det blir veldig mykje bokmål. Men vi prøver å ha nynorsk jamt heile tida på ein eller annan måte. Om det ikkje er direkte språkleg undervisning eller direkte grammatikk eller setningslære, så kan det vere at i ei litterær periode, at vi trekkjer inn denne så jamt som mogleg. Her er heller ikkje nynorsk i andre fag enn norsk, anna enn dei bøkene som ligg att etter tidlegare tider da vi var ein nynorskskule

---

<sup>31</sup> Sjå vedlegg 5

Sett ein årsplanen<sup>32</sup> opp mot Lars sine ytringar, kan det verke som at skulen i sin heilskap har større ambisjonar om sidemålsundervisning enn kva Lars heilt klarar å ta inn i undervisninga.

Ved Svalestad skule fortel Solvår at nynorskundervisninga er vekebasert, og at ein prøver å få inn jamlege drypp.

Samla sett er ein oppteken av nynorskopplæringa i skulen, og mitt bestemte inntrykk er at det blir gjort mykje bra når det kjem til nynorskopplæringa. Men fleire av lærarane seier også at det er skilnad på teori og praksis, og at den opplæringa ein gjerne har ønske om å gi, ikkje alltid er den ein klarar å formidle. Grunnane til dette er fleire, men negative haldningar blant elevane blir trekt fram som den største utfordringa av fire av fem lærarar. Marie seier at:

Det verkar som det er spesielt to ting elevane kvir seg for når dei kjem i gang på ungdomsskulen. Det eine er karakterar, det andre er nynorsk. Det er litt slik ”æææææ.” Det skumle med ungdomsskulen. (...) min klasse har RLE-bøker på nynorsk. Eg synes det er veldig bra. Det får dei til å lese nynorsk og bruke språket. Men dei [elevane] hatar det som pesten, altså. Dei vil ikkje ha det. Dei påstår at dei ikkje forstår kva som står der. Men eg skulle ønskje vi hadde det i fleire fag og på fleire trinn. Dei burde bli vande med det tidleg. (Marie, lærar Byåsen skule)

To lærarar framhevar også at dei ønskjer dei var meir oppdaterte på kva slags litteratur som finst. Ein av desse, Lars, hevdar at ”det verkar som at det [den nynorske skjønnlitteraturen] ikkje fell heilt saman med samtid og miljø. Dette med bymessige ting. Ofte er det ting som har meir med natur og bygd å gjere ein finn i nynorske bøker.” Lars peikar her på typiske stereotypiar innanfor den nynorske litteraturen, og er tydeleg ikkje heilt orientert i det nyare, skjønnlittære landskapet. Denne ytringa, saman med ytringa om korleis han ser på nynorskopplæringa over, gjer at ein lurar noko på kor god han som lærar er til å orientere seg i det nynorske landskapet.

Beate presiserer også at ho gjerne skulle vore meir oppdatert på nynorsk litteratur:

Vi må ha tekster med referansar til det som ungdommen kjenner seg att i, i dag (...) når lærebøkene våre kjem, så er dei nesten utdaterte på tekst før dei er tekne i bruk. Eg trur at dersom vi skal fremje nynorsken, så må vi ha tekster som elevane synes det er kjekt å lese, og som det er atkjenningsmoment i, eller humor dei kjenner seg att i. (...)og eg likar veldig godt å lese, men dersom eg heile tida skal lese for å finne ut av kva eg kan bruke i jobbsamheng, så blir jo også lysta mi til å lese borte. Eg skulle ønskje at nokon mata meg litt også. Fått innspel på at ”dette kan du bruke.”

Dette med at ein føler ein ikkje heilt veit om alt av nyare skjønnlitteratur, og ønsket om fagleg påfyll, er altså noko som går att hos fleire av lærarane. Solvår på si side, meiner ho får ein del

---

<sup>3232</sup> Sjå vedlegg 4



informasjon frå kurs om litteratur på både bokmål og nynorsk. Dette viser at ein i skulen kanskje kunne vore flinkare til å ha eit tettare samspel mellom bibliotekarane og lærarane, og at bibliotekarane i større grad kanskje bør vere meir på offensiven i forhold til å opplyse om den litteraturen som er.

Solvår seier at det første ho gjer når ho skal i gang med å undervise i nynorsk, er å freiste å få bukt med dei negative haldningane, og at ho gjerne brukar dialekt som utgangspunkt:

Eg startar ofte med at vi brukar ei tekst som er handplukka av meg, som er på bokmål. Så skal elevane oversette denne til gatebergensk og deretter over til nynorsk. Så da seier dei og ser dei at gatebergensk og nynorsk faktisk liknar meir enn kva gatebergensk og bokmål gjer. Så har vi ein større bolk om nasjonalromantikken i 8.klasse, og da prøvar eg å overdrive litt kanskje, ved å snakke om det danske. Appellere litt til liksom nasjonalkjensla. Også prøvar eg å gå forsiktig fram med formverket på nynorsk. Eg prøvar å fokusere på bitte små skritt for å skape ei kjensle av meistring.

(Solvår, lærar Svalestad skule)

To av lærarane seier også at dei brukar mykje tid på å lese seg opp sjølve på nynorsk. Marie fortel at ho har nordisk grunnfag frå universitetet, men at det ikkje er nokor reell nynorskopplæring der. Den kunnskapen ho har, er derfor den ho sjølv sit med frå grunnskulen og vidaregåande. Ho seier at ho derfor absolutt føler ho manglar kompetanse. På same tid er ho kjapp med å presisere at ho synes det er kjekt og givande å undervise i nynorsk, og at det gjev ho mykje å kunne gjere det.

### **7.5.1 Elevane om lesing på nynorsk i undervisninga og generelt**

Ingen av elevane kan hugse å ha lese noko særleg på nynorsk siste veka, men tre av dei framhevar at dei meiner BT (Bergens Tidende) med jamne mellomrom har artklar på nynorsk. Ein av dei seier at dei har lese diverse utdrag på nynorsk i timane, medan ei anna fortel at dei akkurat har lese nokre dikt av Marie Takvam. Trude har fått sms-ar frå mor si, og besteforeldra har nyleg skrive eit brev til ho på nynorsk. Lena les for tida boka *Saman er ein mindre aleine* av franske Anna Gavalda, omsett til nynorsk av Tove Bakke. Pål seier også at han har lese nynorsk tekst på tv, men at han ikkje kva program det var. Petra seier ho meiner å hugse at delar av arbeidsplanen den føregåande veka var på nynorsk. Det verkar som at alle elevane etter kvart kjem på at dei har lese nynorsk siste veka, men ikkje før dei har tenkt seg om og fått høve til å diskutere det med kvarandre. Alle kan derimot lett hugse å ha lese både bokmål og engelsk.

På vidare spørsmål om kva dei kan hugse å ha lese av nynorsk i skulesamanheng, dreg alle fire elevgruppene fram utdrag i forbindelse med txt!-aksjonen i tillegg til utdrag som står i

læreboka<sup>33</sup>. Dette samsvarar også med lærarane, som seier det blir lese nynorske bøker, men helst i samband med denne aksjonen. Det kan med andre ord sjå ut til at slike aksjonar som txt!-aksjonen er viktige for å opplyse elevane og lærarane om den litteraturen som finst, og slik gjer han lettare tilgjengeleg og igjen aukar sjansane for at litteratur blir lese. Det er derfor synd at av 13 tekstutdrag i årets bok *Frå sans og samling*, er det berre fire utdrag på nynorsk.

For å summere opp vil det seie at det blir lese ein del nynorsk i skulen, men at det stort sett er kortare tekster og utdrag. Når det gjeld prosjekt om nynorske bøker, er det berre Solvår som har prøvd ut dette, men Marie seier at dei ved hennar skule planlegg å få dette til i løpet av kort tid.

Av nynorske forfattarar er det først og fremst Lene Kaaberbøl elevane dreg fram, men Ragnar Hovland og Ingelinn Røssland er også namn som er gjengangarar blant elevane. Dette er, som vi før har sett, namn som bibliotekarane og lærarane også nemner. Når elevane også dreg fram desse namna, kan dette ha samanheng med at dette er bøker som særleg blir promotert til elevane.

Med tanke på at Lene Kaaberbøl sine bøker ser ut til å vere hyppig lest blant både jenter og gutar, fann eg det interessant å høyre om kva dei da tenkte om språket. Ein av dei intervjuasvarar at dersom han finn ei bok som fengjer, så har ikkje målform noko å seie. ”Da er det berre å lese det og få det med seg, så går det fint.” Lena seier at ho gjerne går i bokhylla etter nynorske bøker sjølv, dersom ho veit om at ei bok er interessant og artig. Som døme dreg ho her fram *Saman er ein mindre aleine* av Anna Gavalda . Både denne boka og Lene Kaaberbøl sine bøker er oversett litteratur, som ikkje finst på bokmål. Pia seier at ho er svært interessert i mote og slukar alt av bøker og magasin om dette. Av denne grunnen blir det til at ho les mykje engelsk, fordi mykje av denne typen litteratur berre er å finne på dette språket. Ho seier ho nok hadde lese bøker om mote på nynorsk, dersom valet stod mellom bøker på engelsk og bøker på nynorsk. Ein annan seier han uansett hadde valt å lese engelsk litteratur, fordi han meiner dette er lettare enn både bokmål og nynorsk. Ei elevgruppe ved ein annan skule seier dei kanskje hadde lese meir nynorsk litteratur, dersom det fantes meir litteratur som var oversett frå engelsk til nynorsk, og dreg fram bøkene om ”Harry Potter” og ”Twilight-sagaen”. Lars seier at han er heilt overtydd om at hadde lese meir nynorsk, dersom det fantes meir oversett litteratur: ”dersom slike ting kom på nynorsk, da hadde fleire folk lese på nynorsk. Det hadde jo vore lettare for dei som les på nynorsk også, for da finn dei jo alle klassikarane. Det blir meir å velje mellom .” Lasse seier at *Ringenes Herre* no er omsett til

---

<sup>33</sup> For meir informasjon om korleis denne går føre seg, sjå kapittel 3.2

nynorsk, men at han verken har prøvd å lese det, eller kjem til å gjere det, men at det er fint at den er omsett. Det kan altså virke som at tilgangen til ny, interessant nynorsklitteratur har mykje å seie for om elevane les nynorsk. Dersom bøkene interesserer dei, har målforma mindre å seie. Dette understreker tydinga av at skulebiblioteket er rikt utstyrt med ny og oppdatert litteratur, også på nynorsk.

Av dei 16 elevane som vart intervjua, er det berre to av dei som seier rett ut at dei ikkje likar å lese, båe er gutar. Desse to synes det er kjedeleg, og at det gjev dei lite. Fleire av dei andre seier at dei les, men kanskje ikkje så ofte, og at lesinga avheng av om boka er god. Fleire av elevane svarar også, ikkje overraskande, at dei les meir i feriar enn elles i året. Seriar verkar også å vere noko som fengjer, og dette samsvarar med det inntrykket bibliotekarane også sit med. Sjølv om det å svare på kva som gjer ei bok god er vanskeleg å svare på, valte eg å stille dette som oppfølgingsspørsmål. Til dette sa dei blant anna at

- ”den må interessere deg frå byrjinga av” (Marta)
- ”du må kunne sjå for deg handlinga medan du les, gjerne sette deg sjølv inn i situasjonen” (Martin)
- ”den må ikkje vere sånn at den dreg ut i det uendelege korleis ting ser ut og forklare veldig masse. Da blir det liksom litt lite action” (Tove)
- ”det må vere litt humor i den” (Lise)
- ”magic shit ” (Mats)
- ”det må heile tida vere spennande og uforventa. Det må ikkje vere slik at ein kan tenkje seg til kva som kjem til å skje” (Per)
- ”dersom det er sånn in medias res. At det startar midt i handlinga, kjem rett inn i spenninga og handlingar for så å kome attende til start. For da føler du at dette er spennande, dette med eg få med meg. Det er ei god byrjinga på ei god bok” (Pål)

Ein skulle tru at det elevane her framhevar som god litteratur, er tema ein også vil kunne finne i den nynorske litteraturen, både i krimverda, fantasyverda, humorverda og den skjønnlitterære verda generelt. Det er ikkje dermed sagt at elevane vil kaste seg over den nynorske litteraturen, men ein skulle tru at sjansane om ikkje anna aukar betrakteleg dersom denne type litteratur er godt tilgjengeleg for dei gjennom anbefalingar og utval.

Elevane fekk også spørsmål om dei synes det er viktig å lese både bokmål og nynorsk. Konklusjonen svara sett under eitt er at det er viktig å kunne lese båe målformer for å forstå dei, men lite anna. Det verkar også å vere brei semje blant elevane om at ein som

nynorskbrukar skal få halde på si målform, men at ein i skulen bør få ”sleppe unna med” sitt eige hovudmål.

