



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: MGL420M

Masteroppgåve i norsk,

Grunnskulelærerutdanning 5-10

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Anna Skjelde Brunborg

Rettleiar: Magne Ove Rogne, Professor

Tittel på masteroppgåva: «Å gå på jakt i nynorsken» - Ein kvalitativ studie kring danningspotensialet i nynorskopplæringa

Engelsk tittel: «Exploring Norwegian Nynorsk» - A Qualitative Study of the Potential for Bildung through Educating Norwegian Nynorsk.

Emneord:

Norsk, nynorsk, danning, språkleg identitet, tospråklege fordelar, djupnelæring, randsoner, sidemål

Antal ord: 38 452

Antal vedlegg/anna: 7

Stavanger, 2.juni 2023

Føreord

Master. Ferdig. Lette. Vemod. Utfordrande. Innholdsrikt. Spanande.

Dette ville vore mine emneord om denne masteren skulle handle om masteren. Eller rettare sagt *masterskrivinga*. Ei fem år lang utdanning er ved vegs ende, og eg skal med dette takke for meg og ta fatt på nye utfordringar. Denne masteren har lært meg at ingenting er umogleg, sjølv om det siste året har bydd på litt av kvart. Med fleire fartsdumpar, inkludert ein broten arm, har eg bevist for meg sjølv at ein kjem langt med gips og litt stå-på-vilje. Sjølv om det hadde hjelpt med ein dikteringsfunksjon i universitetet sitt skriveprogram som ynskte nynorskskrivarar velkomen. Det får vere til ei anna gong.

Min fyrste takk går til fine informantar som med positivitet og glede har stilt opp med djupe tankar og opne klasserom. Utan dykk hadde eg ikkje stått her med akkurat denne masteroppgåva. I tillegg vil eg takke min kunnskapsrike rettleiar Magne Ove Rogne. Med dine gode råd og humoristiske sans har eg på inga tidspunkt kjent på redsel for å ikkje stå løpet ut til ferdig produkt. Eg retter ekstra takk til deg for at eg går frå universitetet med masteroppgåva i ei hand, og Terje Vigen i den andre.

Eg er uendeleg takksam og audmjuk for å avslutte denne studietida med nye, sterke venskap. Frå fyrste dag i fadderveka, til me snart går ut frå universitetet for siste gong, kan eg allereie no, med handa på hjartet, rette den største og viktigaste takken til *Guttaboyz* for at eg står her med ein fullverdig master og vel gjennomført studie, godt jobba! Ein ekstra takk går til min sparringpartnar i skrivinga, Miriam. Dine ord har hatt alt å seie for ein masterstudent med gjennomsnittspuls på 90 i eit heilt halvt år. Takk for all god hjelp, den neste skriv me saman!

Sist, men ikkje minst, må eg takke familie. Dykkar gode ord, opne armar og trua på at eg ville dra dette i land, har vore avgjerande og opplyftande. Det kan vere godt i ein slik prosess å kome heim til nokon som set ting i perspektiv, og som alltid minner meg på at ingenting er betre enn om ein gjer sitt beste. Eg skjønar jo no kvar mi interesse for danning kjem frå.

Med eit glimt i augo seier eg: God lesing. Eventuelle skrivefeil kan rettast til gipsen.

Stavanger, juni 2023

Anna Skjelde Brunborg

Samandrag

Denne studien er ein kvalitativ intervjustudie, der observasjon er brukt som komplementerende forskingsmetode. Den tar føre seg det komplekse omgrepet danning i eit språkdidaktisk perspektiv, nærare bestemt nynorskopplæringa. I søk etter svar kring eit diffust omgrep, har eg utført tre kvalitative intervju av norsklærarar på ungdomstrinnet ved tre forskjellige skular. For å skape mest mogleg breidde i resultatata er skulane plassert i tre ulike områder, der nynorsk har ulik status både på skulen, blant elevane og i samfunnet generelt. Funna frå undersøkingane viser ein generell positivitet kring nynorskopplæringa, uavhengig av informant og skulen hen jobbar på. Likevel viser funn at undervisinga kan vere utfordrande for nokre av informantane. Dette grunnjev hen med rammefaktorar som tid, ressursar, tilgjengeleg litteratur og læreverk. Tankane som informantane viser, kan likevel seiast å vere danningfremjande. Ein føresetnad for realisering av dette i undervisinga, er dei didaktiske vala kvar lærar tar. Dette plasserer læraren i kjernen av skulen sitt danningoppdrag og grunnjev utvalet av informantar til denne undersøkinga.

I arbeid med å skape ein felles forståing for danningssomgrepet, har denne oppgåva i all hovudsak tatt i bruk teoriar frå Wolfgang Klafki og Jon Hellesnes, med mellom anna Laila Aase som komplementerende teorisyn i arbeid med studien sin analyse og drøft. For å belyse nynorskopplæringa og setje studien sin norskfaglege relevans i fokus, presenterer studien vidare teori kring tospråklege fordelar i nynorskopplæringa, djupnelæring i skriftspråket, samt den kulturelle og historiske verdien gjennom språkleg identitet.

Hovudfunna i analysen vert drøfta opp mot teorien og den tidlegare forskinga som vert presentert. Basert på dette er det grunn til å konkludere med at dei utvalde lærarane fremjar danningorienterte tankar kring nynorskopplæringa, og i ulik grad viser det gjennom observasjonen. Dette er på bakgrunn av at lærarane ikkje vart spurd direkte om danningspotensialet, men heller verdiar og kompetansar som ifylgje denne studien fremjar det. Lærarane viser reflekterte tankar og haldningar til nynorsk, sjølv om tidlegare forskning seier noko anna. Dette gjev håp for nynorsken og framtida den har i eit bokmålsdominert samfunn.

Abstract

This study is a qualitative interview study where observation is used as a complementary research method. Through a language perspective, focusing on Norwegian Nynorsk, this study addresses the complex concept of Bildung, and its learning possibilities within the language learning outcomes. In search of answers regarding a vague concept, I have conducted three qualitative interviews with different Norwegian language teachers, at three secondary schools. A broad range of results are ensured by choosing informants from schools that are located in different areas, where Nynorsk has a various status within the school, among the students and also in the general society surrounding the school. The findings from the research indicate what I perceive as a general positivity when it comes to Nynorsk instruction. This is regardless of the location of the school the informant work at. However, the interviews reveal that teaching Nynorsk comes with some challenges for some of the informants due to factors such as lack of time to teach, resources, literature and textbooks available. Apart from that the informants can be said to promote Bildung based on their reflective thinking. A prerequisite for realizing this through teaching lies within the choices made by each teacher in their instructions. These findings place the teacher in the core of the school's mission to promote Bildung, and justifies the choice of informants for this study.

By primarily using theories from Wolfgang Klafki and Jon Hellesnes, I've tried to create a common understanding for the concept of Bildung. I have also used Laila Aase, among others, to provide complementary theoretical perspectives when analyzing and discussing the findings. To ensure the relevance to the field of Norwegian language education, and more specifically Nynorsk, the study further presents theories on bilingual advantages of Nynorsk, instruction methods like deep learning, as well as the cultural and historical value raised through language identity.

The main findings from the analysis are discussed in relation to presented theory and previous research. On these terms, it can be concluded that the informants promote Bildung based on their reflections regarding Nynorsk instruction and in various degrees this can be seen in the results from the observation. The conclusions made are based on the fact that the informants were not directly asked about the concept of Bildung. They were questioned about different competencies that, according to this study's understanding of the concept, promotes it. The informants show reflective thoughts and opinions towards Nynorsk, even though previous research may suggest a tendency to show otherwise. That means there is still hope for the future of Nynorsk even though the society in general show a massive plural of Bokmål-users.

Innhald

<i>Føreord</i>	I
Samandrag.....	II
Abstract	III
1. Innleiing	1
1.1. Presentasjon av tema	1
1.2. Problemstilling	2
1.3. Strukturen på oppgåva.....	2
2. Tidlegare forskning	3
2.1. <i>Nynorske tospråksfordelar</i> – Vangsnæs og Söderlund	3
2.2. <i>Mellom danning og resultat</i> - Willbergh, Midtsundstad og Aasebø	5
2.3. <i>Nynorsk som sidemål</i> – Blikstad-Balas og Roe	6
2.3.1. Funn frå studien.....	7
3. Teoretisk bakgrunn	9
3.1. Danning	9
3.1.1. Danning i Lk20.....	10
3.1.2. Danning gjennom sosialisering	10
3.1.3. Danning gjennom eit innhaldsfokus - Wolfgang Klafki.....	12
3.1.4. Norsk som danningfag	15
3.1.5. Danning og identitetsutvikling	16
3.2. Nynorsk	17
3.2.1. Nynorsk i Kunnskapsløftet	17
3.2.2. Nynorskstoda i dag - haldningar.....	18
3.2.3. Nynorsk som tospråkleg opplæring.....	19
3.2.4. Nynorsk og djupnelæring	21
3.2.5. Nynorsk og språkleg identitet.....	23
3.3. Lærarkognisjon.....	25
4. Metode	29
4.1. Samfunnsvitskapleg forskning	29
4.2. Kvalitativ metode	30
4.3. Utval av informantar	31
4.4. Datamaterialet	31
4.4.1. Intervju	32
4.4.2. Observasjon	35
4.5. Analyse.....	39
4.6. Studien sin kvalitet	39
4.7. Forskingsetiske val	41

5. Resultat	42
5.1. Presentasjon av informantane.....	43
5.2. Informanten sine tankar kring nynorsk.....	43
5.3. Kritisk tenking i nynorskopplæringa.....	46
5.4. Haldningar, verdiar og mangfald i nynorskopplæringa.....	47
5.5. Læra om historie, kultur og demokrati i nynorskopplæringa.....	50
5.6. Språkleg identitet og tospråklegheit i nynorskopplæringa.....	53
5.7. Didaktiske val og utfordringar i nynorskundervisinga.....	55
5.7.1. Observasjon.....	58
6. Drøfting	65
6.1. Tankar kring nynorskopplæringa.....	65
6.2. Å fremje danning gjennom kritisk tenking i nynorskopplæringa.....	68
6.3. Å fremje danning gjennom haldningar, verdiar og mangfald i nynorskopplæringa.....	69
6.4. Å fremje danning gjennom læra om historie, kultur og demokrati i nynorskopplæringa.....	73
6.5. Språkleg identitet og tospråklegheit i nynorskopplæringa.....	76
6.6. Dannelsingsfremjande didaktikk og utfordringar i nynorskundervisinga.....	79
6.6.1. Observasjon.....	81
6.7. Drøfting av hovudfunna – knytt til forskingsspørsmål og problemstilling.....	84
6.7.1. Læringsutbyte i nynorskopplæringa som mogleg dannande.....	85
6.7.2. To ulike fokus i nynorskopplæringa.....	87
6.7.3. Kva skjer i nynorskundervisinga?.....	88
6.7.4. Oppsummering.....	88
7. Avslutning	90
8. Litteraturliste.....	92
Vedlegg 1 – Godkjenning frå sikt.....	I
Vedlegg 2 - Samtykkeskjema.....	I
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	III
Vedlegg 4 - Observasjonsskjema.....	V
Vedlegg 5 – Intervju randsone.....	VI
Vedlegg 6 – Intervju nynorsk.....	XI
Vedlegg 7 – Intervju bokmål.....	XVII

1. Innleiing

I Kunnskapsløftet 2020 står det skrive: «Skolen har både et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Å gå på jakt i nynorsken» er ein studie kring nynorskopplæringa og dannelsopotensiale ho kan ha. Tittelen vart til etter fullført datainnsamling, der ein informant påpeika at for hennar elevar var det viktig å *gå på jakt i nynorsken*. Med det meinte ho at elevane skal leite etter verdier og måtar å forstå språket på, som gjev mening for den enkelte. Gjennom eit slikt syn tar ein læring frå det spesielle og til det ålmenne, noko som kan på mange måtar seiest å innleie studien eg vidare vil presentere.

1.1. Presentasjon av tema

Tema for masteroppgåva har modnast gjennom studieløpet, men har rot i mine egne erfaringar som nynorskbrukar. I overgang frå eit nynorskdominert område, møtte eg på ein kald bokmålsdominert språkduşj i møte med studiestart på nytt universitet og flytting frå bygd til by. For fyrste gong møtte eg haldningar eg har høyrte om, men aldri opplevd. Ikkje naudsynleg negative, men som gjorde meg medviten på den språklege identiteten min. «Åja, skriv du framleis på nynorsk?» «Eg forstår ikkje at du klarer å halde på nynorsken, alt er jo på bokmål». Utan at eg sjølv var klar over det, vart eg plutselig ein av *dei*. Ein nynorskforkjempar på bakgrunn av at eg framleis valde å skrive på det skriftspråket som alltid har falt meg naturleg.

Gjennom utdanninga har eg blitt presentert for omgrepet danning i norskfaget, noko som fort vekte ei interesse hjå meg. Eg fant det interessant at skulen har eit dannelsoppdrag, på lik linje med eit utdanningsoppdrag, som ikkje kan forklarast gjennom ein felles definisjon. I eit introduksjonsseminar til masteren vart eg fortalt at oppgåva burde handle om noko som interesserer deg, og som du har lyst å skrive om. Valet falt då på å sameine dei to fenomen, nynorsk og danning, som vekker både eit engasjement og ei interesse i meg som framtidig norsklærer. Det føregår stadig ein diskusjon om nynorsken sin plass i skulen, og vonleg vil denne masteren kunne kaste lys på viktigheita av den. Trass i at problemstillinga i denne studien ikkje vil fokusere på haldningane knytt til framtida som nynorsk har i norskfaget. Denne debatten pregar elles nyhende, skuledebattar og politiske debattar, samt valkampanjar framføre skuleval. Mitt bidrag baserer seg på eit perspektiv ved nynorskopplæringa som mogleg ikkje har kome like godt fram tidlegare, og som kan hjelpe meg som lærar i jobben med å legitimere nynorsk i norskfaget i endå større grad.

1.2. Problemstilling

I denne masteroppgåva har eg til hensikt å utforske om og i kva grad norsklærarar ser på aukande kunnskap i og om nynorsk som ein dannande prosess. Basert på egne erfaringar med nynorsk og bokmål, har eg vidare mål om å undersøke dette på skular der nynorsk har ulik status. Problemstillinga er som følgjer:

Kva moglegheiter for danningutvikling blant elevar finn ein i læraren sine tankar kring nynorskopplæringa, og kan dei didaktiske vala fremje dette?

For å svare på dette har eg valt å intervjuje norsklærarar som arbeider på ein skule i eit bokmålsdominert område, ein skule i eit nynorsk kjerneområde og ein skule i randsona. Eg gjennomførte òg observasjonar av lærarane i nynorskundervising for å sjå om den faktiske undervisinga kunne vise seg å fremje danning. Alle lærarane underviste på ungdomstrinnet, då opplæringslova ikkje set krav til systematisk opplæring i båe målformer før niande trinn, sjølv om nynorsk (og bokmål) er nemnd som kompetansemål allereie etter 2.trinn.

