

Forord

Endelig ble det min tur! Mange måneder med grubling, angst og intensiv jobbing har endelig resultert i en ferdigskrevet masteroppgave. Det skal også sies at prosessen har vært lærerik og fin på mange måter, men nå er jeg veldig letta og glad for å være ferdig.

Det er mange som fortjener en stor takk i dette forordet:

Først og fremst veilederen min, Stian Hårstad. Tusen takk for tålmodigheten og upåklagelig veiledning. Jeg er veldig heldig som har fått ha deg som veileder. Du har lært meg mye!

En stor takk til dere som tok dere tid til å stille til intervju. Det har vært veldig spennende å få innblikk i deres tanker rundt nynorsk og lærerutdanning.

Hedda, tusen takk for at du har gått igjennom dette sammen med meg! Uten deg hadde denne masterskriveprosessen vært mye kjipere.

Karina, Kristine og Solveig, dere har gjort studietida mi så fin. Tusen takk for gode vennskap, masse tull og tøys og støtte når jeg har trengt det.

Mamma og pappa, tusen takk for at dere har trua på meg!

Berit, takk for at du er verdens beste søster.

Mads. Du fortjener mange tusen takk for at du alltid er der for meg når jeg trenger deg. Du er gull verdt.

Til slutt vil jeg benytte anledningen til å takke meg selv, som har holdt ut med meg selv så lenge. Jeg trodde en stund at jeg aldri skulle få til å skrive denne masteroppgaven, men nå har jeg altså motbevist meg selv, og det viser bare at alt går an.

Trondheim, mai 2017

Gjertrud Flasnes

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Innledning.....	1
1.2. Min motivasjon for oppgaven	1
1.3. Toskriftspraksis situasjonen i skolen og samfunnet	2
1.4. Tema og problemstilling for oppgaven	3
1.5. Hvorfor nynorsk?	3
1.6. Tidligere forskning	4
1.7. Historisk bakteppe.....	5
1.8. Oppgavens struktur.....	6
2. Teori.....	7
2.1. Språkpolitikken	7
2.2. Læreplanteori.....	8
2.3. Lærerkompetanse og elevenes læring	9
2.4. Språkdød – den ytterste konsekvensen.....	10
3. Metode.....	13
3.1. Kvalitativ metode	13
3.2. Hermeneutisk tilnærming	14
3.3. Intervju som metode.....	15
3.4. Informantene	16
3.5. Gjennomføring av intervjuene.....	17
3.6. Analyse av intervju.....	18
3.7. Dokumentanalyse	20
3.8. Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	21
4. Dokumentanalyse - Hva står i styringsdokumentene?.....	25
4.1. De ulike styringsdokumentene	25
4.2. Læreplannivåene	26
4.3. Rammeplaner og forskrifter	26
4.4. Opplæringsloven og gjeldende læreplaner i grunnskolen	28

4.5. Hva lover NTNU? Læreplaner og læringsmål	29
4.6. Oppsummering	31
5. Analyse av intervju.....	33
5.1. Informantene og de ulike utdanningene	33
5.2. Første kontakt med informantene.....	34
5.3. Nynorsk i norsklærerutdanningene ved NTNU.....	35
5.4. Kvalitetssikring av studentenes nynorskkompetanse	39
5.5. Hva er en god nynorsklærer?.....	41
5.6. Styringsdokumentene	42
5.6.1. Hva sier informantene?.....	43
5.6.2. Følger NTNU de føringene de er pålagt?	44
5.7. Er nynorskopplæringa god nok?.....	46
5.8. Hvilket ansvar har norsklærerutdanningene for nynorskens posisjon i samfunnet?	48
6. Avslutning	51
6.1. Hvilken nynorskopplæring blir gitt i norsklærerutdanningene ved NTNU?	51
6.2. Hvilke mekanismer er med og bestemmer hvilken nynorskopplæring som blir gitt?	52
6.3. Hvordan samsvarer opplæringa med styringsdokumentene?	54
6.4. Toskriftspraksis situasjonen – bare norsklærerens ansvar?	54
6.5. Konklusjon	55
6.6. Den usynlige hånda	56
6.7. Avsluttende betraktninger	57
Litteratur.....	59
Vedlegg	63
Sammendrag	65
Oppgavens relevans for virket som lektor	67

1. Innledning

1.1. Innledning

I denne oppgaven skal jeg presentere en undersøkelse av hvordan nynorsk blir behandlet som ferdighetsområde i norsklærerutdanningene ved NTNU. Gjennom å intervju ansatte ved utdanningene og å studere gjeldende styringsdokumenter vil jeg prøve å finne ut hvilken nynorskopplæring som gis i norsklærerutdanningene og hvilke mekanismer som bestemmer hvordan opplæringa i nynorsk er utformet. I dette innledende kapitlet vil jeg prøve å sette en ramme rundt oppgaven min, for å vise hvorfor undersøkelse av nynorskopplæring i norsklærerutdanningene er viktig.

1.2. Min motivasjon for oppgaven

Jeg er lektorstudent i nordisk ved NTNU, og da jeg skulle velge tema for masteroppgaven min, sleit jeg med å bestemme meg. Valget har derfor falt på noe som har engasjert meg i løpet av årene mine som lektorstudent, med utgangspunkt i et selvopplevd «problem». Som lektorstudenter har jeg og medstudentene mine vært ute i praksis i skolen i to omganger, og mange av oss måtte da undervise i nynorsk. Det i seg selv burde ikke være noe problem, for som norsklærer er det å beherske begge målformer en selvfølge, da både bokmål og nynorsk utgjør norskfaget i skolen.

Både jeg og flertallet av mine medstudenter har bokmål som hovedmål. Da vi skulle ut i praksis, hadde vi ikke hatt nynorskopplæring siden vi gikk på videregående selv, og mange følte seg derfor litt usikre. Selv slapp jeg ganske billig unna, og måtte ikke undervise så mye i nynorsk, men jeg rakk likevel å få dette spørsmålet fra elevene flere ganger: *Hvorfor må vi egentlig ha nynorsk?* Spørsmålet ble som regel stilt i et klagende tonefall. Da må man jo bare prøve å svare etter beste evne, men som fersk og usikker student i praksis trenger det ikke alltid å være så lett å gi elevene et overbevisende svar.

Flere av mine medstudenter opplevde det samme som meg, og nynorskopplæring har derfor vært et samtaleemne mellom oss. Vi hadde ikke hatt nynorsk siden vi gikk på videregående selv, og nå skulle vi altså være lærere i det. Et tilbakevendende spørsmål for oss var da: *Hvorfor har vi ikke fått opplæring i nynorsk i utdanninga vår?* Et par eksamener på nynorsk hadde vi hatt, men minimalt med opplæring i det å lære det bort. Jeg har dessuten hatt medstudenter som har gått ned i karakter eller fått stryk på eksamen på grunn av dårlig nynorsk. Jeg ble derfor nysgjerrig på å finne ut mer om dette temaet.

1.3. Toskriftspråksituasjonen i skolen og samfunnet

For å legitimere etterspørselen min etter mer nynorskopplæring i norsklektorutdanninga vil jeg i dette delkapitlet se nærmere på den faktiske språksituasjonen i Norge, både i skolen og samfunnet generelt.

«Lærernes kompetanse i norskfaget er svært avgjørende både for elevenes læring i faget norsk generelt og for elevenes utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter.» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette sitatet er hentet fra Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Sammen med Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* skulle den legge grunnlaget for en ny norsk strategisk språkpolitikk. Behovet for en ny språkpolitikk kom av at det norske språket ikke lenger har en like selvsagt posisjon i samfunnet som før. Norsk språk er i en presset situasjon, fordi engelsk tar over for norsk på visse områder i samfunnet. Særlig innen samfunnsdomener som næringsliv og høyere utdanning har engelsk fått større plass.

Det norske språket har to skriftlige målformer, bokmål og nynorsk. Samtidig som det norske språket er under press fra engelsk, er nynorsken presset av bokmålet. Det overordnede målet for språkpolitikken som skisseres i stortingsmeldingene, er derfor å sikre det norske språkets posisjon som et fullverdig, samfunnsbærende språk i Norge, og fordi norsk språk omfatter både bokmål og nynorsk, er likestillingen av målformene en viktig del av dette målet (Kulturdepartementet, 2008).

Lov om målbruk i offentlig teneste (mållova) slår fast at «bokmål og nynorsk er likeverdige målformer og skal vere jamstelte skriftspråk i alle organ for stat, fylkeskommune og kommune» (Kulturdepartementet, 1980). I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) står det at kommunene bestemmer hovedmål for skolene, og fra 8. trinn bestemmer elevene selv hvilken av målformene de vil ha som hovedmål. De siste to årene i grunnskolen skal elevene ha opplæring i både bokmål og nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 1998). Likestillingen av målformene er altså sterkt forankret i den norske skolen, og som det innledende sitatet sier, spiller læreren en avgjørende rolle for elevenes læring i norskfaget (dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2). Derfor er det viktig at norsklæreren kan undervise i både bokmål og nynorsk på en god måte, for å opprettholde målet om to likestilte målformer. Elevene i skolen er framtidens bokmål- og nynorskbrukere, og en viktig del av likestillinga er at alle skal beherske begge målformene. I min masteroppgave ser jeg på hvordan særlig *nynorsk* som ferdighetsområde forvaltes ved

norsklærerutdanningene ved NTNU, som et eksempel på hvordan norsk språkpolitikk settes ut i livet på mikronivå.

1.4. Tema og problemstilling for oppgaven

Temaet for min masteroppgave er nynorsk i norsklærerutdanningene ved NTNU. Målet med oppgaven min er å finne ut hvordan nynorsk behandles som ferdighetsområde der det utdannes norsklærere, altså i lektorutdanninga i nordisk, norskdidaktikken ved praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10. Problemstillinga mi lyder som følger: *Hvordan behandles nynorsk som ferdighetsområde i norsklærerutdanningene ved NTNU?* For å finne svar på denne problemstillinga tar jeg utgangspunkt i disse tre forskningsspørsmålene:

- Hvilken nynorskopplæring (skrivetrening, språkkunnskap og didaktikk) blir gitt til studentene?
- Hvilke mekanismer på mikronivå er det som bestemmer hvilken opplæring som gis?
- Hvordan samsvarer nynorskopplæringa som gis, med gjeldende språkpolitiske dokumenter, rammeplaner og læringsmål for utdanningene?

For å finne svar på disse spørsmålene har jeg intervjuet ansatte ved de nevnte utdanningene, og dessuten studert gjeldende stortingsmeldinger, rammeplaner og læringsmål for opplæringa. Empirien for oppgaven min er intervjumaterialet og følgende styringsdokumenter:

Stortingsmeldingene nr. 23 og 35 (2007-2008) *Språk bygger broer* og *Mål og mening*, rammeplanene for grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10, lektorutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning, de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene og læringsmål for norsklærerutdanningene ved NTNU. I kapittel 4 vil jeg gjøre nærmere rede for de ulike dokumentene, og gjøre en analyse av dem for å svare på problemstillinga mi.

Framgangsmåten blir omtalt i kapittel 3.

1.5. Hvorfor nynorsk?

Selv om bokmål og nynorsk er offisielt likestilte målformer, har ikke de to målformene de samme rammevilkårene i virkeligheten. Det finnes ingen nøyaktig oversikt over hvor mange brukere det er av hver av målformene, men en oversikt over elever i grunnskolen viser at 12

% av elevene hadde nynorsk som hovedmål i 2016 (Statistisk sentralbyrå, 2016). Siden 2002 har antallet nynorskelever sunket med to prosentpoeng mens antallet bokmåls elever har økt med to prosentpoeng (Statistisk sentralbyrå, 2016). Stadig flere velger altså å bytte hovedmål fra nynorsk til bokmål, et fenomen som går under navnet *den nynorske lekkasjen* (Hernes, 2012). I tillegg til at brukermassen er såpass skjevt fordelt, er nynorsken så godt som fraværende i viktige samfunnssektorer som næringsliv, reklame, teknologiutvikling og riksdekkende aviser (Kulturdepartementet, 2008). Selv om nynorsken er det dominerende språket i noen deler av landet, står bokmålet absolutt sterkest når en ser landet under ett. Majoriteten av nordmenn har altså bokmål som hovedmål, og nynorsk som sidemål.

Selv om de fleste bokmålsbrukere møter nynorsk nå og da i for eksempel bøker, fjernsyn og radio, er det norskfaget som er den viktigste arenaen for læring av nynorsk som sidemål. Fordi sidemålet er viet mindre plass i skolegangen enn hovedmålet, behersker de fleste hovedmålet sitt best. Slik er det også i norsklærerutdanningene ved NTNU. Flertallet av studentene har bokmål som hovedmål, og det er rimelig å anta at de derfor også behersker dette best. Det er forventet at studentene skal beherske både bokmål og nynorsk når de går ut fra videregående, og de søker seg inn på NTNU med vitnemål som sier at de har kompetanse i begge målformer. Det er likevel slik at de fleste da har nettopp kompetanse i nynorsk som *sidemål*, og ikke behersker begge målformer på like høyt nivå.

Det snakkes sjelden om bokmålsopplæring i høyere utdanning, da det forventes at det å lese og skrive er grunnleggende ferdigheter man tilegner seg i grunnskolen og videregående skole. Årsaken til at jeg har tatt for meg hvordan *nynorsk* behandles som ferdighetsområde i norsklærerutdanningene, er at nynorsken er i en annen posisjon enn bokmålet, i og med at mange har det som sidemål og sannsynligvis ikke behersker det like godt. Jeg har valgt å bruke begrepet «nynorskopplæring», og jeg mener det er flere ferdighetsområder som bør inngå i denne opplæringa. Når studentene blir uteksaminert fra universitetet, er det viktig at de har formelle ferdigheter i nynorsk som skriftspråk, at de har sosiolingvistiske kunnskaper om nynorsk som språk og den norske språksituasjonen og at de har didaktisk kompetanse som gjør at de også kan *undervise* i nynorsk.

1.6. Tidligere forskning

Det er flere studier som viser at norske lærerutdanninger ikke er gode nok når det gjelder å utdanne kvalifiserte nynorsklærere. Ettersom nordmenn med bokmål som hovedmål er i stort flertall, er det også slik i lærerutdanningene. Størsteparten av lærerstudentene starter studiene

sine med sidemålskompetanse i nynorsk, og det er derfor en utfordring for lærerutdanningene å legge til rette for at studentene skal oppnå jamstilt mestring av bokmål og nynorsk (Skjong, 2011, s. 93).

Tormod Stauri (2001) undersøkte 100 studentsvar på eksamen i norsk i lærerutdanninga, og han mener det skorter stort på studentenes nynorskferdigheter. Han mener det må gjøres endringer i måten lærerutdanningene tenker nynorskopplæring på. Flere vurderinger i nynorsk vil få studentene til å måtte lese og øve mer, og de vil dermed bli bedre i nynorsk. Stauri viser også til at kriteriene som brukes i vurderinga i de to målformene, er ulike, og mener det må stilles like ferdighetskrav til både bokmål og nynorsk, uavhengig av hva som er hoved- og sidemål (Stauri, 2001).

En analyse fra 2014 utført av Proba samfunnsanalyse på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet undersøker hvorfor elever med nynorsk som hovedmål bytter til bokmål, og peker på læreren som en mulig årsak. Et funn i deres undersøkelse er at norske lærerutdanninger sjelden har likeverdige vurderingsformer i bokmål og nynorsk, og at nynorsk ofte blir vurdert i enklere eksamensformer som mappevurdering og hjemmeeksamen (Proba samfunnsanalyse, 2014).

Bjørn Slettemark (2006) gjorde i sin masteroppgave *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo* en undersøkelse hvor han påviser sammenhengen mellom lærerens holdning til nynorsk og elevenes læring. Han beskriver «holdnings- og motivasjonsproblematikken knyttet til nynorsk som sidemål som en ond sirkel, hvor lærerholdninger, opplæringspraksis og elevholdninger står i et gjensidig påvirkningsforhold» (Slettemark, 2006, s. 96). Negative holdninger blant både elever og lærere er en trussel for nynorsken, og lærerens holdninger er viktige for hvilket forhold elevene får til nynorsk både som hovedmål og sidemål.

1.7. Historisk bakteppe

For å forstå den norske toskriftspråksituasjonen må vi ta et blick tilbake på historien. I 1814 fikk Norge sin egen grunnlov, etter å ha vært underlagt dansk styre siden 1380. Dansk hadde da fungert som skriftspråk i Norge lenge, og med løsrivelsen oppstod det et behov for et eget norsk skriftspråk. Dette behovet endte i to norske skriftspråk, som vi i dag kjenner som bokmål og nynorsk. 12. mai 1885 vedtok Stortinget at «det norske Folkesprog som skole- og officielt Sprog sidestilles med vort almindelige Skrift- og Bogsprog» (Skjong, 2011, s. 62). Dette vedtaket har blitt kalt Jamstillingsvedtaket, og det ligger fremdeles til grunn for norsk

språkpolitikk i dag. I 1892 kom «målparagrafen» i folkeskulelovene, som kan ses på som jamstillingsvedtaket for språket i skolen (Bjørhusdal, 2015, s. 105). Med denne målparagrafen skulle begge målformene finnes som første opplæringspråk i skolen, og det ble dermed behov for lærere som behersket både landsmål og «riksmål», som det da ble kalt. Fra 1890 ble det bestemt at lærerstudentene skulle lese begge målformene, men først i 1901 ble det vedtatt at lærerstudentene skulle avlegge eksamen hvor de ble testet i begge målformer, noe som kom til uttrykk i lærerskoleloven av 1902 (Skjong, 2011, s. 81). Hvordan de to målformene har blitt kvalitetssikret, har variert opp igjennom tida, da ulike lovgivninger har krevd ulike eksamensformer for skriving på de to målformene. Uansett har prinsippet om likestilling mellom målformene ligget til grunn slik at lærerstudentene skal ha blitt testet i begge to.

1.8. Oppgavens struktur

I det første kapittelet har jeg nå prøvd å sette en ramme rundt prosjektet mitt. Jeg har vist hva oppgaven handler om, og hvorfor jeg har valgt dette temaet. I neste kapittel vil jeg utdype rammen rundt prosjektet ved å vise til relevant teori. I det tredje kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodene jeg har brukt i arbeidet med oppgaven, før jeg i de neste to kapitlene analyserer og legger fram mine funn. Avslutningsvis konkluderer jeg og samler trådene ved å oppsummere funnene i et siste kapittel.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg legge en videre ramme for oppgaven min, ved å vise til relevant teori. Jeg vil først se på noen sentrale aspekter ved norsk språkpolitikk, før jeg ser på hvordan læreplanteori kan belyse mitt prosjekt. Til slutt vil jeg skissere hvordan lærerens kompetanse i nynorsk kan være med på å forhindre det jeg omtalte som «den nynorske lekkasjen» i forrige kapittel, nemlig at stadig flere elever i skolen velger bort nynorsk som hovedmål og går over til å bruke bokmål. Jeg vil også gjøre rede for hvordan denne lekkasjen i verste fall til syvende og sist kan resultere i språkdød.