Ei elevgruppe utpeikar seg som meir positive enn dei andre. Her argumenterte dei blant anna med at dette er viktig i seinare jobbsamheng, og at det er lettare å kommunisere med familien som ”for ein stor del er nynorsk.” Likevel konkluderer dei med at det hadde vore lettare dersom det berre hadde vore ei målform. Lena, seier ” eg synes nynorsk har utruleg bra effekt i ein del meir sånne komiske tekster. Og nokre dikt og slik. Da synes eg nynorsk fungerer mykje betre. Bokmål har litt dansk i seg, ikkje sant. Slik at nynorsk er meir norsk, liksom.”

Ein elev, Martin, seier han på barneskulen hadde nynorsk som hovudmål, men at han på 8.trinn byrja å skrive bokmål i staden. Han fortel at grunnen til dette først og fremst var at ”eg las meir og meir bokmål og derfor kjentes det lettare å også skrive bokmål.” Martin seier vidare at han gjekk over frå nynorsk til bokmål i det han tok til på ungdomsskulen, og at grunnen til dette i første rekke handla om stor bokmålsdominans<sup>34</sup>.

I tillegg til bokmålsdominansen er det interessant å høyre at ingen av elevane seier dei føler dei blir spesielt oppmoda om å lese på nynorsk. Ei gruppe elevar framhevar likevel læraren sin og seier vedkommande er ein stor inspirator på fleire felt i norsken ”fordi ho er så engasjert i alt ho gjer”, som Lena seier. Dette er sjølv sagt også eit vanskeleg spørsmål å svare på, og kanskje er ein heller ikkje fullstendig medviten om det dersom det skjer.

Oppsummert gjev dette eit inntrykk av at det er stor semje om at ein jobbar med nynorsk jamt heile tida, og at dette skjer gjennom særskilte økter der det er lagt opp til at ein skal jobbe med formaløvingar, men at ein er oppteken av å få inn nynorsk tekst –og derfor gjerne også nynorsk skjønnlitteratur over det jamne. Eg gjer her atterhald om at denne oppfatninga baserer seg på inntrykk, og at det lærarane sjølve ytrar at dei gjer, ikkje nødvendigvis stemmer overeins med det som faktisk skjer.

### **7.5.2 Om tilhøvet mellom lesing og skriving på nynorsk**

Alle fem lærarane meiner også at det å lese nynorsk gjer det lettare å skrive det. Nokre kommentarar til dette, er blant anna:

---

<sup>34</sup>I rapporten om språkskifte i Valdres (Garthus, 2009), fann ein at 75 prosent av elevane som starta skulegangen sin med nynorsk som hovudmål, på slutten av vidaregåande alle hadde skifta målform. Ein fann også at heile 30 prosent av dess språkskifta skjedde ved overgangen barneskule-ungdomsskule. I rapporten blir det peika på at noko av grunnen blant anna er ein nedgåande bruk av nynorsk i det offentlege rom generelt, men også i Valdres kommune. Ein fann også at det i kommunar med både bokmål og nynorsk er lettare å skifte målform. Bokmålsdominans både i det offentlege , men også i klasserommet, ser derfor ut til å vere eit stikkord for forklaring av kvifor målskifte som Martin sitt skjer.

Du må lese nynorsk for å bli god til å skrive nynorsk. Det tør eg påstå. Og derfor les vi for lite nynorsk og derfor blir dei [elevane] dårlegare skribentar i nynorsk. Vi er som lærarar ikkje flinke nok til å gje elevane nynorske tekster. Det står liksom at 30 min med sidemål skal vere nok i veka. Men spørsmålet blir jo liksom; kor god kan du bli på tre år, dersom 30 min i veka er alt du får? Det er også derfor eg ønskjer meg ei lærebok på nynorsk.  
(Beate, lærar Bakkebygrenda)

Det er mi bestemte meining. Det held ikkje berre å lese det, det viktigaste er å skrive. Sjølv om dei kan å bøye substantiv og verb på prøver, så krøller dette seg når dei skal skrive. Så dei må skrive masse.  
(Solvår, lærar Svalestad)

Dette handlar også om å lage seg eit mønster ein kan bruke i skriftspråket. Lage seg ei slags samling av ord, bilete, uttrykk.  
(Kari, lærar Bakkebygrenda)

Det å lese, det handlar jo om å kome inn i språket også, ikkje sant. Dette med setningsbygning, men også berre å kome inn i heile språket.  
(Marie, lærar Byåsen)

Det at meir lesing av nynorsk fører til betre skrivning, er eg heilt overtydd om.  
(Lars, lærar Langangen)

To av lærarane følgjer opp dette spørsmålet, og seier at problemet gjerne ikkje er å lese det, men å faktisk skrive det. Lars trur dette kjem av dei haldningane som elevane er oppvaksne med, og at bergensarar generelt slit veldig med fellesskjønn: ”Dei må vere modne elevar før dei forstår at det høyses litt absurd ut for andre nordmenn, dette med felleskjønn.” Kari seier også at dette er ei modningssak, og at det for ein elev på 8.trinn ofte er ganske heftig å skulle starte med å lære seg formverket på nynorsk. ”Sjølv om elevane ifølgje Kunnskapsløftet skal ha lest ein del nynorsk allereie etter barneskulen, er det for veldig mange av dei framandte,” held Kari fram.

Elevane er med eitt unntak einige i tilhøvet mellom lesing og skrivning av nynorsk. Ein elev svarar blant anna at ”det er slik med mykje. Jo meir du les, jo meir kjenner du att korleis språket liksom er.” Ein annan elev ytrar ”at dette gjer at ein lettare ser korleis orda ser ut og sånn.” Martin seier at ”dette blir som å lese masse engelsk. Til slutt går det jo inn, liksom”. Han blir avbrote av Mats, som seier at ”jo, men ein grunn til at eg er god i engelsk, er fordi eg har skrive masse engelsk. Ikkje lest. Eg synes nynorsk er heilt ufatteleg umogleg.” Mats er den einaste som høglydt protesterer og svarar nei på spørsmålet om ein blir betre til å skrive nynorsk ved å lese det.

### 7.5.3 Elevar og lærarar sine meir generelle tankar om nynorskopplæringa

Fleire av elevane ytrar at dei finn nynorsk vanskeleg og krevjande, og at problemet dukkar opp nettopp ved skrivinga. Fleire av elevane seier også at det kanskje kunne vore hjelp i å starte tidlegare med nynorsk, noko tre av gruppene byrja å diskutere seg i mellom under intervjuet. Nokre av ytringane er blant anna:

Det som er, er at når vi starta med nynorsk i 8.klasse, så var det akkurat som at vi starta med eit heilt nytt språk. For dei fleste er nynorsk ganske framand og nytt, og da synes eg det er litt seint å starte i 8.klasse (Lena, Svalestad skule).

Eg synes det er ganske krevjande at plutselig på tentamen skulle ein skrive ein nynorsk stil utan feil. At det liksom er krevd at ein plutselig på tentamen skal kunne skrive nynorsk, ferdig med det (Lars, Svalestad skule )

Eg vil faktisk seie at vi har altfor lite nynorsk. Ikkje at eg skulle ønske vi hadde meir, men til å kunne det, så har vi altfor lite nynorsk.  
(Lars, Svalestad skule)

Sjølvsagt, det [nynorsk] er jo norsk, men på ein måte så blir det litt annleis. Og når ein har hatt engelsk sidan 2. eller 3.klasse eller noko slik, så blir det derfor litt naturleg å lese ei bok på engelsk, for da har eg dei orda inne. Eg har lese nokre få nynorske bøker, og dei blir berre dårlegare, liksom. Særleg når eg har bokmål som hovudmål, liksom .  
Eg er vand med å lese bokmål. Da blir det litt vanskeleg å sette seg inn i det nynorske. Det blir liksom litt feil for meg.  
(Lasse, Svalestad skule)

Men det hadde jo blitt mindre tid til å lære seg andre delar av norsken. Vi må jo kunne sjøve norsken og grammatikken i noko og engelsken. Dersom ein i tillegg da skal lære nynorsk på barneskulen, så hadde det sikkert gjort nynorsken lettare, men det hadde gått utover så mykje anna. Dette er det vanskeleg å finne løysingar på, eigentleg.  
(Per, Bakkebygrenda skule)

Fleire av elevane ytrar også at det er vanskelegare med nynorsken, fordi dei meiner ein sjeldan ser han i bruk, ei ytring som samsvarar med undersøkingar gjort i blant anna i Valdres (Garthus, 2009).

Elevane verkar å vere positive til at alle skal få behalde si målform, og at ein derfor ikkje skal gjere det obligatorisk for alle å skrive bokmål. Pål seier at ”sjølvsagt skal ein få lov til å snakke og skrive det ein sjølv er oppvaksen med. Det kan ein ikkje ta i frå dei. Men det er for dumt å ha det på skulen som ein eigen karakter, synes eg.” Per følgjer opp denne tankerekka,

og seier at: ”Kanskje vi heller skulle ha valt sidemål på lik linje med at ein vel spansk og fransk, ikkje sant. Så kunne ein valt spansk OG eit eller anna.”

Det kan synes som at både lærarar og elevar er einige om at sidemålsundervisninga burde ta til tidlegare for at ein skal kunne ha moglegheit til å meistre det. Det kan derfor sjå ut som at det her er ein mangel i rammevilkåra bokmåselevane har for å kunne tileigne seg nynorsk. Dette skapar også eit dårlegare utgangspunkt for tileigning av tilgangskompetanse.

Alle fem lærarane seier dei er positive til at nynorsk skal vere obligatorisk i skulen, og fire av dei kjem opphavleg frå nynorsk område. Det er likevel bokmål som først og fremst blir brukt som tavlespråk, med unntak av dei gongane ein har om nynorsk. Beate seier at ho mange gongar prøvar å dra inn sidemålet også i andre fag. Blant anna brukar ho nynorsk som tavlespråk i samfunnsfag og har eit sterkt ønske om å få nynorske fagbøker i det same faget. Det verkar som at Beate er aleine blant lærarinformantane om å ta i bruk nynorsk som tavlespråk utover sjølve sidemålsundervisninga.

På direkte spørsmål om dei trur elevane skjønar poenget med nynorsk i det heile tatt, er det sprikande svar. To av lærarane svarar ja på dette, medan dei tre andre er meir tvilande. Lærarane som svarar ja seier likevel at elevane ikkje ser poenget med nynorsk av seg sjølve, men at ein må forklare dei og formidle det til dei, og at dette er noko det blir brukt mykje både tid og energi på.

To av lærarane seier dei ser at særleg elevar som slit med å skrive og lese frå før, blant anna dyslektikarar, har vanskeleg for å produsere tekst på sidemålet (i denne samanhengen meint som nynorsk). Ei av desse, Beate, seier ho er oppteken av at det må til ei større merksemd kring kva ein ønskjer med sidemålet. Kva skal ein sjå etter hos elevane? Er grammatikken det viktigaste? Kva er det ein vil fremje hos elevane? Skal ei ha ein eigen karakter i sidemål?

Det eg stiller spørsmål ved, er om dei [elevane] skal få sleppe karakter i sidemålet. Fordi det å produsere tekst for dei er vanskeleg i utgangspunktet. Slik at det å produsere ei tekst på ei målform dei ikkje beherskar og ein ser at dei ikkje beherskar, altså når dei får karakter på dette. Det bygger dei nesten meir ned enn opp. (...) Det er kanskje litt som å banne i kyrkja, men eg ser jo at vi lagar vanskar for mange elevar med å lære dei to skrivemåtar, også skal dei ha engelsk og tysk i tillegg (Beate, lærar Bakkebygrenda skule).

Trass i eitt og anna hjertesukk verkar det å vere brei semje blant lærarane om at det å undervise i nynorsk er svært interessant og morosamt, men at det også til tider blir opplevd som krevjande.

## 7.6 Ekskurs: Den andre leseopplæringa

Eg vil i denne delen presentere ein del av den informasjonen som kom fram under intervjuet som ikkje spesifikt går på nynorskopplæringa og lesing på nynorsk, men som i større grad omhandlar leseopplæringa i sin heilskap. Dette handlar til dømes om bruk av lesestrategiar og planar for leseutvikling, og er derfor tett knytt opp til utvikling av tilgangskompetanse.

### 7.6.1 Om planar for leseutvikling og leseprosjekt i skulen

Lærar Marie fortel at elevane på hennar trinn har individuelle utviklingsplanar der elevane må sette seg mål i lesing, skriving, matematikk osv. Her set elevane seg mål sjølve før lærarane har foreldresamtaler. Det skal vere heilt konkrete og oppnåelege mål samt ei kolonne for korleis elevane skal klare å oppnå dei måla dei set seg. Marie fortel at det her også er ein rubrikk for nynorsk og at eksempel på mål kan vere: ”Eg må bli betre på å slå opp i ordboka på nynorsk.” I tillegg til at elevane kjem med sine eigne refleksjonar, kjem også lærarane i dei enkelte faga med sine refleksjonar. Ideen er at elevane skal bli flinkare til å reflektere over eiga læring. Dette dokumentet har elevane over tre år, for at dei skal sjå utviklinga gjennom heile ungdomsskulen og slik blir meir medvitne eiga læring. Dei arbeider også med ordbank, her skal elevane notere ned ord og uttrykk og liknande dei kjem over, som er vanskelege, fine eller rare og skrive ned kva dei tyder. Dette er ting elevane også kan dra nytte av i ein eventuell eksamenssituasjon.