For å belyse problemstillinga stiller eg fylgjande forskingsspørsmål:

- Kva tenkjer eit utval norsklærarar om opplæring i og om nynorsk?
- Kva danningfremjande utbytte meiner lærarar at elevane kan få av nynorskopplæring?
- Med bakgrunn i danningsteoretisk didaktikk, kan ein sjå moglegheit for danning i lærarar sine tankar kring eiga nynorskundervising?
- I kva grad kan den reelle nynorskundervisinga vere danningfremjande?

1.3. Struktura på oppgåva

I fyrste kapittel presenterer eg oppgåva gjennom ei innleiing, med føremål, tema og problemstilling. I kapittel 2 presenterer eg tidlegare forsking som eg har funne relevant i arbeid med studien, og som underbyggjer eller taler mot resultatane denne studien vil presentere. I kapittel 3 vil eg presentere den teoretiske bakgrunnen for oppgåva, med fokus på danning, nynorsk og lærarkognisjon. Kapittel 4 er denne oppgåva sitt metodekapittel. Her presenterer eg forskingsdesignet samt ein gjennomgang av dei ulike delane av metoden. I kapittel 5 vil eg presentere og analysere studien sitt empiriske datamateriale. I kapittelet etter vil eg gjennom kategoriane frå studien sin analysedel drøfte funna tematisk. Som ein konklusjon i studien vil eg til slutt i kapittel 6 drøfte hovudfunna i håp om ein refleksjon kring problemstillinga i sin heilskap. Kapittel 7 er denne studien sitt avsluttande kapittel, der eg samanfatar oppgåva, samt ser studien sin relevans i eit framtidig perspektiv ved å reflektere kring vidare forsking.

2. Tidlegare forskning

I søk etter tidlegare forskning på feltet, og etter å ha lese eit stor antal forskingspublikasjonar, artiklar og tidlegare master- og doktorgradsavhandlingar har eg funne fleire metodar for å fremje danning. Mellom anna kan ein sjå ein tendens til at bruken av skjønnlitteratur og lesing er gjentakande, dannelsesfremjande val av innhald. Jon Smidt er ein professor som påpeiker bruken av litteratur i dannelsesprosessen. Kort fortald meiner han at skjønnlitteraturen byr på ulike forståingar for verda, som eleven kan undersøke og prøve ut, og gjennom dette forstå noko nytt (Smidt, 2018). Litteratur er ein stor del av norskfaget, og har hjulpet mykje på ei forståing av omgrepet danning og korleis norskfaget står sentralt i arbeidet med det. Eg har derimot sakna forskning på korleis danning skal førekoma i andre delar av faget, og då spesielt nynorskopplæringa og ikkje berre gjennom litteratur. Difor vil eg i denne delen dele opp problemstillinga og sjå på tidlegare forskning kring dei ulike delane som eg ser på som relevant. Dette gjer eg for å ramme inn oppgåva som belyser undersøkinga sine funn og teori, samt spørsmåla denne oppgåva stiller. Eg vil vidare presentere forskning på tospråksfeltet, nynorsk i norske klasserom og korleis læraren sine didaktiske val kan oppfattast som meningsfulle for elevane og vonleg fremje dannelsespotensialet i kvart individ.

Eit forskingsprosjekt som stiller seg relevant i denne oppgåva er *Lærande regionar*. Det er eit stort prosjekt der ein gjeng forskarar har undersøkt om det finst ei forklaring på kvifor elevar i Sogn og Fjordane presterer uforholdsmessig betre på nasjonale prøvar enn elles i landet. Med uforholdsmessig siktar dei til teoriar om at ein normalt ser dei tre faktorane *utdanning, levekår og regional utvikling* i samanheng, slik at regionar (og nasjonar) med høg utteljing innafør desse faktorane gjer det økonomisk godt. I Sogn og Fjordane går derimot gode data for utdanning og levekår saman med lågare økonomisk utvikling (Knudsen, 2015). I ein skulesamheng vil det seie at elevar der foreldre har høg utdanning og god økonomi, har føresetnad for å gjere det bra på slike vurderingar som nasjonale prøvar. Dette er ikkje tilfelle i Sogn og Fjordane. Prosjektet inneber fleire delforskingar, og eg vil vidare presentere to av dei. I tillegg vil eg sjå på kva som faktisk føregår i nynorskundervisinga gjennom å presentere Blikstad og Balas sin forskning på akkurat dette.

2.1. Nynorske tospråksfordelar – Vangsnes og Söderlund

Øystein Vangsnes frå UiT og Göran Söderlund frå tidlegare HiSF (no HVL), bidreg med ein studie om dei gode skuleresultata kan ha samanheng med det at 95% av elevane har nynorsk som hovudmål (Langfeldt, 2015, s. 27). Dei viser så til resultat som bekreftar antatt teori, og

undersøker vidare korleis lærarar kan bidra til eit støttande språkmiljø og språkstimulering som verkar lærande. Det vert gjennom deira forskning presentert viktige resultat frå tospråksforskning kring fordelar med tospråklegheit, som underbyggjer deira tolkingar rundt det at nynorskelevar får ei meir variert språkstimulering. I deira undersøkingar kjem det fram nokre resultat som kan vere av høg relevans for danningutbytte i nynorskopplæringa.

Forskarane presenterer fire fortrinn som viser seg gjeldande innanfor tospråklege fordelar. Eitt av fortrinna kan vere av høg relevans for denne studien, og det er den mentale evna. Dette er ei evne som tospråklege utviklar tidlegare enn einspråklege. Det kan omtalast som mentalisering, som ifølge Skårderud og Sommerfeldt kan definerast som det å forstå seg sjølv og andre gjennom å fortolke kvarandre (2008). Det er eit «samlebegrep om implisitt og eksplisitt å fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv, eksempelvis behov, ønsker, følelser og fornuft» (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1). Vangsnes og Söderlund omtalar dette som *hugmedvit* og beskriv det som evna til å forstå at andre menneske kan ha eit anna perspektiv enn ein sjølv. Menneske har ulik kunnskap, erfaring og tru. Tospråklege elevar utviklar denne evna i gjennomsnitt nesten eitt år før andre einspråklege. Vangsnes og Söderlund drøftar rundt kvifor og konkluderer med at det kan ha med korleis tospråklege born er vant til å heile vegen vurdere kva språk ein må bruke i kva situasjon og vert dermed betre på å forstå at andre menneske kan sitje på anna kunnskap enn ein sjølv (2015, s. 105).

Ei anna mental evne som kan utviklast tidlegare hjå tospråkselevar er utøvande kontroll. Ei evne som omhandlar det å planleggje, kome i gang med og avslutte aktivitetar og handlingar, samt styre merksemda. Slike evner kan koplast til det kritiske blikket og den kritiske kompetansen ein elev skal utvikle, som ein òg ser att i fleire danningsteoriar. Heilt konkret kan denne evna hjelpe elevar å byte mellom oppgåver, ha full merksemd på ein ting samtidig som ein skyv noko anna vekk, og luke ut irrelevant informasjon (Vangsnes & Söderlund, 2015, s. 105).

Dei eventuelle nynorske tospråksfordelane må ein forstå som del av ein større heilskap der kulturelle, historiske og samtidige krefter spelar ei stor rolle. *Skolen som regionalt prosjekt* tar føre seg vestnorske og austnorske verdiar i skulesamanheng, og peikar på den austnorske skulemodellen, med hovudfokus på Oslo og omegn, der mål og instrumentell samt individuell nytte står i fokus. Med instrumentell siktar ein her til eit fokus på målbar nytteverdi og i kva grad ein kan vurdere læringsutbytte. Den vestnorske derimot, har meir fokus på «folkedanning, bygging av sosiale fellesskap og bygdekultur» (Yttri, 2018, s. 123).

2.2. Mellom danning og resultat - Willbergh, Midtsundstad og Aasebø

Ilmi Willbergh, Jorunn H. Midtsundstad og Turid Skarre Aasebø frå Universitet i Agder har på lik linje med Vangsnes og Söderlund delteke i *Lærende regioner*, men med eit fokus på undervising. Teorigrunnlaget deira baserer seg på danningsteoretisk didaktikk. Dette siktar til korleis undervisinga er planlagt med grunnlag i korleis læraren tolkar læreplanen gjennom profesjonsbaserte refleksjonar, samstundes som hen gjer innhaldet meiningsfullt for elevane. Dei baserer dette teoretiske synet på mellom anna Wolfgang Klafki, og uttrykkjer at den generelle oppgåva til ein lærar er å reflektere over i kor stor grad faginnhaldet har relevans for den daglege og framtidige erfaringa, inkludert kulturelle og sosiale spørsmål som eleven måtte møte på. Eit slikt syn viser seg å stemme overeins med fleire av dei eksisterande danningsteoriane. Dette inkluderer denne oppgåva si forståing av danning, som vert nærare presentert gjennom teorikapittelet. I forskinga til Willbergh et al. kan ein sjå ei antydning til at den dannelsingsorienterte undervisinga gav betre testresultat enn den undervisinga som fokuserte på resultat, noko som kan verke paradoksalt for mange (Yttri, 2018). Det som viser seg i studien er ein tendens til at fokus på prøvar og testar i undervisinga ikkje betrar resultata meir enn undervising som utviklar elevane si dømmekraft og gjer dei medviten på eiga kunnskap og ressurs. Ein kan forstå det slik at undervisinga verkar meir motiverande og engasjerande når elevane sjølv får spele ei aktiv rolle. Forskinga baserte seg på skular frå to fylker (før fylkessamanslåinga), Sogn og Fjordane og Aust-Agder, der undervisinga i Sogn og Fjordane viste seg å vere meir dannelsingsorientert gjennom å la elevane bruke eigne erfaringar og lokalsamfunn i læringa (Yttri, 2018).

Forskinga til Willbergh et al. baserer seg på eit kvalitativt design med ulike kvalitative metodar. Dei tar mellom anna i bruk observasjon og ulike formar for intervju som metode. Analysen dei gjorde i etterkant, samt resultata frå dette har eg vald å ta med meg vidare inn i denne oppgåva sin empiri. I fyrste analyse såg dei på undervisningskommunikasjonen, som i dette tilfelle tyder alt «som vert sagt om faginnhold i klasserommet i fellesundervisningen i teoretiske fag» (Willbergh et al., 2015, s. 220). Innhaldet i læreplanen er ikkje i direkte kontakt med elevane, men går gjennom eit lærarledd og vidare tolka før det vert uttrykt i klasserommet. På denne måten vil læraren sin tolking av innhaldet og kompetansemåla i læreplanen ha mykje å seie for korleis stoffet vert presentert og formidla. Dei tre kommunikasjonsformene Willbergh et al. trekk fram er *dialogisk*, *reproduserande* og *forteljande undervisningskommunikasjon*. I likskap med Willbergh et al., vil denne oppgåva mellom anna sjå på kva som vert sagt i undervisningskommunikasjonen og korleis eventuell

respons frå elevar vert fylgt opp eller ikkje av lærar. Oppgåva vil òg sjå på kva døme som vert brukt, og samanhengar ein refererer til for å forklare eit spesifikt innhald.

2.3. Nynorsk som sidemål – Blikstad-Balas og Roe

Med bakgrunn i studien LISA, leia av professor Kirsti Klette, har Marte blikstad-Balas og Astrid Roe samla resultat som tar føre seg norskfaget og skrive ei bok som presenterer funn. Dette er funn dei ser på som nyttig for norsklærarar, lærarutdannarar og lærarstudentar. Studien tar føre seg norsktimar på ungdomstrinnet der kartlegging av undervisingspraksisar, elevoppfatning og læringsutbytte er forska på. Eit av forskingsområda Blikstad-Balas og Roe fokuserer på er nynorsk som sidemål. Nokre av funna deira knytt til dette, og refleksjonen dei gjer kring det, finn eg relevant for denne oppgåva og vidare forståing for korleis nynorsk vert undervist og oppfatta av både lærarar og elevar.

Eg vil starte med å avklare at som tittelen på kapittelet tilseier, dreier deira funn seg om eit utval skular der nynorsk er sidemålet, noko som berre stemmer med delar av undersøkingane denne oppgåva vil leggje til grunn. Av 47 norskklassar som deltok i LISA-studien, var det 14 som hadde nynorsk sidemålsundervising, men ingen som hadde sidemålsundervising i bokmål. Funna gjev likevel eit interessant innblikk i korleis store deler av nynorskundervisinga går føre seg som sidemålsundervising. Ifylgje tal frå Statistisk sentralbyrå har 87,3% av elevane i den norske skulen bokmål som hovudmål (Foss, 2022). Sidemålsundervising for bokmålelevar kan difor seiast å gje ein stor peikepinn på eit fleirtal av norske klasserom.

Blikstad-Balas og Roe presenterer to hovudmoment i teorigrunnlaget for studien: haldningane til nynorsk i skulen og den nynorske didaktikken. Det er fleire døme på at å lese nynorsk er uproblematisk for mange av elevane og engasjerande tekstar trekk vekk fokus frå språket. Motivasjonen til å skrive nynorsk derimot er mindre, og haldningane deretter. Anne Steinsvik Nordal sin rapport frå norsklærarar i Bærum sine syn på nynorsk som sidemål viser at det ikkje berre eksisterer dårlege haldningar blant elevane. Fleire av lærarane svarte i ei spørreundersøking at fordelane av å læra nynorsk var små og elevane drog ikkje nytte av det. Når dei vart spurde om kvifor haldningane til elevane var dårlege, var det grunna negative haldningar frå foreldre, vener og media som kunne vere avgjerande (Nordal, 2004). Likevel svara omtrent 40% av lærarane at dei ikkje følte seg engasjerte i nynorskundervisinga (Nordal, 2004). Dette kan, utan vidare forskning, tenke seg å påverke kvaliteten og engasjementet i nynorskopplæringa.

Haldningane som elevane og vaksne har, vert godt dokumentert i boka *Språkleg toleranse i Noreg – Norge for faen* (Vangsnes, 2013). Øystein A. Vangsnes presenterer mangfaldige døme på mobbing av nynorskelevar, som han vidare meiner er sosialt akseptert i Noreg. Etter å ha snakka med eit utval vidaregåandeelevar frå nynorske kjerneområde kan Norunn Askeland bekrefte påstandane med å vise til elevar som kjenner på denne mobbinga, der nokre vel å skifte målform som ein konsekvens av dette. For andre forsterkar det deira språklege identitet (Askeland, 2014).

2.3.1. Funn frå studien

I Blikstad-Balas og Roe sin studie, delte dei inn observasjonane i fem tematiske områder basert på nynorskundervisinga: *Formverk og vokabular, Lesing og tekstproduksjon, Språkhistorie, Dialekt og Motivasjonsinnslag*. Ut i frå dette registrerer dei førekomsten av desse metodane i totalt 23 undervisingstimar der nynorskopplæring står i fokus. *Formverk og vokabular*, vidare referert til som grammatikk, er det temaet som 14 av 15 observerte lærarar/klassar brukte tid på i undervising (2020, s. 129). Elles var det berre fire av klassane som var innom alle dei tematiske områda i løpet av dei observerte nynorsktimane. Som motivasjon for å lære grammatikk vart instrumentell motivasjon i form av gode karakterar ofte brukt. Dette vart ikkje observert innanfor andre områder i norskfaget. Blikstad-Balas og Roe konkluderer med at mangel på andre gode argument for verdien av opplæringa var grunnen. Vidare meiner dei at lærarane sin mangel på eiga overtyding gjev det vanskeleg for elevane å oppfatte undervisinga som meining- og verdifull.