2.1. Språkpolitikken

Som jeg nevnte innledningsvis, bygger norsk språkpolitikk på prinsippet om at bokmål og nynorsk er likestilte målformer, og det er denne delen av språkpolitikken som er relevant for min oppgave. Eli Bjørhusdal (2014) har skrevet doktorgradsavhandling om norsk språkpolitikk mellom 1885 og 2005, og her definerer hun norsk offentlig språkpolitikk som ordninger og argumentasjon som styrer forholdet mellom bokmål og nynorsk i sentrale styringsdokumenter fra bestemte offentlige sektorer, i denne sammenheng opplæring og offentlig tjeneste (Bjørhusdal, 2014, s. 26). Disse henger sammen og står i et avhengighetsforhold til hverandre, så det er disse to sektorene som er mest relevante for min oppgave også.

Ifølge Bjørhusdal (2014) har norsk offentlig språkpolitikk fram til i hvert fall 1980 vært en språklig nøytralitetspolitikk, før den i senere tid har gått over til å bli en språksikringspolitikk. I stortingsmeldinga *Mål og mening* fra 2008 er det et hovedmål å sikre det norske språkets posisjon som et fullverdig, samfunnsbærende språk i Norge (Kulturdepartementet, 2008). En *nøytral* språkpolitikk innebærer at staten behandler språkene det er snakk om, her bokmål og nynorsk, på lik måte. Det skal ikke brukes mer ressurser på ett av språkene. Folk og elever får velge førstespråk selv, uten at staten legger føringer for hvilket språk som skal velges (Bjørhusdal, 2015, s. 108). En språksikringspolitikk, på den andre siden, legger derimot ekstra til rette for ett av språkene, for at språkene skal ha like vilkår. Sentralt i språkpolitikken er hvilke rettigheter som gis til språkbrukerne. Bjørhusdal (2015) omtaler negative og positive språkrettigheter. Negative språkrettigheter innebærer frihet fra språklig diskriminering og innblanding fra staten, mens positive språkrettigheter legger til rette for bruk av spesielle språk på ulike områder (s. 106). Hun hevder at språkpolitikken som har blitt ført i Norge, er en form for «raus rettferd», noe som innebærer at

folk har hatt positive språkrettigheter, men på en slik måte at både bokmål og nynorsk har blitt behandlet likt. Folk skal ha de samme rettighetene enten de har den ene eller andre målformen som hovedmål, det vil si at de har *universelle* rettigheter. Differensierte ordninger innebærer at det gis særbehandling til noen språkbrukere, men det norske opplæringssystemet bruker ikke slike ordninger i noen særlig grad (Bjørhusdal, 2015, s. 107). Den norske språksituasjonen er asymmetrisk, da nynorskbrukerne er i stort mindretall mot de som er majoriteten, bokmålsbrukerne. Selv om norsk språkpolitikk har bygd på prinsipper om likestilling og nøytralitet, er det ikke tilstrekkelig for den språklige minoriteten, nynorskbrukerne. Mangel på differensierte ordninger gjør derfor at nynorsken går i en negativ utvikling, og en ny modell må til for å endre dette (Bjørhusdal, 2015, s. 117).

2.2. Læreplanteori

I Norge utarbeider staten læreplaner som gjelder for hele landet. Læreplanene fungerer som direktiver som skolene må forholde seg til for å vite hva som skal foregå i skolen (Imsen, 2006, s. 191). I min masteroppgave er det ikke skolens læreplaner som er objektet, men de dokumentene som tilsvarende læreplaner for lærerutdanningene: rammeplaner for høyere utdanning. Skolens læreplaner og rammeplanene henger likevel sammen i den forstand at rammeplanene for lærerutdanningene skal sikre at de som utdanner seg til lærere, skal imøtekomme de kravene som stilles til lærere i den norske skolen, som igjen bygger på læreplanene. En viktig funksjon læreplaner har, er å sikre at opplæringa imøtekommer samfunnets behov, og at det utdannes mennesker med den kompetansen som trengs. Det samme gjelder for rammeplanene for lærerutdanningene. Skolen skal ivareta viktige samfunnsoppgaver, som nettopp det å skape kompetansen samfunnet trenger og å ivareta kulturarven. Staten har hovedansvar for dette, og skolen styres gjennom statens læreplaner (Imsen, 2006, s. 198).

Ifølge Goodlad mfl. (1979) har læreplanen tre sider. Den substansielle siden sier hva som skal skje i skolen, altså hva opplæringa i skolen skal inneholde. Den sosiopolitiske siden sier noe om hvem som er med og bestemmer eller påvirker læreplanen, som for eksempel politikerne. Den tekniskprofesjonelle siden har med gjennomføringa av læreplanen å gjøre, altså hvordan læreplanen tolkes og hvilken opplæring som faktisk blir gitt. Disse tre sidene henger sammen med hverandre (Imsen, 2006, s. 193). Det er viktig å huske at den undervisninga som faktisk blir gitt i virkeligheten, ofte kan ende opp langt unna det som var intensjonen i utarbeidinga av læreplanene. Det er ifølge Imsen (2006) flere årsaker til dette,

for eksempel at læreplanene ikke kan være konkrete nok. Det vil alltid være rom for tolkning, og forskjellige lærere vil kunne tolke læreplanen på ulikt vis. I tillegg er det slik at selve læringa oppstår i møte med elevene (s. 193-194).

Goodlad mfl. (1979) opererer også med fem nivåer av læreplanen. Det første nivået er den ideologiske læreplanen. På dette nivået ligger ideene og ideologiene som læreplanen bygger på. Det andre nivået er den formelle læreplanen, og dette er den offentlig vedtatte teksten som faktisk utgjør læreplanen. På det tredje nivået har vi den oppfattede læreplanen. Dette er læreplanen slik den blir oppfattet av den enkelte person eller lærer. Ettersom læreplanen må tolkes, vil den oppfattede læreplanen se ulik ut etter hvordan den er tolket, altså kan den variere fra lærer til lærer. Noen læreplaner gir mer tolkningsrom enn andre, og vil dermed også bli oppfattet på flere forskjellige måter. Det fjerde nivået av læreplanen er den gjennomførte læreplanen, altså det som faktisk skjer i virkeligheten, det som skjer i undervisninga i klasserommet. Dette nivået kan også oppfattes på ulike måter av de som deltar i undervisningssituasjonen. Det femte og siste nivået er den erfarte læreplanen, altså hvordan opplæringa oppleves for elevene. Jeg kommer tilbake til de ulike nivåene av læreplanen i analysen.

2.3. Lærerkompetanse og elevenes læring

Som jeg var inne på i forrige kapittel, peker flere av de gjeldende språkpolitiske dokumentene på sammenhengen mellom lærerens kompetanse og elevenes læring som en årsak til viktigheten av å styrke lærerutdanningene. I Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer* slås det fast at «Lærerens kompetanse i norskfaget er svært avgjørende både for elevenes læring i faget norsk generelt og for elevenes utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2008). For å underbygge denne påstanden om sammenhengen mellom læreren og elevenes læring fikk Kunnskapsdepartementet gjennomført en empirisk undersøkelse. Nordenbo mfl. (2008) fikk i oppdrag å gjennomføre denne undersøkelsen, som er en metaanalyse av 70 ulike forskningsprosjekt. Konklusjonen i prosjektet var at tidligere forskning viser en tydelig sammenheng mellom lærerens faglige kompetanse og elevenes læring.

Lærerens holdninger viste seg også å være viktig for elevenes læring, noe som også underbygges av Slettemark (2006), som jeg viste til i forrige kapittel. Hans undersøkelse viser at lærerens holdninger til nynorsk spiller en avgjørende rolle for elevenes læring i sidemålsundervisninga. Jansson (2011) peker også på viktigheten av lærerens holdninger i

nynorskundervisninga: «Læraren må sjå på seg sjølv som ein svært viktig faktor når det gjeld å skape positive holdningar og motivasjon – og dermed leggje til rette for læring» (s. 182).

2.4. Språkdød – den ytterste konsekvensen

I dette delkapittelet vil jeg skissere hvorfor manglende opplæring i nynorsk for lærerstudentene i ytterste konsekvens kan bidra til at nynorsken dør ut i framtida. Først vil jeg kort gjøre rede for det sosiolingvistiske begrepet språkdød. Språkdød innebærer at morsmålsbrukerne av et språk slutter å bruke språket, for eksempel fordi de bytter til et annet språk. Veien mot språkdøden er en prosess, og Mæhlum (2007) beskriver språkskifteprosessen på denne måten:

A + B = B alternativt B(a)

Det som har skjedd her, er at møtet mellom de to språkene A og B har resultert i at A-språkbrukerne har gått over til å bruke språk B i stedet. Dette omtales som et språkskifte, og dersom A-språkbrukerne er de eneste som bruker språk A, forsvinner språk A når de går over til språk B (Mæhlum, 2007, s. 23). For å sette den tenkte situasjonen for nynorsken inn i denne modellen er nynorsk A og bokmål B. Hvis alle nynorskbrukerne går over til bokmål, står bokmålet igjen som eneste hovedmål. Da snakker vi om en språkdødsprosess, som Mæhlum (2007) beskriver slik: «Dersom A-brukerne representerte det eneste, eller siste, språksamfunnet der A ble brukt, snakker en ofte om en *språkdødsprosess*» (s. 23). Dette er også det tenkte tilfellet for toskriftspråksituasjonen, da nynorsk brukes bare i Norge. Det som gjør tilfellet med nynorsk og bokmål spesielt, er at det er snakk om målformer av et skriftspråk. Så lenge begge målformer inngår som deler av opplæringa i skolen, vil nynorsk eksistere som sidemål. Selv om et språk går gjennom en språkdød, trenger ikke språket å være borte. Det betyr bare at morsmålsbrukerne, eller i dette tilfellet hovedmålsbrukerne, ikke bruker språket lenger. For at nynorsk skal være et levende språk i framtida, må det være noen som bruker det, og fordi nynorsk er en skriftnorm, krever dette at språket er i *skriftlig* bruk for at det skal overleve. Dette er i motsetning til språk som kan leve videre i muntlig form, selv om skriftspråket dør ut.

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, er det stadig flere elever i skolen som velger bokmål som hovedmål. Dette betyr at flere og flere nordmenn behersker bokmål bedre enn nynorsk, og det er grunn til å tro at folks sidemålskompetanse i nynorsk ikke er særlig god, i hvert fall langt fra sidestilt med kompetansen i bokmål. Hvis denne utviklingen

fortsetter, kan det tenkes at nynorsk før eller siden forsvinner som hovedmål. Dersom denne utviklingen fortsetter, vil man kunne se for seg at den formelle jamstillinga mellom de to målformene også står i en svært truet posisjon. Kan vi fortsette å holde «kunstig» liv i et språk hvis ingen lenger bruker det? Dette er altså bare en tenkt situasjon langt inn i framtida, men hvis det ikke gjøres mer for å få utviklingen til å stoppe, kan den tenkte situasjonen bli realitet.

Lærereens kompetanse i nynorsk alene er ikke årsaken til at elever bytter hovedmål, men Proba-rapporten *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål* fra 2014 viser at skolen og lærerne gjør lite for å hindre bytte av hovedmål (Proba samfunnsanalyse, 2014). Funnene fra undersøkelsen viser at skolene stort sett ikke tilrettelegger i tilstrekkelig grad for de elevene som har nynorsk som hovedmål. Elevene selv oppgir som hovedårsak til byttet av målform at «alt» rundt dem er på bokmål. Noen bytter til bokmål fordi de behersker det bedre. En annen årsak er at de ikke vil skille seg ut (Proba samfunnsanalyse, 2014). Hernes (2012) peker også på mestring som en viktig faktor når det gjelder bytte av hovedmål.

En god norsklærer kan legge til rette for at elevene får bli best mulig i hovedmålet sitt, som i teorien kan bidra til at elevene vil beholde hovedmålet. Det er altså ikke bare sidemålskompetansen i nynorsk som står på spill dersom ikke lærerne gjør en god nok jobb, men også hovedmålskompetansen i nynorsk. En god norsklærer formidler også gode holdninger til tospråkssituasjonen, noe som kan få nynorskelever til å bli mer positivt innstilt til sitt eget hovedmål, samtidig som bokmåselever kan bli mer positivt innstilt til nynorsk som sidemål. Dette kan igjen bidra til å styrke nynorskens posisjon i samfunnet. Fordi skolen har en svært viktig rolle når det gjelder språkopplæring i samfunnet vårt, kan vi tenke oss at skolen også har mulighet til å bidra til å hindre at «den nynorske lekkasjen» fortsetter.

Som jeg var inne på i delkapittel 2.1, er ikke prinsippet om likestilling mellom målformene nok i seg selv for å holde begge målformene i live på sikt. Språklig nøytralitet legger ikke til rette for å sikre nynorskens posisjon som bruksspråk på lik linje med bokmålet. Som de tidligere omtalte stortingsmeldingene slår fast, må det settes inn tiltak for å sikre de to målformene like forutsetninger. Styrking av norsklærernes kompetanse er et eksempel på et slikt tiltak som vil kunne styrke nynorskens posisjon i samfunnet, og kanskje unngå at den nynorske lekkasjen ender i språkdød.

3. Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg de metodiske tilnærmingene jeg har benyttet meg av i arbeidet med min masteroppgave. Forskning forutsetter at man benytter seg av systematiske metoder i arbeidet med å finne svar på problemstillingene. Ved å gjøre rede for metodene jeg har brukt i mitt arbeid, viser jeg hvordan jeg har gått fram for å finne svar på problemstillinga mi: *Hvordan behandles nynorsk som ferdighetsområde i norsklærerutdanningene ved NTNU?*

3.1. Kvalitativ metode

Det er vanlig å regne med to hovedretninger innen metodefeltet: kvalitative og kvantitative metoder. Forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning ligger i at kvalitativ metode vektlegger forståelse framfor forklaring, nærhet mellom forsker og informant heller enn avstand, og tekst heller enn tall (Tjora, 2012, s. 18). Ved å bruke kvalitativ metode kan forskeren gå i dybden på en annen måte og få en dypere innsikt i informantenes tanker, meninger og erfaringer.

For å finne svar på mine spørsmål knyttet til hvordan nynorsk som ferdighetsområde behandles i lærerutdanningene ved NTNU, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Jeg har benyttet meg av to metoder: dokumentanalyse og intervju. Dokumentanalysen gir en oversikt over hvilke føringer som gis i styringsdokumentene når det gjelder opplæring i målformene, mens intervjuene gir innblikk i den opplæringa som faktisk blir gitt. Analysen av dokumentene omfatter både riksdekkende styringsdokumenter, altså på et nasjonalt nivå, og på lokalt nivå, læringsmål utarbeidet på NTNU. Gjennom intervjuene har jeg prøvd å finne ut mer om den opplæringa som blir gitt, som jo ikke trenger å speile føringene. Jeg har også prøvd å finne svar på hvilke mekanismer som er med og bestemmer hvordan og hvorvidt kravene om språkferdigheter i styringsdokumentene blir overholdt. For å se hvordan dataene fra intervjuene samsvarer med styringsdokumentene, har jeg gjort en egen analyse av disse dokumentene i kapittel 4.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, fordi det jeg skal finne ut vanskelig lar seg måle kvantitativt. Jeg kan heller ikke observere nynorskopplæringa i norsklærerutdanningene ved NTNU, men gjennom å studere læreplaner og å intervjuer ansatte ved utdanningene mener jeg at jeg kan svare på problemstillinga mi på best mulig måte. Informasjonen jeg trenger, finner jeg bare hos informantene. Det er viktig å huske at nettopp fordi temaet for min oppgave vanskelig lar seg måle, vil mine fortolkninger utgjøre en stor del av mine funn.

3.2. Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikken er en viktig inspirasjon for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning er sentralt (Thagaard, 2013, s. 41). En hermeneutisk tilnærming legger til grunn at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at vi må fortolke fenomener for å finne mening. Fenomener kan fortolkes på mange forskjellige måter, utfra sammenhengen det fortolkes i (Thagaard, 2013, s. 41). Fortolkning er en forutsetning for at jeg skal kunne svare på forskningsspørsmålene i masteroppgaven min, og jeg vil nå gjøre rede for hvorfor den hermeneutiske tilnærmingen er sentral.

Med utgangspunkt i filosofen Hans-Georg Gadammers verk *Sannhet og metode* fra 1960 gjør Hanne Fredslund (2005) rede for noen grunnleggende aspekter i hermeneutikken (s. 75). Et viktig prinsipp er den hermeneutiske sirkelen, «at vi kun kan forstå meningen med dele ved at se dem i sammenheng med deres helhet – og kun kan forstå helheten du fra de enkelte dele, der skaber helheden» (Fredslund, 2005, s. 75). Det vil si at for å forstå en tekst må teksten settes i relasjon til konteksten den er skapt i og er uttrykk for (Fredslund, 2005, s. 76). I mitt tilfelle er teksten både læreplandokumentene og materialet fra intervjuene.

Fordommer er videre et sentralt begrep i den hermeneutiske tilnærmingen, og de beskrives som den forforståelsen forskeren har av en sak før han går inn i en forståelsesprosess. Ifølge Gadammers hermeneutiske tilnærming er fordommene alltid til stede, og de er betingelser for å kunne forstå (Fredslund, 2005, s. 77-78). For å kunne undersøke et fenomen må forskeren vite noe om det på forhånd, for å vite hvilke spørsmål som skal stilles. Forforståelse og forståelse henger altså sammen, og er forutsetninger for hverandre i den hermeneutiske forskningen (Fredslund, 2005, s. 78). Dette gjør at det er umulig å skille mellom forskeren som subjekt og det som forskes på som objekt, noe som bryter med det naturvitenskapelige idealet om at forskning skal være noe nøytralt og objektivt. *Situasjonen*, eller konteksten som forskningen skjer i er utgangspunktet for forskerens forståelse, og avgjør hvilke muligheter forskeren har for å forstå. Det forskeren undersøker kan ikke ses uavhengig av sin kontekst, og forskeren kan heller ikke løsrive seg fra sin forforståelse (Fredslund, 2005, s. 79-80).