Tre av lærarane snakkar også om SOL (systematisk observasjon av lesing). Dette er ein plan for leseutvikling der ein delar elevane opp i 10 ulike trinn, alt etter korleis elevane beherskar det å lese, og freistar å hjelpe dei ut i frå dei trinna. Det er noko ulikt korleis dette opplegget har blitt brukt. Ein av lærarane seier at det først og fremst er teke i bruk på elevar som dei veit strevar, ein annan lærar ser på SOL som ein måte å sjølv lære seg taktikkar for å oppdage kva elevane slit med. Ein tredje seier rett ut at opplegget er altfor tidkrevjande, og at det krev at ein i lærarkollegiet set av meir tid til å diskutere opplegget både i forkant og etterkant enn ho føler dei ved hennar skule har klart å gripe over.

På Svalestad skule, der Solvår er lærar har dei laga eigne hefte med studieteknikk og lesestrategiar. Ho fortel at: ”I dette heftet er det oversiktslesing, lesing som fokuserer på å gå i djupna og lesing for å gjere, for å forstå. Blant anna fekk dei ei oppskrift på å lage knutar”. Ho fortel vidare at såkalla ”førlesing”, altså at ein ser på tabellar og overskrifter før ein går inn i teksten, verkar å vere svært verdifullt særleg for dei svakaste lesarane. Det gjer også at elevane lettare klarar å sette teksten dei les inn i ein større kontekst, og kjem opp med ting dei kan frå før. Dette kan sjåast i tett samanheng med kva som i kapittel 4 vart sagt om den andre leseopplæringa.

Alle lærarane seier også at dei ved dei ulike skulane er opptekne av å integrere leseopplæringa i alle fag. Lærarane Kari og Beate ved Bakkebygrenda skule, fortel at dei har hatt igangsetjarar frå Bergen kommune som har fortalt dei om korleis dei kan bruke lesestrategiar for å fremje lesing i andre



fag enn norsk. Lars ved Langangen skule fortel at dei også der har fokus på leseopplæring i alle fag, og oppsummerer dette slik:

Vi skal lage alle lærarar til ein form for norsklærarar, og det trur eg har vore fruktbart, da. Dette med å gjere elevane merksame på alt ein kan hente ut frå til dømes ei lærebokside, ein ingress, ein kommentar under eit bilete og slik. Alt dette står sentralt i Kunnskapsløftet. Det handlar ikkje berre om teknisk å kunne lese, men om å tileigne seg stoff.

Alle dei spurte seier at dei nyttar seg av, eller har nytta seg av ulike formar for leseprosjekt i skulen, og seier blant anna at dette er viktig for å freiste å auke leselysten til elevane, gjere dei kjent med litteratur, men også særleg for å utvikle ein betre lesekompetanse.

Marie fortel at dei ved hennar skule har hatt fleire forsøk med lesesirklar<sup>35</sup>. Da har dei gjort det slik at 3-4 elevar har lese same boka. Her er bibliotekaren ved skulen vore aktivt involvert med å finne bøker, og passsar også på at det er mange nok eksemplar av alle bøkene. Elevane har deretter fått utdelt kvar sine roller, der ein elev til dømes skal finne spesielle verkemiddel, ein annan skal finne teikn som kan gje assosiasjonar til resten av verda osv. Deretter fortel dei kvarandre kva dei fann i bøkene. Dette er eksempel på store og tidkrevjande prosjekt, der ein til sist også presenterer boka for andre elevar og klassen. Somme grupper las fleire bøker, og framføringa bestod da av den boka dei likte best. Lars ved Langangen skule skildrar bokprosjekt på same måte som Marie, men kallar det bokring. Konseptet er akkurat det same.

Dei andre lærarane seier dei har prøvd ut liknande opplegg, der ein skal lese bøker, skrive bokomtalar og gjerne også framføre for kvarandre. Kari seier ho saman med klassen sin også har hengt seg på eit avis i skulen-prosjekt, kalla ”nilesaren,” eller ”avis i skulen”<sup>36</sup>.

Det kan derfor virke som at den andre leseopplæringa er relativt godt ivareteken rundt om på dei ulike skulane, men at fleire lærarar saknar større informasjonsutveksling seg i mellom, og at det blir sett av tid til dette.

### 7.6.2 Om lesing meir generelt

Lærer Kari seier ho har inntrykk av at ein del elevar likar å lese lesarinnlegg i avisa, blant anna BTbatt<sup>37</sup>, men at det elles blir lest mest av plikt, og at det først og fremst er jenter som er lesarar. ”Det går vel gjerne i fabel og litt fantasy litteratur. Også likar dei å lese slikt som dei kjenner seg att i: ungdom, kjærestar, forelsking og den type ting.”

Lærer Beate svarar også at gutar les mindre enn jenter, generelt sett. Men at det er svært mange flinke lesarar og skrivarar, og at ein av og til kan sjå att i elevtekster kva dei har lest. Ho dreg fram døme med novella ”Att döda ett barn” av Stig Dagerman. Her er det to parallellhandlingar. ”Og DET

---

<sup>35</sup> Sjå kapittel 3 for nærare informasjon om lesesirklar

<sup>36</sup> Sjå kapittel 3 for nærare informasjon om avisprosjekt

<sup>37</sup> Dette er debattsida for ungdom i Bergens Tidende. Minner om Si d! Som er Aftenposten si debattsida for ungdom

brukar dei. Da skriv dei to parallelle historier som blir fletta i kvarandre. Og da er dei komne ganske langt som både lesarar og skrivarar, altså. Så det er eg oppteken av å poengtere”.

Andre kommentarar som lærarane kjem med om lesing, er blant anna:

Gutane les fantasy, også les dei faktabøker. Dei syns det er gøy å finne bøker om fotballspelarar og bilar. Mange lærarar seier at ”å, dei får ikkje lov til å skrive om fotball”. Men eg tenkjer at ”jo, det må dei få lov til, for elles så skriv dei ikkje”. Dei treng noko spennande, og dersom det er det å lese om fotball som får dei til å skrive og omvendt, så er det heilt greitt! Og da tenkjer eg at vi må ha dei bøkene også på biblioteket. For da fangar vi dei. (Beate, lærar Bakkebygrenda skule)

Eg har ei kjensle av at det er ein del elevar vi ikkje får til å lese. Altså, dei les, men dei trur det ikkje sjølve. Dei les på internett, oppskrifter, teikneseriar. Men ikkje skjønnlitteratur. Vi når ikkje ut til alle, dessverre. Men for mange skapar det stor interesse, det å høyre andre fortelje. ”Den og den boka hørtas kjekk ut.” Så gjev dei kan hende bøkene terningkast. Men det er kanskje mange der som allereie er lesarar, eg er usikker på om vi når ut til så mange nye. Det er vanskeleg det der i ungdomsskulen, for det er alltid så mykje anna dei skal lese av lekser. (Solvår, lærar Svalestad skule)

Eg synes det blir meir og meir skilnad på elevane når det kjem til lesing. Nokre les veldig godt og mykje, hos andre er det heilt omvendt. Da eg byrja som lærar kom eg knapt nok borti nokon som aldri hadde lest ei bok, eller ikkje ville lese ei bok. No er dette eit tilbakevendande problem. Så er det gjerne slik at dei dårlegaste lesarane blir fortast ferdig når vi les stille. Det vil gjerne seie at dei ikkje har lest. (Lars, lærar Langangen skule)

Fleire poengterer altså at det er vanskeleg å nå ut til alle med skjønnlitteratur. Det er elles gjennomgåande hos alle lærarane, at jentene er dei som les mest. Dette blir også stadfesta hos bibliotekarane, og er dei same resultata som blant anna PISA viser og som Hammerseth (2009) fann i si masteravhandling.

I den grad elevane svarar at nokon inspirerer dei til å lese, er det foreldre og eldre søsken dei fleste av elevane nemner. Ei gruppe elevar framhevar også norsklæraren sin som ein stor inspirator, og elev Linn seier at: ”Ho lærte oss å lese mellom linjene og ho involverer oss liksom i bøkene. Den første timen vi hadde med ho, den hadde vi i biblioteket. Ho prøvar verkeleg å få oss til å bli glad i å lese.” Ingen av elevane seier dei i særleg grad blir påverka og inspirert av kvarandre. Dette står i motsetnad til kva både lærarane og bibliotekarane hevdar.

### **7.6.3 Om organiseringa av undervisninga og korleis ein jobbar med lesing i skulen**

På spørsmål om korleis ein jobbar med skjønnlitteratur i skulen, svarar Beate at dei til dømes når dei har om ei epoke, gjev elevane i lekse å lese tekster heime, som deretter blir gjennomgått og lest på nytt på skulen. Nokre gongar les elevane høgt i klassen, andre gongar, og det skjer særleg når det er ei vanskeleg tekst, er det ønske om at ho som lærar les teksten høgt for dei. Ho meiner det verkar som at

elevane får større utbytte av teksten da, fordi dei i større grad får med seg heilskapen, og ikkje blir dvelande ved vanskelege ord: ”I dag hadde vi Sandemose, til dømes. Der er det ein del vanskeleg. Så da les vi og diskuterer teksten, vi prøver å sette dei i ljøs og i kontekst, slik at dei kjenner igjen trekk frå epoken, til dømes.” Dei freistar deretter å hente opp kunnskapen om verkemiddel og sjanger, og ho seier også at ho er oppteken av å samanlikne med nyare tekster. Samtale om tekst står også sentralt, både i grupper og som del av ei større samtale i klassen. Dette verkar å vere gjennomgåande for fleire lærarar. Også Kari seier ho er oppteken av samanlikning tema i eldre og nyare litteratur.

Alle lærarane seier dei er opptekne av å samtale med elevane om det som blir lest. Dette gjeld ikkje berre tekster i norsktimane, men også i til dømes samfunnsfagstimane. Beate seier at :

Vi les gjerne nye tekster til nye kapittel høgt. Da stoppar vi opp, ser på overskrifta og diskuterar kva denne seier om kva som kjem vidare i kapittelet, vi ser også på headinga i forhold til kvart avsnitt og ser på kva det kan innehalde. Ofte er det så tettpakka med opplysningar, at spesielt for dei svake lesarane, er det vanskeleg å fange opp kva som står. Så skriv vi ned vanskelege ord og uttrykk og snakkar om det som står.  
(Beate)

Ho seier også at dei driv ein del med blant anna skumlesing av tekst, og ulike måtar å lese tekst på:

“Ulik type tekst krev jo ulik type tilnærming, og målet vårt er jo at dei i 10.klasse sjølve skal kunne seie kva strategiar som fungerer best for dei individuelt. Men eg ser jo at det er veldig vanskeleg for dei.”  
(Beate)

Ho poengterer at ein ikkje berre kan be elevane lese den og den teksten, og utan vidare gå ut i frå at dei har forstått kva som står, men at ein ofte i fellesskap må bruke tid på forklaring og samtale kring emnet som blir teke opp.

Alle lærarane svarar at det blir sett av tid innimellom til erfaringsutveksling om undervisninga. Det er likevel gjennomgåande at det ikkje blir sett av tid nok og at det av og til også blir eit spørsmål om kvar ein skal ta tid frå for at ein skal få roa til å sette seg ned saman. Samlingane skjer først og fremst i samband med større prosjekt i skulen, som til dømes at lesing skal inn i alle fag, eller SOL (Systematisk Observasjon av Lesing), for å nemne to døme lærarane sjølve kom med i undersøkinga. Det er gjennomgåande for fleire lærarar at ein gjerne skulle ønskje det vart sett av meir tid enn kva som er tilfelle, og at ein ikkje er så flink til å følgje opp som ein gjerne skulle sett at ein var.

Ei kort oppsummering av kapittel 7.6, seier at ein er ganske oppteken av dette med lese- og læringsstrategiar, og at lærarane ser det som nyttig særleg for dei svake lesarane.

## Kapittel 8 Drøfting av problemstillinga og oppsummering

I dette kapitlet vil eg freiste å knyte teori, forskning og empiri saman i ein diskusjon og ei samanfatning av funna i intervju. Eg vil sjå bibliotekarar, lærarar og elevar opp mot kvarandre. Ved å gjere dette håpar eg å kunne gje eit godt og velfylt svar på problemstillinga mi og på forskingsspørsmåla. Eg vil også avslutningsvis kome med nokre refleksjonar kring kva eg ser det som interessant å forske vidare på.