Gode karakterar vart òg brukt som eit middel for å lese meir nynorsk litteratur, medan det interessante og spennande ved å lese aldri vart nemnt. Bruken av dialekt og nærleiken den har til nynorsk som eit hjelpemiddel vart registrert ved nokre få skular, sjølv om eit stort antal elevar hadde dialektar som liknar meir på nynorsk enn bokmål. Dette meiner Blikstad-Balas og Roe kunne vore meir utnytta i nynorskundervisinga, då deira funn tyder på positive resultat av ei slik tilnærming til sidemål (2020, s. 137).

Nokre interessante funn med tanke på variasjon i undervisningsmetodar og innhald finn ein ved skulane som tar i bruk andre ressursar i undervisinga. Fire av skulane tok i bruk dagsaktuelle klipp frå YouTube for å vise elevane korleis nynorsk kunne vere kult og artig, eller som eit avbrekk i anna undervising utan å knyte det direkte til det nynorskfaglege. Dei trekk fram spesielt ein lærar som viser tydeleg engasjement i undervisingen og peikar på stoltheita ein skal ha når ein bruker nynorsk, samt kommuniserer med elevane på ein dialogisk måte som opnar for elevane sine tankar kring statusen nynorsk har i ulike delar av Noreg (Blikstad-

Balas & Roe, 2020, s. 145). Dette vil eg ta med meg inn i analyse og drøfting av empirien gjennom å sjå etter funn av dialogisk kommunikasjon eller eit fokus på stoltheit i den språklege identiteten. Med bakgrunn i teoriar som vert presentert seinare, kan ein mogleg finne slike undervisingsmetodar meir dannande enn rein grammatisk nynorskundervisning.

Det ein kan ta med seg frå Blikstad-Balas og Roe sin studie, samt haldningsundersøkingane som Vangsnes og Askeland presenterer, er at den nynorske språkopplæringa ser ut til å ha litt å gå på når det kjem til innhald, arbeidsmetodar, haldningar og respekt for både språkhistoria og dagens nynorskbrukarar. Den språklege mobbinga viser til ein lite dannande praksis som får lov å spreie seg i skulen. Forskinga eg har presentert vil eg bruke til å sjå på val av innhald, undervisingsmetodar og læraren sine egne tankar kring nynorskopplæringa. I denne studien vil eg vidare sjå om eg kan finne likskapstrekk mellom eigen empiri og tidlegare forskning, og kva den i så fall vil ha å seie for danningspotensiale til elevane.

3. Teoretisk bakgrunn

For å kunne studere danningspotensialet i nynorskopplæringa, lyt denne studien fyrst avklare omgrepet danning, kva det inneber og korleis det kan koma til syne i læraren sine didaktiske val og tankar kring opplæringa. Samt er oppgåva avhengig av å gjere greie for kva delar av nynorskopplæringa der danninga kan visa seg gjeldande. Sidan oppgåva fokuserer på læraren og deira tankar og didaktiske val, vil det òg vere relevant å presentere teori kring læraren sin kognisjon og kva som kan påverke den. Eg vil vidare presentere danninga slik den trer fram i Kunnskapsløftet 2020, før eg fortset med teori frå Jon Hellesnes som komplementerende til Wolfgang Klakfi, som er hovudfokuset i teorigrunnlaget. Vidare presenterer eg nynorsk slik det står i Kunnskapsløftet, om det har tospråklege fordelar med to skriftspråk, og korleis djupnelæring i nynorskopplæring kan koplast til danning. Eg ser vidare på den språklege identiteten som ligg i nynorskkompetanse, før eg avsluttar teorikapittelet med å presentere teori kring lærarkognisjon.

3.1. Danning

Eit av hovudtema for denne studien er danning. Omgrepet kan seiast å vere komplekst grunna sin uavklarte definisjon og det har vore omdiskutert over lang tid. Studien har difor behov for ei avgrensing og definering for å kunne studere fenomenet vidare. Gjennom problemstillinga søker studien informasjon frå eit utval lærarar om nynorskopplæringa kan ha spor av danningsfremjande læring og om dette kan speiglast i dei didaktiske vala læraren tar. Ein føresetnad for vidare analyse av resultatata er denne oppgåva si forståing av danning.

I den overordna delen av den gjeldande læreplanen vert danning nemnt opptil fleire gonger. Ein finn det mellom anna i punktet *prinsipp for læring, utvikling og danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Korleis ein skal forstå danning er ikkje vidare definert, og satt på spissen kan det tolkast slik som Janne Sønnesyn har skrive i ein artikkel kring språkskifte i eit danningsperspektiv: «danning er alt, og alt er danning» (2018). Ho seier dermed at danning kan verke som eit svært konkret men samtidig abstrakt omgrep. At det ikkje er ein klar definisjon på eit omgrep som har vore i bruk sidan antikkens Hellas kan ein stille seg undrande til. Ein kan òg sjå verdien i det. Det kan tyde på eit omgrep i utvikling med dei kontekstuelle faktorane og forståingane av det må difor grunnjevast med utgangspunkt i ei slik utvikling. Danning vil på bakgrunn av dette kunne karakteriserast som noko dynamisk, framføre statisk, noko som er grunnlaget for at denne studien vidare vil sjå på danning som ein prosess som ikkje har ein ende.

I dag er danning sett saman av faktorar som kultur og historie, samstundes som ein ikkje kan skilje det frå tradisjon og kunnskap. Ein må ta i betraktning det mangfaldet ein møter i dagens klasserom, og pluraliteten som ligg i det *moderne* samfunnet. Å definere samtida sin danning prosess vil difor inkludere kompetanse i å handtere motsetningar og ambivalensar i det moderne samfunn (Aase, 2005c, s. 19). Alle er faktorar ein ser igjen opp til fleire plassar i læreplanen; både i kompetansemål, tverrfaglege tema og kjerneelement, det viser seg difor svært relevant for opplæringa.

3.1.1. Danning i Lk20

For å knyte danning til nynorsk, er det naudsynt å sjå omgrepet i eit språkdidaktisk perspektiv. Dette gjer eg ved å vise til læreplanen i norsk. Sjølv om danning er eit av dei fremste føremåla med opplæringa, som bør liggje til grunn for all pedagogisk planlegging, er ikkje omgrepet nemnd meir enn ein gong i læreplanen for norskfaget. Eit fag som vert karakterisert som *skolens fremste danningfag* (Aase, 2005c). Det står skrive i læreplanen at norsk er sentralt for «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Vidare står det forklart at faget skal gje elevane innsikt i ulike tekstar knytt til kulturen, ulike sjangrar og vise eit språkleg mangfald. Den kompetansen som elevane skal sitte igjen med er mellom anna eit metaspråk, som vil seie eit språk om språket. Elevane skal òg vere førebudd på å delta i demokratiske prosessar, samt ha kompetanse til å skrive og lese alt etter kva målforma er i den aktuelle situasjonen. Som nemnt er omgrepet danning berre nedfelt ein stad i læreplanen, men som eg skal vise i ulike teoriar kring til dømes djupnelæring, er det mogleg å finne danning fremjande kompetansar i mykje av det meir generelle læreplanen viser til.

3.1.2. Danning gjennom sosialisering

Den norske forfattern og filosofen Jon Hellesnes har hatt ei tydeleg stemme i danningdebatten og har uttrykt ei bekymring for danninga sin status. Han hevdar at det i utdanningsinstitusjonane pågår «mektige krefter» for å eliminere danninga, mellom anna ved å stille spørsmål kring kunnskapen sin bruks- og nytteverdi» (Hellesnes, 1992a, s. 103). Han seier vidare at forholdet mellom utdanning og danning vert kritikkverdig når føremålsrasjonaliteten dominerer, og for stort fokus på det han ser på som *teknikk* vil føre til eit fall i føremålsrasjonaliteten si grøft. Utdanninga vil då dominere danninga og gjere danning prosessen umogleg. Han føreslår ei rehabilitering, samt utviding av omgrepet i artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske* (1992a). Han startar artikkelen med påstanden om at i «det gode samfunn ville utdanning føre med seg daning og dermed visdom»

(1992a, s. 79), og konkluderer til slutt med at rehabilitering og utviding av dannelsingsbegrepet er ein føresetnad for å kunne plassere utdanningsspørsmålet i ein «sømeleg samanheng» (1992a, s. 103).

Ifylgje Hellesnes (1992a) har det vore ei generell semje om at danning, tradisjon og historie har ein klar samanheng. Det har likevel vore usemje kring korleis ein skal forstå tradisjon og kultur. Hellesnes knyt danning til noko me *er* og ikkje noko me *har*, og forstår danninga som noko me er i verda og ikkje i ånda. Danninga vert både ein kollektiv og individuell prosess der den enkelte sin praksis forhold seg til kulturell sjølvforståing levd i praksis. Slik vil danninga prege haldningar, handlingar og korleis ein samhandlar med andre. Handlingane ein gjer kan skape nye synspunkt og måtar å tenkje kring historia på (Hellesnes, 1992a, s. 87). Praksis uttrykkjer danninga, på same måte som kroppsrørsler uttrykkjer gester og handlingar (Hellesnes, 1992a, s. 87). Han brukar difor omgrepet *praksis* når han omtalar dannelsingsfremjande situasjonar.

Danning, dialog og praksis står i nær samanheng med kvarandre, og med det viser Hellesnes korleis ein ikkje kan delta i ein dannelsingsprosess utan samhandling med andre. Dialog og praksis krev ein Andre, og medvit om hen sin forståingshorisont vil vekke eiga forståingshorisont gjennom refleksjon. «Aleine ville eg ikkje eksistere på ein forståande måte. Om der ikkje var andre i universet enn meg, ville heller ikkje danninga finnast» (Hellesnes, 1992a, s. 90). Dialogen går ut på at ein prøver ut eiga forståing på eit anna subjekt på ein slik måte at bae forståingshorisontane etter kvart vil utfylle kvarandre og subjekta vil forstå noko dei ikkje forstod før (Hellesnes, 1992a, s. 90). Vidare forklarar Hellesnes korleis ein slik situasjon kan gå over til det han kallar teknikk, eller mål-middel-kalkulasjon, ved at det pedagogiske subjektet (lærer) ser på eleven som eit objekt å forme ut frå eit fastsett pensum. Om det pedagogiske subjektet derimot får elev-subjektet til å forstå noko nytt, gjennom å skape kunnskapen i fellesskap, vil dette vere praksis.

Ein anna del av det å delta i ein dannelsingsprosess er evna ein har til å stille seg kritisk til eiga kultur eller tenking, og siktar til eit skilje mellom sosialisering som tilpassing og sosialisering som danning. Hellesnes påpeikar vidare at all tilpassing er sosialisering, men ikkje all sosialisering er tilpassing (Hellesnes, 1992a, s. 139). Tilpassing vil seie at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet. Ein tilpassa person er plikttoppfyllande, og utfører sine utdelte funksjonar utan å stille spørsmål til maktforholdet eller dei sosiale prosessane hen vidarefører. Hellesnes problematiserer denne sosialiseringa med å seie at deltakarane vert objekt for politiske prosessar utan å sjølv sjå dei som politiske. Sosialisering som danning

derimot, vil seie at menneske vert sosialiserte inn i spørsmål som omhandlar det som skjer rundt dei og med dei. Gjennom danningssosialiseringa vil dei difor verte sjølvstendige individ og politiske subjekt (Hellesnes, 1992b). Skiljet mellom danning og tilpassing er ikkje enten eller, då alle sosialiseringssprossar krev ein form for tilpassing. Det er her den kritiske evna kjem inn og sjølvstendig tenking, og spørsmålet vidare vert kring korleis det skal overførast til ulike fag i skulen.

Dei teoriene Hellesnes presenterer peikar på ein generell samfunnssosialisering, der han ikkje tek høgde for ei skulerelatert vinkling på danningssomgrepet og dermed siktar han berre til *delar* av danningssprossen. I denne studien vert teoriene derimot tolka og forstått i ein didaktisk samanheng. Det er likevel av tyding for problemstillinga å sjå vidare på danningssmåla ein kan setje til kunnskapsinnhaldet i fag, og då nærare bestemt det norskfaglege potensialet for danning gjennom eit fokus på nynorsk.

3.1.3. Danning gjennom eit innhaldsfokus - Wolfgang Klafki

Ein sentral teoretikar innanfor danning, Wolfgang Klafki, drar gjennom sine teoriar danning frå eit overordna perspektiv og inn i klasserommet og i læringssituasjonar. For det fyrste anerkjenner hans teoriar faginnhaldet sin tyding for danningssprossen til eleven som er med å underbyggje føremålet med oppgåva: nynorsken sin plass i eleven sin danningsspross. For det andre så dreier noko av hans teori seg om meininga med undervising og kva struktur ein bør leggje til grunn for at all undervising skal fremje danning, noko som kan syna seg gjeldande i analysen av didaktikken. I tillegg legg òg Klafki fram eit forslag til eit fornya danningssomgrep som eg ser på som høgst relevant for denne oppgåva si problemstilling.

Med fornya omgrep siktar ikkje Klafki til ei utrydding av eksisterande forståing. Han påstår at det er verken naudsynleg eller å anbefale å forkaste omgrepet som fenomen. Eit slikt val vil ha urovekkjande konsekvensar for mellom anna didaktikken og sjølve undervisningsplanlegginga. Konsekvensane for didaktikk utan danning kan vere slik han kallar det eit «virvar af usammenhengende sideløbende enkeltaktiviteter» (Klafki, 2001a, s. 298). Det vil seie at undervisinga må ta utgangspunkt i danningsteori, om ikkje vil einkvar pedagogisk handling vere å famle i blinde og ende i eit verdiløst resultat.

Tidlegare nemnde eg danning som prosess, noko Klafki sine teoriar omtalar som eit dialektisk fenomen. Det vil seie at ein ser på danninga som eit uttrykk for ei menneskeleg utvikling i konstant interaksjon med dei naturlege og kulturelle omgjevnadane, som igjen vil seie dei omgjevnadane som kulturen har gjeve betyding (Klafki, 2001a, s. 14). Slik eg forstår det vil

til dømes ein førehandsbestemt litterær kanon, med konkrete verk, vere ein utdatert måte å sjå på kva som verkar dannande. Innhald skal vere bestemt ut frå elevens føresetnadar og samtida sin relevans. Det skal opptre som ei brikke i danningprosessen, ikkje vere dannande i seg sjølv.