I min masteroppgave er den hermeneutiske tilnærmingen sentral fordi spørsmålene mine ikke kan besvares uten å fortolke. Dette er felles for begge metodene jeg bruker, både dokumentanalyse og intervju. Fordi jeg har den bakgrunnen jeg har, vil jeg se fenomenene i lys av mine «fordommer». Det jeg vet om nynorsk i lærerutdanningene fra før, nynorsk i

samfunnet for øvrig og mine holdninger til temaet, er en forutsetning for min forskning og resultatene jeg får. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i avsnitt 3.8.

3.3. Intervju som metode

Den ene metoden jeg har valgt, er dybdeintervju. Ifølge Tjora (2012) er målet med dybdeintervjuet «i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd» (s. 104). Det er meningen at informanten skal få reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen (Tjora, 2012, s. 104). I denne typen intervju er det hensiktsmessig å stille åpne spørsmål, som innbyr til utdypende svar hvor informanten får fortelle fritt. Jeg har benyttet meg av såkalte halvstrukturerte intervju. Denne typen intervju går ut på at man på forhånd har bestemt temaene og forslag til spørsmål (se vedlegg), men at det samtidig er åpent for forandringer underveis i intervjuene (Kvale, 2001, s. 72).

Jeg har valgt intervju som metode fordi jeg mener det er den mest hensiktsmessige metoden for å finne svar på det jeg ønsker. For å kunne si noe om hvordan nynorsk som ferdighetsområde behandles i lærerutdanningene ved NTNU, ble jeg nødt til å snakke med noen som har kunnskap om det. En dokumentanalyse av styringsdokumentene alene vil bare kunne si noe om hvordan det er bestemt at det *skal være*, og ikke noe om hvordan situasjonen egentlig *er*. Den kunnskapen som intervjuobjektene sitter på, finnes ikke nødvendigvis noe annet sted: den er ikke nedskrevet, og den lar seg heller ikke observere. I tillegg til å få svar på praktiske spørsmål rundt gjennomføringa av nynorskopplæringa, ønsket jeg også å få innsyn i informantenes holdninger til og refleksjoner omkring temaet, og om disse kan tenkes å ha innvirkning på den språkpolitikken som føres ved utdanningene.

I neste avsnitt vil jeg redegjøre for informantene i min undersøkelse, men først vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt å intervju akkurat ansatte ved utdanningene, og ikke lærerstudentene selv. For å svare på spørsmålet om hvilken nynorskopplæring som faktisk blir gitt ved utdanningene, ville det kunne være hensiktsmessig å snakke med de som opplever opplæringa, nemlig studentene. Samtidig må jeg gå ut fra at også de som utdanner studentene, har en viss oversikt over den faktiske situasjonen. For å finne svar på hvorfor opplæringa er som den er, er det også ansatte ved utdanningene jeg må snakke med, så valget av informanter falt på dem.

3.4. Informantene

For å få innsyn i hvordan nynorskopplæringa i norsklærerutdanningene ved NTNU fungerer, har jeg snakket med fire informanter: to fra lektorutdanninga i nordisk, en fra grunnskolelærerutdanningene og en fra norskdidaktikken ved PPU (praktisk-pedagogisk utdanning). Ifølge Tjora (2012) er «hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (s. 145). Dette er også tilfellet i mitt prosjekt, da informantene ble valgt ut på grunnlag av posisjonene de sitter i. Et slikt utvalg av informanter kalles et strategisk utvalg (Tjora, 2012, s. 145). Planen min var i utgangspunktet å intervju ansatte som sitter i leder- og nestlederposisjoner ved utdanningene. Dessverre takket den ene nei til å stille til intervju, og jeg måtte endre litt på planene. Informantene mine er likevel valgt ut på grunnlag av sine stillinger og verv ved NTNU. De er personer som har innsikt i hva som foregår i utdanningene, samtidig som de også har en viss påvirkningskraft når det gjelder å utforme opplæringa som gis.

Det som er spesielt med min intervjusituasjon, er at informantene mine er representanter for arbeidsplassene sine. Alle informantene har altså definerte roller, og det er på grunn av disse rollene de er valgt ut som informanter. På grunn av denne situasjonen må jeg drøfte disse spørsmålene: Hvem er det som snakker, den NTNU-ansatte eller privatpersonen? Og går det i det hele tatt an å skille mellom disse? Jeg mener at det ikke går an å dra et fullstendig skille her. Selv om informantene intervjues som representanter for norsklærerutdanningene ved NTNU, har de med seg sine personlige erfaringer og betraktninger når de svarer. Kanskje ville jeg fått andre svar dersom jeg hadde intervjuet andre ansatte, for til syvende og sist kan informantene bare snakke for seg selv. Selv om informantene ble intervjuet som representanter for NTNU, er måten de fyller rollene på altså preget av hvem de er som personer.

En annen ting som kan ha påvirket informantene under intervjuene, er at jeg ikke har mulighet til å garantere dem full anonymitet. Informantene navngis ikke i oppgaven, og jeg har prøvd å anonymisere dem i størst mulig grad. Likevel vil det faktum at informantene arbeider ved NTNU, som også er selve forutsetningen for oppgaven, gjøre at det for noen kan være mulig å gjenkjenne informantene. Derfor er det viktig å understreke at ingen av dem alene har ansvaret for hva *norsklærerutdanningene ved NTNU* egentlig mener, men de er valgt ut som representanter fordi de har roller som gjør at de kan bidra med informasjon rundt temaet. Det at de stilte til intervjuene som representanter for sin arbeidsplass, kan ha påvirket

måten de svarte på i intervjuene. De kan for eksempel ha gått inn i en forsvarsposisjon, for å ikke sette arbeidsplassen i dårlig lys. Likevel fikk jeg inntrykk av at informantene var oppriktig interesserte i temaene vi snakket om, og at de kom med ærlige svar, uten at jeg kan vite det sikkert. Det er viktig å presisere at det er mine fortolkninger av informantenes uttalelser som ligger til grunn for analysen, og at dette ikke trenger å stemme overens med «virkeligheten».

Spørsmålene jeg stilte under intervjuene, var stort sett konkrete spørsmål rundt nynorskopplæringssituasjonen ved utdanningene, og ikke spørsmål som gikk på informantene som privatpersoner. Likevel kunne det komme fram ytringer om deres egne meninger rundt temaet, noe som også er interessant for min oppgave. Fordi de ansatte ved utdanningene er med og påvirker hvordan toskriftspråklighetssituasjonen skal ivaretas i utdanningene, er også deres meninger og holdninger interessante for mitt prosjekt.

Ifølge Kvale (2001) bør konsekvensene av en intervjustudie vurderes på forhånd (s. 69). Vil informantene kunne ta skade av å stille til intervju? Negative konsekvenser må eventuelt veies opp mot positive konsekvenser prosjektet vil ha. Som forsker må man være kritisk, men samtidig er det viktig å ivareta informantene på en respektfull måte. I mitt tilfelle er formålet med prosjektet å rette fokus mot et tema jeg mener er viktig, og jeg håper å kunne påvirke informantene til å tenke over og ta det ansvaret de har som norsklærerutdannere. I beste fall kan kanskje arbeidet mitt dermed bidra til endring av praksis, men uansett om dette skulle være tilfelle eller ikke, kan ikke jeg si noe om det i denne oppgaven.

3.5. Gjennomføring av intervjuene

For å få godkjenning til å bruke materiale fra intervju i min masteroppgave meldte jeg prosjektet mitt inn til NSD, Personvernombudet for forskning. Prosjektet ble vurdert som ikke meldepliktig, da det ikke omfatter personopplysninger av sensitiv art. Det neste steget mot å komme i gang med den praktiske gjennomføringa av intervjuene var å kontakte de aktuelle informantene. Jeg gjorde et strategisk utvalg av informanter blant ansatte ved NTNUs norsklærerutdanninger. Utvalget ble gjort på grunnlag av lederroller og hvem som kunne tenkes å ha påvirkningskraft på nynorskundervisninga. Jeg sendte informantene en e-post med forespørsel om å stille til intervju, hvor jeg fortalte helt kort om temaet for oppgaven min. Jeg ville ikke røpe for mye om hva jeg var ute etter, samtidig som de måtte få vite nok til at de ville stille til intervju. Tre av dem takket ja, og den fjerde sendte meg videre til en annen informant, som takket ja i stedet.

Før utføringen av intervjuene utformet jeg en intervjuguide med spørsmål (se vedlegg). Intervjuguiden hjalp meg å holde fokus på det intervjuene skulle dreie seg om, samtidig som den fungerte som en sjekklister for hvilke tema intervjuene skulle dekke. Intervjuguiden fungerte som en ramme for intervjuene, og jeg stilte stort sett alle spørsmålene til alle informantene, i den rekkefølgen jeg hadde skrevet dem ned på forhånd. I noen tilfeller avvek jeg litt fra intervjuguiden, hvis det følte mer naturlig å snu om på rekkefølgen, eller jeg måtte legge til nye oppfølgingsspørsmål. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, noe som gav meg som intervjuer muligheten til å konsentrere meg om det informanten sa uten å ta notater underveis i samtalen. Lydopptak gjorde det også mulig for meg å transkribere intervjuene for videre analyse.

3.6. Analyse av intervju

En kjent metode for analyse av samtaler er Conversation Analysis, forkortet CA. Målet med denne analysemetoden er å finne de reglene og kategoriene som er relevante for deltakerne selv i interaksjonsprosessen og å påvise de metodene deltakerne bruker for å gjøre seg forstått i samtalen (Svennevig, 1999, s. 55). Et prinsipp innen CA er at den som analyserer skal ta utgangspunkt i bare det som kommer fram i selve samtalsituasjonen, noe som vanskelig lar seg forene med et hermeneutisk perspektiv, da fortolkning er selve grunnlaget for analysen. Jeg vil derfor se på samtaleanalysen som et videre begrep, selv om også noen prinsipper fra CA er nyttige i analyse av intervju. Norrby (1996) gjengir Heritages fire grunnleggende prinsipper for samtaleanalyse:

1. All interaksjon er strukturert.
2. Alle bidrag til interaksjonen er både kontekstavhengige og kontekstskapende.
3. Alle detaljer i interaksjonen er potensielt av verdi og ingenting kan således avfeies som irrelevant, tilfeldig eller feilaktig.
4. Studiet av sosial interaksjon skjer best gjennom å studere naturlig, «ekte» interaksjon.

Disse fire prinsippene er også viktige i min samtaleanalyse, selv om jeg ikke kan si at jeg har brukt CA i sin opprinnelige form som analysemetode.

I samtalen oppstår meningen og kunnskapen i en samarbeidsprosess mellom deltakerne. Intervjuet er en type samtale hvor strukturen er tydelig. Turen går mellom intervjuer og informant, og deltakerne får ordet i en bestemt struktur. Måten vi ser på oss selv og hverandre er viktig for relasjonen i samtalen. I min forskning hadde jeg ingen særlig relasjon til informantene fra før, men i intervjusituasjonen gikk begge parter inn i samtalen i

forhåndsbestemte roller. Jeg hadde rollen som intervjuende masterstudent, og informantenes rolle var «ansatt ved norsklærerutdanning ved NTNU», og deres oppgave i intervjusituasjonen var å svare på mine spørsmål. Rollene gjorde at vi gikk inn i samtalen med visse forventninger, som igjen styrte innholdet i samtalen. Samtale foregår i en større kontekst, som samtalen må forstås i lys av. Riis-Johansen (2011) omtaler denne større sammenhengen som en *virksomhet*. Studieobjektet for min masteroppgave er nettopp «virksomheten toskriftspråkivaretakelse», som også var konteksten for intervjuene. Begge deltakerne i samtalen gikk inn i situasjonen med forventning om at toskriftspråksituasjonen skulle være tema for samtalen.

I analysen av intervjuene, har jeg benyttet meg av en temasentrert tilnærming. Ifølge Thagaard (2013) innebærer denne metoden at man studerer informasjon om hvert tema fra alle informantene, og dette kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (s. 181). Ved å sortere intervjumaterialet tematisk kan man sammenligne svarene fra de ulike informantene. En svakhet ved temasentrerte analyser er at det å trekke ut løsrevne utsnitt fra intervjuteksten kan svekke det helhetlige perspektivet. Derfor er det viktig å ikke ta informasjonen fra intervjuene ut fra sin helhetlige sammenheng. Intervjuene skal analyseres som deler av en helhet (Thagaard, 2013, s. 181). Dette er i tråd med det jeg tidligere skrev om virksomhet. Intervjuene må analyseres ut fra konteksten, som i dette tilfellet er hvordan NTNU ivaretar målformene, eller «virksomheten toskriftspråkivaretakelse».

Det første steget mot en skriftlig analyse av intervjuene var å transkribere dem. Det er lettere å få oversikt over materialet når intervjuene skrives ut i tekst. Lydopptakene ble klare og tydelige, og det var få vanskeligheter med å høre hva informantene sa. Gjennomføringa av transkriberinga er en konkret oppgave: skriv ned det som blir sagt. Likevel innebærer det å transkribere å ta stilling til noen spørsmål som kan påvirke kvaliteten på datamaterialet. Skal man for eksempel skrive ned alle «hm» og «eh»? Ifølge Kvale (2001) kan det muntlige språket fra intervjuene i transkribert form framstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå (s. 106). I noen tilfeller vil det derfor være greit å unngå å skrive ut utsagnene på en usammenhengende måte, av respekt for informantene. Likevel har jeg valgt å legge transkripsjonene tettest mulig opp til de muntlige intervjuene, for å ikke miste informasjon som kan være av betydning for analysene. Hyppig bruk av utfyllende ord som «hm» og «eh» kan i noen tilfeller for eksempel være tegn på at informanten er usikker. Slike ytringer er tatt med i betraktning i analysene, men jeg har ikke som hensikt å gjøre en grundig samtaleanalyse i full bredde.

Neste steg i analysen av intervjuene ble å skaffe meg en grundig oversikt over intervjumaterialet, både gjennom å lytte til opptakene og å sette meg inn i transkripsjonene. Så trekker jeg ut det som er relevant for problemstillingene, og kategoriserer det. I min intervjuanalyse presenterer jeg datagrunnlaget fra intervjuene tematisk, med utgangspunkt i problemstillingene mine for oppgaven. Jeg sammenligner svarene fra de ulike informantene med hverandre, og setter dem i sammenheng. For å finne mening i intervjusvarene kommer jeg med mine fortolkninger av dem, og begrunner de sammenhengene jeg setter dem inn i. Intervjuene kan ikke bare gjengis, men jeg viser hvordan intervjumaterialet også svarer på problemstillingene mine. En del av intervjuanalysene mine består også av å se funnene fra intervjuene opp mot dokumentanalysen min.

Analyse av intervju innebærer både å sammenfatte informasjon og legge til nye tolkninger for å utdype meningsinnholdet i materialet. Det er derfor viktig at jeg skiller mellom det som er mine fortolkninger, og det som faktisk ble sagt i intervjuene. En måte å gjøre dette på er å vise til direkte sitater fra intervjuene i analysen, slik de står i intervjuteksten. Ved å bruke sitater fra de transkriberte intervjuene blir analysen mest mulig pålitelig, da leseren får vite hva informanten faktisk sa i intervjusituasjonen, og kan sammenholde dette med min analyse og forståelse av ytringen.

3.7. Dokumentanalyse

Dokumentene jeg har analysert, er gjeldende styringsdokumenter som sier noe om nynorsk og lærerutdanning; rammeplaner og læreplaner for utdanningene. Ifølge Tjora (2017) gir dokumenter oss «informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, og ofte med tanke på spesifikke lesere» (s. 183). Analyse av tekster som metodisk tilnærming handler om å forstå virkelighet gjennom tekst og hvordan tekst former virkelighet og vår forståelse av den (Tjora, 2017, s. 183). I min dokumentanalyse har jeg sett på hva styringsdokumenter som rammeplaner og læreplaner sier om toskriftspråksituasjonen i norsklærerutdanningene, og sett opp mot dataene fra intervjuene har jeg kunnet analysere hvordan de samsvarer med hverandre. Rammeplaner og læreplaner er dokumenter som er skrevet for å slå fast hva studentene skal lære i utdanningene. Disse dokumentene er med og styrer innholdet i utdanningene i praksis, men som nevnt i forrige kapittel, sier læreplanteorien at det som står i slike dokumenter, ikke alltid stemmer overens med virkeligheten. Det kan altså være et misforhold mellom den intenderte læreplanen og den opplæringa som faktisk blir gitt i praksis, altså den gjennomførte læreplanen. Ikke alle

planene jeg har sett på, sier heller noe eksplisitt om nynorsk. Da har jeg måttet fortolke teksten med utgangspunkt i det som ikke står ordrett i teksten, altså fortolke meningsinnholdet på et dypere nivå.

3.8. Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Ifølge Tjora (2017) benyttes ofte disse tre kriteriene for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning: pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (s. 231). Pålitelighet går ofte under navnet reliabilitet, og gyldighet validitet. Jeg vil nå gjøre rede for disse kvalitetskriteriene og hvordan de ivaretas i mitt forskningsprosjekt.

Pålitelighet

Ifølge Fredslund (2005) gir det ikke mening å snakke om *reliabilitet* innen hermeneutisk forskning i den forstand at undersøkelsen skal kunne gjentas med de samme resultatene, da forskeren er en del av forskningsprosessen gjennom sin forståelse (s. 95). Jeg har derfor heller valgt å bruke begrepet *pålitelighet*, og vil nå gjøre rede for forhold i min undersøkelse som kan ha påvirket påliteligheten i min forskning.

For å styrke påliteligheten til et forskningsprosjekt må man gjøre rede for sin egen posisjon som forsker. Ifølge Tjora (2012) vil forskeren innen all type samfunnsforskning ha et engasjement i temaet det forskes på. Forskerens engasjement kan betraktes som en ressurs i forskningen, men faren for at forskerens engasjement blir med som støy i forskningen, er også til stede. Det er derfor viktig å gjøre rede for hvordan forskerens posisjon kan prege forskningen (s. 203).