### 8.1 Svar på forskingsspørsmåla

#### a) Kva slags nynorske tekster blir formidla i skulen?

Intervjua viste at det blir lese ein god del nynorsk i skulen, men at ein først og fremst les kortare tekster som noveller, lyrikk, sakprosa og liknande. Det kan sjå ut som at det i mindre grad blir lese lengre nynorsk tekst, som til dømes skjønnlitterære bøker. Grunnane til det ser ut til å vere todelte. For det første handlar dette om prioritering frå læraren si side. Ein må sette av tid, og det må inn i læreplanar og arbeidsplanar i skulen. Dersom ein som lærar ønskjer å lese nynorske skjønnlitterære romanar med klassen sin, burde det heller ikkje vere noko problem å få det til. Berre to av dei intervjuar lærarane seier at dette er noko dei har prøvd, eller noko dei har planar om å få til.

Den andre grunnen meiner eg har nær samanheng med tilgjengelegheit til litteraturen i klasserommet. Det er lett å gripe til læreboka og tekstsamlinga. Her finst mindre tekstutdrag som truleg kjem inn som ein naturleg del av det emnet det blir undervist i og som igjen er med på å integrere nynorsk litteratur i undervisninga. Eit viktig poeng er at denne litteraturen skal fengje elevane og slik skape lyst til å lese meir. Ifølgje Beate ved Bakkebygrenda skule er

tekstene i lærebøkene nærast utdaterte før ein får teke dei bruk, og at det slik er mangel på tekster som elevane sjølve kjenner seg att i. Dersom dette stemmer, er det eit problem at det kanskje først og fremst er gjennom lærebøkene elevane møter den nynorske litteraturverda.

Årlege aksjonar som txt! kan vere med på å rette opp i noko av dette. Her er det utdrag av ny litteratur på både målformer. Det er likevel uheldig at ein slik type aksjon som ser ut til å treffe godt i dei ulike klasseromma, ikkje har ei betre fordeling mellom bokmål og nynorsk. (I 2010 var fire av til saman 13 tekster på nynorsk<sup>38</sup>). Når alle lærarane og alle elevane dreg fram tekst herifrå når dei skal fortelje om kva dei har lese på nynorsk, vitnar det om at denne type aksjonar er viktige for elevanes litteraturlesing. Ifølgje undersøkinga til TNS Gallup, som

---

<sup>38</sup> Dette kan sjølvstakt ha samanheng med skilnaden i mengde litteratur som blir utgjeve på dei ulike målformene.

eg nemnte i kapittel 3, svarar 49 prosent av bokmåselevane at dei har lese romanar på sidemål. Når elevane og lærarane i mi undersøking ser ut til å gjere dette i mindre grad, kan det ha samband med at mine informantar var knytt til 9. trinn og at lesing av romanar er noko som først kjem i gang året etter.

Intervjua viser at elevane ikkje har problem med å lese lengre nynorsk tekst og romanar så lenge det er eit tema som fengjer elevane. Blant anna var Lene Kaaberbøl sine fantasybøker ein gjengangar blant alle informantane. Anna Gavalda si bok *Saman er ein mindre aleine*, var også nemnt. Det å finne tekster som elevane synes er kjekke å lese, er derfor viktig for å få dei til å lese *meir* og vidare sjølve oppsøke litteraturen. Akkurat dette punktet kan det sjå ut til at særleg lærarane finn vanskeleg, mykje fordi dei ikkje finn tid til å orientere seg skikkeleg i det litterære landskapet. Det kan derfor sjå ut til at skulebibliotekarane i større grad bør kome på offensiven for å framheve aktuell litteratur, ikkje berre til elevane, men også til lærarane deira.

To av bibliotekarane seier dei saknar større breidde i den nynorske litteraturen og at dei gjerne skulle sett at det var meir omsett litteratur frå andre språk til nynorsk. Dette handlar ikkje nødvendigvis om at norsk litteratur ikkje er god nok, i større grad handlar dette truleg om kva som er ettertrakta hos elevane i populærlitteraturen. Som før sagt, er fantasy ein form for litteratur alle elevar kastar seg over dersom dei først har oppdaga den. Dette gjeld for både kjønnet, og er ein påstand frå alle skulebibliotekarane og lærarane i mitt materiale. Dette gjer at fleire av mine bibliotekarinformantar til dømes kunne tenkt seg bøker som ”Twilight”-sagaen omsett til nynorsk. Dette er ei ytring som også blir stadfesta av elevane.

Sjølv om elevane sett under eitt ikkje meiner dei blir særleg oppmoda om å lese nynorsk skjønnlitteratur eller litteratur i sin heilskap, er haldninga til dette noko annleis hos lærarane. Dei meiner elevane blir oppmoda om å lese nynorsk skjønnlitteratur, særleg i forkant av sidemålstentamen for å kome inn i den nynorske språkverda. Dette tyder på at ein meiner det er viktig å lese nynorsk for å kunne skrive det, og stadfestar med dette det nære tilhøvet blant anna Hertzberg (2001) og Krashen (2004) meiner det er mellom lesing og skriving.

### **b) Korleis er vilkåra for formidling av nynorsk litteratur i skulebiblioteka?**

Intervjua syner at formidling av litteratur er ei oppgåve både lærarar og bibliotekarar ser som svært viktig. Dette handlar ikkje berre om leseglede, men om at elevane skal kunne bli vande med å lese tekst og slik lettare kunne opparbeide seg tilgangskompetanse. For at elevane skal kunne nå dei ulike læreplanmåla i Kunnskapsløftet og for at ein skal kunne bli tilgangskompetente på både målformer, må også denne litteraturformidlinga skje på både

bokmål og nynorsk. I eit samfunn med til dels stor bokmålsdominans, er det ekstra viktig at litteraturformidling på nynorsk er prioritert. Denne formidlinga av litteratur ser ut til å handle om ulike vilkår som må vere til stades for at formidling skal kunne skje. Stikkord i denne samanhengen, er økonomi, areal, plassering av litteratur i biblioteka og personleg engasjement, for å nemne noko. Desse har eg har valt å dele inn i ytre og indre vilkår.

### **1) Ytre vilkår for litteraturformidling på nynorsk**

Analysen viser at rammevilkåra for lesing på nynorsk i dei undersøkte skulane, er svært ulike. Det ser ut til å vere skilnader kring korleis ein på dei ulike skulane vel å prioritere skulebiblioteka, noko som igjen får konsekvensar for dei rammevilkåra skulebiblioteka har å jobbe under. Økonomi ser ut til å spele ei særleg stor rolle, og har konsekvensar for fleire felt, men handlar spesielt om utvalet på litteratur, både fagleg og skjønnlitterær. I eit samfunn der den digitale kvardagen blir stadig viktigare, kan det virke som at fleire skular prioriterer IT-utstyr framfor litteratur dersom ein har midlar til overs til å bruk i skulebiblioteka. Dette er synd, kanskje spesielt for oppdateringa av litteraturen generelt, men særleg den nynorske litteraturen spesielt, fordi denne i fleire tilfelle ser ut til å bli nedprioritert. Skal ein få elevlar til å lese litteratur må det vere bøker tilgjengeleg, og det må vera bøker med tema elevane finn interessant. For at denne tilgangen skal vere mogleg er ein avhengig av at økonomien er god nok til at oppgradering og innkjøp kan skje.

Økonomi har også innverknad på utforminga og arealet eit bibliotek har å utfalde seg på. Dette punktet verkar å vere relativt godt sett bort i frå biblioteket på Langangen skule, som særleg utpeikar seg som trøngt og lite innbydande til å sette seg ned. Bibliotekrommet her er meir ei innebygd kasse enn eit rom. Dette gjer for det første at det er mangel på plassar der elevane kan sitte i ro og lese eller gjere lekser. For det andre gjer arealet at ein ikkje i like stor grad har sjansen til å stille ut relevant litteratur og slik formidle den til elevane.

Berre bibliotekaren ved Byåsen skule meiner ho har midlar nok til å kjøpe inn det ho treng av litteratur, og det ho i samarbeid med lærarar og elevlar føler det er behov for. Bibliotekaren på Granlien skule seier skulebiblioteket var kraftig prioritert da ho tok til i stillinga som skulebibliotekar for to år sidan, og at biblioteket da vart kraftig oppgradert, men at ho nå i større grad må kjempe for midlane. Dei andre bibliotekarane i undersøkinga seier rett ut at dei meiner dei ikkje har midlar nok.

Økonomi spelar truleg også ei rolle for kor stor arbeidsstilling skulebibliotekaren er tilsett i. I mi undersøking er dei aller fleste tilsett i fulle stillingar, noko som er svært positivt. Ei er

tilsett i kun 80 prosent, men er til stades i same tidsrom som elevane er på skulen, og ein må derfor kunne sjå dette som eit fullverdig tilbod. Den siste er delt mellom to skular. Dette er gledeleg, særleg med tanke på at det på landsbasis ifølgje rapporten “Skulebibliotek i Norge” (2007) er heilt andre tal<sup>39</sup>.

Korleis den økonomiske situasjonen er i skulen ser derfor ut til å ha stor påverknad på korleis vilkåra er for litteraturformidling. Eit klart positivt trekk er at fire av seks skulebibliotekarar er tilsett på heiltid, og at skulebiblioteket slik er betjent av ein fagperson heile dagane. Dette må ein kunne tolke i retning av at dei ved desse skulane prøver å legge til rette for gode skulebibliotek. Derfor er det kanskje ekstra synd at ein i fleire tilfelle ikkje klarar å følgje opp denne satsinga ved å la biblioteka disponere meir økonomiske midlar enn kva som ser ut til å vere tilfelle. Denne prioriteringa er også paradoksal med tanke på korleis skulebiblioteka er skildra i Opplæringslova.

## **2) Indre vilkår for litteraturformidling på nynorsk**

Dei indre vilkåra ser også ut til å ha stor, og om mogleg kanskje enno større påverknad på korleis den nynorske litteraturen blir formidla. Korleis dette skjer, ser ut til å ha mykje med personleg engasjement å gjere, det verkar også å vere ein tendens til at litteraturformidling i første rekke skjer i tett samspel med biblioteka. Dette kan blant anna grunnjevast med at lærarane sjølve seier dei synes det er vanskeleg å halde seg oppdatert på kva som finst av nyare litteratur, og at dei derfor vender seg til skulebibliotekarane for tips og triks. Flodin (2004) skriv at bibliotekarane har stor påverknadskraft fordi dei blant anna gjennom innkjøp og plassering av litteratur kan legge føringar for korleis litteratur blir presentert. I mi undersøking er det heilt tydeleg at alle bibliotekarane er opptekne av å plassere den nynorske litteraturen på ein slik måte at den er lett tilgjengeleg. Det rår tydeleg stor usikkerheit kring kva som er den beste måten å plassere den nynorske litteratur på for at elevane skal finne og lese han, og plasseringa er derfor ulik frå bibliotek til bibliotek. Ingen av bibliotekarane er sikre på at deira måte er den beste, og fleire ytrar at dette er noko dei gjerne skulle visst meir om. Det som likevel er tydeleg og som alle bibliotekarane er einige om, er at litteratur som blir utstilt med framsida vendt ut i rommet, i større grad ser ut til å bli utlånt enn anna litteratur. Dette tyder på at større utstillingar av nynorsk litteratur er viktig for formidlinga til elevane. Til dette kan ein ta i bruk bokreolane, og er derfor noko alle biblioteka har moglegheit til å gjere. Bokutstillingar kan også ta form av større presentasjonar i form av at

---

<sup>39</sup> I 2007 var tala at 26 prosent av grunnskulebiblioteka hadde ein personalressurs på meir enn sju timar i veka, medan snittet berre var på 5, 4 timar. Sjå også kapittel 5.1 for meir informasjon om dette.

ein sett av eigna plass i biblioteka til dette. Dette er igjen eit spørsmål om areal, og berre tre av biblioteka har særleg moglegheit til dette utan at bibliotekrommet blir opplevd som trongt.

Det som også ser ut til å ha ein god effekt på bokutlånet, er høgtlesing og forfattarbesøk. Dette har truleg ein samanheng med at litteraturen blir meir eksplisitt formidla til elevane, og dei “slepp” å leite opp litteratur sjølve. Høgtlesing ser diverre ikkje ut til å vere noko ein tek i bruk veldig ofte. Så langt eg har funne i mi undersøking er dette noko som skjer meir tilfeldig og er ikkje noko ein sett av tid til i læreplanar. Dette er synd nettopp med tanke på at skulebibliotekarane melder om oppsving i utlånet etter slike opplesingar. På Byåsen skule, der dei har eit tett samarbeid med Nynorsksenteret i Volda, har ein fått folk herifrå til å legge fram nyare nynorsk litteratur. Dette har vore til stor nytte og glede for elevar, men også lærarar fordi også dei i større grad blir merksame den litteraturen som finst. Denne prioriteringa av nynorsk litteratur som ein finn ved Byåsen skule ser ikkje ut til å vere representativ for skulebiblioteka generelt. Dette heng saman med at skulen her har fått innkjøpsmidlar frå Nynorsksenteret til å kjøpe inn fagbøker. Samtidig er det bibliotekaren ved denne skulen som har teke initiativ til satsinga, og ho har fått stønad gjennom både kollegiet og leiinga for å få dette til. Dette er med på å understreke at biblioteket kan spele ei ikkje uvesentleg rolle når det gjeld å fremje nynorsk litteratur, både fagleg og skjønnlitterær.