Kategorial danningsteori er Klafki sitt bidrag til eit fornya omgrep. Her tar han eit oppgjær med dei tidlegare teoriane: formaldanning og materialdanning. Den materiale danningsteorien legg einsidig vekt på innhaldet som har ein bestemt danningseffekt på individet. Fokuset ligg på å tileigne seg bestemt kunnskap, slik at det med andre ord er **det** som dannar. I samanheng med denne oppgåva kunne det vore eit døme å sjå på kanonisert (nynorsk) litteratur. Den formale danninga derimot fokuserer einsidig på å øve opp personlege evner og kognitive funksjonar utan å forbinde det til eit innhald, til dømes arbeidsvanar og metodikk. Her er fokuset på **dei** som vert danna, som til dømes å trene tankeevna gjennom å lære seg den nynorske grammatikken. Fokuset ligg difor på å tileigne seg evna til å lære eller skaffe seg informasjon. Det Klafki rettar eit kritisk blikk mot er ikkje teoriane i seg sjølv, men kvifor dei skal stå kvar for seg. Han utviklar ein tredje teori: kategorial danningsteori, og integrerer formal og material danningsteori i vidareutvikling av denne kategorien. Slik Klafki ser på kategorial danning, kan den ifylgje Aase (2005c) verte definert slik:

Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker. (Klafki, 1996, sitert i Aase, 2005, s. 20)

Dette tydeleggjer forholdet mellom kulturformene og dei mentale prosessane, og vil difor seie at like viktig som at elevane lærer **om** noko, er det at dei har lært **av** og **gjennom** noko for å skape rom for nye tenkjemåtar, veremåtar eller blikk på verda. Imsen forstår Klafki sin kategoriale danning som ein dialektisk motsetnad mellom det formale og det materiale, men ikkje motsetnad som at den eine utelukkar den andre. Både er naudsynlege sider av same sak, der ein ikkje tileignar seg kunnskap utan at det skjer gjennom ein arbeidsmetode, men det vil heller ikkje oppstå ein læringsprosess utan noko som skal lærast (Imsen, 2020, s. 371).

Omgrepet kategorial kan i utgangspunktet tolkast som å plassere noko i kategoriar. I dette tilfellet vil *noko* sikte til lærdom og kunnskap som oppstår på grunnlag av eit døme, eller eit lite antal utvalde døme. Ein arbeider seg fram til det ålmenne basert på det spesielle. Overført til klasserommet vil det seie at det er viktig å velje ut ålmennekunnskap med moglegheiter for

å skape strukturar med overføringsverdi. Dette er fordi det ifylgje Klafki ikkje er mogleg å lære alt innanfor utdanningssystemet, og mengda med kunnskap er heller ikkje det viktige i ein danningprosess. Å velje ut døme omtalar han som *eksemplarisk* undervising, og verknaden denne undervisinga har på individet som skal lære, knyt ein til omgrepet kategorial. Kategorial har vidare samanheng med forståing og fortolking, noko som vert omtala som dobbel opning. Det er eit fenomen der barnet opnar seg for verda og verda opnar seg for barnet gjennom den forståinga barnet får.

Kritisk konstruktivistisk didaktikk

I den didaktiske teorien til Klafki finn ein tydelege trekk som byggjer på nokre element frå den klassiske danningstenkinga. Det er ein teori som starta med å basere seg på tysk, nyhumanistisk danningstradisjon, der lærestoffet var i sentrum for vala ein tok. Sidan har Klafki utvikla teorien i ein meir samfunnskritisk retning. Han ynskjer å fremje konstant refleksjon av forholdet mellom skule og undervising på ei side og sosiale prosessar og vilkår på andre sida. Derav omgrepet *kritisk*. Det *konstruktive* vektlegg praksis og utvikling av praksis, samt det å forme skule og undervising gjennom å ta vare på dei grunnleggjande, humanistiske og demokratiske prinsippa: retten til sjølvbestemming, deltaking i demokratiske slutningsprosessar og solidaritet mellom menneske (Imsen, 2020, s. 177).

Det Klafki var opptatt av i sitt teoretiske synspunkt, var viktigheita av å reflektere over innhaldet sitt *kva* og *korleis*. *Kva* får ein som oftast svar på i læreplanen og *korleis* bør planleggjast med danning som føremål. Ein grunntanke var: fyrst lærestoff, deretter metode. Store delar av læraren si oppgåve vert å finne ut kva lærestoff som har berekraft nok til å fremje danning. Møtet mellom eleven og innhaldet er det som utviklar eleven og som lar hen ta del i eiga danningprosess. Han knyt difor tette band mellom didaktikk og danning når han plasserer lærar som ansvarleg for desse møta. På same måte knyt Laila Aase læring og danning saman med å seie at: «Læring er en forutsetning for danning, men begrepene er ikke synonyme; all læring er ikke danning» (Aase, 2005c, s. 21). Det er ikkje alt av lærestoff som har berekraft nok til å tilfredsstille krava til mogleg danning (Imsen, 2020, s. 177). Innhaldet må ha ei kraft i seg der føremålet er at det slår rot og vert internalisert. På den måten kan den som lærer verte «bedre i stand til å fortolke og forstå ny kunnskap og nye situasjoner og kan handle og samhandle med andre ut fra skarpsindighet, dømmekraft og forstand» (Aase, 2005c, s. 21). Her kjem ein tilbake til Klafki sin kategoriale danningsteori, nemleg å lære av og gjennom.

3.1.4. Norsk som dannelsesfag

For å dra danninga endå nærare problemstillinga, og kople det direkte til norskfaget, vil eg vidare utforske hypotesen om norskfaget som skulen sitt fremste dannelsesfag. I kjerneelementet *Språkleg mangfald* står det følgjande: «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I dette ligg det eit krav om eit medvite forhold til språkleg mangfald, inkludert dei norske skriftspråka. Det kan seiast å argumentere for nynorsk og bokmål som likeverdige delar av norskfaget sitt totale dannelsesoppdrag. Medvit kring ulike språk og kulturar kan difor fremje mangfaldskompetanse hjå elevane, og moglegvis påverke dannelsesutviklinga hjå den enkelte. Nordal (2017) presiserer at å lære to skriftspråk er ein del av mangfaldet og bør reknast som ein ressurs.

Læra om norsk språkhistorie og kultur vil alltid innebere mellom anna tekstar på både nynorsk og bokmål, historiske og samtidsskrivne. Basert på det forsøksvis definerte omgrepet danning er det ikkje nok å berre lese tekstar med ulike skriftspråk for å realisere dannelsespotensiale det mogleg kan ha. Elevane må forstå konsekvensane av den norske toskriftskulturen, samt oppfatte seg sjølv som deltakar i vidareføring av denne kulturen (Skjong, 2011). Dette inneber eit visst kompetansenivå hjå lærar, som må skape tekstmøter som er engasjerande nok til at eleven oppfattar dei relevante for identitetsutvikling, samt ha rom for refleksjon. Aase omtalar dette møtet som norskfaget sitt særlege dannelsesoppdrag, og påpeiker viktigheita av at dette møtet opnar for at eleven vert ein kompetent deltakar i tekstkulturen (Aase, 2005a).

Identitet vert utvikla gjennom kultur og tekst for å igjen skape kultur. I denne utviklinga er det òg fare for språklege fordommar, og lærar må difor imøtekome desse fordommane med kunnskap gjennom alternative perspektiv og synspunkt. Om ein bokmålelev ytrar fordommar mot nynorsk, må eleven oppøve kompetanse i å setje seg inn i situasjonen til den befolkningsandelen som nyttar seg av målformen og som ofte får høyre kor unyttig det er. Ein slik kompetanse utviklar dannelseshorisonen hjå eleven. Om ein ikkje er klar over slike hinder i eleven sin dannelsesprosess, tyder det på naivitet frå lærar si side (Aase, 2005a).

«Ein skole som har danning som mål, må alltid utvikle erkjenning av at eigne oppfatningar og meiningar må tenkjast igjennom og kunne endrast etter kvart som perspektiva vert utvida»

(Skjiong, 2011, s. 41). Danningsprosessen kan innebære aksept for endring av egne meiningar, eller avgrense val ut frå kunnskap om og aksept av demokratiske vilkår. Det å akseptere bokmål og nynorsk som del av den norske danningsprosessen er målet. Dette kan legitimerast gjennom lovar og planar og den demokratiske forpliktinga. Prosessen med å gå frå målet om danning til eit demokratisk mål, er tanken om at danningmåla gjeld alle når ein ikkje kan utelata kor vanskeleg det er å realisere eit slikt mål. Å undervise med mål om at alle elevar skal verte autonome, reflekterande språkbrukarar og demokratiske medborgarar kjem med andre ord med hindringar som ein må vere klar over som lærar.

3.1.5. Danning og identitetsutvikling

I debatten om danning i skulen og i norskfaget vert identitetsutvikling ofte nemnt som ein del av diskusjonen. Aase (2005b) påpeiker at danning og identitetsutvikling ikkje er synonym til kvarandre, men den eine føreset den andre. Danning skjer ikkje utan ein form for identitetsutvikling, men identitetsutvikling treng derimot ikkje vere dannande (Aase, 2005a). Dette koplar ho vidare til korleis danning ikkje skjer gjennom å hugse eller reproducere kunnskap, men korleis kunnskapen påverkar og pregar mottakar på ein slik måte at den endrar samhandlinga med andre kontra før kunnskapen.

For å sjå på forholdet mellom danning og identitetsutvikling, må eg fyrst avklare omgrepet *identitet*. Sylvi Penne, professor innanfor lærarutdanninga, meiner at danninga har vorte bytta ut med identitet i dei seinare læreplanane, og meiner dette har svekka danningspotensialet norskfaget ein gong hadde. Dette grunngjev ho med å sikte til korleis danning vert påført utanfrå og krev lærarar (eller foreldre) som aktive deltakarar i prosessen. Identitet derimot, er eit individuelt prosjekt som er resultat av ein sosialiseringssprosess avhengig av kultur. Identitet koplar seg på ein «personlighetsfølelse, jeg-følelsen» (Penne, 2001, s. 55). Målet med danninga er ikkje lenger ei formidling av kanoniserte tekstar, som tidlegare var hjartet av danninga, men eit meir refleksivt syn på moderne identitet. Vidare referer ho til Hellesnes som seier «mennesket er eit vesen som finn opp seg sjølv» (Hellesnes, 1988, sitert i Penne, 2001, s. 58). Reflekterande eigenskapar er ein føresetnad for identitetsutvikling, som igjen kan føre til danning. Denne refleksjonen skjer gjennom språket, og set difor behovet for ei felles forståing for språket og språkhistoria i Noreg. Identitet er ikkje lenger noko ein har, som ein skal finne fram til gjennom kanoniserte tekstar, men noko ein må skape.

3.2. Nynorsk

Det norske språket består av to offisielle skriftspråk: nynorsk og bokmål. Bokmål vert opplevd som det «alminnelige, umarkerte, nøytrale, det naturlege» (Bull, 2004, sitert i Mæhlum, 2007, s. 194). Nynorsk vert ofte knytt til det geografiske, der bokmål er nærare geografisk umarkert, er nynorsk gjeve ein bestemt territorial tilknytning med ein meir avgrensa geografisk autoritet (Mæhlum, 2007). Eit forsøk på å motverke dette synet er Fretland og Søyland som seier at: «Vi må motivera for nynorsk, helst med å visa fram nynorsken der han finst i barne- og ungdomsverda. Sidemålselevane må sjå og læra at nynorsk er i bruk på alle område i livet, ikkje berre i norsktimane» (Fretland & Søyland, 2013, s. 30). Dette er like aktuelt for nynorskelevar, då undersøkingar gjort av Språkrådet viser til eit aukande antal elevar som byter målform i overgang til ungdomsskule eller vidaregåande (Språkrådet, 2022, ss. 25–31).

For å kunne undersøke danningspotensialet i nynorskundervisinga, ser eg det som relevant å sjå på kva læreplanen legg opp til når det gjeld opplæring i skriftspråket og haldningane kring nynorskopplæringa. I tillegg vil eg sjå på teoriar som omtalar nynorsk og bokmål som to språk, og eventuelle tospråklege fordelar som kan overførast til dei norske skriftspråka. I danningskapittelet nemner eg djupnelæring som ein eventuell danningfremjande metode, og eg vil difor presentere korleis nynorskopplæringa kan opptre som djupnelæring. Det siste eg vil sjå på i dette kapittelet er korleis nynorsk er knytt opp til ein sterk og språkleg identitet mykje grunna mindretalet det representerer.

3.2.1. Nynorsk i Kunnskapsløftet

Under kjerneelementet *tekst i kontekst* i Kunnskapsløftet finst ein av mange formuleringar i læreplanen som nemner ordrett båe skriftspråka: «De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er to kompetansemål etter 10.trinn som gjeld nynorsk og bokmål, og eitt som gjeld hovudmål og sidemål. Ein finn fleire døme på båe formuleringane elles i læreplanen. Læreplanen sår liten tvil om fokuset ein som norsklærer skal leggje på opplæring i skriftspråka. Det står skrive i den overordna delen under *Identitet og mangfald* at «Norsk omfatter de likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Vidare vektlegg læreplanen viktigheita av kunnskap om det språklege mangfaldet og erfaringa eleven skal ha med fleirspråklegheit som ressurs i samfunnet.

Forutan dei nedskrivne måla som inkluderer både nynorsk og bokmål (eller hovudmål og sidemål), kan ein finne fleire døme på det eg tolkar som læringsmål innanfor dei to skriftspråka. Elevane skal gjennom norskfaget få kunnskap om språksituasjonen i Noreg i dag og historia bak. I tillegg uttrykkjer læreplanen at danning skjer mellom anna når elevane får kunnskap om språk og historie. Basert på teorien presentert lenger oppe, er det ikkje berre kunnskapen som fører til danning, men prosessen den mogleg set i gang hjå eleven. Dette vil eg sjå nærare på i drøftinga.

3.2.2. Nynorskstoda i dag - haldningar

Nynorsken sin plass i skulesamanheng er ein av dei største debatterte sakene i norsk skulepolitikk. Eit av fleire truande element som talar for ei utvisking av nynorsk i skulen er mangel på motivasjon blant elevar, foreldre og til og med lærarar. Denne studien søkjer ikkje etter argument for eller imot nynorsk i skulen, og eg vil difor ikkje gå så nært inn på ulike meiningar og argument. Likevel kan haldningar ha noko å seie for korleis nynorsk vert undervist og motteke i klasserommet. Empirien vil ta utgangspunkt i lærarar på skular der nynorsk har ulik status, og haldningar kan moglegvis vere ein faktor i resultata som vert lagt fram. Om ein skal ta utgangspunkt i Laila Aase og hennar tankar kring nynorsk og danning kan det i dette tilfelle seiast å vere «udannet å være motstander av nynorskopplæringen i skolen fordi den er unyttig» (Aase, 2013, s. 12). Vidare uttrykkjer ho at ein slik motstand kan skuldast mangel på kunnskap om og forståing for den kulturelle identiteten til fellesskapet.