Forholdet mellom bokmål og nynorsk er ofte knyttet til følelser og holdninger. Dette blir for eksempel omtalt i kapitlet *Nynorsk versus bokmål* i Brit Mæhlums *Konfrontasjoner* (Mæhlum, 2007). Mange har sterke meninger i den norske språkdebatten, og jeg er heller ikke nøytral når det gjelder å ta stilling til norsk språkpolitikk. Mine holdninger kan tenkes å kunne påvirke mitt prosjekt. Derfor vil jeg redegjøre kort for mitt forhold til toskriftspråksituasjonen. Jeg har alltid hatt bokmål som hovedmål, og er oppvokst i et sterkt bokmålsdominert område. Jeg husker at nynorsk ikke var særlig populært i klassen min da vi fikk det som sidemål på ungdomsskolen, men selv har jeg alltid hatt et godt forhold til nynorsk. Som framtidig norsklærer har jeg kanskje også et sterkere engasjement for norsk språk enn mange andre. Likevel kan jeg ikke skryte på meg å ha vært noen utpreget nynorskforkjemper, men jeg er nok over gjennomsnittet opptatt av toskriftspråksituasjonen, og da særlig fordi det kommer til

å bli en stor del av min jobb som lærer i framtida. Motivasjonen min for å skrive denne oppgaven har vært at jeg har savnet mer nynorsk i min egen utdanning, men det er viktig at jeg ikke lar mine meninger ta for stor plass i oppgaven. Sett fra et hermeneutisk perspektiv kan jeg ikke løsrive meg fra min bakgrunn og min forforståelse, men det er viktig å tilnærme seg temaet på en mest mulig nøytral måte, for å ikke påvirke resultatene. Fullstendig nøytralitet vil jeg uansett ikke kunne oppnå, da oppgavevalget i seg selv også sier noe om mitt engasjement.

En annen faktor som kan påvirke oppgavens pålitelighet, er hvordan informantene til intervjuene er valgt ut (Tjora, 2017, s. 237). Jeg har ikke noe forhold til informantene fra før, bortsett fra at jeg så vidt har hatt to av dem som forelesere i emner jeg har tatt på NTNU. Som student hører jeg også til det samme fagmiljøet, men vi har altså ingen forbindelser utover det. Kjennskap til akkurat de personene som endte opp som mine informanter, har jeg fått gjennom tips fra veilederen min og andre som kjenner til fagmiljøet godt. De er altså valgt ut fordi jeg antok at akkurat disse informantene hadde noe å bidra med til min oppgave. Det er flere ting som kan kritiseres med mitt utvalg av informanter. Hvorfor valgte jeg akkurat disse informantene, og ikke noen andre? Og hvorfor har jeg ikke intervjuet flere informanter? For å svare på det første spørsmålet først: Som tidligere nevnt gikk jeg ut fra at akkurat disse informantene satt på den kunnskapen jeg trengte å få innsikt i for å kunne svare best mulig på mine problemstillinger. Hvis jeg hadde intervjuet flere ansatte, ville det styrket påliteligheten for mitt prosjekt. Selv om informantene ble valgt ut som *representanter* for et større miljø, vil det sannsynligvis eksistere ulike meninger og holdninger innad på arbeidsplassene. Kanskje ville jeg fått helt andre svar dersom jeg hadde valgt ut andre informanter. Det er likevel sannsynlig at mine informanters svar faktisk sier noe om hvordan situasjonen er. Hvis jeg hadde hatt bedre tid på meg, ville jeg ha vurdert å intervju flere informanter, men jeg mener likevel at mitt utvalg er nok til å kunne si noe om toskriftspråksituasjonen i norsklærerutdanningene ved NTNU.

En tredje ting som vil kunne styrke påliteligheten i min oppgave, er at jeg bruker direkte sitater fra intervjuene i analysen min. Informantenes stemme blir på denne måten tydeligere for leseren (Tjora, 2017, s. 237). Jeg viser også hvilke svar som hører til hvilke spørsmål, slik at informasjonen ikke blir dratt ut av sammenheng. Det er også viktig å ikke bare velge ut og presentere de svarene som støtter opp om mine antakelser, men å vise hele bredden av informasjon som kom ut av intervjuene. Slik vil analysen bli mest mulig pålitelig.

Som jeg har vært inne på tidligere, er et viktig spørsmål når det gjelder oppgavens

reliabilitet om en annen forsker ville kommet fram til de samme resultatene ved å benytte seg av de samme metodene som jeg har gjort (Thagaard, 2013, s. 202). Fordi jeg og mine fortolkninger utgjør en del av resultatene i min oppgave, er svaret at en annen forsker ville kunne endt opp med andre resultat. Derfor er det viktig for påliteligheten til min oppgave at jeg nå har gjort rede for interne forhold i min undersøkelse, som kan ha påvirket de resultatene jeg har kommet fram til.

Gyldighet

Gyldighet handler om hvorvidt man faktisk får svar på de spørsmålene man forsøker å stille i forskningen (Tjora, 2017, s. 232). Gyldighet er det samme som validitet. Ifølge Thagaard (2013) handler validitet om «gyldighet av de tolkninger forskeren kommer fram til» (s. 204). I en fortolkende tilnærming vil gyldigheten altså bero på om fortolkningene er gyldige opp mot den virkeligheten som er studert. For å styrke fortolkningens validitet er det viktig å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene man kommer fram til (Thagaard, 2013, s. 205). Jeg begrunner derfor de fortolkningene jeg gjør i analysen, gjennom å knytte dem til teori og tidligere forskning.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt forskningen kan si noe generelt om et fenomen. Min undersøkelse er en studie av et spesifikt tilfelle, nemlig *nynorskopplæring i norsklærerutdanningene ved NTNU*. Fordi det er et fenomen i en spesiell kontekst, kan ikke forskningen min direkte overføres til andre tilfeller. Likevel mener jeg forskningen min vil kunne si noe om hvordan det *kan* være også ved andre norsklærerutdanninger i Norge, uten at jeg kan si noe sikkert om det utfra min undersøkelse fra NTNU. Jeg tenker det er sannsynlig at institusjoner som ligner på hverandre, også kan stå overfor de samme utfordringene.

4. Dokumentanalyse - Hva står i styringsdokumentene?

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere det som står om toskriftspråksituasjonen i gjeldende styringsdokumenter som norsklærerutdanningene skal forholde seg til. Føringene som ligger i disse dokumentene, sier noe om hvordan toskriftspråksituasjonen burde være ivaretatt i utdanningene, men ikke hvordan situasjonen faktisk er i virkeligheten. I neste analysekapittel vil jeg se hvordan disse dokumentene samsvarer med informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene: Blir føringene overholdt? Men først vil jeg altså se på dokumenttekstene i seg selv, uten å dra inn informasjonen fra intervjuene.

4.1. De ulike styringsdokumentene

For å analysere styringsdokumentene må vi vite noe om hvem de er skrevet av, hvem som skal lese dem, og situasjonen de er skrevet i. De første dokumentene jeg tar for meg, er rammeplaner og nasjonale retningslinjer som gjelder for alle lærerutdanninger i Norge, og tilhørende retningslinjer for disse:

- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 5-10
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning

Avsenderen av disse dokumentene er Kunnskapsdepartementet. Formålet med rammeplanene er å gi føringer for hvordan de ulike lærerutdanningene skal utformes. Den enkelte utdanningsinstitusjonen er mottaker av rammeplanene og skal utforme opplæringa i henhold til disse planene. Rammeplanene tar også utgangspunkt i Opplæringsloven og læreplanene for norskfaget, så disse dokumentene vil jeg også være innom i analysen.

De andre dokumentene jeg vil analysere, er læringsmålene som er utarbeidet lokalt, altså planene som gjelder for de spesifikke utdanningene ved NTNU. Dette er «læreplaner» som de ansatte ved norsklærerutdanningene har utarbeidet som mål for kompetansen studentene skal oppnå gjennom studiet. Læringsmålene for grunnskolelærerutdanningene er hentet fra NTNUs nettsider, mens læringsmålene for lektorutdanninga er hentet fra NTNUs studiehandbok for studieåret 2016/2017.

4.2. Læreplannivåene

Jeg vil nå sette styringsdokumentene inn i de fem læreplannivåene jeg omtalte i teorikapittelet. På det ideologiske nivået finner vi de språkpolitiske og -ideologiske dokumentene, som stortingsmeldingene. Disse dokumentene sier ikke noe konkret om hvordan undervisninga i lærerutdanninga skal se ut, annet enn at det er viktig å satse på nynorsk i lærerutdanning for å styrke norsk språk. Det er ideer og mål om hvordan språksituasjonen ideelt sett burde være. På nivået for den formelle læreplanen finner vi selve rammeplandokumentene. Disse er vedtatt ved norsk lov og legger føringer for hvordan utdanningene skal være. Rammeplanene er ikke nødvendigvis særlig detaljerte, og det vil derfor kunne være stort tolkningsrom i planene. I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene og de nasjonale retningslinjene for dem finner vi for eksempel konkrete læringsmål som tar for seg studentenes kompetanse i nynorsk, særlig i norskfaget. For lektorutdanningen er rammeplanen derimot mye mindre håndfast, og det ligger mer tolkningsrom her. Når det ikke står eksplisitt hva studentene skal lære, må lærerutdanningene selv tolke hva som er viktig å ha med i utdanninga. Utdanningene selv utarbeider egne læringsmål for studentene. Jeg vil si at disse læringsmålene befinner seg et sted imellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Læringsmålene er en læreplan i seg selv, og sier hva studentene har krav på å lære og hva som kreves av dem. Samtidig er læringsmålene også en tolkning av rammeplanene og den ideologiske læreplanen. Det handler altså om hvordan disse to første nivåene tolkes av de som har ansvaret for innholdet i opplæringa. De to siste nivåene av læreplanen, den gjennomførte og den erfarte læreplanen, kan ikke jeg ta for meg i min oppgave. For å kunne si noe om den faktisk gjennomførte læreplanen måtte jeg ha observert opplæringa i praksis. Den erfarte læreplanen er også en studie i seg selv, da studieobjektene måtte blitt studentene selv og deres erfaringer.

4.3. Rammeplaner og forskrifter

For enkelte utdanninger i Norge, deriblant lærerutdanningene, har Kunnskapsdepartementet fastsatt rammeplaner og forskrifter som legger noen bestemte føringer for hva disse utdanningene skal inneholde. Dette er altså føringer utdanningene pålegges fra staten. Jeg vil nå se på hva rammeplanene sier om målformer i de forskjellige lærerutdanningene. Rammeplanene er ikke fagspesifikke, men gjelder for hele lærerutdanningene, og vil derfor ikke si noe spesifikt om akkurat norsklærerutdanningene. I tillegg til og på grunnlag av rammeplanene er det også utformet nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene. Disse har

spesifikke beskrivelser av norskfaget for noen av utdanningene. Jeg har valgt å se på de nyeste rammeplanene og retningslinjene som gjelder.

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10

(Forskriftene trer i kraft straks og gjelder fra og med opptak til studieåret 2017–2018.)

Disse læreplanene nevner nynorsk eksplisitt under mål for utdanningene. «Kandidaten behersker norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng.» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det står også at utdanningsinstitusjonen skal utforme en programplan, og denne «programplanen skal beskrive hvordan institusjonens utdanningsprogram legger til rette for ... utvikling av deres kommunikasjonsferdigheter – muntlige og skriftlige (bokmål og nynorsk).»

(Kunnskapsdepartementet, 2016).

De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene inneholder beskrivelser og læringsmål for de ulike fagene. I norskfaget slås det fast at studentene skal vurderes i bokmål og nynorsk. I tillegg finner vi disse kompetansemålene, som gjelder for begge grunnskolelærerutdanningene:

- Kandidaten har kunnskap om kva som kjenneteiknar munnlege, skriftlege og multimodale tekstar, på nynorsk og bokmål, i ulike sjangrar og medium
- Kandidaten meistrar skriftleg nynorsk og bokmål og kan undervise elevar i begge målformer
- Kandidaten har kunnskap om språkhistorie, språklege endringsprosessar i eldre og nyare tid og gjeldande normering av nynorsk og bokmål
- Kandidaten kan skrive akademiske fagtekstar på nynorsk og bokmål

Ifølge de nasjonale retningslinjene skal altså studentene både kunne skrive nynorsk, ha didaktisk kompetanse i nynorsk, og ha kunnskap om den norske språksituasjonen.

Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13

Ordet målform nevnes ikke i denne rammeplanen, men følgende sies om forskriftens formål:

Forskriftens formål er å legge til rette for at utdanningsinstitusjonene tilbyr en lektorutdanning for trinn 8–13 som er integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis. Utdanningen skal imøtekomme samfunnets og skolens behov og skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunntilbering (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Nynorsk er en viktig del av norskfaget i skolen, og det vil derfor være rimelig å anta at utdanninga skal forberede studentene på dette, da utdanninga skal være profesjonsrettet, og ha sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis. Både det å kunne skrive begge

målformer og å ha kunnskap om den norske språksituasjonen er behov i samfunnet, og ikke minst en viktig del av læreplanene i norskfaget. Læreren må også derfor ha denne kompetansen. Rammeplanen sier også at kandidaten skal ha avansert kunnskap innenfor valgte fag. Selv om rammeplanen ikke sier noe eksplisitt om målformer eller nynorsk, må den kunne tolkes dithen at utdanningene skal gi studentene kompetanse i nynorsk.

De nasjonale retningslinjene for lektorutdanningene sier heller ingenting om målformer.

Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning

Denne rammeplanen sier ingenting om målformer, men den sier at «kandidaten har inngående fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap for relevante trinn» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Selv om det ikke er eksplisitt i denne teksten, mener jeg nynorsk burde kunne tolkes som en del av en inngående fagdidaktisk kunnskap i norskfaget. Bokmål og nynorsk er likestilte målformer gjennom norsk lovverk, og begge målformene til sammen utgjør det norske språket. Læreplanen for norskfaget sier at elevene skal ha både bokmål og nynorsk, og fordi læreplanen er utgangspunktet for opplæringa, må læreren derfor kunne undervise i begge målformer.

På grunn av den særnorske toskriftspråksituasjonen, må det også legges til grunn at læreren trenger fagdidaktisk kompetanse utover «vanlig» morsmålsdidaktikk. I skolesammenheng snakker vi om hovedmål og sidemål, og norsklæreren må kunne undervise i begge deler. Fordi alle lærere i Norge også kan få jobb på både bokmålsskoler og nynorsksskoler, skal også læreren kunne undervise i begge målformer som hovedmål. Selv om bokmål og nynorsk er varianter av det samme språket, er det også to forskjellige skriftspråk. På grunn av likhetene mellom språkene, er ikke undervisning i nynorsk eller bokmål som sidemål fremmedspråkundervisning. Likevel må læreren også ha fagdidaktisk kunnskap som går utover morsmål og hovedmål, nemlig didaktisk kompetanse til å undervise i nettopp *sidemål*. Dette er spesielt for den norske toskriftspråksituasjonen.

De nasjonale retningslinjene for praktisk-pedagogisk utdanning sier ingenting om målformer.

4.4. Opplæringsloven og gjeldende læreplaner i grunnskolen

Felles for alle rammeplanene er at utdanningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplaner for grunnopplæringen. Ifølge Lov om grunnskolen og den vidaregåande

opplæringa (opplæringslova) skal elevene ha opplæring i begge målformer de siste to årene i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 1998). Læreplanen for norskfaget slår også fast at norskfaget består av både bokmål og nynorsk. Av plasstilsyn vil jeg ikke gå nærmere inn på kompetansemålene for hvert av trinnene, men både bokmål og nynorsk er gjennomgående i kompetansemålene for alle trinn. Med utgangspunkt i Norges toskriftspråksituasjon:

skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2013).

På grunnlag av det som står i opplæringsloven og norsklæreplanen, skal nynorsk altså være en del av lærerutdanningene.

4.5. Hva lover NTNU? Læreplaner og læringsmål

Jeg vil nå se på hva som står om målformer i læreplanene for norsklærerutdanningene ved NTNU. Her ser jeg også på nordiskfaget, da nordiskdelen av lektorutdanningen i nordisk hentes herfra. Læreplanene henter jeg fra studiehåndboka for Det humanistiske fakultet for studieåret 2016/2017.

Grunnskolelærer 1.-7. trinn og grunnskolelærer 5.-10. trinn med norsk

Læringsmålene for disse studiene er de samme som de vi finner i rammeplanene for grunnskolelærerutdanningene.

Lektorutdanning i nordisk

Lektorutdanninga i nordisk går under lektorutdanning i språkfag. Læringsmålene for lektorutdanning i språkfag sier ikke noe direkte om målformer, men noen av kompetansemålene er likevel relevante. Det første målet er at «kandidatene har inngående kunnskap i språkfagets disipliner, språk, litteratur og kultur, for utøvelse av læreryrket og spesialisert kunnskap i en av disse disipliner». Det andre sier at «kandidatene kan formidle kunnskap om språk, litteratur og kultur på en pedagogisk og motiverende måte som fremmer elevenes læring». Det tredje er at «kandidatene kan presentere problemstillinger, resonnement og løsninger, både skriftlig og muntlig, på en klar og velbegrunnet måte». Studentene på lektorprogrammet i nordisk skal altså både kunne formidle kunnskap om nynorsk, ha kunnskap i nynorsk, og kunne bruke nynorsk skriftlig på en klar måte. For å oppnå dette målet må man kunne se for seg at utdanninga inneholder opplæring i hvordan å undervise i nynorsk,

men også sikre at studentene kan bruke nynorsk selv.

Den fagspesifikke delen av studieplanen for lektor i språkfag sier følgende:

Nordiskfaget har som mål å gi studentene analytiske redskaper for arbeid med tekster ut fra moderne teori og metode. Samtidig skal studiet gjøre studentene til bedre brukere av skriftlig norsk. Skrivetrening på både bokmål og nynorsk inngår derfor i studiet, og det forventes at studentene behersker begge målformer.

Studentene skal altså beherske både bokmål og nynorsk, men studiet skal også gi studentene bedre skriveferdigheter. I tillegg har lektorutdanninga i nordisk krav om målform på minst tre eksamener i løpet av studiet. Eksamenene i to av fire emner på basisnivå skal skrives på nynorsk, og to på bokmål. I tillegg skal to obligatoriske oppgaver i disse emnene skrives på nynorsk, og to på bokmål. På masternivå skal minst en eksamen skrives på den målformen man ikke bruker i masteravhandlingen.

Nordisk språk og litteratur

I studieplanen for nordisk språk og litteratur står dette, som vi også finner i lektorplanen:

«Nordiskfaget har som mål å gi studentene analytiske redskaper for arbeid med tekster ut fra moderne teori og metode. Samtidig skal studiet gjøre studentene til bedre brukere av skriftlig norsk. Skrivetrening inngår derfor i studiet.» I tillegg står følgende:

Ferdigheter i skriftlig bruk av nynorsk og bokmål er en forutsetning for nordiskstudiet, og det blir stilt like store krav til korrekt språkbruk i begge målformene. For å få godkjent bachelorgrad med fordypning i nordisk, må studentene ha levert inn arbeider på begge målformer i obligatoriske oppgaver og til skriftlig eksamen i basisemnene.