Dette peikar Flodin (2004) også på i si magisteravhandling, der ho skriv om biblioteket som språkleg økosystem på mikronivå. Her hevdar ho blant anna at bibliotekarane sine strategiar kring korleis dei vel å marknadsføre litteraturen kan vere med å påverke korleis eit språk blir fremja og spreidd. Sjølv om Flodin brukar sine teoriar om det færøyske språket kan ein i høgste grad også her dra konnotasjonar til korleis nynorske bøker er framstilt og utstilt i biblioteka. Dette blir forsterka av bibliotekarane sine eigne ytringar om at det er dei som i siste instans bestemmer innkjøpet av litteratur, og dei derfor slik har stor påverknadskraft med tanke på kva slags litteratur som finst att i biblioteka.

Dei ytre og indre rammevilkåra for litteraturformidling på nynorsk sett under eitt, gjev derfor eit inntrykk av at det er i store skilnader kring moglegheitene bibliotekarane har for fremjing av litteratur. Dette grunngjev eg med at økonomi set grenser for innkjøp og boltringsareal for brukarane og bokutstillingar. I tillegg kan det verke som at skulebibliotekarens personlege engasjement har mykje å seie.

Dette tyder igjen at det er skilnader på kor god tilgang elevane har til den nynorske litteraturen og at biblioteket og bibliotekaren kan sjå ut til å spele ei vesentleg rolle for korleis litteratur blir fremja i skulen.



### **c) Korleis skjer den konkrete formidlinga av nynorsk i undervisninga?**

Som skrivne over i avsnitt b, er inntrykket at ein les lite lengre tekst på nynorsk, men at ein likevel les ein god del nynorsk sett under eitt. Lærarane er også opptekne av å få inn nynorsk i undervisninga jamleg, og har ei bevisst haldning til korleis dette skal skjje. Dette vil gjerne seie at ein legg inn ei økt med sidemålsundervisning i veka, og at dette kan vere alt frå formaløvingar til lesing av skjønnlitteratur til lyrikk og sakprosa. Det ser vidare ut til å vere ein tendens at ein i mindre grad legg vekt på formaløvingar, men desto større vekt på lesing og skriving. Det kan derfor sjå ut til at den gjengse haldninga frå lærarhald, i større grad er å få nynorsk inn som eit bruksspråk i timane. Denne oppfatninga blir styrka av at fleire lærarar også ytrar ønske om å ta nynorsk inn i andre fag enn norskundervisninga, noko som er nødvendig dersom ein skal oppnå måla i Kunnskapsløftet om lesing og skriving i alle fag. Prøveordning med nynorske bøker i andre fag enn norsk, er det likevel berre Marie ved Byåsen skule som har erfaring med. Andre ytrar ønske om å få dette til, og at det har vore oppe til diskusjon ved fleire høve. Beate og Kari, som båe er lærarar ved Bakkebygrenda skule seier dei er opptekne av at nynorsk skal inn i andre fag enn norsk og at dette blant anna blir løyst ved å bruke nynorsk som tavlespråk utover det som er vanleg sidemålsundervisning, samt utover sjølve norskundervisninga i seg sjølv. Lars skil seg noko ut på dette punktet, fordi det kan sjå ut som at han ikkje klarar å dra inn så mykje sidemål som ein får inntrykk av er ønskjeleg frå skulen si side (jamfør årsplan, vedlegg 4).

Inntrykket er likevel at ein generelt sett er oppteken av sidemålsundervisninga i skulen, noko som blir stadfesta i arbeidsplanane eg har tilgjengeleg, og som ligg vedlagt.

#### **8.1.1 Korleis blir nynorsk litteratur formidla i skulen, særleg gjennom skulebiblioteka?**

Rafste (2008b) meiner eit godt skulebibliotek særleg er kjenneteikna av eit godt utstyrt rom med ein kompetent skulebibliotekar, tilsett i full stilling. Alle skulebiblioteka i denne gjennomgangen har fagutdanna skulebibliotekarar, ved fire av seks bibliotek er denne tilsett på heiltid/i det tidsrommet elevane er på skulen. Basert på mine intervju vil eg også legge til at dei alle er engasjerte i jobben sin, og prøver å gjere det beste ut av dei rammene dei har å jobbe under. Haken i formidlinga ser derfor ikkje ut til å ligge hos fagpersonen i biblioteka, men i dei økonomiske rammene dei er blitt tildelt. Dette kan igjen gå utover eitt viktig punkt for skulebiblioteka sit pedagogiske rolle, og som igjen gjer jobben med litteraturformidling vanskelegare: det skal vere eitt breitt og variert tekstutval som kan famne om alle lesarar, også dei svake. Det er høgst varierende korleis dette er i biblioteka, spesielt kan det sjå ut til at

nynorsk litteratur i enkelte tilfelle blir nedprioritert. Dette kan igjen føre til eit svekka grunnlag for tilgangskompetanse.

Kort oppsummert ser den nynorske litteraturen ut til å bli formidla særleg gjennom seks punkt:

- a) høgtlesing av bibliotekarar
- b) forfattarbesøk og andre eksterne litteraturformidlarar
- c) bokutstillingar i biblioteket
- d) leseaksjonar i skulen, som Aksjon txt!
- e) bokring og andre leseprosjekt
- f) gjennom norskundervisninga i skulen

Nokre av desse punkta krev økonomiske ressursar, andre krev vilje, tid og engasjement. Men det er ingen tvil om at skulebiblioteket er ein viktig stad for litteraturformidling, og eit godt skulebibliotek med store arbeids- og utstillingsareal ser ut til å vere kanskje den viktigaste arenaen for litteraturformidling. I dette ligg ikkje berre biblioteket som fagarena, men også som ein viktig sosial arena. Det at litteraturen er lett tilgjengeleg- og lett synleg for elevane, kan sjå ut til å ha stor tyding for at elevane tek han i bruk. Eg meiner det med dette er grunnlag for å hevde at eit godt skulebibliotek er svært viktig for korleis litteratur blir formidla generelt, men nynorsk litteratur spesielt.

## 8.2 Avsluttande tankar

Det verkar på meg som at det *er* eit godt utval av gode nynorske bøker. At to av dei siste vinnarane av Ungdomsprisen i litteratur er nynorskforfattarar, meiner eg er med på å støtte opp om dette. På same tid er det ikkje dermed sagt at nynorske bøker skrivne av norske forfattarar fengjer alle elevar, på lik linje med kva som også kan vere tilfelle med bokmålsbøker av norske forfattarar. Fleire elevar vender seg til populærlitteraturen og gjerne til bøker som dannar grunnlaget for filmar og seriar. Dette er ikkje eit spørsmål om manglande mangfald i den nynorske litteraturen, men eit spørsmål om kva mange elevar faktisk les. Dersom det er slik at mange elevar vender seg til denne type litteratur når dei skal lese, er det kanskje ikkje ein heilt fjern idé å fremje forslag om meir omsett litteratur direkte til nynorsk.

Nynorsk er eit språk i bruk, derfor er det også viktig å kunne det. På same tid er det tydeleg ikkje nok i bruk til at elevane ser relevansen med å kunne meistre dette skriftspråket- og å meistre det godt. Derfor treng dei nynorsk litteratur tilgjengeleg på den arenaen der dei er

slik at dei får ei anna oppleving av nynorsk som bruksspråk. Det vil seie utanom skuletida, og det vil seie i skuletida. Sidan skulebiblioteka ser ut til å vere ein arena der elevane utfoldar seg både fagleg og sosialt, vil eg hevde at det er ekstra viktig, ja kanskje endatil heilt grunnleggjande viktig, at utvalet og eksponeringa av litteraturen er god. Som vi har sett, er ikkje dette alltid tilfelle.

Så ja, Lars. Eg er nok einig med deg: nynorsken er rett nok ganske nær, men samtidig til tider litt for langt ifrå.

## LITTERATURLISTE

- Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture (2005) *Det Nye norskfaget*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Allmenningen, Olaf (2001) *Stutt historikk over sidemålsskipnaden. Språknytt*. 1-2 utg. Oslo, Norsk Språkråd.
- Almenningen, Olaf og Lien, Åsmund (1978) *Striden for nynorsk bruksmål: ei lita målreisingssoge*, Oslo, Det Norske Samlaget.
- Anmarkrud, Øistein og Refsahl, Vigdis (2010) *Gode lesestrategier: på mellomtrinnet*, Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Askeland, Norunn og Falck-Ytter, Cecilie (2009) *Nynorsk på nytt: ei idébok for studentar og lærarar*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Barstad, Johan m.fl (2007) *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. . Høgskulen i Volda. Møreforskning, Utdanningsdirektoratet.
- Berge, Kjell Lars (2005) *Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring*. I Steinsvik, Anne Nordal (red.) *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa*. Høgskulen i Volda, Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.
- Engen, Live og Helgevold, Lise (2010) *Om lesing av fagtekst på skolebiblioteket*. I Hoel, Trude (red.) *Lesing i skolebiblioteket*. Stavanger, Lesesenteret i Stavanger.
- Flodin, Ann-Kristin Olsson. 2004. *Biblioteket som en språkplanerande institution. En studie av språkplanering på färöiska bibliotek*. Magisteroppsats.
- Fog, Jette (1994) *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*, København, Akademisk Forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet (2003-2007)* Kunnskapsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004) *Language education policy profile*. Norway.
- Garthus, Karen Marie Kvåle (2009) *Rapport om språkskifte i Valdres. Målstreken*. Noregs Mållag.
- Giddens, Anthony (1984) *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Cambridge, Polity Press.
- Goffman, Erving (1959) *The presentation of self in everyday life*, Garden City, N.Y., Doubleday.

- Goody, Jack (1986) *The logic of writing and the organization of society*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Grepstad, Ottar (2002) *Det nynorske blikket*, Oslo, Det Norske Samlaget.
- Grepstad, Ottar (2004) *Nynorsk i opplæringa: kunnskap, kultur og kvalitet : synspunkt til politisk leiing i Utdannings- og forskningsdepartementet*, Ørsta, Nynorsk kultursentrum.
- Grepstad, Ottar (2005) *Nynorsk faktabok*, Oslo, Nynorsk kultursentrum.
- Grepstad, Ottar (2006) *Viljen til språk: ei nynorsk kulturhistorie*, Oslo, Samlaget.
- Grønmo, Sigmund (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Hammerseth, Jan Arve Kittang. 2009. Et feminisert norskfag?: lesing, tekstkultur og kjønn. Masteroppgåve. Universitetet i Bergen
- Haugland, Kjell (1985) *Striden om skulespråket: frå 1860-åra til 1902*, Oslo, Samlaget.
- Hertzberg, Frøydis (2001) Tusenbeinets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica* 6/2001
- Hertzberg, Frøydis. Powerpoint-presentasjon "Lesing - det viktigste grunnlaget for skriving." Tilgjengelig på: <http://www.nynorksenteret.no/img/nsfno/HertzbergPP.pdf> (03.05.11)
- Hoel, Trude og Håland, Anne (2009) Nynorsk som fritidsspråk. I Hoel, Trude (red.) *Nynorsk i bruk*. Universitetet i Stavanger, Lesesenteret i Stavanger.
- Håland, Anne og Hoel, Trude (2006) Å vera i boka. I Håland, Anne (red.) *Bok i bruk på åttande til tiande trinn*. Universitetet i Stavanger, Lesesenteret i Stavanger.
- Ingvaldsen, Siri (2010) Informasjonskompetanse i skulen. I Hoel, Trude (red.) *Lesing i skolebiblioteket*. Universitetet i Stavanger, Lesesenteret i Stavanger.
- Iser, Wolfgang (1991) Tekstens appelstruktur. I Olsen, M & Kelstrup, G (red.) *Værk og læser*. Borgens forlag.
- Jahr, Ernst Håkon (1994) *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*, Oslo, Novus.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo, Abstrakt forl.
- Krashen, Stephen D. (2004) *The power of reading: insights from the research*, Westport, Conn., Libraries Unlimited.
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Limberg, Louise (2003) *Skolebibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt*, Stockholm, Skolverket.

- Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (2008) Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengeleg: <http://www.lovddata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Lund, Jørn (2000) Nordisk språkförståelse - att ha och mista. I Grünbaum, Catharina (red.) Nordisk Sprogråd, Fondet for dansk-norsk samarbeid (Lysebu og Schæffergården). Tilgjengeleg: <http://www.nordisk-sprakrad.no/DET-OMIS.PDF>
- Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)(2006) Oslo: Forsknings- og utdanningsdepartementet. Tilgjengeleg: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloefet.html?id=1411>
- Maagerø, Eva Tønnesen Elise S (2001) Wolfgang Iser. *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo, LNU/Cappelen.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005a) Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kulturdeltaking. *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo, Samlaget.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005b) Tilgang til deltaking. Nynorsken si rolle for norsk demokrati. I Steinsvik, Anne Nordal (red.) *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa*. Høgskulen i Volda, Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.
- Nordal, Anne Steinsvik (2004a) Fokus på nynorsk i opplæringa. *Språknytt*.2/2004 Oslo, Norsk Språkråd.
- Nordal, Anne Steinsvik (2004b) *Nynorsk i bokmålsland, ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum*. Høgskulen i Volda.
- Odelstingsproposisjon nr. 36 (1996-97) *Om lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*
- Rafste, Elisabeth Tallaksen (2001) *Et sted å lære eller et sted å være?: en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo
- Rafste, Elisabeth Tallaksen (2008a) Informasjonskompetanse-elevaktive og undersøkende arbeidsmetoder. I Hoel, Trude m.fl (red.) *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebiblioteket*. Oslo, Biblioteksentralen.
- Rafste, Elisabeth Tallaksen (2008b) Skolebiblioteket som læringsarena. I Hoel, Trude m.fl (red.) *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. Oslo, Biblioteksentralen.
- Roe, Astrid (2006) Leseopplæring og lesestrategier. I Elstad, Eyvind og Turmo, Are (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Roe, Astrid (2008) *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*, Oslo, Universitetsforl.
- Skjong, Synnøve og Vederhus, Inger (2008a) Synleg og meir nynorsk=betre nynorsk. Utvikling av literacy på norsk, bokmål og nynorsk, for alle elevar på barne- og ungdomstrinnet. I Nergård, Mette Elisabeth og Tonne, Ingebjørg (red.) *Språkdidaktikk for norsklærere*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo. Kultur- og kyrkjedepartementet
- Torp, Arne og Vikør, Lars S. (2003) *Hovuddrag i norsk språkhistorie*, Oslo, Gyldendal akademisk forlag.
- Wedde, Elis (2006) Kartleggingen av sidemålsundervisningen på 10.trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. Oslo, TNS Gallup.
- Wiggen, Geirr (1993) Krigsåra 1940-45, eit vendepunkt i norsk språkhistorie? *Norsk lingvistisk tidsskrift*, Årgang 11.

Følgjande sider frå verdsveven:

Aksjon tXt sine nettsider. Tilgjengeleg på: [www.txt.no](http://www.txt.no)

Foreningen !les sine nettsider. Tilgjengeleg på: [www.foreningenles.no](http://www.foreningenles.no)

Grunnskolenes informasjonssystem. Tilgjengeleg på: <http://www.wis.no/34404/2075/34382-37381.html>

Lesesenteret sine nettsider. Tilgjengeleg på: [www.lesesenteret.uis.no](http://www.lesesenteret.uis.no)

Nynorsksenteret sine nettsider. Tilgjengeleg på: [www.nynorsksenteret.no](http://www.nynorsksenteret.no)

Skrivesenteret sine nettsider. Tilgjengeleg på: [www.skrivesenteret.no](http://www.skrivesenteret.no)

Statistisk sentralbyrå sine nettsider. Tilgjengeleg på: [www.ssb.no](http://www.ssb.no)

U-Prisen sine nettsider. Tilgjengeleg på: [www.uprisen.no](http://www.uprisen.no)

Intervju i forbindelse med nynorskprosjekt ved Kolvikbakken ungdomsskole i Ålesund, tilgjengeleg på:

<http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forsking-og-utvikling/?&displayitem=2001&module=news>

## SAMANDRAG

Alle elevar som går ut av den norske skulen i dag, skal kunne både å lese og skrive på bokmål og nynorsk. I eit samfunn der det tekstleige er stadig aukande, set dette også større krav til elevane sine kunnskapar innanfor desse kompetanseområda og innanfor båe skriftformene. Lesekompetanse er derfor i Kunnskapsløftet 06, saman med det å skrive, rekne, inneha digital kompetanse og uttrykkje seg munnleg rekna som såkalla grunnleggjande dugleikar i alle fag.

Gjennom lesing og skriving av tekst, får ein tilgang til samfunnet, ein opparbeider seg tilgangskompetanse. Utviklinga av den tekst- og lesekompetansen ein treng for å kunne tileigne seg alt det skriftleige, er kanskje først og fremst skulen sitt ansvar. Tanken er at ein må lese mykje og ulik type tekst for å i større grad bli tilgangskompetent.

Det er eit faktum at nynorsk på mange område har eit domeneproblem. Ein kan derfor tenkje seg til at det å lese og slik tileigne seg tilgangskompetanse på nynorsk, særleg for elevar med bokmål som hovudmål, kan vere krevjande. Derfor er det viktig å legge godt til rette for at lesing av nynorsk i skulen har gode rammevilkår.

Dette dannar grunnlaget for denne oppgåva, og eg søkjer å finne svar på spørsmålet *Korleis blir nynorsk formidla i skulen, spesielt gjennom skulebiblioteka?* Metoden som i fremste rekkje er teke i bruk, er det kvalitative forskingsintervjuet. Til saman vart det gjennomført 14 intervju med informantar frå seks ulike ungdomsskular i Bergen: fem av dei med lærarar, fem med bibliotekarar og fire gruppeintervju med til saman 16 elevar frå ulike ungdomsskular i Bergensområdet. Eg har også gjort observasjon av skulebiblioteka som rom og prøvd å finne ut kva ein meiner om lesing av nynorsk litteratur generelt og i skulebiblioteka spesielt. Eg har blant anna sett på kva slags rammevilkår skulebiblioteka har og korleis skulebibliotekarane tenkjer om fremjing av nynorsk litteratur. Eg har også sett på kva type nynorsk litteratur som blir lest i skulen og prøvd å seie noko om korleis ein jobbar med nynorsk litteratur i skulen.

Funna mine tyder på at det er store skilnader på korleis dei ulike skulebiblioteka er utforma, noko som truleg kan ha mykje å seie for korleis ein som lærar og elev tek det i bruk. Nokre av biblioteka er store og lyse, med god tilgang til arbeidsplassar og leseklassar, og med eit svært rikt utval av litteratur på båe målformer. Store areal tyder også at ein lettare kan lage bokutstillingar, og det er slik også lettare å nå ut til elevane med litteraturen. I andre bibliotek er tilhøva heilt annleis. Dette fører til skilnader kring sjansane elevane har for å lese litteratur generelt og nynorsk litteratur spesielt, og slik igjen opparbeide seg den tilgangskompetansen som er nødvendig.



## ABSTRACT

Pupils leaving school in Norway are supposed to master both reading and writing the two official languages, i.e. Standard (bokmål) and New Norwegian (nynorsk). In a society where texts play a steadily more important role, pupils need to improve their textual competence in both languages. In the Norwegian School Reform of 2006 (Kunnskapsløftet), literacy is therefore looked upon as one of the basic abilities in all subjects together with writing, mathematics, digital and oral competence.

By reading and writing texts, you get access to society, you build up literacy. To develop the proficiency of picking up all the texts you are exposed to, is first and foremost a school responsibility. The idea is that you have to read much and to read different types of texts to obtain the said competence to a satisfying degree.

It is a fact that New Norwegian in many areas has a domain problem so to speak. You may therefore imagine that reading and thus getting access competence in New Norwegian can be very demanding, especially for pupils having Standard Norwegian as their main language. It is therefore important that arrangements for reading New Norwegian at school are good. This is the basis for the present paper. I will try to answer the question *how do they work to promote New Norwegian in the schools in general and in the school libraries specially?* My most important method is the qualitative research interview. Fourteen interviews with informers from six different junior high schools in Bergen have been carried out: five with teachers, five with librarians and four group interviews with sixteen pupils all together from different junior high schools in the Bergen area. I have also looked at the premises of school libraries and observed what is thought about reading New Norwegian literature in general and in school libraries especially. I have among other things assessed under which conditions the libraries work and what school librarians think about promoting New Norwegian literature. I have also observed what kind of New Norwegian literature that is read in school and I have made an attempt to say something about how they work with New Norwegian literature.

My discoveries indicate that there are great differences in how school libraries are designed; a fact that may be important for how teachers and pupils use them. Some are large and inviting with a sufficient number of places for working and reading, and with a rich selection of literature in both languages. Ample rooms make it easier to arrange exhibitions of books and thus reaching pupils with literature. Other libraries are different. This leads to differences in what chances pupils have to enjoy literature in general and New Norwegian literature especially and thus develop the necessary literacy to cope in society.

## **Vedlegg 1a**

### **INTERVJUGAID SKULEBIBLIOTEKARAR**

#### **1) Om bibliotekbruk meir generelt.**

Kva funksjon meiner du eit bibliotek skal ha?

-kvifor er skulebiblioteket viktig?

På kva grunnlag kjøper du inn bøker?

-kjem elevane med innspel? Lærarar?

Korleis er dei økonomiske rammene for innkjøp av bøker/drift av biblioteket?

-føler du at du har nok midlar disponibelt, slik at ny og aktuell litteratur kan kjøpast inn?

#### **2) Om bibliotekbruk meir spesifikt.**

Kan du fortelje litt om korleis biblioteket blir brukt i undervisningssamanheng?

- kva er di rolle i forhold til lærarar og elevane?

Kva er hovudfunksjonen til biblioteket her på skulen?

Korleis brukar lærarane biblioteket?

Korleis brukar elevane biblioteket?

-berre i undervisningssamanheng, eller av meir ”fri vilje”?

Gjer dykk bruk av forfattarbesøk, t.d.?

Korleis blir litteratur i biblioteket framheva? Har dykk for eksempel eigne bokutstillingar?

#### **3) Om lesing meir generelt**

Kven les mest? Gutar? Jenter? Kva alder/klassestrinn?

Kva slags bøker har du inntrykk av at elevane likar best å lese/er mest populære?

-kva heiter forfattarane?

Kva er ditt inntrykk av kor mykje elevane les?

-variasjon? Kvifor variasjon?

Kva slags nynorske bøker ser ut til å fenge mest?

-type og forfattar

Verkar det som at elevane les bøker utanom det dei blir pålagt gjennom undervisninga?

-utdjuping: nynorskbøker eller bokmålsbøker?

Kven har påverknadskraft på elevane når det kjem til lesing? (foreldre, lærarar, klassekompisar, deg som bibliotekar?)

-kva trur du er viktig rundt og hos ein elev for at lesing skal vere noko som fengjer?

Får du noko inntrykk av kva elevane meiner om viktigheita av å lese?

Kva meiner du om viktigheita av å lese nynorske bøker?

-kvifor er det viktig/ikkje så viktig?

Kva meiner du om breidda i den nynorske skjønnlitteraturen?

Har dykk gjort bruk av leseprosjekt her på skulen?

#### **4) Om lesing og formidling meir spesifikt**

På kva måtar blir elevane oppmoda om å lese meir generelt?

På kva måtar blir elevane oppmoda til å lese nynorske bøker?

-er lærarane medvitne om viktigheita av dette/føler dei dette er viktig?

-på kva måtar meiner du lærarane oppmodar elevane om å lese nynorske bøker?

-er dette noko skuleleiinga er opptekne av?

-korleis jobbar du sjølv for å oppmode elevane om lesing generelt og på nynorsk?

-på kva måtar oppmodar og jobbar du som bibliotekar for at elevane skal få lyst til å lese?

Informasjon om nynorsk litteratur for ungdom-korleis blir dette formidla?

-korleis veit dei kva bøker som er nye og aktuelle på marknaden?

-kjenner du til om det er nynorske lærebøker i nokon av klassene?

## **Vedlegg 1b**

### **INTERVJUGAID LÆRARAR**

#### **1) Om bibliotek og bibliotekbruk**

Kva funksjon meiner du eit godt skulebibliotek skal ha?

Korleis er samarbeidet med biblioteket/korleis brukar de det i undervisninga?

Korleis er tilgangen til nynorsk litteratur i biblioteket?

#### **2) Om jobbing med lesing i skulen generelt og nynorsk spesielt**

Eg tenkte vi skulle gå litt inn på det som gjeld lesestimulering og planar for leseutvikling. Det er jo noko som har vore i vinden dei seinare åra. Kan du fortelje litt om det som skjer her ved skulen? Ulike aktivitetar og tiltak og ev. bokpakkar etc. Leseprosjekt?

Har de planar som seier noko om leseutviklinga for kvart einskild skulesteg? Korleis dokumenterar og arkiverar ein leseutviklinga til elevane?