Fretland og Søyland (2013) legitimerer nynorsken sin plass, ikkje berre i skulen, men elles i samfunnet gjennom å dra læringa forbi klasserommet og ut i verda. Dette gjer dei mellom anna med å dra koplingar til dannelsingsargumentet, og uttrykkjer at «kunnskap om og evna til å bruke nynorsk er ein del av den kunnskapen og dei verdiane vi treng for å vera gode samfunnsborgarar i Noreg» (Fretland & Søyland, 2013, s. 31). Dette syner til ei framtidsretta legitimering av skriftspråket og går imot historie- og reiskapsperspektivet mange meiner er utdatert. Dei peiker òg på viktigheita av å synleggjera språket, uansett nivå av nynorskundervising. For elevar med nynorsk som sidemål siktar dei til eit større fokus på nynorsk i læreplan og timeplanlegging, då det er eit større læringsbehov enn for elevar med nynorsk som hovudmål. For sistnemnde kategori elevar vil eit større fokus på synleggjering av nynorsk auke samkjensla og betre føresetnad for eigarskap til språket (Fretland & Søyland, 2013). Haldningar som avviser den eine norske målforma på ei side men kjempar for språkleg mangfald på ei anna sida, går imot ønske om ei demokratisk utvikling. Det går imot alt språkleg mangfald understrekar og forenkler tydinga av den norske kulturen.

3.2.3. Nynorsk som tospråkleg opplæring

Det er stor usemje kring det å sjå på nynorsk og bokmål som to språk eller ei. I denne oppgåva vil det vere relevant å sjå på positive effektar som kan vere eit resultat av tospråklegheit. Med det meiner eg effektar som har kopling til eleven sin danningsspross og som igjen legg eit grunnlag for refleksjon kring problemstillinga. Før eg går vidare inn på fordelane ei slik tospråkleg vektleggjing kan ha for elevar, må eg kort presentere kva grunnlag ein kan ha for å omtale nynorsk og bokmål som to språk.

Nynorsk og bokmål er to norske skriftvarietetar som har ein del fellestrekk både på systemnivå og på leksikalsk nivå. Dei er likevel to distinktive lingvistiske varietetar med eigne sett reglar, ordforråd og skriftradisjonar, som gjer at ein fort avklarar kva målform teksten ein les er skriva på (Vangnes, 2018, s. 78). Det er stadig ein diskusjon om ein kan omtala nynorsk og bokmål som to ulike språk. Eit av argumenta mot å kalle det for to språk er den lingvistiske avstanden. Alfabetet er det same og målformene er gjensidig forstålege, slik at alle som kan eit av dei, forstår det andre på same tid (Vangnes, 2018). Det same kan seiast om dei skandinaviske språka, men svært få viser motvilje mot å kalle dei ulike språk. Ifølgje Bull (2018, s. 101) er det få norsklærarar som vil kalle sine bokmåselevar tospråklege basert på deira nynorskkompetanse i skriveoppgåver. Den er for liten eller ikkje-eksisterande, som igjen kan vere eit argument for at ein kognitivt oppfattar målformene som to ulike system. Om ein meistarar det eine, men ikkje det andre, kan det tyde på to ulike system (Bull, 2018, s. 102).

Om ein vel å sjå på nynorsk og bokmål som to språk, kan ein sjå på dei som det Omdal og Vikør omtalar som *utbyggjingsspråk* og siktar til norsk, svensk og dansk (1996, s. 13). Dei vel å lande på nynorsk og bokmål som to *målformer*, og grunnlegg dette med at dei fungerer i same nasjonalstat, byggjer på same talemålskjensle og uttrykkje verken etniske eller nasjonale skilje utover dette. I andre enda av utbyggjingsspråk, ligg det dei kallar *avstandsspråk*, som har ulike system og ikkje er gjensidig forstålege. Deira tolking av språk og omgrepet utbyggjingsspråk er derimot interessant for vidare bruk i denne oppgåva.

Om ein ser til ulike styringsdokument finn ein forskjellige forståingar av tospråklegheit og språk generelt, men med nokre likskapstrekk. Utdanningsdirektoratet definerer det å vere tospråkleg slik:

En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker både språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med både,

selv om ikke språkbeherskelsen er like god på både språk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

På Regjeringa sine nettsider står det følgjande om språk: «Når norsk språk er tema, skal det eksplisitt tas hensyn til nynorsk og nynorskbrukerne, fordi nynorsk, i kraft av å være et mindretallsspråk, har ekstra dårlige rammevilkår for å bli brukt og utviklet» (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2022). Her vert nynorsk tydeleg omtalt som eit språk, og i tillegg eit mindretalsspråk. På bakgrunn av den offentlege omtalen av nynorsk og bokmål, vil denne studien vidare ta utgangspunkt i nynorsk og bokmål som to språk, om så utbyggingspråk. Det vil difor vere relevant å sjå på potensielle effektar av tospråklegheit og overføringsverdien deira til nynorsk og bokmål. Eg vil vidare ta føre meg *kognitive effektar* og *kulturell læring og mangfaldskompetanse* som potensielle fordelar med å ha ein tospråkskompetanse.

Kognitive effektar

Den særeigne språksituasjonen kan føre til kognitive effektar for elevane som meistrar dei to målformene skriftleg, slik som forskning viser at barn som veks opp med to ulike språk har. Tove Bull refererer til Ellen Bialystok (2009) når ho konkluderer med at positive effektar av tospråklegheit krev at både språka vert brukt meir eller mindre i lik grad. I eit slikt tilfelle kan ein stille spørsmål kring kva tospråksfordelar det er snakk om med nynorsk og bokmål, når rapportar viser til at dei fleste elevar kan fortelje om at sidemålsundervisinga ikkje byrjar før 8. eller 9. trinn (TNS Gallup, 2006). Bull svarar på dette med at vilkåret om balansert språkbruk kjem an på politiske forhold, språksosiale forhold, familieforhold og skuleforhold (Bull, 2018, s. 102). Dette kan ein sjå teikn til i forskinga i Sogn og Fjordane der Vangsnes og Söderlund viser til ein truleg samanheng mellom den norske tospråklegheita elevane veks opp med og gode prøveresultat. Produktiv kompetanse i nynorsk og bokmål kan difor vere med på å utvikle same kognitive ferdigheitar som tospråklege med to avstandsspråk (Vangsnes & Söderlund, 2015).

I ein rapport til Språkrådet, presenterer Vulchanova m.fl.(2013) den norske språksituasjonen som heilt unik. Gjennom eksponering og undervising i både nynorsk og bokmål vil elevane øve seg til ei fleirspråkleg forståing, og at dette bør omtalast som ein ressurs og eit argument for å ivareta språkformene i Noreg. Tidlegare var det vanleg å sjå på fleirspråkleg oppseding som hemmande for barn sin kognitive utvikling, men moderne forskning viser noko anna. Det er både kulturelle og kognitive fordelar med å utvikle fleirspråkleg kompetanse i oppveksten. «Flerspråklige viser større mental fleksibilitet, kognitiv kontroll, metaspråklig bevissthet og

kreativitet» (Vulchanova et al., 2013, s. 4). Med desse kompetansane siktar ein til korleis det vert lettare å forstå samanhengar og reflektere over språk, både eiga språkbruk og andre sitt. Forskarar påpeiker òg at ein utviklar evna til å sjå fleire sider av same sak og er meir nytenkande. Slike kompetansar kan fremje danning og kome til nytte hjå deltakarar i eit demokratisk samfunn. På bakgrunn av det Vulchanova presenterer i sin rapport, kan ein antyde eit syn på nynorsk (og bokmål) som viktig og lærerikt både for den dannande og utdannande eleven.

Kulturell læring og manfaldskompetanse

Ein annan som ser klare koplingar mellom den norske språksituasjonen og tospråksfordelar er Jan Inge Sørbo. Han er professor i litteraturvitskap og har skriva ein artikkel kring to-språk og danning der han mellom anna seier at «for å forstå oss sjølv som norske språkbrukarar må vi også forstå dei delane av norsk språkhistorie og tradisjon som vi ikkje tilhøyrer sjølv» (Sørbo, 2013, s. 10). Han påpeikar vidare korleis nynorsk språktradisjon er ein del av historia til Noreg, og utan kjennskap til dette forstår ein ikkje «kva Noreg er» (Sørbo, 2013, s. 10). Sørbo legg vekt på viktigeita av skjønnlitteraturen, og kunnskapen om den nynorske litteraturhistoria som grunnlag for det dannande individ. Her kjem ein inn på det materielle synet på danning som Klafki diskuterer, samt den kulturelle delen i Laila Aase sitt forsøk på å definere danning. Det er eit ubesvart og ope spørsmål kring kven som har makta til å definere Noreg sine viktigaste kulturelle verdiar, og med det, kva læring som kan fremje danning. Ein kan vidare diskutere om kjennskapen til historia og det å verte sosialisert inn i den er sjølv danninga. Sørbo er i alle fall sikker i sin sak om at opplæring i to språk fremjar danning fordi «ein lærer å kjenna seg sjølv gjennom noko som er litt annleis, litt framand, som dermed gir ein avstand til seg sjølv» (Sørbo, 2013, s. 9). Denne danninga avhenger av at ein møter språket og historia, då det er gjennom det ein forstår kven ein er (Sørbo, 2013).

3.2.4. Nynorsk og djupnelæring

I Kunnskapsløftet har djupnelæring fått stor plass gjennom å gradvis gå meir vekk frå viten om-kunnskapen til fordel for viten om *korleis*. Eleven skal i mindre grad ha fokus på opprømsing og pugging, men heller lære å bruke kunnskapen på tvers av fag og integrere den på ein slik måte at den kan nyttast i ulike situasjonar elles i livet. Det vil difor krevje at innhaldet i undervisinga har kvalitetar som «går utover seg sjølv, og opplæringa må fremje læreprosessar som går i ei slik retning» (Brunstad, 2018, s. 130). I denne oppgåva vil *innhaldet* vere synonymt med nynorskopplæringa, og det er difor vesentleg å sjå på toskriftsopplæring med fokus på nynorsk i samheng med djupnelæring. Vidare vil eg

presentere definisjonar og teori kring djupnelæring, då eg meiner at ein kan trekkje parallellar mellom djupnelæring og danning.

Ifylgje Brunstad (2018), handlar djupnelæring om å nytte seg av ei djup tilnærming til læring, gjennom å gjere tolkingar, sjå etter underliggjande meiningar og implikasjonar. Fleire studiar er gjort på djupnelæring, der mellom anna Jenny Moon meiner at eit avgjerande skilje mellom overflatelæring og djupnelæring er *refleksjon* (Moon, 1999, sitert i Brunstad, 2018, s. 130). Evna til å kunne reflektere vil oppgradere kunnskapen slik at ein kan bruka den på nye måtar, til dømes gjennom å løyse praktiske problemstillingar. Brunstad støttar seg til OECD si forståing av dybdelæring og attgjev det slik:

Kognitive kompetansar, dvs. grunnleggjande kognitive evner, det å tileigne seg kunnskap og det å kunne bruke kunnskap. Like fullt utgjer òg sosiale og emosjonelle kompetansar viktige føresetnadar for djupnelæring, bl.a. i form av motivasjon og sosialisering. (Brunstad, 2018, s. 132)

Susan Goldman og James W. Pellegrino (2015) er amerikanske forskarar innanfor djupnelæring, og har utarbeida fire prinsipp som bør kjenneteikne all opplæring. Brunstad har oversatt prinsippa og presenterer dei som *eleven si før-forståing, utval av kunnskapsstoff, metakognisjon* og *sosial kontekst* (Brunstad, 2018, s. 139). Gjennom innhaldet i desse prinsippa kan ein sjå likskap til ulike forståingar for danning.

Eleven si før-forståing byggjer på prinsippet om å dra nytte av kunnskapane eleven allereie har og utfordre den om den går imot etablerte prinsipp (Brunstad, 2018, s. 140). Her peikar Brunstad på forskjellen mellom elevar med nynorsk som hovudmål, og elevar med bokmål som hovudmål, vidare referert til som nynorsk- og bokmålelevar. Nynorskelevane er allereie vortne utsatt for sidemålet sitt, bokmål, før skulestart. Det er inga overrasking at tekstkulturen som heilskap er dominert av bokmål. Sjølv om eleven får skrive- og leseopplæring på nynorsk, er bokmålet elles godt representert, og eleven vil fremje sidemålkompetansen automatisk. For bokmålelevar derimot vert nynorsk oppfatta som eit framandspråk, der arbeidsmetodar som gloseprøve og gramatikkdominerande oppgåver er heilt vanleg. Ein konsekvens av dette er som tidlegare nemnt, statusen nynorsk har blant elevane og dei vaksne. Nynorsk vert karakterisert som «unyttig» og «unødvendig» (Brunstad, 2018, s. 141).

Det andre prinsippet, *utval av kunnskapsstoff*, ser på viktigheita av kunnskapsinnhald og kunnskapsorganisering. Brunstad samanliknar dette prinsippet med Klafki (2001a) sin forståing for eksemplarisk undervising. Ein må arbeide ut frå eit sett med avgrensa

nøkkelpåblem, for å utvikle ålmenngyldige kunnskapar, haldningar og verdiar. Grunna manglande moglegheit til å læra alt på skulebenken, vil ein heller lære seg kategoriale innsiktar som kan overførast til liknande problemstillingar (Brunstad, 2018, s. 142).

Opplæring i nynorsk vil fremje dugleikar til å mellom anna utvikle ei kulturforståing, samtidig som den kan knytast til norskfaglege prinsipp slik som språkleg mangfald og språkleg toleranse.

Metakognisjon er det tredje prinsippet, og handlar om eleven sin refleksjon over eiga læring, kunnskap og tenking. Dette prinsippet kan koplatt til formale danningsteoriar, altså kognitive evner til å kunne tileigne seg stoff eller lære seg å skaffe informasjon. Studiar på tospråksopplæring viser tydeleg kognitive fordelar, men Brunstad reflekterer over om toskriftspråkopplæring vil gje dei same fordelane, då det er skriftspråk og praktisert skriftleg noko som står i kontrast til språk som kan praktiserasst munnleg (Brunstad, 2018, s. 145).

Det fjerde og siste prinsippet til Goldman og Pellegrino er den *sosiale konteksten*. Slik som danningsteoriar, byggjer dette på sosialkonstruktivistiske læringsteoriar. Læring skjer i samspel med andre, og konteksten må fremje det som er relevant for eleven. Difor må nynorsk vise seg som eit bruksspråk på lik linje med bokmål både på skulen og utanfor. Slik som Hellesnes (1992a) reflekterer kring at danninga ikkje hadde funne stad utan ein Andre, og siktar til forståingshorisonten til kvart individ.

Brunstad summerer opp djupnelæring og korleis nynorsk kan fremje det gjennom å seie at ein ikkje kan fremje nynorsk isolert sett. Ein må fremje «kognitive, sosiale, kulturelle og emosjonelle kunnskapar og kompetansar som nynorskopplæringa har overføringsverdi til» (Brunstad, 2018, s. 151). Kompetansane han nemner kan ein sjå på som danningsskapande, og han gjer her ein klar kopling mellom nynorskopplæringa og danningprosessen. Slik som Klafki påpeiker: «Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse» (1959/2001b, s. 194).