Et av læringsmålene for bachelor i nordisk språk og litteratur er også at «bachelorkandidatene i nordisk har en generell tekstkompetanse som kan anvendes i produksjon av ulike teksttyper på begge målformer». Læringsmålene for masterkandidatene i nordisk sier ikke noe om målformer, men et av målene er at «masterkandidatene i nordisk har gode språkferdigheter og et bevisst, aktivt og kompetent forhold til språket som verktøy». De samme kravene om målform gjelder for nordiskstudiet som for lektorstudiet i nordisk.

Praktisk-pedagogisk utdanning

Den generelle planen for praktisk-pedagogisk utdanning sier ikke noe om målformer.

Praktisk-pedagogisk utdanning med norsk som fag innebærer at begge målformer må benyttes i de skriftlige arbeidene som inngår som en del av læringsformer og aktiviteter i emnet.

4.6. Oppsummering

Som vi nå har sett i denne kortfattede analysen av styringsdokumentene, er det ulikheter i hvor tydelige styringsdokumentene er når det gjelder føringer rundt målformene. Jeg har tolket det slik at det ifølge de nasjonale styringsdokumentene skal være nynorsk i alle norsklærerutdanningene, men ikke alle styringsdokumentene sier noe om målformene eksplisitt. Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene generelt slår fast at studentene skal lære nynorsk, og retningslinjene for norskfaget spesifiserer også flere læringsmål om målformene. De generelle rammeplanene for lektorutdanning og PPU sier ikke noe eksplisitt om målformene, men på fagnivå slås det fast at nynorsk skal være en del av utdanningene. De lokalt utarbeidede læringsmålene for alle tre utdanningene sier at det skal være en form for opplæring i nynorsk.

5. Analyse av intervju

I dette kapittelet vil jeg i hovedsak analysere intervjumaterialet mitt. Målet med denne analysen er å presentere dataene fra intervjuene, og å vise hvordan disse kan brukes til å belyse problemstillinga for denne oppgaven. Hovedproblemstillinga for oppgaven lyder som følger: *Hvordan behandles nynorsk som ferdighetsområde i norsklærerutdanningene ved NTNU?* For ordens skyld gjentar jeg også forskningsspørsmålene:

- Hvilken nynorskopplæring blir gitt ved utdanningene?
- Hvilke mekanismer er det som bestemmer hvilken nynorskopplæring som blir gitt?
- Hvordan samsvarer nynorskopplæringa som blir gitt med gjeldende styringsdokumenter?

Disse spørsmålene er altså utgangspunktet for den kommende analysen, og jeg har strukturert analysen etter tema. De temaene jeg har valgt å presentere, utgjør grunnlaget for å kunne gi svar på spørsmålene.

5.1. Informantene og de ulike utdanningene

Som jeg var inne på i metodekapittelet, har jeg intervjuet fire ansatte ved norsklærerutdanningene ved NTNU. Tanken var å dekke de utdanningene som utdanner norsklærere ved NTNU, og informantene ble valgt ut på grunnlag av dette. Jeg vil nå gjøre kort rede for hvilke utdanninger dette gjelder: lektorutdanninga i nordisk, fagdidaktikken i norsk ved praktisk-pedagogisk utdanning og grunnskolelærerutdanninga 5-10.

Lektorutdanninga i nordisk ligger spredt på flere institusjoner, og Institutt for språk og litteratur (ISL) har ansvaret for nordiskdelen av utdanninga. Norskdidaktikken ved praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) er også en del av lektorutdanninga i nordisk, men denne delen av utdanninga hører også til Institutt for lærerutdanning (ILU), og er adskilt fra resten av nordiskinstituttet. Heretter vil jeg bruke forkortelsene i omtale av de ulike institusjonene. Jeg intervjuet to ansatte med tilknytning til nordiskbiten av lektorutdanninga fra ISL, en foreleser og en i en lederstilling. For å dekke hele utdanningsløpet intervjuet jeg også en ansatt ved norskdidaktikken ved PPU. PPU gir dessuten undervisningskompetanse for studenter som har norsk fra før, utenom lektorutdanninga. Jeg skiller derfor mellom *nordisk* og *PPU* i analysen min.

Grunnskolelærerutdanningene (GLU) 1-7 og 5-10 er også en del av NTNU, etter sammenslåinga med gamle HiST (Høgskolen i Sør-Trøndelag). Jeg har bare en informant fra

dette studiet, fra GLU 5-10, altså utdanninga som utdanner norsklærere som kan arbeide fra 5. til 10. trinn i grunnskolen. Intensjonen min var egentlig også å intervju en ansatt i lederstilling her, men vedkommende takket nei til å stille til intervju. Jeg kunne også ha intervjuet noen fra GLU 1-7, men jeg valgte å ikke gjøre det, fordi GLU 5-10 gir et bedre sammenligningsgrunnlag med lektorutdanningen i nordisk og PPU, da disse utdanningene heller ikke gir undervisningskompetanse for småtrinnene i barneskolen. Nynorsk er dessuten mest relevant som ferdighetsområde for de studentene som skal undervise i ungdomsskolen og videregående, da nynorsk som sidemål har størst fokus der. Nynorsk som sidemål har også en plass i barneskolen, men det er ikke før ungdomstrinnet elevene skal lære å skrive det selv.

Det er imidlertid viktig å huske at studentene som utdanner seg til norsklærere, ikke bare skal være i stand til å undervise elever i nynorsk som sidemål, men de skal også kunne undervise i skoler som har nynorsk som hovedmål. Dette gjelder også andre lærere, ikke bare de som underviser i norsk, men norsklærere har selvfølgelig det største ansvaret for norskopplæringa i skolen.

5.2. Første kontakt med informantene

For å komme i kontakt med intervjuobjektene mine sendte jeg dem en e-post med forespørsel om å stille til intervju. Selv om det i hovedsak er dataene fra intervjuene som skal være tema for dette kapittelet, mener jeg det er interessant å vise til det som kom ut av e-postene først. To av informantene takket ja til å la seg intervju med en gang. En av informantene var «ikke uvillig» til å stille til intervju, men trodde ikke hun hadde så mye å bidra med, da nynorsk ikke var en stor del av opplæringa der. Den fjerde informanten hadde ifølge seg selv heller ikke så mye å bidra med, og takket derfor nei, men lot seg overbevise om å stille til intervju likevel. Alle informantene er valgt ut på grunnlag av deres posisjoner ved norsklærerutdanningene ved NTNU, og har på en eller annen måte et ansvar for å utforme utdanningene. Derfor var det interessant å se hva de svarte i e-postene, særlig de to som ikke mente de hadde så mye å bidra med. For meg ble dette et poeng i seg selv. Jeg hadde i forkant en antakelse om at nynorsk hadde hatt liten prioritet, i hvert fall i min egen utdanning, lektorutdanninga i nordisk. Jeg ble derfor ikke så overrasket over den første responsen. Det var interessant i seg selv å se at personer som jeg anså som ansvarlige for utdanninga på en eller annen måte, ikke mente de hadde nok innsikt i hvordan nynorsk blir behandlet som ferdighetsområde i utdanninga de er ansatt ved. Disse svarene underbygde antakelsen min om at nynorsk har lav prioritet, men dette er altså min tolkning.

5.3. Nynorsk i norsklærerutdanningene ved NTNU

Det første spørsmålet jeg stilte i alle de fire intervjuene, var: *Hva blir gitt av nynorskopplæring i «navnet på den aktuelle utdanninga»? Og med nynorskopplæring tenker jeg både på skrivetrening, språkkunnskap og didaktikk.* Spørsmålet er konkret og ment å få fram hva intervjuobjektet vet om den faktiske situasjonen når det gjelder hvilken opplæring som gis i nynorsk. Jeg kan ikke vite om informantene faktisk har fortalt alt de vet om nynorskopplæringa eller ikke, men svarene kan tenkes å gi en pekepinn på sammenhengen mellom prioriteringene til de som utformer utdanninga og den nynorskopplæringa som faktisk blir gitt.

En annen ting jeg vil nevne før jeg går i gang med analysen av dette første spørsmålet, er at intervju spørsmålet i seg selv ikke kan gi meg et fullstendig svar på hvordan nynorskopplæringa faktisk er i virkeligheten. Det vil variere hvor mye informantene vet om den faktiske situasjonen, og sannsynligvis har de heller ikke fullstendig oversikt over hva som faktisk skjer ute i alle forelesningssalene til enhver tid, altså det som studentene faktisk opplever. For å få et mer dekkende svar på dette første spørsmålet måtte jeg derfor ha *observert* all opplæring som omhandler nynorsk, noe som er praktisk vanskelig å få til. Jeg mener likevel at svarene fra informantene forteller noe om hvilken nynorskopplæring som gis i utdanningene, og hvilket formelt grunnlag denne hviler på. Dette er i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen jeg gjorde rede for i metodekapitlet: Intervjusvarene gir oss innblikk i informantenes *fortolkninger* av situasjonen, mens jeg igjen fortolker deres svar i denne analysen.

Jeg vil nå presentere og analysere informantenes svar på dette første spørsmålet, utdanning for utdanning, før jeg i de neste delkapitlene vil ta for meg de andre spørsmålene som handler om hvordan nynorsk behandles som ferdighetsområde i utdanningene.

Nordisk

Den første informanten sier at hun ikke har full oversikt over hva som tilbys av opplæring i nynorsk. Hun forteller at det har blitt satt inn tiltak hvor studentene nå får kursing i nynorsk mer systematisk enn før. Tiltakene hun nevner, er et dagskurs i nynorsk og nettressurser som skal hjelpe studentene til å øve seg i nynorsk. Hun går også ut fra at nynorsk blir behandlet som tema i diskusjonen om språkhistorie og språkutvikling, men understreker at dette er gjetting og at hun ikke kan si det for sikkert. Jeg følger opp med å stille henne spørsmål om hun kan si noe om didaktikkundervisninga, og hun svarer:

Didaktikken er det ikke... Og igjen kan en si at det, det har ikke vi ansvar for. Altså det er jo ILU som tilbyr didaktikkundervisning i lektorprogrammet. Men det er jo vi som eier det, så det burde jeg jo visst mer om, men det, eh, det vet jeg ikke, om det er noe fokus på nynorsk. Jeg mistenker at det ikke er det, men det vet jeg ikke.

Informanten har altså ingen oversikt over hvilken opplæring studentene får i nynorskdidaktikk. Utsagnet over viser at det kanskje er lite kommunikasjon og samarbeid mellom ISL og PPU når det gjelder å utforme et helhetlig utdanningsløp med tanke på opplæring i nynorsk. Nynorskopplæring omfatter både skrivetrening, kunnskap om nynorsk og didaktisk kompetanse, men ifølge informanten er det altså ILU som har ansvaret for den didaktiske biten. Det at informanten sier hun burde visst mer om hva som skjer på ILU, kan også tyde på at det er lite samarbeid mellom instituttene.

Slik svarer den andre informanten på spørsmålet om nynorskopplæring i utdanninga:

Ja. Eh... Skal vi se. Når det gjelder selve den didaktiske lektordelen, kan du si, som vi ikke har, da vet jeg ikke hva som foregår. Og når det gjelder det som vi har, selve fagstudiet da, så... Så er det jo egentlig ikke noen spesifikk nynorskopplæring i den forstand.

Denne informanten har altså heller ingen oversikt over hva som foregår i norskdidaktikken på PPU, noe som også er med og bygger under min antakelse om at det kanskje er lite samarbeid mellom instituttene når det gjelder nynorskopplæring. Samtidig er denne informanten faglærer i nordisk og har innflytelse på opplæringa som gis der, men han har kanskje derfor ikke så mye med lektorutdanninga som helhet å gjøre. Som sitatet viser, sier han at det ikke er noen spesifikk nynorskopplæring på nordisk, men etter å ha tenkt seg litt om forteller han om den opplæringa som finnes. Utsagnet over kan også bety at det ikke gis direkte opplæring i hvordan å *skrive* nynorsk, noe som ikke utelukker at nynorsk behandles som tema i andre sammenhenger. Denne informanten forteller også om de nye tiltakene som har blitt satt i gang, blant annet at det i år kom en person fra Språkrådet og holdt en forelesning om det å bruke nynorsk som skriftspråk. Han viser også til nettressurser som studentene kan gå inn på. Det er tydelig at det nå satses på mer nynorskopplæring:

Fra det semesteret her har vi på en måte satsa litt mer på nynorskdrilling, kan du si. Og litt... Vi ønsker å være litt mer systematiske på akkurat det med nynorsk, da, og aktivere studentene og bevisstgjøre studentene også mer med hensyn til spesielt den målforma da, men for så vidt begge målformene.

Han peker på det at det er mange studenter som er svake i nynorsk, som årsak til denne nye satsingen på nynorskopplæring i utdanninga, noe jeg kommer nærmere tilbake til i et senere delkapittel.

Informanten forteller også om kravene til at visse eksamensbesvarelser og obligatoriske innleveringer skal skrives på bokmål og nynorsk:

Og nå inntil nylig så har vel det vært valgfritt om studenten vil skrive det... Ja, det var i alle fall noe valgfrihet der, men nå har vi innført, i hvert fall på basis, skal ha, altså for det første så skal de ha undervisninga på nynorsk mest mulig, på vårsemesteret, og de skal også levere alle arbeidskravsvar da, på nynorsk, og tilsvarende for bokmål på høstsemesteret, da.

Informanten sier ikke noe om dette, men denne endringen i valgfrihet når det gjelder målform ved eksamen, kan tolkes som et forsøk på å unngå at studentene velger å skrive den målforma de synes er vanskeligst, på de «letteste» eksamensformene, som for eksempel hjemmeeksamen. Hjemmeeksamen gir tilgang på nynorsk ordliste og andre hjelpemidler som gjør det lettere å skrive nynorsk. Ifølge Proba-rapporten jeg viste til tidligere i oppgaven, er det sjelden at vurderingsformene i nynorsk er likeverdige vurderinga i bokmål i grunnskolelærerutdanningene. Et funn i Probas undersøkelse er at bokmål ofte blir brukt på skoleeksamen og nynorsk på hjemmeeksamen. Valgfrihet når det gjelder målform på eksamen bidrar også til at studenter velger å skrive den målforma de behersker dårligst på de «letteste» eksamensformene (Proba samfunnsanalyse, 2014). Det at GLU nå har gått bort fra en slik valgfrihet og gått over til å formalisere hvilke eksamener som skal skrives på hvilken målform, kan derfor tolkes som et steg mot jevnere likestilling mellom målformene, da begrepene «sidemål» og «hovedmål» får svakere betydning. Et semester for hver av målformene signaliserer at målformene står likt.

Samtidig er det viktig å få fram at ulikheter i vurderingsform også kan være et grep nettopp for å styrke nynorsken, og reelt sett likestille målformene, i tråd med språksikringspolitikken. Et eksempel på dette kan for eksempel være mappeskriving, som kan ses på som en mindre streng vurderingsform fordi man har tilgang på flere hjelpemidler underveis, men som samtidig kan forsvares fordi denne arbeidsformen gir større læringsutbytte.

PPU

På spørsmål om hvilken nynorskopplæring det er som gis i norskdidaktikken på PPU, svarer informanten at det er det *nynorskdidaktiske* som er fokus på PPU, og ikke skrivetrening og språkkunnskap:

Og det er klart at, da må jeg begynne forsvarstalen min at, at det er jo ikke vi som skal på en måte lære studentene opp i nynorsk. Det kan du jo lure på hvem som egentlig er, det tror jo alle på universitetet at det kan de før de rekker å komme hit. Også er vi jo sammen om å lage lærerstudenten sammen med de på ISL, så det er jo en stor sånn... Er det kanskje ikke de som

burde ha i tilfelle ha snappa opp det før studentene kommer til oss i femte og åttende semester?

Informanten bruker ordet «forsvarstale», noe som kan tolkes som at hun føler at hun må gå i forsvar. Det kan være at informanten føler at jeg som forsker mener at de ikke gir nok nynorskopplæring i utdanninga, og at hun derfor må forsvare dette for å ikke sette utdanninga i dårlig lys. Det første argumentet i sitatet er at alle på universitetet tror studentene kan nynorsk før de kommer på PPU, altså at de går ut fra at studentene behersker nynorsk fra før. Senere i intervjuet framgår det at dette ikke stemmer, men det kan likevel være slik at dette har vært en tidligere oppfatning som har preget innholdet i opplæringa i fagdidaktikken. Det andre argumentet som kommer fram i sitatet over, er at ISL burde ta ansvaret for nynorskopplæringa. Informanten forteller også at det er lite tid til nynorsk i didaktikkopplæringa, og at det ikke er plass til alle emner. På norskdidaktikken har de studentene i et fjerdedels år av totalt fem år. Fordi ISL har ansvaret for studentene mye større deler av utdanningsløpet, stiller hun spørsmål ved om ikke det er de som burde sørge for at studentene behersker nynorsk.

På PPU er det altså det nynorskdidaktiske som får plass, «og da mer av perspektiv på hvordan og hvorfor og sånn». Ifølge informanten er det ikke er plass til alle emner, og det derfor blir toppen to timer med nynorsk. I denne totimersøkten inngår litt «snikrepetisjon», nynorsktekster og nettsidene til Nynorsksenteret. Informanten forteller at det tidligere var enklere å få lurt inn mer nynorsk, da de hadde en annen eksamensform:

Tidligere så hadde vi flere mappeoppgaver, og da kunne vi jo si at en skal på nynorsk og en på bokmål og sånn. Så gikk vi over på en mappeoppgave, eller sånn semesteroppgave og en, eh, skoleeksamen. Da tok vi mappeoppgava på selvvalgt, og skoleeksamen på det andre, vi måtte liksom holde orden i sysakene. Så... Ja. Vi driver stadig vekk og skifter eksamensordninger, så nå har vi en eksamensordning hvor det ikke passer helt.

Denne nye eksamensordningen likestiller ikke målformene, da studentene selv kan velge å skrive den målformen de behersker best på eksamen, og den andre på en «enklere» oppgave.

Informanten fra PPU sier også at de ser at nynorskkompetansen er for lav hos mange av studentene. Hun forteller om en kollega som tidligere så seg nødt til å ta saken i egne hender:

Ja, hun hadde, sneik inn utenom det hun hadde betaling for, sånn noen ekstraøkter i praksisperioden. Eh, for hun bare så jo hvor landet lå. Og da, da kom det kanskje fem stykker, jeg aner ikke, det var i hvert fall ikke rush på døra, et par kvelder i praksisperioden. Så vi, vi prøver for å si det sånn.