Blir det sett av tid til erfaringsutveksling om leseopplæring i skulen?

Kan du fortelje litt om korleis de jobbar med skjønnlitteratur i skulen? (Generelt og nynorsk spesielt) Meir den konkrete undervisninga? Rollekort? Høgtlesing? Diskusjon i grupper?

Framlegging for kvarandre?

På kva måtar blir elevane oppmoda til lesing generelt og på nynorsk spesielt ?

I kva grad er lesing på nynorsk ein del av sidemålsopplæringa versus ein del av den allmenne norskopplæringa? Blir det integrert i undervisninga meir generelt?

#### **3) Elevane**

Likar elevane å lese?

Kva likar dei å lese?

Får elevane sjølve bestemme alt dei skal lese i skulen? Kvifor/Kvifor ikkje?

Er der samtalar om leseerfaringar?

Er det slik at elevane skal vurdere si eiga leseutvikling?

#### **4) Om jobbing med nynorsk lesing spesielt**

Når de les nynorsk - kva er det da de les? (Oppfølgingsspørsmål ....)

Kva er det elevane likar? Er det bøker som fengjer meir enn andre?

Høgtlesing på nynorsk?

Gjer de bruk av nynorske bøker i andre fag?

Gjer du som lærar bruk av Nynorsksenteret i Volda eller Lesesenteret i Stavanger, Skrivesenteret i Trondheim?

Kva er dei største utfordringane meiner du når det kjem til lesing av nynorsk skjønnlitteratur?

Er det nynorske bøker som fengjer meir enn andre? Kva kunne vore gjort betre/kva er bra?

I framtida kan ein tenkje seg at ein t.d. får lydbøker der teksten er synleg på skjerm, som i eit karaokeopplegg. Kva trur du om eit slikt type læringsmiddel?

Informasjon til deg og elevane om nynorsk skjønnlitteratur-korleis blir det formidla?

### **5) Om nynorskbruk og haldningar**

Kva er di personlege erfaring med nynorsk? (skriftspråk og lesing av bøker)

Kva er di erfaring og ditt syn - vert elevane betre til å skrive nynorsk av å lese nynorsk? Gjeld det for alle sjangrar på nynorsk?

Kva meir enn lesing er det som skal til? (Rettskriving? Stillære?)

Ser elevane noko poeng i at dei skal lese nynorsk?

## **Vedlegg 1c**

### **INTERVJUGAID ELEVAR**

#### **1) Biblioteket**

Brukar de skulebiblioteket?

-kan de beskrive litt korleis de brukar det?

Kan de seie noko om korleis de brukar det i undervisninga?

Brukar de andre bibliotek/det offentlege biblioteket?

-korleis og kvifor/kvifor ikkje?

Er det lett å finne fram til dei bøkene de vil ha?

Får de den hjelpa de treng?

#### **2) Lesing generelt**

Likar de å lese?

-kva slags type bøker likar de å lese?

-kva likar de ikkje så godt?

Kva kjenneteiknar ei god bok?

-spesiell tematikk?

-språk?

-sjanger (spenning, fantasy etc.)

Kven inspirerar dykk til å lese? (foreldre, klassekompisar, lærar, bibliotekar etc.)

Kven lærte dykk å lese?

Kva er den siste boka de las/kva les de no?

Har de hatt leseprosjekt? Kan de fortelje noko om dette?

Vel de sjølve bøkene de les i skulen?

Seier læraren noko om det de les, eller berre "les de i veg" sjølve?

Snakkar de noko om det de les i timen og på fritida? Med kvarandre, læraren, bibliotekaren?

#### **3) Lesing på nynorsk meir generelt**

Kva kan de hugse å ha lese på nynorsk siste veka?

Aviser, epostar, smsar, reklame, bøker, teikneseriar etc (ev. kvar?)

Er det viktig å kunne lese både nynorsk og bokmål?

-kvifor/kvifor ikkje?

Får dei som les bøker status i kameratflokken?

Les de bøker på fritida?

Trur de at det å lese nynorsk kan gjere det lettare å skrive nynorsk? (kvifor/kvifor ikkje)

#### **4) Lesing og nynorsk meir spesielt**

Kjem de på nokon forfattarar som skriv på nynorsk?

Kjem de på bøker skrive på nynorsk?

Kjem de på nynorske bøker de likte spesielt godt å lese?

-kvifor var den boka god?

Kan de hugse om de har lese nynorske bøker siste tida?

-kva var namnet?

-kven fekk dykk til å lese denne? (klassekompisar, bibliotekar, foreldre)

Veit dykk kvar den nynorske litteraturen står i biblioteket?

Føler de at skulen og biblioteket er med på å oppmode dykk om å lese på nynorsk?

-på kva måtar gjer dei det?

Kva skal til for at de skal lese enno meir nynorsk litteratur?

-meir oversett litteratur?

-er det noko de saknar tematisk?

-forfattarbesøk?

-høgtlesing?

Er det viktig å lese? Kvifor/ikkje?

Viktig å lese både bokmål og nynorsk?

Blir de flinkare til å skrive nynorsk av å lese nynorsk?

## **Vedlegg 2a Informasjonsskriv skulebibliotekarar**

Kjære skulebibliotekar ved \_\_\_\_\_ skule.

Mitt namn er Hæge Nyrnes, og eg er masterstudent i nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Bergen. Eg skriv ei oppgåve som handlar om opplæringa av og lesing av nynorsk som sidemål i ungdomsskulen, og i høve dette ynskjer eg eit intervju med deg som skulebibliotekar om dine synspunkt på blant anna lesing av nynorske bøker og korleis biblioteket blir teke i bruk i undervisninga. Som bibliotekar i ungdomsskulen har du dei beste erfaringane innanfor temaet, og det hadde vore til stor hjelp i oppgåveskrivinga mi å få dine synspunkt på dette.

Intervjuet vil ta om lag 30-40 minutt, og vil bli teke opp på band. Det vil ikkje vere mogeleg å kjenne att enkeltpersonar i publikasjonar. Alle opptak vil bli sletta og anna datamateriale vil bli gjort anonymt så fort oppgåva er ferdigskriven, seinast innan 15.05.2011.

Eg vil få understreke at deltakinga sjølvsagt er frivillig og at du dersom du ynskjer det, når som helst kan trekkje deg så lenge studien går føre seg. Eg har teiingsplikt, og alle data vil bli behandla konfidensielt. Prosjektet er også innmeldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Rettleiaren min i prosjektet, er fyrsteamanuensis ved UIB, Endre Brunstad.

Er det noko du lurar på utover dette, er det berre å ta kontakt!

Med vennleg helsing Hæge Nyrnes, masterstudent ved UIB.

Epost: hage.nyrnes@student.uib.no

Mobil: 41503023

Epost Endre Brunstad: endre.brunstad@lle.uib.no

Telefon Endre Brunstad: 55588399

### **Samtykkeerklæring**

Eg har fått skriftleg informasjon om prosjektet, og er villig til å delta.

Namn og dato:

---



## **Vedlegg 2b Informasjonsskriv lærarar**

Kjære lærar ved \_\_\_\_\_ skule.

Mitt namn er Hæge Nyrnes, og eg er masterstudent i nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Bergen. Eg skriv ei oppgåve som handlar om opplæringa av og lesing av nynorsk som sidemål i ungdomsskulen, og i høve dette ynskjer eg eit intervju med deg som norsklærer i ungdomsskulen om dine synspunkt på blant anna lesing av nynorske bøker og korleis biblioteket blir teke i bruk i undervisninga. Som faglærer har du dei beste erfaringane innanfor temaet, og det hadde vore til stor hjelp i oppgåveskrivinga mi å få dine synspunkt på dette.

Intervjuet vil ta om lag 30-40 minutt, og vil bli teke opp på band. Det vil ikkje vere mogeleg å kjenne att enkeltpersonar i publikasjonar. Alle opptak vil bli sletta og anna datamateriale vil bli gjort anonymt så fort oppgåva er ferdigskriven, seinast innan 15.05.2011.

Eg vil få understreke at deltakinga sjølvsagt er frivillig og at du dersom du ynskjer det, når som helst kan trekkje deg så lenge studien går føre seg. Eg har teiingsplikt, og alle data vil bli behandla konfidensielt. Prosjektet er også innmeldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Rettleiaren min i prosjektet, er fyrsteamanuensis ved UIB, Endre Brunstad.

Er det noko du lurar på utover dette, er det berre å ta kontakt!

Med vennleg helsing Hæge Nyrnes, masterstudent ved UIB.

Epost: hage.nyrnes@student.uib.no

Mobil: 41503023

Epost Endre Brunstad: endre.brunstad@lle.uib.no

Telefon Endre Brunstad: 55588399

### **Samtykkeerklæring**

Eg har fått skriftleg informasjon om prosjektet, og er villig til å delta.

Namn og dato:

---

## Vedlegg 2c Informasjonsskriv elevar og foreldre

Kjære elev ved \_\_\_\_\_ skule

Mitt namn er Hæge Nyrnes, og eg er masterstudent i nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Bergen. Eg skriv ei oppgåve som handlar om opplæringa av og lesing av nynorsk som sidemål i ungdomsskulen, og i høve dette ynskjer eg eit intervju med dykk som elevar på 9.trinn om dykkar synspunkt på blant anna lesing av nynorske bøker og korleis de brukar biblioteket. På dette området er det de som er ekspertar, og det hadde vore til stor hjelp i oppgåveskrivinga mi å få dykkar synspunkt på dette.

Intervjuet vil ta om lag 50 minutt, og vil bli teke opp på band. Det vil ikkje vere mogeleg å kjenne att enkeltpersonar i publikasjonar. Alle opptak vil bli sletta og anna datamateriale vil bli gjort anonymt så fort oppgåva er ferdigskriven, seinast innan 15.05.2011.

Eg vil få understreke at deltakinga sjølvsagt er frivillig og at du dersom du ynskjer det, når som helst kan trekkje deg så lenge studien går føre seg. Eg har teiingsplikt, og alle data vil bli behandla konfidensielt. Prosjektet er også innmeldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Rettleiaren min i prosjektet, er fyrsteamanuensis ved UIB, Endre Brunstad.

Er det noko du lurar på utover dette, er det berre å ta kontakt!

Med vennleg helsing Hæge Nyrnes, masterstudent ved UIB.

Epost: [hage.nyrnes@student.uib.no](mailto:hage.nyrnes@student.uib.no)

Mobil: 41503023

Epost Endre Brunstad: [endre.brunstad@iie.uib.no](mailto:endre.brunstad@iie.uib.no)

Telefon Endre Brunstad: 55588399

**Samtykkeerklæring**

Eg har fått skriftleg informasjon om prosjektet, og synes det er greitt at mitt barn deltek i denne undersøkinga.

Namn og dato:

---

Eg har fått skriftleg informasjon om prosjektet, og synes det er greitt at eg som elev deltek i denne undersøkinga.

Namn og dato:

---

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Endre Brunstad  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 02.06.2010

Vår ref: 24237 / 2 / 1B

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.04.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24237	<i>Undersøkning av opplæringa av nynorsk som sidemål i Bergensskulen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Endre Brunstad</i>
Student	<i>Håge Nyrmes</i>

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

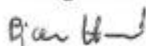
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Håge Nyrmes, Vestre Murallmenning 7, 5011 BERGEN

Arbeidskontorer / Distric Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uib.no](mailto:nsd@uib.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kjrn.vanvu@ovt.ntnu.no](mailto:kjrn.vanvu@ovt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [mdmaa@svf.uib.no](mailto:mdmaa@svf.uib.no)



Endre Brunstad  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 29.11.2010

Vår ref: 24237 IB/RF

Deres dato:

Deres ref:

## REGISTRERING AV ENDRINGER

Vi viser til endringsmelding mottatt 11.11.10 for prosjektet:

24237                      *Undersøking av opplæringa av nynorsk som sidemål i Bergensskulen*

Det opplyses i endringsmeldingen at spørreundersøkelsen utgår, og at det i stedet skal gjennomføres intervjuer med lærere, skolebibliotekarer og elever på 9. trinn.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon. Foreldrene samtykker på vegne av eleven, jf. telefonsamtale 26.11.10. Informasjonsskrivene vedlagt endringsmeldingen finnes tilfredsstillende, forutsatt at følgende endringer foretas:

- I alle skriv bør det presiseres at det ikke vil ha konsekvenser for forholdet til skolen dersom de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.
- I skrevet til elevene må det fremgå at det er foreldrene som skal signere samtykkeerklæringen. Det må videre presiseres at intervjuet gjennomføres som gruppeintervju.
- I skrevet til lærer bør overskriften "Kjære skulebibliotekar" endres til "Kjære norsklærer".

Personvernombudet ber om å få tilsendt de reviderte informasjonsskrivene før disse distribueres til utvalget.

Dersom noen lærere allerede er intervjuet (jf. tidligere melding), bør disse informeres om ny prosjektslutt.