3.2.5. Nynorsk og språkleg identitet

Språket er eit reiskap for refleksjon og det å sjå seg sjølv gjennom ein annan sine augo, som både Hellesnes og Klafki presenterer som føresetnadar for danning. Gjennom språket kan ein samhandle med andre og uttrykkje meiningar. I enkelte grupper er relasjonen mellom språket og identiteten sterkare. I norskspråkleg relasjon kan ein samanlikne dette med korleis bokmål er det majoriteten i Noreg brukar som sitt skriftspråk. Bokmål kan difor seiast å vere mindre geografisk markert enn nynorsk. Dei som anvender nynorsk som sitt hovudmål er del av eit

språkleg mindretal i Noreg, og kan seiast å vere meir markert, om ein ser på det strengt kvantitativt. Tove Bull (2004) reflekterer kring bruken av omgrepet minoritetsspråk i samanheng med nynorsk og bokmål i ein artikkel for Språkrådet. Ho fortel vidare at minoritetsspråk handlar om meir enn kvantitet, og siktar til at antal nynorskbrukarar i Noreg er mykje mindre enn bokmålsbrukarane. Det handlar òg om asymmetriske maktforhold. Gjennom å sjå på historia bak nynorsk og statusen den har hatt i Noreg, kan ein konkludere med at nynorsk er «relativt avmechtig i høve til bokmål» (Bull, 2004, s. 37). Trass i jamstillinga som nynorsk har offisielt, er fordommene framleis store. Tatt i vidare betraktning at nynorsk kan omtalast som eit minoritetsspråk, kan ein sjå til Hjalmar Eiksund som meiner at som deltakar av denne minoritetsgruppa vil ein heile tida verte «gjord merksam på å vere nettopp i mindretal, og på den måten er kimen for ein medviten nynorsk identitet sådd...» (Eiksund, 2015, s. 46). Bull støttar dette med å meine at nynorskbrukarar støtt må forklare seg i møte med haldningar. Vidare påpeiker Eiksund korleis det å vere ein identitet, slik som ein enten er nynorsk- eller bokmålsbrukar, er umedvite og handlar om å vere ein del av eit fellesskap. Utan refleksjon kring denne tilhøyrsla, vil andre definere det for deg. Om nynorsk er hovudmålet til ein person i eit bokmålsdominert samfunn utan refleksjon kring dette, vil ein som oftast ende opp med bokmål (Eiksund, 2015).

Nynorskbrukarar er ofte meir medviten kring eiga språkleg identitet enn bokmålsbrukarar. Dette er grunna ei konstant påminning frå samfunnet elles at ein er ein del av eit mindretal. På denne måten tar nynorskbrukarar språket sitt mindre for gjeve enn bokmålsbrukarar. Ved å vere del av denne minoriteten bryt ein med det normale, og det er slik ein vert klar over identiteten som ein på denne måten ikkje lenger *er*, men *har* eit medvite eigarskap til. Eiksund presenterer vidare dette skiljet mellom det å markere seg som nynorskbrukar og dermed mindretalet, i motsetnad til å vere ein passiv del av majoriteten. Denne språklege sjølvstilliten påverkar nynorskelevar til å bruke nynorsk i alle samanhengar der norsk vert skriven (Nordal, 2017).

Norskfaget skal vere hjelp på vegen til å utvikle identitetsforståinga, mellom anna gjennom litteratur. Nordal seier dette om identitetsskaping: «Norskfaget er eit danningsfag som har både kulturelle, samfunnsmessige og historiske sider. Faget skal vere med å gje elevane innsikt i det tekstsamfunnet den enkelte høyrer heime i. Nynorske tekster i teksthistoria vert då sentrale for nynorskelevane» (Nordal, 2017, s. 243). For å kunne nytte seg av dei nynorske tekstane i teksthistoria, må ein difor ha lesekompetanse. Ei slik forståing kan verke til å gje føremålet ein reiskapleg verdi og bevege seg vekk frå det umålbare med norskfaget. Denne

kompetansen er derimot ein viktig del av danningspotensialet. Ein kan sjå på det slik som Skjong: «Den språklege kompetansen er avgjerande for den kulturelle forståinga fordi svært mykje av vår erfaring og kunnskap nettopp er mediert som skrift» (Skjong, 2011, s. 39). Språkleg kompetanse er difor ein føresetnad for å fremje eleven sin danningssprosess gjennom tekstar i ulike format.

3.3. Lærarkognisjon

Problemstillinga til denne oppgåva tar utgangspunkt i eit lærarperspektiv, nærare bestemt eit språkdidaktisk lærarperspektiv, i lys av danningsoppdraget i norskfaget. I problemstillinga kan ein sjå teikn til ei underliggjande hypotese om at læraren har ein sentral plass i eleven sin språklæring- og danningssprosess. Ein slik påstand kan ein grunnge ved å sjå til Hattie (2009) som presenterer læraren sin didaktiske kompetanse og relasjonskompetanse som særleg viktig for læringa. Han viser til korleis elevane har størst sjanse for læringsutbyte om læraren nyttar seg av bestemte undervisningsmetodar, set forventingar til elevane, samt har skapt eit positivt elev-lærer forhold (Hattie, 2009, s. 126). I tillegg kan ein sjå til Fretland og Søyland (2013) sine påstandar om at læraren er ideolog og til ein viss grad språkpolitisk i klasserommet. Med dette ansvaret fylgjer òg dei didaktiske vala som læraren må vere klar over at hen tar. Læraren vel om hen vil vektleggje mellom anna målstrida mellom bokmål og nynorsk og det fleirkulturelle mangfaldet eller den tradisjonelle nasjonsbygginga (2013, s. 47). Sidan læraren viser seg å vere så relevant for læringa, er det difor eit poeng i å sjå vidare på kva som påverkar vala læraren tar både før, under og etter nynorskundervisning. Kva påverkar læraren til å medviten eller ei, leggje opp til ei danningssprosmjande undervisning?

Simon Borg er andrespråksforskar og har samla ulike omgrep om mellom anna lærartenking, didaktiske avgjerdsjar, haldningar og kunnskap i ein litteraturstudie der han forskar på den kognitive delen av didaktikken til lærarar. Han undersøker «what teachers know, believe and think», og presenterer teori om det han kallar teacher cognition. Vidare vil eg omtale dette som *lærarkognisjon* då eg meiner ei slik omsetjing omfattar det meste av det denne studien undersøker. Lærarkognisjon forstår eg som den komplekse tankeverksemda som føregår i læraren sitt planleggingsarbeid før, under og etter undervisning. Med det tenkjer eg på kva læraren trur, meiner og kan om temaet hen underviser i samt om elevane og kollegaer på skulen. Det siktar òg til tankar kring læreplanen, arbeidsmetodar, aktivitetar og læring på generell basis. Kort samanfatta seier Borg at lærarar er «active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts and beliefs» (2003, s. 81). Med andre ord

handlar lærarkognisjon om dei kognitive og psykologiske prosessane bak vala læraren tar, basert på personlege preferansar, erfaringar og korleis hen utfører jobben sin. Borg forskar på korleis desse prosessane går føre seg. Basert på denne forskinga presenterer han ein modell med fire ulike faktorar som påverkar kognisjonen (2003):

- Erfaring frå eigen skulegang (schooling)
- (lærer)Utdanning (professional coursework)
- Kontekst/ rammefaktor (contextual factors)
- Undervisingspraksis (Classroom practice)

Vidare vil eg kort forklare kva dei ulike faktorane inneheld, og korleis desse kan vise seg å vere relevant i det språkdidaktiske danningperspektivet i dette kapittelet. Lærarutdanninga er ikkje vektlagt i denne studien, og eg vil heller ikkje utdjupe denne faktoren noko særleg. Kort sagt kan lærarutdanninga både forsterke og endre tankane ein lærarstudent har kring eiga språkopplæring i skulen, men det har inga tydeleg samanheng med endringar i praksisen studentane utfører. For vidare studiar kunne det vore interessant å sjå på kor ulik nynorskpraksisen er mellom utdanningsinstitusjonane, og korleis dette skapar eit stort sprik i den faglege tyngda nyutdanna lærarar stiller med innanfor nynorsk språkopplæring.

Erfaring frå eigen skulegang

Tidlegare opplæring i språk, eller det som Borg kallar «prior language experience» (2003, s. 86) påverkar korleis læraren utviklar lærarkognisjonen kring eit fag eller ei språkopplæring. Korleis læraren planlegg undervisning og kva som ligg til grunn for vala hen tar i klasserommet, er forankra i personlege opplevingar av den undervisinga læraren sjølv vart utsatt for. På bakgrunn av dette kan ein seie at påverkande faktorar kan knytast både til personlege oppfatningar og det som kjem med profesjonen. Ein kan tenkje seg at om læraren har negative opplevingar med mykje grammatikkundervisning i nynorskopplæringa frå eiga skulegang, vil hen moglegvis ikkje vidareføre denne arbeidsmetoden i lik grad i eiga undervisning. Undersøkingar viser òg ei generell negativ haldning til nynorskopplæring, spesielt for elevar med nynorsk som sidemål. Denne haldninga kan ein sjå både blant elevar og lærarar, eller andre styremakter. Det interessante i ein nynorskidaktisk samanheng er korleis lærarar tenkjer kring nynorsk, samt korleis dei har lagt opp undervisinga og omtalar målforma i klasserommet. Kan denne oppfatninga sporast tilbake til læraren sin eigen erfaring? Om læraren sjølv har ei negativ erfaring med og haldning til nynorsk, vil dette kunne påverke kor danningfremjande undervisinga har føresetnad for å verte. Samstundes vil

ei positiv erfaring med nynorsk grammatikklæring og pugging og dermed ei vidareføring av desse arbeidsmetodane, kunne føre til ei reiskapsdominert opplæring.

Rammefaktor

Den tredje faktoren til Borg er den eg vier mest plass til i denne studien. Det er konteksten eller rammefaktorar, som i modellen vert kalla *contextual factors*. Han trekk fram ulike rammefaktorar som kan påverke språklærarar som mellom anna foreldre, skulekulturen, samfunnet og læreplanen. Han trekk òg fram tilbakemeldingar frå lærarar som presiserer at tid er ein sentral rammefaktor, og at lærarane ofte vel vekk gode arbeidsmetodar på grunnlag av dårleg tid som er satt av til læringa (Borg, 2003, s. 94). Dette kan ein sjå som gjentakande i fleire undersøkingar.

I samband med nynorskopplæring og danningfremjande kompetansar, er det nokre faktorar eg vil trekkje fram som svært relevant til analysearbeidet vidare. Både nynorsk generelt i samfunnet og då spesielt nynorsk i skulen er grobottn for oppheta diskusjonar i skulepolitikken, og eg ser difor på debatten mellom nynorsk og bokmål som ein klar rammefaktor for korleis lærarkognisjonen utviklar seg. I tillegg til dette vil eg trekkje fram skulekulturen, altså korleis nynorsk vert omtala og brukt elles på kvar enkelt skuleinstitusjon, som påverknad på kognisjonen. Då denne studien baserer seg på lærarar frå ulike skular, der nynorsk vert praktisert ulikt, kan det vere interessant å sjå på moglege kognitive påverkingar læraren kan vere utsett for og som kan avspegle seg i undervisinga og haldningane til den enkelte lærar.

Undervisingspraksis

Faktorane undervisingspraksis og lærarutdanning har i modellen til Borg ein gjensidig påverking på lærarkognisjonen, demonstrert med piler båe vegar. Det viser til at erfaringane frå læraren sin undervisingspraksis verkar inn på lærarkognisjonen, samtidig som at lærarkognisjonen kan verke inn på undervisingspraksisen (Borg, 2003, s. 82). Det same gjeld lærarutdanningsfaktoren. Slik eg forstår det, er undervisingspraksisen ein faktor for lærarkognisjonen, då praksisen er eit resultat av faktorar både utanfor og inne i undervisinga. Dette kan vere erfaringa læraren har med nynorskopplæring, og kor lang tid hen har undervist i denne målforma. Slike faktorar påverkar kva val læraren tar spontant i undervisinga, som går utanfor det planlagde arbeidet.

Borg presenterer òg ein mogleg konflikt mellom rammefaktorar, slik som læreplan, tid og skulekodar, og kognisjon. Han presenterer tilbakemeldingar frå lærarar som uttrykkjer ein

praksis som går imot deira lærarkognisjon. Dette kan til dømes vere at skulen ikkje tilbyr ressursar som vil lyfte nynorskopplæringa slik som god nynorsk litteratur og oppdaterte læreverk på båe målformer. Læraren på si side kan sitje med eit ynskje om betre nynorskopplæring gjennom både historisk- og samtidslitteratur, men manglar tilgang på slikt materiell.

I dette kapitlet har eg greia ut om læraren sin posisjon i eleven si læring, og korleis ulike faktorar kan påverke og skilje kvar enkelt lærarpraksis som igjen kan påverke føresetnaden for danning i nynorskopplæringa. Gjennom Borg sin forskning og sine teoriar kring lærarkognisjon, har eg prøvd å skape eit grunnlag for vidare analyse av intervjumaterialet og mogleg drøfting kring observasjon i seinare i studien (jf. kap. 5 & 6, ss. 43-90).

4. Metode

Ein metode er eit reiskap i form av ein framgangsmåte der målet er å søke etter svar på spørsmål og auke viten- og kunnskapsnivået innanfor ulike felt (Larsen, 2017, s. 17). I fylgje sosiologiprofessor Sigmund Grønmo kan metode definerast som det som «angir hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teorien oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet» (2015, s. 41).

Det som styrer metoden i denne studien, er problemstillinga og tilhøyrande forskingsspørsmål. Eg vel å presentere problemstillinga igjen, som innramming for dette kapitlet. Den lyder fylgjande: *Kva moglegheiter for danningutvikling blant elevar finn ein i læraren sine tankar kring nynorskopplæringa, og kan dei didaktiske vala fremje dette?* Eg ynskjer med dette å få eit innblikk i tankane til norsklærarar, samt observere kva val dei tar i nynorskundervisinga. På bakgrunn av dette har eg valt ei kvalitativ tilnærming i form av to ulike metodar: forskingsintervju med norsklærarar og observasjon av lærar i ein undervisingstime der nynorskopplæring er eit konkret mål for timen.

Eg vil vidare skildre metodane eg har tatt i bruk og kvifor, samt studien sitt utval av informantar og etiske vurderingar i forhold til dette. Fyrst vil eg gjere greie for kvifor denne studien kan omtalast som samfunnsvitskapeleg forsking. Vidare vil eg grunngje valet av kvalitativ forskingstradisjon, og metodane eg har valt knytt til det. Så presenterer eg utvalet av informantar, samt rekrutteringa av dei, før eg går vidare inn på datamateriala og grunngjevinga av dei. Deretter vil eg presentere analysemetodane eg har brukt, før eg avsluttar kapitlet med forskingsetiske val samt kva eg har gjort for å styrke studien sin validitet og reliabilitet.

4.1. Samfunnsvitskapeleg forsking

For å forske på kva som skjer i skulen, kan ein ta i bruk det som vert omtala som samfunnsvitskapeleg metode. Dette er ein metode som dreier seg om menneske og samfunn. Det er søken etter informasjon kring den sosiale verkelegheita, analyseringa av den informasjonen og kva den fortel oss om dei samfunnsmessige forholda. I motsetnad til naturvitskapen, kan ein ikkje observere samfunnsvitskapen i same grad. For å forske på eit fenomen, må ein fortolke det fyrst for å kunne studere det. Samfunnsforskarar kan vise både fagleg kunnskap og innsikt, samt argumentere for eigne verdiar og interesser som ikkje stammer frå vitskapsstudie eller teori (Grønmo, 2015). Dette viser til den aktive rolla

forskaren har i studien hen gjennomfører. Ein må sjølv vere ein del av det samfunnet ein studerer, og er med andre ord ein del av sitt eige studieobjekt (Grønmo, 2015).