For lite tid preger altså nynorskopplæringa ved PPU. Selv om det er det nynorskdidaktiske som skal være tema her, valgte en ansatt å holde ekstra forelesninger med nynorskopplæring fordi studentene trengte mer nynorskopplæring. Når studentene skal ut i praksis, må de kunne undervise i nynorsk, og sannsynligvis var ikke alle studentene i stand til det, ettersom dette behovet for ekstraundervisning oppstod.

GLU 5-10

Informanten fra grunnskolelærerutdanningen 5-10 forteller at forholdet mellom målformene og tospråksituasjonen tematiseres i utdanninga i flere omganger, både i forbindelse med den norske språksituasjonen mer oversiktsmessig, språkhistorie, og et emne kalt sidemålsdidaktikk. Fordi mange studenter har nynorsk som sidemål, forteller hun at det har vært et mål på seksjonen at det gir mening å gi nynorsk en ekstra oppmerksomhet som sidemål:

Så sånn sett jobber vi jo ikke helt ut fra at de to skriftspråkene står helt balansert, fordi vi opplever at det gjør de uansett ikke, så vi kompenserer på en måte, eller har en intensjon om å kompensere for det, gjennom å gi ekstra input på hvordan en driver god opplæring i det som er sidemålet for mange av studentene da, nynorsk.

Jeg tolker dette som at det ligger en forskjell i måten grunnskolelærerutdanninga og lektorutdanninga har forholdt seg til studentenes svake nynorskkompetanse på. Sitatet over viser at de på GLU 5-10 velger å gi ekstra undervisning i nynorsk fordi de ser behov for det, selv om det betyr at den ene målforma får ekstra plass i forhold til den andre. Dette er et eksempel på en slags *språksikringspolitikk*, som jeg var inne på i teorikapittelet. Alle informantene fra lektorutdanninga sier at det tidligere har vært en oppfatning om at studentene skal kunne nynorsk fra før, og at det derfor ikke er deres ansvar å gi opplæring i dette. Det ser likevel ut til at de på nordiskdelen av lektorutdanninga nå også har anerkjent behovet for å sette inn tiltak for mer nynorskopplæring, med tanke på de nevnte tiltakene som ble iverksatt dette året.

5.4. Kvalitetssikring av studentenes nynorskkompetanse

Som jeg skrev om innledningsvis, er det en kjent oppfatning at norske lærerstudenters kompetanse i nynorsk er for lav (jf. Stauri, 2001 og Skjong, 2011). Jeg stilte derfor informantene dette spørsmålet: *Hvordan er ditt inntrykk av studentenes nynorskkompetanse?* I intervjuene kom det fram at alle informantene har inntrykk av at studentenes kompetanse i nynorsk er for lav. Dette har påvirket nynorskopplæringa som gis i utdanningene, og noe av

nynorskopplæringa som tilbys er tiltak som er satt i gang *på grunn av* dette behovet.

Samtidig som nivået hos mange av de studentene som har nynorsk som sidemål er for lavt, er det viktig å få fram at mange studenter også behersker nynorsk godt. Flere av informantene påpeker dette. Problemet ligger i at noen studenter behersker nynorsk på så lavt nivå at de stryker på eksamen på grunn av dårlig språkføring. Det er altså et problem at noen studenter ikke kommer seg igjennom utdanninga. Hvis disse studentene likevel får godkjent eksamen, får de undervisningskompetanse i norsk. Det kommer altså an på i hvilken grad det faktisk kvalitetssikres om man kan stole på at de ferdigutdannede studentene faktisk er kompetente i nynorsk. Det betyr kanskje at ikke alle norsklærere som blir uteksaminert ved NTNU behersker begge målformer på et tilstrekkelig nivå til å kunne gi god nynorskundervisning i skolen.

Nordisk

Begge informantene fra nordiskdelen av lektorutdanninga viser til eksamen som kvalitetssikring av studentenes nynorskkompetanse. Som det kom fram i forrige delkapittel, må lektorstudentene i nordisk levere eksamensbesvarelser på begge målformer. Det er et språkbeherskelseskrav på eksamen som gjør at studenten stryker dersom hun eller han ikke klarer å uttrykke seg på den bestemte målforma. Videre forteller den ene informanten dette om kvalitetssikringa gjennom eksamen:

Men jeg må også si at den minimumsstandarden er lav, da, så kvalitetssikringa er jo, altså det er jo fullt av studenter som går ut her og får eksamen, sant, uten... Men som ikke er i stand til å skrive riktig nynorsk, for eksempel.

Dette utsagnet underbygger min antakelse om at studenter i verste fall går ut fra lektorstudiet uten å kunne nynorsk. Spørsmålet blir om denne kvalitetssikringa gjennom eksamen egentlig er en kvalitetssikring av studentens nynorskkompetanse, da studentene kanskje blir silt gjennom likevel.

PPU

På spørsmål om hvordan nynorskkompetansen kvalitetssikres i norskdiraktikken, svarer informanten at det ikke egentlig er noen kvalitetssikring, og at de «er vel litt sånn i stuss om det er vi som skal kvalitetssikre den». Hun viser igjen til at det er ISL som eier lektorutdanninga. «Så det er vel mer som en meningsytring fra meg, at det ikke er oss alene i hvert fall, som burde gjøre det. Og derfor, vi gjør det ikke heller, lenger». Dette er et eksempel på at informanten er usikker på hvilket ansvar utdanninga egentlig har.

GLU 5-10

Informanten fra grunnskolelærerutdanningen forteller at det må demonstreres god nok kompetanse i målformene for å bestå eksamen, fordi det ligger i emneplanene at studentene skal være stødige språkbrukere i begge målformer. Et spørsmål er hva som er «god nok» kompetanse:

Men så er det jo veldig subjektivt hvor den grensa går selvsagt, det er jo som med alt annet vi vurderer, at det kan være vanskelig å nedsette en helt tydelig grense. Ehm... Så kvalitetskontrollen er jo gjennom den skjønsmessige vurderingen vi gjør, mellom innhold og form, da, kan du si.

Det samme som i lektorutdanninga gjelder altså også her, det kommer an på hvor streng sensor er, hvor mye kvalitetssikringa egentlig sier om studentens nynorskkompetanse.

Informanten fra GLU 5-10 forteller også at selv om hun har inntrykk av at mange studenter har svak kompetanse i nynorsk, er det noe som skjer i gjennom nynorskopplæringa. Hun har inntrykk av at mange studenter har med seg negative holdninger til nynorsk når de begynner på utdanninga, men at de blir mer positivt innstilte etter hvert. Når studentene blir mer bevisste på den norske språksituasjonen, etterspør de gjerne mer nynorskopplæring på eget initiativ. Hun forteller at de opererer med bokmåsemester og nynorsksemester på førsteåret, og at nynorsksemesteret er ganske skriveintensivt, med blant annet mappevurdering. Hun sier studentene utvikler seg mye gjennom dette arbeidet. For meg kan dette tyde på at grunnskolelærerutdanninga også på en måte prøver å kvalitetssikre studentenes nynorskkompetanse underveis i utdanninga, og ikke bare gjennom avsluttende eksamen.

5.5. Hva er en god nynorsklærer?

Hvis norsklærerutdanningenes oppgave er å utdanne gode lærere, er det interessant å vite hva de som utdanner norsklærere, mener er viktig for å bli en god lærer i nynorsk. Jeg stilte dem derfor spørsmål om hva det vil si å *beherske begge målformer på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng*, inspirert av et kompetansemål hentet fra rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene. Fordi informantene er med og utformer utdanningene, er deres meninger relevante for å svare på spørsmålet om hvilke mekanismer som bestemmer hvordan utdanningene er.

Alle informantene trekker først fram viktigheten av at læreren kan skrive både bokmål og nynorsk, som et grunnleggende krav. I teorikapittelet gjorde jeg rede for sammenhengen mellom lærerens kompetanse og elevenes læring. I tillegg til å beherske språket er også

lærerens holdninger og evne til å formidle positive holdninger til nynorsk viktig ifølge alle informantene. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning, som hos Slettemark (2006), som hevder at norsklærerens holdninger til nynorsk er viktig for elevenes læring. En rekke studier har påvist sammenhengen mellom lærerens holdninger og praksis i klasserommet, og lærerens holdninger er viktige for å forstå lærerens måte å undervise på (Richardson, 1996). Den ene informanten fra nordisk sier det er viktig at læreren er *villig* til å slå opp de ordene han ikke kan. Dette tolker jeg som at det viktigste kanskje ikke er hvor flink læreren er til å skrive nynorsk, men at hun eller han er positivt innstilt til språket, har gode holdninger til undervisninga og tar oppgaven på alvor. Den samme informanten sier også dette:

Også er det klart at det er jo også en del historier som går på at lærere også er, ikke bare ute av stand til å skrive ordentlig nynorsk, men også er voldsomt nedlatende overfor nynorsk, slik at elevene, ja, blir vitne til det. Og det går jo ikke an da, det mener jeg er forferdelig feil. Så det betinger jo at vedkommende lærer da, ja, viser en viss grad av entusiasme på vegne av både bokmål og nynorsk da, og ja, liksom formidler viktigheten av å skrive begge målformer ordentlig.

Informanten fra grunnskolelærerutdanningene sier blant annet dette om norsklærerens holdninger:

Og i tillegg kommer jo det prinsipielle grunnlaget for at det er sånn, og det å være bevisst på de holdningene en møter, og hvordan en kan arbeide med de holdningene med utgangspunkt i kunnskap da, og ikke bare sånn... «Vi må være positive», liksom. En må møte holdningene på en litt annen måte.

Hun framhever også at det er viktig at læreren har kunnskap om den norske språksituasjonen, og kan legitimere nynorskfokuset på et faglig grunnlag.

Ut fra svarene forstår jeg det som om det er flere ting en god nynorsklærer må kunne. Man må beherske språket og kunne skrive det selv, men også formidle det til elevene. I tillegg er lærerens holdninger viktige for den undervisninga som gis, og positive holdninger er viktig for å kunne gi god undervisning. Vi kan si at både lektorutdanninga og grunnskolelærerutdanninga er innom alle disse temaene på en eller annen måte (ut fra informantenes svar, se delkapittelet om innhold i opplæringa). Spørsmålet er hvorvidt det er nok til å faktisk utdanne den gode læreren som er målet med utdanninga.

5.6. Styringsdokumentene

I kapittel 4 gjennomførte jeg en kortfattet analyse av gjeldende styringsdokumenter for norsklærerutdanningene, altså de føringer som ligger nedskrevet i rammeplaner, læringsplaner

og andre språkpolitiske dokumenter. I dette delkapittelet vil jeg se hvordan den informasjonen som kom fram i intervjuene, samsvarer med disse dokumentene, altså om utdanningene retter seg etter de føringene som de er pålagt.

5.6.1. Hva sier informantene?

I intervjuene stilte jeg informantene spørsmål om hvordan de forholdt seg til gjeldende styringsdokumenter som for eksempel rammeplaner og nasjonale retningslinjer i utforminga av utdanningene med tanke på nynorskopplæring.

Nordisk

Den ene informanten fra ISL forteller at hun har vært med på å utarbeide læringsmål for de ulike lektorprogrammene. Det finnes ingen egen rammeplan eller retningslinjer som går direkte på lektorutdanning i nordisk, men hun forteller at de ser på læreplaner for norskfaget for å sikre at de ivaretar det som står der. Den andre informanten forteller at han ikke har «tenkt noe slikt lektorutdanning eller rammeplan eller noe slikt i det hele tatt», og dette tror jeg kan komme av at denne informanten har mest å gjøre med nordiskbiten, og ikke lektorutdanninga som helhet. Han sier at han bare er opptatt av at studentene skal bli bedre til å skrive nynorsk. For denne informanten virker det å være et opplagt ønske at studentene skal bli bedre nynorskskrivere, men det trenger ikke å være slik at andre faglærere i nordisk arbeider ut fra det samme synspunktet. For mange er det opplagt at lektorutdanninga i nordisk skal inneholde begge målformer, men tolkningsrommet i rammeplanene forutsetter også at dette er en form for implisitt kunnskap som faglærerne bare har fra før, hvis det skal bli nynorskopplæring av det.

PPU

Det er ingen rammeplan som sier hva norskdidaktikken skal inneholde. Informanten fra PPU sier også at det så vidt hun vet ikke er noen føringer over dem som sier at det skal være nynorskopplæring (utover det didaktiske) i fagdidaktikken. På spørsmål om hvem som bestemmer hvilken nynorskopplæring som skal gis svarer hun:

Det er ganske sånn, litt tilfeldig. Det må jo bli oss på norsk, og vi er jo ikke store seksjonen, så det er jo litt avhengig av de menneskene som er der. For vi har egentlig ikke noen statutter eller noe sånn over oss, så vidt jeg vet, som sier at vi skal ivareta det. Så det blir liksom opp til oss hva vi synes er rett og rimelig.

Dette tyder på at de ansatte tyr til det vi kan kalle sunn fornuft når de bestemmer hvilken opplæring som skal gis. Fordi de ikke har noen krav over seg, kan dette også bety at nynorskopplæringa kan bli nedprioritert dersom de ansatte ikke føler det har tid, eller synes andre temaer er viktigere.

GLU 5-10

I grunnskolelærerutdanninga er emneplanene «fundert innenfor de rammeplanene som har vært da, og der ligger det jo og selvsagt føringer for hvordan opplæringa knyttet til det skal være». Mitt inntrykk er at informantene fra grunnskolelærerutdanninga var den som hadde mest oversikt over styringsdokumentene, og det er sannsynligvis fordi det ikke finnes like konkrete rammeplaner for de andre utdanningene. Styringsdokumentene som gjelder for lektorutdanning og PPU, er ikke fagspesifikke, og det ligger derfor et større tolkningsrom her. Tolkningsrommet overlater et større ansvar for fortolkning av planen til den enkelte faglærer eller undervisningsleder, og tolkningsrommet kan dermed bidra til at den ansatte *ikke* ser det som sitt ansvar å ivareta toskriftspråksituasjonen i utdanninga, fordi det ikke står noe om det eksplisitt i styringsdokumentene. Tolkningsrommet er altså problematisk for toskriftspråksituasjonen, da det ikke er gitt at de som skal tolke den ser viktigheten av å gi nynorskopplæring. Det trenger heller ikke å være at de ansatte er negativt innstilt til toskriftspråksituasjonen. Tolkningsrommet kan rett og slett bidra til at ingen oppfatter at de har *ansvar* for situasjonen, og dermed heller ikke gjør noe med det, kanskje fordi de tror det er andre som gjør det.

5.6.2. Følger NTNU de føringene de er pålagt?

I dette delkapittelet vil jeg drøfte om nynorskopplæringa som gis i utdanningene, kan sies å være i tråd med det som er pålagt gjennom styringsdokumentene. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i informasjonen jeg har fått gjennom intervjuene, da jeg som jeg har vært inne på tidligere, ikke kan si noe om den opplæringa som faktisk gis ute i forelesningssalene.

GLU 5-10

Det er hos grunnskolelærerutdanningen at samsvaret mellom styringsdokumentene og opplæringa er tydeligst. Ettersom jeg ikke vet noe sikkert om situasjonen i klasserommene, må jeg ta utgangspunkt i læringsmålene for utdanninga. Samsvaret mellom de nasjonale føringene og de lokale styringsmålene er stort, da kompetansemålene er de samme. Min

undersøkelse sier ikke noe sikkert om samsvaret mellom kompetansemålene og den faktiske opplæringa, men hvis målene følges, er opplæringa i tråd med føringene. Det er også mitt inntrykk utfra det informantene forteller om opplæringa som gis (se kapittel 5.3.).

Lektorutdanninga i nordisk

Når det gjelder lektorutdanninga, er det vanskeligere å si om føringene blir overholdt, da disse er mindre konkrete, og må tolkes av de som utformer utdanninga. Som jeg var inne på i dokumentanalysen i kapittel 4, må det tolkes hvorvidt nynorsk i det hele tatt skal være en del av opplæringa. Ifølge min egen tolkning skal det være nynorsk i lektorutdanninga, men det er ingen eksplisitte føringar som pålegger lektorutdanninga i nordisk å gi opplæring i nynorsk eller kvalitetssikre studentenes nynorskkompetanse. Det framgår av læringsmålene for lektorutdanninga i nordisk at både bokmål og nynorsk skal være en del av utdanninga. De som har utarbeidet disse læringsmålene, har altså ansett likestillingen mellom målformene som en viktig del av nordiskfaget, ettersom den har fått plass i planen. En årsak til dette kan være at det tas utgangspunkt i læreplanene for norskfaget i utarbeidinga for læringsmålene for lektorutdanninga, slik som den ene informantene sa.

Det står i læringsmålene for lektorutdanninga i nordisk at det gis skrivetrening i begge målformer, men hva innebærer det? Skrivetrening kan tolkes som bare det å skrive, som for eksempel i en eksamensbesvarelse. Jeg mener at skrivetrening kan forstås videre enn det, slik at det også innebærer å få tilbakemelding på den man skriver, slik at man oppnår utvikling gjennom å trene på å skrive nynorsk. Spørsmålet er da om studentene faktisk får oppfølging gjennom for eksempel obligatoriske innleveringsoppgaver, slik at de vet hva de kan gjøre for å bli bedre nynorskskrivere. Om studentene får det, er det også et spørsmål hvor ofte det skjer. Er det for eksempel tilstrekkelig for å bli en bedre skriver å få tilbakemelding på språkføringa si én gang? To ganger? Skjong (2011) har studert hvordan mappeskriving har fungert som modell for nynorsklæring ved Høgskolen i Oslo, og hun hevder at mappeskrivingsmodellen kan oppfattes som en eksemplarisk modell for nynorsklæring og nynorskdiraktikk (Skjong, 2011, s. 94-95). Mappeskriving legger til rette for skriving på nynorsk over lang tid, med muligheter for respons underveis. Et funn i hennes undersøkelse er at studentene følte at de mestret nynorsk bedre etter å ha arbeidet med mappa. Samtidig som studentenes ferdigheter ble bedre, fikk de også mer positive holdninger til nynorsk (Skjong, 2011, s. 95).

Det *er* nynorsk i lektorutdanninga, så om føringene blir overholdt, blir et vurderingsspørsmål: Er det *nok* nynorsk i lektorutdanninga til at studentene blir tilstrekkelig

gode norsklærere? Jeg kan ikke undersøke dette spørsmålet vitenskapelig i min masteroppgave. For å finne svar på dette måtte man på en eller annen måte undersøkt undervisninga ute i skolen. Jeg mener likevel at det som har kommet fram gjennom intervjuene, viser at det er *lite* nynorsk i lektorutdanninga. De nye tiltakene hjelper på, men det er fremdeles langt igjen hvis målet er å likestille målformene.