Intervjuer med lærere og bibliotekarer skjer i form av personlige intervjuer, mens elevintervjuer gjennomføres som gruppeintervju.

Ombudet forutsetter at det ikke registreres opplysninger om identifiserbare tredjepersoner, og anbefaler prosjektleder å instruere informantene om dette i forbindelse med intervjuet.

Lyddopptak av intervjuene behandles på pc. I transkripsjoner vil navn på informant og skole være erstattet med koder som viser til en adskilt koblingsnøkkel. Lyddopptak og personopplysninger oppbevares konfidensielt, og datamaterialet anonymiseres i den ferdige oppgaven.

Det opplyses at prosjektslutt utsettes til 15.05.2011. Innen denne dato vil datamaterialet være anonymisert og lyddopptak slettet.

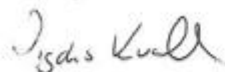
### Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyme.saanav@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdinaa@svt.uit.no

Ved ny prosjektslutt vil personvernombudet ta kontakt vedrørende status for behandling av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen



Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

✓ Kopi: Hæge Nyrnes, Vestre Murallmenning 7, 5011 BERGEN

<b>ÅRSPLAN 9. TRINN 2010 - 2011</b>	
<p><b>Hovedmål:</b></p> <p><i>stimulere eleven til å</i></p> <p><i>utvikle egne læringsstrategier</i></p> <p><i>styrke opplæringen i demokrati</i></p> <p><i>stimulere til fysisk aktivitet og utvikling av kulturell kompetanse</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>PERIODE HOVEDTEMA</b></p> <hr/> <p><b>Periode 1 uke 34-35-36-37-38-39</b></p> <p>RLE (3 økter): Menneskerettigheter, fredsarbeid og demokrati.            No (6 økter): Portrettintervju, Blogg/lesing, Lyrikk, Sidemål, Muntlig aktivitet.            Ma (6 økter): Geometri: Overflate, Romfigurer, Konstruksjoner, Pytagoras' setning, Areal, Perspektivtegning. <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">MUS</span>            Eng (6 økter): Growing up, The Sixties.            Na (3 økter): Kroppen Kjemi: Stoffer og reaksjoner.            Samf (6 økter): Demokrati og diktatur, Første verdenskrig, Den russiske revolusjon.            Krø (3 økter): Fotball, Orientering            Mus (3 økter): Rytmask musikk fra slovenes tid til 1950, Jazz og Blues til rock 'n roll.            Språk (6 økter)            Klasseråd/ utdanningsvalg/ studietid (4 økter)</p> <hr/> <p><b>Periode 2 uke 40-42-43-44-45-46</b></p> <p>RLE (2 økter): Liv og død, Kristendommen <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">K &amp; H</span>            No (6 økter): Avis (Nileseren), Debattinnlegg, Lyrikk, Sidemål, Muntlig aktivitet.            Ma (6 økter): Tall og måling: Potenser, Negative tall, Volum, Avrunding og overslag, Måleenheter, Standardform.            Eng (3 økter): The Media, Sports and Interests, Reading a book.            Na (6 økter): Kroppen: Nervesystem, Sanser, Hormoner Elektrisitet: Strømkretser, Strøm, Spenning            Samf (3 økter): Massemedier/aktuelle nyheter, europeisk geografi.            Krø (3 økter): Volleyball, Styrke- og bevegelsestrening, 3000m, svømming            KH(8 økter): Bildeverktøysted/ Designverktøysted, Kunsthistorie: mennesket i kunsten/ nordisk design            Språk (3 økter)            Klasseråd/studietid /utdanningsvalg/studietid (4 økter)</p> <hr/> <p><b>Periode 3 uke 47-48-1-2-3-4</b></p> <p>RLE (3 økter): Kristendommen og Jesus (kap3 og 4) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">M &amp; H</span>            No (6 økter): Novelle, Sidemål, Muntlig aktivitet.            Ma (3 økter): Brøk: Ekte og uekte brøk, Forkorte og utvide brøker, Addisjon, subtraksjon, gange og dele brøker.            Eng (3 økter): Reading a book, Is Reading Good for You?            Na (6 økter): Elektrisitet: Motstand, Måling av strøm og spenning, Vår elektriske verden: Energi og effekt, Magnetisme og elektrisitet, Den elektroniske revolusjonen.            Samf (6 økter): Lov og rett, Mellomkrigstiden.</p> <hr/> <p><b>LESE-KOMPETANSE</b></p> <p>Krø (6 økter): Basketball, Dans /aerobic (basketballturnering), svømming            MH (4 økter) Trygg mat, Matmerking, Mat og økonomi, Entreprenørskap.            Språk (3 økter)            Klasseråd (1 økt)            Utdanningsvalg (3 økter) = Studietid</p>
<b>SAM-HANDLING/ DEMOKRATI</b>	

REALFAGS- KOMPETANSE	<p><b>Periode 4 uke 5-6-7-8-10-11</b></p> <p>RLE(3 økter): Hinduismen og livssynshumanisme          No (6 økter): Novelle. Sammensatte tekster. Sidemål. Muntlig aktivitet.          Ma (6 økter): Algebra og likninger: Addisjon, subtraksjon, gange og dele med variabler. Monom og polynom.          Eng (6 økter): Ireland. Kings and Queens.          Na (3 økter): Rusmidler og tobakk: Alkohol. Tobakk. Narkotika. Valgene våre. Seksualitet og samliv.          Samf (3 økter): Andre verdenskrig.          Krø (3 økter): Dans/aerobic, styrke- og bevegelsestrening, førstehjelp, svømming          Mus (6 økter): Rytmask musikk fra 1950-1970. Rock'n Roll. Pop. Digital musikkmanipulasjon.          Samspill - klasseband. Blues.Rock'n Roll, Pop.          Språk (6 økter)          Klasseråd/studietid /utdanningsvalg/studietid (4 økter)</p>	MUS
	<p><b>Periode 5 uke 12-13-14-15-17-18</b></p> <p>No (9 økter): Nileseren. Reportasje. Artikkel. Sidemål. Muntlig aktivitet.          Ma (6 økter): Prosent og promille: Renter. Lønn og skatt. Excel. Spare og låne. Prosentvise endringer.          Eng (3 økter): India.          Na (6 økter): Romforskning: Romteknologi. Liv på andre planeter? Teknologi: Designprosessen. Mangfoldig teknologi.          Samf (3 økter): Naturgrunnlag, næring og yrkesstruktur. (geografi ?)          Krø (3 økter): Friidrett, egentrening, svømming.          Kh (8 økter): Bildeverksted/ Designverksted. Kunsthistorie: mennesket i kunsten/nordisk design          Språk (3 økter)          Klasseråd/studietid /utdanningsvalg/studietid (4 økter)</p>	K & H
	<p><b>Periode 6 uke 19-20-21-22-23-24</b></p> <p>RLE (3 økter): Buddhismen og oppsummering          No (6 økter): Dagbok/essay/kåseri. Sidemål. Muntlig aktivitet.          Ma (6 økter): Sannsynlighetsregning: Uniform og ikke-uniform sannsynlighet. De store talls lov. Kombinatorikk.          Eng (3 økter): The Wild West.          Na (3 økter): Olje og gass: Hva gjør vi med råoljen? Olje og gass som energikilder. Plast.          Samf (6 økter): Kartgeografi. Oppsummering/repetisjon av stoff.          Krø (6 økter): Egentrening. Ballspill          MH (4 økter): Teknologi og design. Etisk og bærekraftig matforbruk. Bevisste valg.          Språk (3 økter)          Klasseråd/studietid /utdanningsvalg/studietid (4 økter)</p>	MH
DIGITAL KOMPETANSE		



## Vedlegg 5

<p><b>Overført fra uke 1-2</b></p> <p><b>Grunnleggende</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Jeg kjenner hovedtrekkene for romantikken.</li><li>- Jeg vet hva konflikten mellom Wergeland og Welhaven gikk ut på.</li><li>- Jeg kan finne likheter og forskjeller i Wergelands og Wergelands diktning</li></ul> <p><b>Utfordrende</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Jeg kan finne typiske trekk i diktning fra romantikken</li><li>- Jeg kan sammenligne temaet kjærlighet i utvalgte tekster fra nåtid og fortid</li></ul> <p><b>Uke 3-4</b></p> <p><b>Alle</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Jeg kjenner noen av de typiske virkemidlene i lyrikk som <i>rim, rytme, metafor</i> og <i>symbol</i></li><li>- Jeg kan finne typiske trekk fra romantikken i tekster jeg har lest</li><li>- Jeg kan bruke venn-diagram til å sammenligne en samtidstekster med tekster fra romantikken</li></ul> <p><b>Nynorsk</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Eg har retta feila i nynorsktentamen , spesielt bøyning av substantiv og verb</li><li>- Eg har erstatta bokmålsorda eg brukte i tentamensoppgåva med rette nynorskord</li><li>- <b>Alle:</b> Eg har lært meg bøyinga av 5 viktige sterke verb</li><li>- <b>Utfordrande:</b> Eg har lært meg bøyinga av 8 viktige sterke verb</li><li>- <b>Krevjande:</b> Eg har lært meg bøyinga av 12 viktige sterke verb</li></ul>	<p><b>NRK-serie: Drømmen om Norge (romantikken/nasjonalromantikken)</b></p> <p><b>Utfordrende:</b></p> <p>Tekst- og oppgavehefte fra lærer: Lenker og annet stoff på <i>it's learning</i></p> <p><b>Arbeid i litteraturhistorieboken:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tidslinje</li><li>- Faktatekst om romantikken</li><li>- Oppgaver i heftet etter avtale med lærer</li><li>- Les <i>Kontekst</i> s 254-262</li><li>- Sammenlign diktene <i>Den første sommerfugl</i> og <i>Sommerfuglvinger</i> s 26-27 i heftet..</li></ul> <p><b>Nynorsk:</b> s315-329. Skriv minst ein kort tekst på nynorsk (sjå s336):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kontroller at substantiv og verb er rett bøyde.</li><li>- Kontroller at du ikkje har brukt bokmålsord</li></ul>
--	---

<p><b>Nynorsk veke 17-20</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eg kan lære nynorsk av å lese nynorsk</li> <li>- Eg kan lære nynorsk ved å skrive korte tekstar</li> <li>- Eg kan lære av kommentarene frå dagbokteksten</li> </ul>	<p>Skriv korte tekstar til oppgåvene på side 118 i Kontekst</p>
<p><b>Nynorsk veke 13-15</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eg kan gradbøye regelrette adjektiv</li> <li>- Eg har lært meg gradbøying av nokre uregelrette adjektiv</li> <li>- Eg kan finne grunnformene av substantiv, verb og adjektiv</li> <li>- Eg kan bruke ordlista til å finne kva kjønn eit substantiv har</li> <li>- Eg veit korleis eg skal finne ulike verbtider i ordlista</li> <li>- Eg veit korleis eg skal sjekke kva ord ein ikkje kan bruke i nynorsk</li> <li>- Eg skriv småtekstar på nynorsk og nyttar ordlista aktivt</li> </ul>	<p>Oppgåver frå lærar: bl.a s.144-150 i Nynorskboka (Kontekstheftet)</p> <p>Oppgåver frå lærar</p>
<p><b>2. verdskrig 10-12</b></p> <p><b>Grunnleggende</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg kan forklare hva som menes med illegal litteratur og kan si noe om hvorfor mennesker satte livet på spill for å spre slik litteratur</li> <li>- Jeg kan nevne viktige dikt som ble brukt som kampmidler under 2. verdenskrig</li> <li>- Jeg har lest novellen Kruttøyk og kan snakke om innhold og virkemidler</li> <li>- Jeg har lest utvalgte tekster i heftet <i>Jodene og utryddelsen</i> og kan skrive kommentarer/refleksjoner til disse</li> </ul> <p><b>Utfordrende</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg kan forklare bakgrunnen for noen av krigsdiktene og si litt om budskap og symbolbruk i dem</li> </ul> <p><b>Lesing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg har valgt en bok med tema fra 2. verdenskrig og kan presentere denne muntlig i klassen</li> </ul>	
<p><b>Alle 8-10</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg vet hva som kjennetegner en novelle</li> <li>- Jeg kjenner ulike måter å innlede/avslutte en novelle på og kan finne eksempler i tekster jeg har lest</li> <li>- Jeg kan finne ulike virkemidler i noveller, f.eks.: <i>humor, sammenligning, metafor, symbol o.a.</i></li> <li>- Jeg kan bruke sentrale virkemidler for sjangeren når jeg skriver min egen novelle</li> </ul> <p><b>Utfordrende</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg kan forklare oppbygning i noveller jeg har lest og finne <i>høydepunkt/, vendepunkt, frempek, synsvinkel m.m.</i></li> <li>- Jeg kan skrive spennende</li> <li>- Jeg kan finne tema i noveller jeg har lest</li> </ul>	