For å kunne søke etter svara som denne studien etterlyser, må ein fortolke fenomenen før ein studerer og analyserer dei. Dette omtalar ein som *hermeneutikk*, som igjen betyr fortolkingslære eller fortolkingskunst (Grønmo, 2015, s. 393). Grønmo presiserer at forståinga til forskaren spelar stor rolle i hermeneutikken, og fortolkinga byggjer altså både på den forståinga ein opparbeider seg under sjølve studien, men òg den generelle forståinga forskaren har på førehand. Med den generelle siktar han til tidlegare forskning, egne erfaringar og teoretiske referanserammer (Grønmo, 2015). Sett i lys av dette kan eg seie at i denne studien vil eg gjennomføre hermeneutiske analyser og fortolkingar. Eg bruker både tidlegare forskning og teoretiske synspunkt saman med egne undersøkingar og egne erfaringar for å saman kome fram til ein konklusjon på spørsmåla eg stiller.

4.2. Kvalitativ metode

I metodefaget er det vanleg å skilje mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Både kjem med ulike fordelar og ulemper. Kvantitativ metode resulterer i kvantitativ data eller *harddata* som det òg vert kalla. Det vil seie teljeleg data der resultatata vert kategorisert og kan teljast alt etter målet med undersøkinga. I slike metoder bruker ein gjerne spørjeskjema, som gjev moglegheit til å spørje eit stort antall mennesker og dermed få stor breidde i undersøkinga. Kvantitativ metode er lite fleksibel, då undersøkingane er strengt strukturert, der alt skal behandlast likt. På bakgrunn av dette gjorde eg tidleg eit val om å ta i bruk kvalitativ metode, då den er meir fleksibel og kan tilpassast undervegs. Kvalitative undersøkinga gjev kvalitativ data som seier noko om «kvalitative (ikke-tallfestbare) eigenskapar hos undersøkelsespersonen» (Larsen, 2017, s. 25). Kvalitativ metode viser ei interesse i retning av *korleis* noko vert gjort, sagt og opplevd gjennom å beskrive, forstå eller å fortolke erfaringar frå menneske. Fordelen med kvalitative metode, som intervju, er moglegheita ein har til å stille oppfølgingsspørsmål for eit meir utfyllande svar og gå djupare inn i temaet. Det kan seiast å auke validiteten til studien (Larsen, 2017). Det er meir tidkrevjande i arbeid med datamaterialet, og ein er aldri sikker på at informantane er ærlege i intervju eller om dei er påverka av observasjonssituasjonen. Det vil likevel gje ein indikasjon på tankane bak vala som læraren tar.

Kvalitativ forskning kan drivast på ulike måtar, og det er inga fasit på kva ein må velje så lenge den har ein samanheng med målet for studien. I dette tilfellet har eg valt å hente inn data

gjennom semistrukturerte intervju av norsklærarar, samt observasjon av dei same lærarane. Val av metode er gjort gjennom å dele problemstillinga i to og sjå etter kva metode som er mest føremålstenleg i innsamling av informasjonen eg søker etter. Datamaterialet eg samlar inn i kan ikkje brukast som objektive fakta, og gjev ikkje absolutte svar på eit generelt plan. Den kan derimot forklare handlingar, og gjennom analyse og drøfting gje mening til enkelttilfelle.

4.3. Utval av informantar

Kvantitativ studie har ikkje hovudfokus på antal informantar, men ein må likevel sikre nok grunnlag for å undersøke det ein ynskjer. I tillegg må ein tenkje på tida ein har til rådighet, og kva som er realistisk å gjennomføre innanfor tidsrommet. Då eg ville ha moglegheita til å få ein djupare forståing for synspunkta til informanten, falt valet på individuelle intervju med tre informantar. Eg fekk moglegvis eit mindre datamateriale enn ved til dømes eit gruppeintervju, men samstundes sikra eg full anonymitet av informantar, samt svar som ikkje var påverka av andre sine synspunkt.

Som ein ser tidlegare i kapittelet (jf. kap. 4.1) nemner Grønmo viktigheita av forskaren si førforståing. Tidlegare forskning og teoretisk rammeverk påverkar den hermeneutiske analysen ein gjer. I denne studien er det mellom anna viktigheita av eit godt planlagt undervisningsopplegg for å fremje danning. Dette er læraren sin jobb, og difor var det hensiktsmessig å intervjuje lærarar. Gjennom svara deira håpar eg å få ei forståing for danningspotensialet i nynorskopplæringa. Eg ventar ikkje ei vurdering av den faktiske danninga, då ein gjennom teori og forskning forstår at det er vanskeleg å vurdere.

Ved å velje tre informantar, opna eg opp for moglegheita til å intervjuje lærarar frå forskjellige skular, der nynorsk har ulik status som målform. Eg gjorde difor eit strukturert utval, og forsøkte vidare å rekruttere informantar frå ein skule i eit nynorskdominert område, ein skule frå eit bokmålsdominert område og til slutt ein skule frå eit område som grenser til eit bokmålsdominert område, men der det er ulik bruk av målform. Dette vert vidare omtalt som randsoner. Elles var kriteria for informantutvalet at alle lærarane underviste i norskfaget på ungdomstrinnet.

4.4. Datamaterialet

Intervjumetoden og datamaterialet som kjem med undersøkingane kan reknast som hovudmaterialet for studien, då det dekkjer ein stor del av problemstillinga. Intervjumaterialet vil gje studien god innsikt i informantane si oppleving av nynorskopplæringa i den norske

skulen, kva læringsutbytte dei tenkjer elevane får og tankane bak dei didaktiske vala læraren tar. Gjennom observasjonsmaterialet kan eg sjå korleis informanten vel å kommunisere, samt kva val hen tar i reelle situasjonar. Nedanfor presenterer eg ei oversikt over metoden og materialet som er nytta for å dekkje dei ulike forskingsspørsmåla.

Forskingsspørsmål	Materiale
Kva tenkjer eit utval norsklærarar om opplæring i og om nynorsk?	Intervjumateriale
Kva dannelsingsfremjande utbytte meiner lærarar at elevane kan få av nynorskopplæring?	Intervjumateriale
Med bakgrunn i danningsteoretisk didaktikk, kan ein sjå moglegheit for danning i lærarar sine tankar kring eiga nynorskundervising?	Intervjumateriale
I kva grad kan den faktiske nynorskundervisinga vere dannelsingsfremjande?	Observasjonsmateriale

Figur 1: Samanhengen mellom forskingsspørsmåla og datamaterialet

4.4.1. Intervju

Ifylgje psykologi-professorane Svend Brinkmann og Steinar Kvale (2015) er forskingsintervjuet bygd på det å forstå kvardagslege sider hjå informanten gjennom deira perspektiv. Det er vidare utvikla til å verte ein profesjonell samtale mellom to partar gjennom bestemte metodar og spørjeteknikkar. I samspelet mellom desse partane vert det konstruert kunnskap. I forskning bruker ein denne kunnskapen til å forstå personen ein intervjuar, og sjå verda slik dei gjer. Larsen (2017) skriv at gjennom kvalitativt intervju søkjer ein etter «innsikt i personers erfaringer, meninger og følelser» (2017, s. 98). Deler av denne studien søkjer etter akkurat dette, med vekt på erfaringane og meiningane til eit utval norsklærarar.

Brinkmann og Kvale (2015) presenterer sju fasar i ei intervjuundersøking: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering og rapportering*. Med utgangspunkt i desse fasane, vil eg beskrive korleis intervjuet til denne studien vart gjennomført. Eg har valt å kombinere dei to fyrste fasane. Samt flytte analysering og verifisering til seinare i metodekapittelet.

Tematisering og planlegging

Før ein gjennomfører eit forskingsintervju er det fleire val ein må ta og førebuingsarbeid ein må gjere. Brinkmann og Kvale presenterer korleis ein bør kartleggje undersøkelsen sin *kvifor-* og *kva-*spørsmål før ein stiller seg spørsmål kring metoden, som då vil vere spørsmål kring *korleis*. I denne studien er kvifor retta mot målet om å innhente kunnskap kring lærarar sitt syn på eit komplekst omgrep i læreplanen, samt korleis fenomenet viser seg i nynorskundervisinga. For å gjere dette må eg vidare sjå på studien sin *kva*. Her kjem ein inn på før-kunnskapen og hente inn det som er naudsynleg for å forstå fenomenet på eit nivå ein kan forske vidare på. Eg las meg difor opp på ulike forståingar for danning slik at eg vidare kunne lese om nynorskopplæringa og finne ut av kva deler eg såg eit mogleg danningspotensiale i. Eg førebudde undersøkinga gjennom å forme ei problemstilling og kunne så gå vidare på studien sin korleis.

Som nemnd tidlegare falt valet på individuelle semistrukturerte intervju. Vidare måtte eg førebu ein intervjuguide. I forkant av dette hadde eg allereie brukt tid på å setje meg inn i stoffet og forma eit førebels teoretisk grunnlag for studien. Eg måtte gjere meg kjend med omgrepet danning, og ulike teoriar kring korleis norskfaget kunne fremje dette. Det å gjere eit grundig forarbeid er viktig i planlegginga, og Brinkmann og Tanggard presiserer dette med å seie:

Som hermeneutikken har godtgjort, kan vi kun forstå verden på bakgrunn av en forforståelse, og i praksis viser erfaringen at de beste intervjuer, lages av intervjuere som har omfattende kunnskap om det emnet de intervjuer om, idet de kan stille de beste og mest relevante spørsmålene. (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28)

Dei understrekar vidare at sjølv om ein har nedskrive ulike forskingsspørsmål til studien, er det inga grunn for å ikkje avvike frå planen om ein i intervjusituasjonen opplever at informanten har ei anna historie å fortelje. Det handlar om å vere kreativ innanfor dei etablerte rammene ein ha førebudd seg på. Dette samanfattar fint semistrukturerte intervju, og kvifor datamaterialet til denne studien nokre stadar kan skilje seg frå kvarandre.

Førearbeidet som leia opp til denne studien gjorde at eg tidleg bestemte meg for å unngå å bruke omgrepet *danning* i intervjuguiden. Gjennom å ha lese tidlegare studiar kring danning, såg eg ein tendens til at resultata kunne vere nokså diffuse og vide, grunna mangelen på ein generell forståing for kva det eigentleg innebar. Eg valde heller å skape ei eiga forståing og stille spørsmål til nynorskopplæringa ut frå denne forståinga. Dette førte til spørsmål kring

kompetansar, verdiar og haldningar som mogleg kan ha koplingar til nynorskopplæringa. I utarbeiding av intervjuguiden vart det òg viktig å ikkje lage spørsmåla for leiande, men heller ikkje for vide. I nokre spørsmål måtte eg vise til teori eller gje ei kort omgrepsforklaring for å sikre ein felles forståing og unngå for diffuse svar.

Strukturen på intervjuguiden er delt inn i tre overordna deler: nynorskstoda, læraren sitt perspektiv på eleven sitt utbytte i nynorskopplæringa og norskdiraktikk i nynorskopplæringa. Fyrste del av intervjuguiden inneheld fire spørsmål, skrive som ei innleiing til sjølve intervjuet og omhandlar haldningar til nynorskopplæringa. I analysen vil dette vere ein viktig del for å sjå om informanten sine haldningar kan gjenspeiglast i sjølve undervisinga og dei didaktiske vala hen tar. Andre delen omhandlar ulike kompetansar, verdiar og tospråkleg fordelar med nynorskopplæring, med grunnlag i kapittelet om det teoretiske grunnlaget. Her har eg valt å stille spørsmål om den generelle kompetansen fyrst, for så å spørje om eventuell kopling til nynorsk. Dette er for å la informanten sjølv definere kompetansen, for så å trekkje eventuelle samanhengar med nynorsk. Om informanten ikkje skulle finne det utfordrande å gjere ei kopling, ville det ha vore lettare for meg som forskar å spele vidare på det dei allereie hadde sagt, og med det unngå å påverke dei med mine syn og vendingar.

Siste del av intervjuguiden inneheld spørsmål kring informanten sine didaktiske val i nynorskopplæringa og tankar rundt ytre faktorar som mogleg kan påverke det denne studien ser på som dannelsingspotensialet til eleven. Igjen forankra i studien sitt teoretiske grunnlag. Her søker eg svar på korleis informanten jobbar med læreplanen og dei ulike læremiddela, innhald i undervising og elevmedverking. I slutten av intervjuguiden er det satt av plass til eventuelle spørsmål som mogleg kunne dukke opp under observasjonen.

Intervjuing

Intervjua varierte mellom 30-40 min. og vart gjennomført på arbeidsstaden til informantane. Dette vart gjort grunna praktiske omsyn, men òg for å skape tryggast mogleg miljø i intervjusituasjonen. Eg starta intervjuet med ein kort gjennomgang av målet for undersøkinga og informasjon om bruken av lydopptakar. I tillegg fekk eg underskrift på samtykkeskjema og gav informasjon om retten til å trekkje seg frå undersøkinga uansett når i intervjuet ein skulle føle for det. Alle intervjua haldt seg for det meste til intervjuguiden, og der spørsmål allereie var svart på, spurde eg heller informantane om dei hadde noko anna å tilføye. Etter lydopptaket vart tatt av, fekk alle informantane ein stor takk for innsatsen og deltakinga i undersøkinga, før me skilde lag.

Transkribering

Neste fase i undersøkinga er transkribering. I denne fasen handlar det om å gjere klart intervjuet for analyse, og ein må difor overføre intervjuet frå tale til skrift. Eg valde å skrive det som vart sagt på nynorsk og ikkje ordrett talemål med dialekt. Dette vart gjort for å bevare anonymiteten til informantane. Eg tok i bruk Brinkmann og Tanggard (2012) si rettleiingsliste for transkribering av intervju (2012, s. 35). Eg valde ein strategi som ikkje beskriv det talte språk i meir detaljar som til dømes kroppsspråk og stemmevolum. I tillegg valde eg å ikkje ta med pausar eller fyllord slik som «eh», «hm», eller liknande. I denne transkripsjonen er det meiningsinnhaldet som er viktig for analyse. Eg gjennomførte difor transkripsjonen så fort som mogleg etter undersøkinga, for å bevare kjensla intervjuet gav og dei gode ideane til seinare analyse som ofte oppstår i denne fasen. Eg hadde òg moglegheita til å supplere med tankane eg gjorde meg under intervjuet, som kan vise seg nyttig i drøftinga.