5.7. Er nynorskopplæringa god nok?

I dette delkapittelet vil jeg se på informantenes svar på dette spørsmålet: *Er nynorskopplæringa god nok som den er, eller mener du det burde gjøres endringer?* Dette spørsmålet er relevant fordi det handler om informantenes holdninger til nynorskopplæring, noe som kan være med og påvirke hvordan utdanningene utformes. Det er også interessant å se om informantene sier noe om eventuelle hindringer for å gjøre endringer i utdanningene.

Nordisk

Begge informantene fra nordisk viser her til at de tiltakene som har blitt satt i verk dette året, nok vil gjøre situasjonen bedre, men at det i hvert fall ikke har vært godt nok tidligere.

Informantene forteller også her at de tidligere har tatt utgangspunkt i at studentene kunne nynorsk før de kom på lektorstudiet, og at de da så på det som studentenes eget problem om de ikke behersket nynorsk. De har altså nå satt inn tiltak, men den ene informanten sier det fremdeles er mer de kan gjøre for å forbedre situasjonen:

Ja her... Det er her jeg tenker at det bør, eller, jeg er helt sikker på at det er noen ting vi kunne ha gjort bedre. Men jeg vet jo også at vi har mange flinke, men det er altså som sagt, det er litt sånn avhengig av den undervisningsstokken vi har, sant. Og der er det mange flinke som er bevisste på dette, men jeg tror kanskje vi skulle ha vært... Ja, kanskje enda mer bevisste på hvordan vi forvalter denne kunnskapen.

I dette sitatet kommer det også fram at nynorskopplæringa som gis, er avhengig av hvilke personer som er ansatt ved utdanninga. Jeg tolker dette litt som at den nynorskopplæringa som gis kan være prisgitt ansatte som selv mener at det er viktig å ivareta toskriftspråksituasjonen i utdanninga, og at det kanskje ikke er nok «system» rundt det å gi nynorskopplæring. Med system tenker jeg en felles oppfatning og praksis rundt hvilken nynorskopplæring som skal gis i utdanninga, og at den opplæringa som gis skal ha en helhet. Mye av ansvaret virker å være overlatt til de enkelte lærerne som arbeider ved utdanninga. Fordi styringsdokumentene for lektorutdanninga ikke inneholder eksplisitte føringer for toskriftspråksituasjonen, er det opp til instituttet å utarbeide mål for nynorskopplæring.

Instituttet må derfor selv formalisere ansvaret for de ansatte. Jeg tolker utsagnet over som at det er enkeltansatte som tar på seg mye av ansvaret for nynorskopplæringa, men at undervisningsstokken som helhet mangler føringer som sier at toskriftspråksituasjonen *skal* være en del av utdanninga, og at alle har ansvar for å ivareta den.

PPU

Informanten fra PPU sier følgende:

Jeg mener at den ikke er god nok, men så er det vanskelig å si også. Mener jeg faktisk at de på ISL skal begynne å ta mange økter med nynorskopplæring? Jeg skjønner jo at de også har emnetrengsel, og det er jo mye så man kunne jo tenke opptaksprøve, man kunne tenke forkurs, man kunne tenke flere ting for å i det hele tatt begynne på norsk, så det er mange ting.

Hun mener altså at nynorskopplæringa ikke er god nok, og jeg tolker det igjen som at *hvis* det skal gis opplæring i nynorsk (utover det didaktiske) ved universitetet, så er det ISL som har ansvaret for det. Jeg tolker også utsagnet slik at universitetet kanskje ikke har ansvar for nynorskopplæring i det hele tatt, men at de studentene som ikke behersker begge målformer burde siles ut allerede før de begynner på NTNU.

Samarbeidet mellom PPU og ISL når det gjelder nynorskopplæring trekkes også fram som en faktor som kan forbedres ved lektorutdanninga:

Det er noen år siden sist vi snakket om det liksom, så da kan vi liksom prøve å holde det varmt. Eh, så ikke vi driver hele tiden og skyver ansvaret over på hverandre eller tror at de andre gjør mer, for når sant skal sies så aner jeg ikke hvor... Om det i det hele tatt gjøres noe med nynorsken i undervisningssammenheng på... På... Norskdisiplinfaget liksom.

Dette sitatet viser at det er mangel på samarbeid mellom de to norskdelenene som utgjør lektorutdanninga i nordisk. Det kan virke som at begge parter bare tar for gitt at de andre gjør det de skal, eller kanskje de ikke føler noe ansvar for å følge det opp.

GLU 5-10

Informanten fra grunnskolelærerutdanningene mener også at den opplæringa som gis nå, kanskje ikke er tilstrekkelig, «ut fra en vurdering av forholdet mellom den opplæringa som vi gir og nivået studentene er på når de kommer hit». Selv om studentene utvikler seg i løpet av studiet, sier hun at hun tror de kunne ha gjort mer:

Det er egentlig ikke noe som ligger i veien for det, annet enn rett og slett det å sette av tid i emneplan, altså i emne- og semesterplaner til fokusert arbeid med det, og å kanskje stille litt høyere krav, eller bruke det mer aktivt i formuleringer og kriterier og sånn. Eh, jeg tror ikke, det er ikke noen regler i veien for det, det er nok kanskje mer sånn at vi må bli enige om at det er noe vi vil gjøre, for det er ikke alle som vil være enig med meg, for eksempel i om det her

er noe som vi skal ta ansvar for. Så det er jo en del av det. Vi må jo utvikle en felles oppfatning og praksis.

Holdningene til de ansatte ved utdanningene kan altså være avgjørende for om det vil gjøres endringer i utdanninga. Informanten min mener det kunne vært gjort mer for å gjøre studentene til gode lærere i nynorsk, og hun virker positivt innstilt til at GLU skal ta ansvar for å gi studentene mer nynorskopplæring. Hun etterlyser også en felles praksis rundt nynorskopplæringa, og at denne må gjelde gjennom hele utdanningsløpet, altså en felles praksis blant alle de som har ansvar for utdanninga. Hun nevner at det bare må til «tid og ressurser til å faktisk sette det litt i system». Jeg tolker dette som at det må til en formalisering av ansvaret og hvordan det skal ivaretas, altså en institusjonalisering av nynorskopplæringa. Det kan være, som informanten selv nevner, for eksempel gjennom formuleringer av krav i planene som utarbeides for utdanninga. Utdanninga trenger en felles plan og praksis for mer nynorskopplæring, og noen må ta ansvaret for å lage dette felles, nye systemet. Kanskje er negative holdninger til nynorsk eller ansvarsfraskrivelse et hinder for å få til dette, men det kan også bare være at det ikke har blitt satt av tid til å gjøre noe med det.

5.8. Hvilket ansvar har norsklærerutdanningene for nynorskens posisjon i samfunnet?

Hvordan informantene ser på norsklærerutdanningenes *ansvar* for nynorskens posisjon i samfunnet, er interessant for spørsmålet om hvilke mekanismer som bestemmer hvilken opplæring som gis i utdanningene. Spørsmålet om ansvar er gjennomgående i alle intervjuene. Har norsklærerutdanningene ansvar for å gi opplæring i nynorsk, og eventuelt hvor mye? I min analyse av læreplanene konkluderer jeg med at de har formelt ansvar for å gi studentene nynorskopplæring, men ettersom planene ikke sier noe om hvordan, ligger det stort rom for tolkning hos de ansatte ved utdanningene. Flere av informantene etterlyser strengere føringer for nynorskopplæringa, og mangel på dette kan være en grunn til at de ansatte kanskje ikke tar nok ansvar for å lære opp gode nynorsklærere. Alle informantene sier at norsklærerutdanningene har et ansvar for nynorskens posisjon i samfunnet, men hos noen er det litt uklart *hvilket* ansvar dette er.

Nordisk

Den ene informanten fra nordisk sier at det ikke er utelukkende de alene som har ansvaret, men at det ligger et ganske stort ansvar hos dem.

Lærerens holdning til nynorsk har utrolig mye å si for hvordan du selv opplever opplæringa, det tror jeg, og så tenker jeg at vi må sørge for å utdanne tilstrekkelig gode norsklærere som også har et tilstrekkelig reflektert syn på dette til at de kan formidle dette videre og sørge for at elevene får god nok kvalifisert opplæring i norsk, eller begge målformer.

Det kommer ikke fram hva hun mener de skal gjøre for å legge til rette for gode holdninger hos studentene, men i forrige delkapittel viste jeg til et sitat hvor hun sier at de bør bli mer bevisste på ansvaret sitt på instituttet. Det å arbeide med holdninger er kanskje ikke det letteste, da det ikke kan måles og vurderes på samme måte som kunnskap. Kanskje er det en oppgave som kommer i tillegg til, men også med den andre nynorskopplæringa.

Den samme informanten legger også noe av ansvaret over på studentene selv. Hun mener at studentene bruker mindre tid på studiene sine enn det som er forventet, men for å få studentene i gang, mener hun også at universitetet må gjøre mer for å motivere dem. Hun foreslår å legge inn flere krav til studentene. Dette tolker jeg som et lite holdningsproblem, både hos studentene og de ansatte. De ansatte føler kanskje ikke nok ansvar for å motivere studentene, samtidig som studentene selv ikke gjør nok innsats for å lære seg nynorsk på egen hånd. Som jeg tidligere har vært inne på, er lærerens holdninger viktige for elevenes læringsutbytte. Dette tror jeg også kan overføres til de som utdanner lærerne, og studentenes læring.

PPU

Tidligere i analysen kom det fram at informanten fra PPU mener at de har ansvar for det nynorskdidaktiske, men ikke å lære opp studentene i nynorsk. Likevel sier hun at hun «kan godt mene at vi burde ha et ansvar, og kanskje burde det ha vært noen tydeligere retningslinjer fra oven, det er vel kanskje det jeg etterlyser, fordi vi har sittet her og famla i blinde». Dette stemmer godt overens med min analyse av styringsdokumentene som gjelder for PPU. De sier ingenting om opplæring i nynorsk i det hele tatt, og det finnes ingen fagspesifikke retningslinjer her. Tydeligere retningslinjer ville kanskje gjort det enklere for utdanningene å *måtte* sette inn ressurser til mer systematisk opplæring i nynorsk i hele lektorutdanninga i nordisk. Selv om jeg tolker denne etterlysningen etter tydeligere retningslinjer som en positiv holdning til nynorsk, en etterlysning etter hjelp fra øvrig hold til å gjøre utdanninga bedre, er dette sitatet noe «nedslående», som informanten sier selv: «Vi har gitt det opp litt. Og så kaster vi ballen nedover og sier at kjære vene, på de tretten årene på skolen så må noen ha klart å lære folk nynorsk. Var det nedslående? Hehe! Litt nedslående!».

Dette utsagnet tolker jeg som en slags ansvarsfraskrivelse, og at informanten mener det er andre som burde ta ansvaret for å sikre at studentene faktisk behersker begge målformer.

GLU 5-10

Informanten fra grunnskolelærerutdanninga svarer dette på spørsmål om ansvaret for nynorskens posisjon i samfunnet:

Hvis vi kanalisere ut en del av de studentene vi har som er svakest i den praktiske bruken av nynorsk, ut i skolen, så kan det jo umulig bli god opplæring av det. Ehm, så jeg tror egentlig at vi må begynne å ta kanskje mer av ansvaret for den formelle opplæringa, i alle fall for en periode, for det blir jo en sånn ond sirkel av det her, ikke sant? (...) Så noen må jo bryte den sirkelen. Så jeg tror egentlig at vi har en litt vesentlig rolle altså. Men da snakker jeg ikke bare om... Egentlig den opplæringa i nynorsk som å skrive det, men i å snu holdninger og tilnærminger til hva, ja, hvordan man skal drive tospråklig opplæring.

Denne onde sirkelen som informanten sikter til, er en stor utfordring for nynorsken i dag. God lærerutdanning er nøkkelen til god undervisning i skolen. I teorikapittelet viste jeg hvordan lærerens kompetanse til syvende og sist er viktig for nynorskens posisjon i samfunnet. Kort oppsummert handler dette om at andelen elever med nynorsk som hovedmål stadig er på veg nedover, samtidig som at flere og flere får nynorsk som sidemål. Folk flest behersker hovedmålet sitt best, og stadig flere behersker dermed nynorsk dårligere. De fleste nordmenn møter nynorsk som sidemål i norskfaget i skolen, og norsklæreren har derfor en viktig rolle når det gjelder å ta vare på nynorsken.

6. Avslutning

I dette siste kapittelet vil jeg samle trådene og oppsummere funnene fra analysen. Jeg vil vise hvordan intervjuanalysen svarer på problemstillinga for oppgaven: *Hvordan behandles nynorsk som ferdighetsområde i norsklærerutdanningene ved NTNU?* Denne hovedproblemstillinga delte jeg igjen inn i tre forskningsspørsmål, som jeg nå vil svare på i hvert sitt delkapittel. Til slutt vil jeg rette blikket framover, og si litt om hva mine funn kan bety for toskriftspråksituasjonen i framtida. Jeg vil også si noe om hva jeg mener lærerutdanningene kan gjøre for å styrke toskriftspråksituasjonen i tråd med gjeldende språkpolitikk på statlig nivå.

6.1. Hvilken nynorskopplæring blir gitt i norsklærerutdanningene ved NTNU?

Intervjuene viser at det er noe nynorskopplæring i alle utdanningene, men hvor mye og hvilken opplæring som gis, varierer mellom utdanningene. Innholdet i de enkelte utdanningene kan også variere fra år til år. Jeg har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i «nynorskopplæring» som tre ulike områder: skrivetrening, språkkunnskap og nynorskdidaktikk. Skrivetrening handler om å skrive for å trene seg opp til å bli en god skriver. Når det gjelder nynorsk, dreier språkkunnskap seg særlig om kjennskap til den historiske bakgrunnen til toskriftspråksituasjonen, og å kunne gjøre rede for hvorfor situasjonen er som den er. Det handler også om å kjenne til situasjonen som den er i dag, og være bevisst på hvorfor vi fremdeles har to målformer. Norsklæreren må kunne legitimere toskriftspråksituasjonen. Nynorskdidaktikk handler om hvordan undervise i nynorsk. Alle disse områdene er til stede i utdanningene i varierende grad. Både grunnskolelærerutdanninga 5-10 og lektorutdanninga er innom språkkunnskap i forbindelse med språkhistorie og språksituasjonen generelt. Nynorskdidaktikk er også tema i begge utdanningene, med fokus på hvordan og hvorfor. Det er noe mer uklart hvordan det gis skrivetrening. I GLU 5-10 arbeider studentene med nynorsktekster over et helt semester. I lektorutdanninga er det krav om målform i arbeidskrav og eksamen. Jeg har ikke sett i detalj på i hvor stor grad det gis tilbakemelding på studentenes skrivearbeider, noe jeg mener er en forutsetning for god skrivetrening. Dette mener jeg for øvrig kunne vært et interessant tema for videre forskning. Hvordan foregår skrivetreninga konkret, og er tilbakemelding viktig for god skrivetrening? Og hvilken rolle spiller akkurat skrivetrening som ferdighetsområde når det gjelder å utdanne gode norsklærere?

6.2. Hvilke mekanismer er med og bestemmer hvilken nynorskopplæring som blir gitt?

Det er flere faktorer som til sammen bestemmer hvordan nynorskopplæringa foregår, og jeg vil nå gjøre rede for disse.

Studentenes kompetanse i nynorsk

En av de tydeligste faktorene som kommer fram i intervjuene, er studentenes kompetanse i nynorsk. Alle informantene vedgår at studentenes kompetanse i nynorsk generelt sett er for dårlig, selv om noen studenter også er veldig flinke nynorskskrivere. Noen studenter behersker derimot nynorsk på så lavt nivå at de stryker på eksamen. Informantene forteller at en vanlig oppfatning blant de ansatte er at studentene burde beherske begge målformer før de begynner på universitetet. I lektorutdanninga har man tidligere sett på dette som studentenes problem, men det siste året virker det som de ansatte har anerkjent at dette er et problem de må gjøre noe med, og har derfor satt inn nye tiltak det siste året. Studentenes manglende skriveferdigheter i nynorsk virker å være den viktigste årsaken til at det gis opplæring i nynorsk i utdanningene. De ansatte ser hvor landet ligger, og nynorskopplæring er ment å være en løsning for å bedre situasjonen.

Holdninger hos de ansatte

De som arbeider ved utdanningene, har påvirkningskraft på utforminga av opplæringa i utdanningene. Det er de som jobber tettest på studentene, som videreformidler behov for opplæring, før saken tas opp på institutt- og fakultetsnivå. Det er fakultetet som har siste ord når det skal gjøres endringer i utdanninga. De ansattes holdninger til toskriftspråksituasjonen er derfor av betydning for hvordan målformene blir ivaretatt. Slik jeg ser det utfra intervjuene, er informantene positivt innstilt til nynorsk, så det virker ikke som negative holdninger er en hindring for nynorskopplæringa.

Informantene er stort sett enige om at den opplæringa som gis, egentlig ikke er tilstrekkelig, og at det kunne ha blitt gjort mer for å gjøre studentene bedre i nynorsk. Et gjennomgående problem virker å være at de ansatte er usikre på hvem som har ansvar for å gjøre noe med situasjonen. Det er altså andre faktorer enn de ansattes personlige holdninger til nynorsk som spiller inn som årsaker til at det ikke gis mer nynorskopplæring.

Ansvarsfraskrivelse

Det kommer fram i intervjuene at alle informantene mener at norsklærerutdanningene har et ansvar for å utdanne lærere som er tilstrekkelig dyktige i begge målformer. Samtidig er det noe uklart hva som ligger i dette ansvaret, hvor stort dette ansvaret er, og hvem som egentlig skal ta ansvaret til syvende og sist. En mulig årsak til denne uklarheten rundt ansvaret kunne vært negative holdninger til nynorsk, men i dette tilfellet er ikke det mitt inntrykk basert på intervjuene. Det synes å være andre årsaker som ligger bak, og informantene viser da særlig til mangelen på en systematisk tilnærming til ei mer helhetlig opplæring. Fordi det ligger tolkningsrom i føringene når det gjelder det å gi nynorskopplæring, er det opp til institusjonene å formalisere ansvaret for de ansatte. Dette kan for eksempel være gjennom å tydeliggjøre krav i planer for enkeltemner, men også tydeligere planer for den helhetlige utdanninga. Institusjonene må også gi ansvar til de ansatte, for å fastslå at det å ivareta toskriftspråksituasjonen er et ansvar som ligger på utdanninga som helhet. Slik situasjonen er nå virker det som om nynorskopplæringa i stor grad er prisgitt enkeltansatte.

Styringsdokumentene

Styringsdokumentene legger føringer for hvordan utdanningene skal uformes, og når de ansatte utformer utdanningene skal de ta utgangspunkt i disse føringene. For grunnskolelærerutdanninga foreligger det en detaljert rammeplan som slår fast at begge målformer må være en del av utdanninga, og læringsmålene for GLU 5-10 er fundert i denne rammeplanen. Et problem for toskriftspråksituasjonen i lektorutdanninga og PPU er at ikke rammeplanene sier noe eksplisitt om de ulike målformene, og dermed heller ikke om nynorskopplæring. Jeg tolker likevel styringsdokumentene slik at alle norsklærerutdanningene har ansvar for å utdanne lærere som kan undervise i begge målformer, men det store tolkningsrommet bidrar til usikkerhet rundt ansvaret for nynorskopplæringa. En av informantene etterlyser tydeligere føringer for hvilket ansvar de egentlig har.

Samarbeid og felles praksis

Mangel på samarbeid og felles praksis kommer fram som en faktor som påvirker helheten i nynorskopplæringa i alle intervjuene. Informanten fra GLU 5-10 sier at enighet om en felles praksis når det gjelder nynorsk, må til for å forbedre opplæringa. I lektorutdanninga ser vi at informantene fra de ulike delene av utdanninga, altså nordisk og PPU, ikke vet hva som gis av nynorskopplæring i den andre delen. Dette tyder på at det ikke er godt nok samarbeid om å

lage et helhetlig utdanningsløp, slik at studentene får opplæring i det som trengs for å bli gode nynorsklærere. Slik som situasjonen er i lektorutdanninga nå, virker det ikke å være noen kvalitetssjekk som faktisk sikrer at studentene er innom alle ferdighetsområdene (skrivetrening, språkkunnskap og didaktikk) i løpet av utdanninga.

6.3. Hvordan samsvarer opplæringa med styringsdokumentene?

På grunn av det store tolkningsrommet som ligger i noen av styringsdokumentene, er det vanskelig å svare på dette spørsmålet. Alle utdanningene har tatt utgangspunkt i at begge målformer skal inngå i studiene, men det er usikkert i hvor stor grad. Fordi jeg ikke vet hvordan nynorskopplæringa ser ut i praksis, må jeg ta utgangspunkt i læringsmålene for utdanningene. Jeg har ikke undersøkt om disse overholdes i praksis, altså omsettes i konkret undervisning, men læringsmålene er de ansattes føringer for hva opplæringa skal inneholde. Læringsmålene for GLU 5-10 tar i stor grad utgangspunkt i rammeplanen, og samsvaret her er derfor stort. Fordi rammeplanene for lektorutdanninga og PPU ikke har en spesifikk del om norskfaget, har de ansatte her måttet tolke seg fram til egne mål for utdanningene. Læringsmålene for lektorutdanninga er klare på at begge målformer skal være en del av utdanninga, så i den forstand er «kravet» overholdt. Likevel mener jeg at det er *lite* nynorsk i utdanninga, og opplæringa er kanskje ikke tilstrekkelig for å sikre at studentene som blir uteksaminert egentlig er gode nynorsklærere.

6.4. Toskriftspråksituasjonen – bare norsklærerens ansvar?

I denne oppgaven har jeg tatt for meg hvordan toskriftspråksituasjonen behandles i de utdanningene som utdanner *norsklærere*. Norsklæreren har det største ansvaret når det gjelder språkopplæringa i skolen, og det er i norskfaget nynorsk som sidemål har størst fokus. Det kan derfor virke som det er norsklærernes ansvar å ivareta den norske toskriftspråksituasjonen, og i realiteten blir det kanskje slik, men alle lærere skal i utgangspunktet være i stand til å undervise på begge målformer. Enten man er lærer i norsk, matematikk eller historie, kan man få jobb ved en nynorskskole, og undervisninga skal da skje på elevenes arbeidsspråk, nynorsk.

I styringsdokumentene for lærerutdanningene er det bare rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene som sier eksplisitt at alle studentene (med særlige unntak) skal beherske begge målformer, uavhengig av undervisningsfag. Rammeplanene for lektorutdanning og PPU sier ingenting om krav til målformer. Jeg mener den norske

språksituasjonen må kunne tolkes dithen at hovedregelen er at alle lærere i den norske skolen skal kunne undervise med begge målformer som arbeidsspråk. Jeg har ikke noen forutsetning for å si om dette kravet blir overholdt eller ikke i norske lærerutdanninger, men jeg mistenker at det ikke blir det. Når ikke styringsdokumentene legger føringer for det, blir ikke studentenes kompetanse i målformene nødvendigvis kvalitetssikret i utdanningene.

Ansvar for å ivareta toskriftspråksituasjonen blir dermed i stor grad liggende hos norsklærerutdanningene, og selv om norsklærerne av selvsagte årsaker har et hovedansvar for nynorsk som ferdighetsområde, burde alle lærerutdanningene ta sin del av ansvaret for å ivareta begge målformene. Dette ville vært et interessant tema for en videre studie, altså hvordan toskriftspråksituasjonen blir ivaretatt i lærerutdanningene generelt, og ikke bare i norsklærerutdanningene. Min antakelse er at det i andre fags lærerutdanninger er enda mindre eller ingen bevissthet rundt toskriftspråksituasjonen, i hvert fall så lenge de ikke er pålagt føringer som sier de skal gjøre noe med det.

6.5. Konklusjon

Det er ingen bevis for at nynorskopplæringa i norsklærerutdanningene ved NTNU ikke utdanner lærere som klarer å ivareta toskriftspråksituasjonen på en god nok måte ute i skolen. Likevel mener jeg mine funn i denne oppgaven vitner om at NTNU kan gjøre mye *mer* for å sikre at studentene som utdannes her, blir gode nynorsklærere. Som jeg gjorde rede for i de to første kapitlene i denne oppgaven, står nynorsken i en utsatt posisjon. Selv om begge målformene har den samme offisielle statusen, er likestillingen langt unna i praksis. Andelen nynorskbrukere synker stadig, og bokmål er den dominerende målforma på de fleste samfunnsområder. Ifølge de språkpolitiske dokumentene jeg har tatt for meg i denne oppgaven, stortingsmeldingene *Mål og mening* og *Språk bygger broer*, må det settes inn ekstra tiltak for å sikre nynorskens posisjon. Målet er at begge målformene skal være samfunnsbærende bruksspråk i Norge, og nynorsken trenger ekstra omsorg for å sikre dette målet i framtida. Som jeg var inne på i teorikapittelet, kan en slik språkpolitikk karakteriseres som en *språksikringspolitikk*, hvor målet er å gi begge målformene like vilkår gjennom å særlig sikre den utsatte målforma.

Hvis det er én plass i samfunnet hvor sikringa av nynorsken burde være tema, mener jeg svaret er *norsklærerutdanningene*. Universitetene har kanskje samfunnets dyktigste språkvitere, og kunnskapen om det norske språket og toskriftspråksituasjonen ivaretas her. Norsklærerutdanningene har ansvaret for å utdanne de lærerne som samfunnet trenger, og jeg

vil hevde at selve linken mellom kunnskapen om språket og folket er norsklæreren. Selv om vi lærer språk overalt, hele tida, er det i skolen norskopplæringa settes inn i et system. De fleste nordmenn møter særlig nynorsken gjennom norskfaget, og *norsklæreren* er den viktigste ambassadøren for nynorsken. Det er derfor viktig at norsklæreren er i stand til å gi god nynorskundervisning. Norsklærerens kompetanse og holdninger er avgjørende for elevenes læringsutbytte. På sikt vil dette kanskje kunne hindre den nynorske lekkasjen, og i alle fall ivareta det nynorske språket på best mulig måte.

Norsklærerutdanningene alene kan ikke endre språksituasjonen, men jeg mener et stort ansvar ligger her. Hvis lærerutdanningene ikke gir opplæring i nynorsk til studentene, går de nyutdannede lærerne i verste fall ut i sitt virke uten mer kompetanse i nynorsk enn de selv hadde da de gikk ut fra videregående. De ansatte ved universitetet klager på at studentene kommer til universitetet med dårlige nynorskferdigheter, noe som tyder på at norskopplæringa i grunnskolen og videregående skole er for dårlig. Norsklæreren må kunne beherske målformene, ha kunnskap om språksituasjonen og vite hvordan hun eller han skal lære bort målformene på best mulig måte til elevene, og norsklærerutdanningene må utdanne slike gode lærere for å forbedre situasjonen i skolen. Hvis ikke norsklærerutdanningene tar dette ansvaret, vil den onde sirkelen fortsette.

6.6. Den usynlige hånda

Som vi nå har sett, er det flere årsaker til at nynorsken står framfor ei usikker framtid, og for lite norskopplæring i lærerutdanningene er en av dem. Jeg har også vist at ansvarsforholdene når det gjelder å ta vare på nynorsken i norsklærerutdanningene ved NTNU er noe uavklarte. Det kan virke som om ansvaret er pulverisert imellom de ulike delene av utdanningene. Selv om ingen vil nynorsken noe vondt, glipper den mellom fingrene på institusjonen som helhet. For å forklare det som skjer, kan vi sette toskriftspråksituasjonen inn i teorien om «den usynlige hånda». Teorien ble først introdusert av den skotske filosofen Adam Smith på 1700-tallet og går kort sagt ut på at enkeltindividene utfører handlinger med tanke på seg selv, som til sammen påvirker samfunnet som helhet, uten at dette var intensjonen med handlingene i utgangspunktet. Keller (1994) bruker den samme teorien for å forklare språkendringer. Individenes handlinger på mikronivå påvirker situasjonen på makronivå (Keller, 1994, s. 66). Språkendringa foregår på et mikronivå, hvor menneskene tar bevisste valg, og et makronivå, hvor valgene får konsekvenser for språket i samfunnet, uten at dette var intensjonen bak individenes valg i utgangspunktet. For toskriftspråksituasjonen betyr

dette at folk ikke nødvendigvis går inn for å svekke nynorsken med vilje, men at valgene den enkelte tar, gjør det likevel. I norsklærerutdanningene virker det som dette handler om usikkerhet rundt fordeling av ansvar. Det jobbes ikke aktivt *imot* toskriftspråksituasjonen, men dersom utdanningene ikke evner å forvalte styringsdokumenter slik at de sikrer kvaliteten på nynorsklærerne, kan nynorskens posisjon i samfunnet likevel svekkes på sikt.

6.7. Avsluttende betraktninger

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt et innblikk i hvordan nynorsk som ferdighetsområde behandles i norsklærerutdanningene ved NTNU. Jeg tror det viktigste NTNU kan gjøre for å forbedre situasjonen, er å skape større bevissthet rundt *ansvaret* for toskriftspråksituasjonen. Kanskje kan NTNU også etablere et tettere samarbeid med andre norske norsklærerutdanningsinstitusjoner, og sammen med dem etterlyse tydeligere føringer fra staten. Jeg tror verken de ansattes holdninger eller mangel på ressurser egentlig er store hindringer når det gjelder å skape en bedre nynorskopplæring, men denne oppgaven viser at utdanningene trenger å sette opplæringa inn i et helhetlig system. Noen må ta ansvaret for å sikre at de ulike delene av utdanninga har et felles mål om å gjøre studentene til gode nynorsklærere, og ikke minst sikre at studentene nettopp faktisk får opplæring som er retta mot den jobben de skal gjøre som *lærere*. Manglende bevissthet rundt dette tror jeg kan være et problem særlig i de delene av utdanningene som ikke i utgangspunktet er rettet mot skolen, og dette er også en forklaring på forskjellene mellom GLU 5-10 og lektorutdanninga. I grunnskolelærerutdanninga er det opplagt at opplæringa må være skoleretta, men jeg tror skoleperspektivet fort kan forsvinne litt i lektorutdanninga. Som det kom fram i intervjuene, har det blitt satt i verk nye tiltak for bedre nynorskopplæring i lektorutdanninga det siste året. Dette må sies å være et steg i riktig retning. Det handler til syvende og sist om hvilket ansvar utdanningene er villige til å ta på seg, og jeg håper at arbeidet mitt med denne masteroppgaven i alle fall kan ha fungert som en liten påminnelse om dette ansvaret.

Litteratur

- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentlig språkpolitikk 1885-2005*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjørhusdal, E. (2015). Nøytralitet eller nynorsk? Språkpolitiske prinsipp i norsk opplæring. I H. Eiksund og J. O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 104-119). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fredslund, H. (2005). Den filosofiske hermeneutik – fra filosofi til forskningspraksis. I C. Nygaard (red.), *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (1. utgave, s. 73-101). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hernes, R. (2012). *Bokmål eller nynorsk, er det spørsmålet?* Maal og minne, Vol 104, Nr 2 (2012). Hentet 08.05.17 fra <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/306>.
- Jansson, B. K. (2011). Den gode praksisen på ungdomssteget. I Jansson, B. K. og Skjong, S. (red.), *Norsk = nynorsk og bokmål, Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179-202). Oslo: Samlaget.
- Keller, R. (1994). *On Language Change: The Invisible Hand in Language*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Kulturdepartementet. (2008). *Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Hentet 08.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>.
- Kulturdepartementet. (1980). *Lov om målbruk i offentlig teneste (mållova)*. Hentet 06.04.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5>.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 09.04.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Hentet 09.04.16 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Hentet 04.12.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. Hentet 04.12.2016 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288?q=Forskrift%20om%20rammeplan%20for%20lektorutdanning>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 04.12.16 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Hentet 04.12.2016 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-21-1771>.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. Hentet 04.12.16 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. Hentet 04.12.16 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. – Et systematiske review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pedagogiske Universitetsforlag og dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2017). *Grunnskolelærerutdanning 1-7*. Hentet 09.04.17 fra <https://www.ntnu.no/studier/ltglu17/laringsmal>.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2017). *Grunnskolelærerutdanning 5-10 med norsk*. Hentet 09.04.17 fra <https://www.ntnu.no/studier/ltglu5-10n/laringsmal>.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2016). *Studiehåndbok 2016-2017 for humanistiske studier*. Hentet 09.04.17 fra https://www.ntnu.no/documents/10234/1269930361/studiehandbok_2016_2017_til+nett.pdf/ca5d2dee-765c-40a8-800c-447ef5769632.
- Proba samfunnsanalyse. (2014). *Nynorsk som hovedmål*. Hentet 09.04.16 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. Hentet 06.05.16 fra https://www.researchgate.net/profile/Virginia_Richardson2/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach/links/572cdb6f08aeb1c73d11b2e2.pdf.
- Riis-Johansen, M. O. (2011). *Politiavhøret som samtale*. Hentet 08.05.17 fra http://masterbloggen.no/wp-content/uploads/2011/02/maritgunnerod_alt.pdf.
- Skjong, S. (2011). Lærarkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I Jansson, B. K. og Skjong, S. (red.), *Norsk = nynorsk og bokmål, Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 77-107). Oslo: Samlaget.
- Slettemark, B. (2006). *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Statistisk sentralbyrå, seksjon for utdanningsstatistikk. (2016). *Elevar i grunnskolen, 16. oktober 2016*. Hentet 09.04.16 fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2016-12-14#content>.

- Stauri, T. (2001). *Lærerutdanninga og sidemålet*. Språknytt 2001/1-2. Hentet 09.04.17 fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_2001/Spraaknytt_2001_1_2/Laerar-utdanninga_og_sidemaalet/.
- Svennevig, J. (1999). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik og W. Vagle (red.), *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55-121). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg:

Intervjuguide

1. Hvilken nynorskopplæring gis til studentene? Med nynorskopplæring mener jeg skrivetrening, språkkunnskap og didaktikk.
 - Hvordan gis skrivetrening? Didaktikk? Språkkunnskap?
 - Har det blitt gjort endringer i senere tid? Hvorfor?
2. Hvordan bestemmes det hvilken nynorskopplæring som gis til studentene?
 - Hvem bestemmer på instituttet?
 - Hvordan tas beslutninger?
 - Er dette et tema? Hvor ofte? Aktualitet?
3. Hvordan utarbeides læringsmål for utdanninga?
 - Hvordan tas det hensyn til de føringene som gis fra myndighetene i utformingen av læringsmål for opplæringa? (Stortingsmeldinger, rammeplaner)
4. Hvordan blir studentenes kompetanse kvalitetssikret?
5. I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen er det et mål at «kandidaten skal beherske begge målformer på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng». Hva legger du i «kvalifisert måte»?
6. Hva er ditt inntrykk av studentenes nynorskkompetanse?
7. Hvilket ansvar har norsklærerutdanningene for nynorskens posisjon i framtida?
8. Mener du det bør gjøres endringer i nynorskopplæringa studentene får her ved (den aktuelle utdanninga)?

Oppgavens relevans for virket som lektor

Det norske språket har to likestilte målformer, som begge skal inngå i opplæringa i den norske skolen. Læreplanen i norsk slår fast at norskfaget skal inneholde både bokmål og nynorsk, og alle elever (med særlige unntak) skal ha opplæring i begge målformer, som hovedmål og sidemål. Det er derfor en forutsetning at norsklæreren kan undervise i begge målformer, og i denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan norsklærerutdanningene ved NTNU behandler særlig nynorsk som ferdighetsområde. Majoriteten av nordmenn har nynorsk som hovedmål, og dette er også tilfelle blant størsteparten av studentene i norsklærerutdanningene ved NTNU. Fordi majoriteten av studentene starter utdanninga si med sidemålskompetanse i nynorsk, har norsklærerutdanningene et viktig ansvar i å gjøre studentene i stand til å bli gode undervisere i begge målformer.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gjort meg mer bevisst på stoda når det gjelder den norske toskriftspråksituasjonen, en kunnskap som er verdifull for meg som framtidig norsklektor på flere måter. Ute i praksis i skolen har jeg møtt dette spørsmålet fra elevene flere ganger: *Hvorfor må vi egentlig ha nynorsk?* Da er det viktig å kunne legitimere den norske språksituasjonen, og forklare elevene hvorfor vi har to målformer som skal ivaretas. Elevene skal få innsikt i den norske toskriftspråksituasjonen gjennom norskfaget. I tillegg har arbeidet med oppgaven gjort meg mer bevisst på viktigheten av god nynorskundervisning, og konsekvensene mangelen på dette kan få for det norske språksamfunnet. Jeg har alltid vært glad i begge målformene, men masteroppgaven har gjort meg enda mer bevisst på ansvaret jeg har som en av framtidens ambassadører for nynorsken og den norske toskriftspråksituasjonen.