Eit slikt arbeid tar tid, og det er ikkje ukomplisert å transkribere, då det talte og det skrivne ord er to forskjellige medium. Brinkmann og Tanggars skriv fylgjande: «idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast, som i seg selv er dynamisk og kontekstuelt, og dette involverer en oversettelse» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Korleis ein «frys fast» det talte ord, er forskjellig frå kvar person som gjer det. For sjølv om ein berre noterer det ein høyrer, kan ein bestemme kva ein vil ta med eller ikkje av til dømes fyllord, pausar og liknande. Då vil nokre velje vekk, medan andre sjå verdi, og gjennom dette kan analysen og seinare tolking verte gjort i ulike retningar.

Rapportering

Den siste av dei sju fasane til Brinkmann og Kvale (2015) er rapportering. I denne fasen skal ein kunne argumentere for at funna frå undersøkinga og den tilhøyrande metoden vert formidla på ein måte som overheld vitenskapelege kriterier. I tillegg skal den ta hensyn til dei etiske sidene med undersøkinga slik at det ender opp som eit «lesbart produkt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Denne studien skal til slutt ende i ei masteroppgåve, der desse kriteria er overheldt og etiske spørsmål er tatt hensyn til. Masteroppgåva skal vere lesbar og interessant der funna eg baserer studien på er veldokumentert.

4.4.2. Observasjon

Observasjon som metode vert ofte brukt til å samle inn informasjon om mennesker eller situasjonar gjennom å direkte eller indirekte vere til stades i situasjonane. Dette kan både vere naturlege elle arrangerte situasjonar, alt etter intensjonen med undersøkinga (Johannessen et

al., 2021). I denne studien søker eg etter teikn på danning både i dei didaktiske vala læraren sjølv er medviten over at hen tar og i deira tankar kring nynorskopplæringa, men og i vala læraren faktisk tar i klasserommet. For å samle denne type data meiner eg at observasjon er ein godt eigna metode, og fortel meg meir enn informasjonen eg vil få gjennom eit intervju. Slik som Johannessen et al. (2021) seier, så er det grense for kor mykje ein kan lære av det menneske seier. «For å forstå kompleksiteten i mange situasjoner må fenomenet observeres direkte» (Johannessen et al., 2021, s. 80). For å vidare presentere observasjon som metode for denne studien, har eg valt å dele dette delkapittelet inn i fire deler: grunngeving, planlegging, dokumentering og gjennomføring, og etterarbeid. Dette for å gjere kapittelet meir oversikteleg og strukturert.

Grunngeving

Intervju og observasjon er to metoder som ofte vert brukt saman i ulike studiar, og ofte for å komplementere og supplere kvarandre. Christoffersen og Johannessen (2012) skriv følgjande om observasjon som supplerer: «Observasjon kan også brukes som en supplerende metode for å få svar på problemstillingene, eller for å undersøke dem fra et annet perspektiv» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). I denne studien vert observasjonsmetode brukt for å underbygge eller setje spørsmålsteikn til det informantene seier i intervjuet. Den vert og brukt for å innhente informasjon som intervjuet ikkje har moglegheit til. Ein av analyseiningane går på undervisningskommunikasjonen mellom lærer og elev, men med fokus på lærar. Dette er spørsmål eg ikkje stiller i intervjuet, og data eg ynskjer direkte frå situasjonen og ikkje gjennom læraren sin tolking av det. Difor er ikkje observasjon kun meint for supplerer, men og tilføring av ny informasjon. Eg får òg moglegheit til å kvalitetssikre empirien på ein anna måte, då eg kan stille spørsmål frå observasjonane eg har gjort i intervjuet etterpå.

Før eg valde metode, las eg meg opp på teori om ulike metodar og når dei eigna seg å bruke. I denne lesinga vart eg medviten på korleis observasjonsmetode tar i bruk alle sansar: det me ser, høyrer, føler, luktar, berører og smakar. Inntrykka av dette vert ein del av forskaraugo, i likskap med kunnskapen ein har, erfaringane ein gjer seg før og undervegs, samt oppleving i undersøkinga. Alt dette saman fargar observasjonane ein gjer seg og hjelper forskaren å rette fokus. I og med at denne studien søker data kring eit fenomen som per dags dato ikkje har ein generell og tydeleg definisjon, trur eg at ein slik metode vil gje informasjon og data på ulike nivå. Dette vil igjen kunne gje eit stødigare grunnlag for analyse.

Planlegging

Observasjonsmetode krev praktisk planlegging samt kognitiv førebuing. Den teoretiske bakgrunnen eg tar med meg inn i feltet, samt tankane eg medviten eller umedviten har gjort meg på førehand kan «filtrere» observasjonane eg gjer. Christoffersen og Johannessen presiserer at når ein forskar observerer i feltet, oppstår det ein interaksjon mellom teorien ein tar med seg inn i feltet og den praksisen ein observerer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er difor viktig å vere mest mogleg open som forskar, for å unngå å oversjå tema ein ikkje hadde tenkt ut på førehand.

I planlegginga av den praktiske biten må ein fyrst bestemme strukturen på datainnsamlinga. Då kan ein i hovudsak velje mellom strukturert eller ustrukturert observasjon, på lik linje som strukturert eller utstrukturert intervju. Observasjonen til denne studien er både ein supplerande og komplementerende metode til intervjuet, og eg hadde difor nokre delar av intervjuet som eg ville observere i praksis. Likevel ville eg ikkje gå glipp av moglegheita til å notere ned uventa og potensielt interessante situasjonar undervegs. På bakgrunn av dette valde eg å gå for ein blanding av strukturert og ustrukturert metode, slik som i intervjuet. Eg vel å kalle det ein semistrukturert observasjon der nokre punkt er bestemt på førehand, men med rom for uventa situasjonar. Uansett val av struktur måtte eg førebu meg på å ikkje klare å notere alt undervegs. Slik som Kleven påpeiker, så er det «viktig å vere oppmerksom på at uansett om man benytter prespesifiserte kategorier eller ikke, så er observasjonen en selektiv prosess» (Kleven, 2018, s. 47).

Etter strukturen var bestemt, måtte eg stadfeste kva forskarrolle eg skulle ha i observasjonen og korleis eg skulle samle inn observasjonane eg gjorde undervegs. Eg kunne velje mellom å vere fullt deltakande, deltakar som observatør, observatør som deltakar eller fullstendig observatør. Då denne studien har fokus på lærar og ikkje elevar, såg eg ikkje behovet for å vere noko meir deltakande i observasjonen enn å sitte bak i klasserommet. Eg kunne då rette all mi merksemd mot det som føregjekk frå eit utanforståande perspektiv.

Dokumentering og gjennomføring

For å dokumentere data frå observasjonen valde eg å ta i bruk eit sjølvlaga observasjonsskjema (jf. vedlegg 4), med nokre bestemte, men relativt opne kategoriar med bakgrunn i teori og spørsmål frå intervjuguiden. Desse var *innhald*, *arbeidsmetodar* og *andre observasjonar*. I tillegg til dette såg eg på undervisningskommunikasjonen, som var ein eigen kategori utan kopling til intervjuet. I denne kategorien noterte eg ned korleis lærar

kommuniserte med elevane sine, om det var ein dialogisk, reproduserande eller forteljande undervisingskommunikasjon. Eg tok utgangspunkt i tidlegare forskning gjennomført av Willbergh et al. (jf. kap. 2). For å effektivisere noteringa brukte eg kodene **DK** (dialogisk kommunikasjon), **RK** (reproduserande kommunikasjon) og **FK** (forteljande kommunikasjon) for å registrere dei konkrete observasjonane.

Observasjonsskjemaet inneheldt ulike rader med dei forskjellige kategoriane, men òg to kolonnar som delte observasjonane inn i *konkret* og *tolkande*. I kolonnen med konkrete observasjonar prøvde eg å notere ned det eg såg, utan å involvere tolkingar eller følelsar. Gode observatørar må kunne skilje mellom det som faktisk skjer og observatøren sin tolking av det som skjer. Dette er viktig for å unngå å blande realiteten med filtreringa til forskaren. Det er viktig å vere klar over at som observatør kan ein berre sjå kva som vert gjort, men ikkje kvifor, og heller ikkje kva personen du observerer sansar eller tenkjer (Sjøvoll & Næss, 2018, s. 188).

Grunna ulike faktorar, var det berre tid til å observere ein undervisingstime av kvar lærar. Ideelt sett hadde eg hatt betre grunnlag for analyse om eg kunne observert fleire. Lærarar har ein hektisk kvardag og tida er dyrebar. For å få likt grunnlag frå alle informantane, måtte eg gjennomføre like antal observasjonar frå alle, og i den samanheng var det berre moglegheit for ein undervisingstime per informant. Eg meiner likevel at innsamla data er nok til ein komplementerende analyse, men då basert på enkelttilfelle og utan å dra generelle koplingar.

Etterarbeid

Ved observasjon utan bruk av video eller lyd-opptak, berre dokumentering i form av feltnotat, vil det ikkje vere like stort etterarbeid slik som transkriberinga ved intervjumetoden. Likevel gjorde eg meg opp nokre tankar kring korleis eg skulle bevare dei inntrykka og kjenslene eg satt igjen med etter gjennomført undersøking. Observasjon og intervjuet vart gjennomført rett etter kvarandre, utan anna pause enn å gå frå klasserom til møterom. Her var det difor ikkje tid til noko etterarbeid. Etter intervjuet gjekk eg gjennom notata mine frå observasjonen og gjorde naudsynnte utfyllingar. Slik som Christoffersen og Johannessen seier er tida etter observasjonen «kritisk fordi det er da forskeren husker best det han har observert» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 73). Om ein ventar for lenge med å skrive ned observasjonar og notat, kan dyrebar informasjon gå tapt. Eg noterte undervegs i observasjonen, men i nokre tilfeller hadde eg kun tid til å skrive korte setningar eller stikkord. Desse var difor viktig for meg å utfylle før informasjonen gjekk tapt i hukommelsen.

4.5. Analyse

I tillegg til å unngå direkte bruk av omgrepet danning, bestemte eg meg tidleg for korleis eg ville analysere. I arbeid med intervjuguiden kunne eg då strukturere spørsmåla etter tema eg seinare tenkte å analysere ut frå. Ein slik temaanalyse meiner Thagaard vil rette «oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. [...] Føremålet med analysen er at vi går i dybden på de enkelte temaene» (Thagaard, 2018, s. 171). Gjennom denne metoden samanliknar ein på tvers av datamaterialet for å gå i djupna på kvart tema, og må grunna dette kode eller kategorisere resultatata. I dette tilfelle endte eg opp med å kategorisere dei.

Kategoriane eg sat med i planleggingsfasen baserte seg i nokon grad på inndelinga av spørsmåla, samt dei tre overordna delane for heile intervjuet. Før undersøkingane sat eg difor med desse kategoriane: Nynorskstoda, mangfald i nynorskopplæringa, kritisk tenking i nynorskopplæringa, nynorskopplæringa som kulturberande, umålbare kompetansar i nynorskopplæringa, tospråklege fordelar i nynorskopplæringa og norskdidaktikk i nynorskopplæringa. Etter gjennomført intervju, sat eg med før-forståinga eg hadde opparbeida med gjennom teorien eg valde ut, samt eigne erfaringar. Eg bestemte meg difor for å endre nokre av kategoriane ut frå denne forståinga og undersøkingane eg gjorde. Dei nye kategoriane vil eg gå grundigare gjennom i denne studien sitt resultatkapittel (jf. kap. 5).

4.6. Studien sin kvalitet

Ein studie som baserer seg på fortolking av fenomen, reiser nokre spørsmål kring kvaliteten på forkinga og vurderinga av den. «Vurderingar av forskningens kvalitet er basert på begrepene reliabilitet, validitet og generalisering» (Thagaard, 2018, s. 19). Eg vil vidare presentere reliabiliteten og validiteten. Generaliseringa vil eg ikkje gå meir inn på, men eg nemner kort at studien har berre tre informantar, og med det for lite datagrunnlag og breidde til å kunne generalisere resultatata noko meir. Ein kan stille seg spørsmål til kva informasjon som mogleg går tapt i få informantar. Samstundes er intervjuet grundig gjennomført, og noko av hensikta med studien var å sjå på lærarar frå skular med ulikt utgangspunkt for nynorskopplæringa. Dette har eg fått til, og ser ikkje at studien sin kvalitet er noko avgrensa av den grunn, då undersøkingane som er gjennomført har gjeve gode datagrunnlag.

Reliabilitet og validitet

Dette punktet er knytt til i kva grad studien kan vise seg gyldig og etterprøvbar. I fylgje Neteland (2020) vil reliabiliteten vere basert på gjennomsiktigheit. For å synleggjera kvaliteten i denne studien og styrke reliabiliteten har eg gjort den mest mogleg transparent. Det inneber at eg i presentasjonen av analysen og resultata frå informantane, gjentek direkte sitat frå intervjuet i analysen, og skil desse frå tolkingar i eit eige drøftingskapittel. Eg koplar sitata til vedlegget, ved å referere til setningsnummer og det aktuelle vedlegget¹. Dette gjeld berre for intervjudata, då observasjonsdata er feltnotat. Eg har i tillegg forsøkt å gjere ein så detaljert beskriving som mogleg av strategi og analysemetode og presentert grunnlaget for val eg har tatt knytt til dette. Utfordringar kring innhenting av data og framstilling av datagrunnlaget er basert på min kontakt med informantane i felten. Dei observasjonane eg har gjort og spørsmåla eg har valt å stille, kan bere preg av korleis eg har forstått og oppfatta fenomenene og hendingane.

Ifølge Thagaard er det viktig å reflektere over konteksten for utvikling av data, samt relasjonen til deltakarar i undersøkinga (2018, s. 188). To av mine informantar hadde eg kjennskap til frå før og hadde difor ein anna relasjon til enn den siste informanten som eg kom i kontakt med gjennom eit mellomledd. Det kan ha noko å seie for korleis informanten oppfattar og føler det kring intervju- og observasjonssituasjonen. Eg valde å observere før eg intervjuet, som igjen kan påverke intervjuet i nokon grad, då eg allereie hadde oppretta ein kontakt og prata lett med informanten i forkant av intervjuet.

Som både styrke og svakheit i denne studien, kan eg trekkje fram mitt eige forhold til nynorsk. Som presentert i innleiinga er nynorsk mitt hovudmål, og det har det alltid vore. I tillegg kjem eg frå eit nynorskdominert område og har store delar av livet vore omringa av det. Samt har eg erfaringar med ulike haldningar knytt til skriftspråket eg vel å bruke, og har fleire gonger måtte forsvare det skriftspråket som for meg er naturleg å ta i bruk. Ein kan sjå til Grønmo, og før-forståinga (jf. kap. 3.1). Her presenterer han forskaren sine eigne erfaringar som påverknad i korleis ein fortolkar resultat og funn. Mine funn skal difor presenterast og analysert så objektivt som mogleg, men eg kan mogleg sjå funn som andre ikkje gjer basert på mine erfaringar. Før-forståing kan difor seiast å påverke forståingshorisonten, samt det at korleis eg vel å lese resultata og analyserer dei, baserer seg på mine personlege forskingsbriller.

¹ I samråd med rettleiar vil rådata liggje som vedlegg.

4.7. Forskingsetiske val

Empirien er eit resultat av kommunikasjon mellom meg og informant, samt observasjon av informanten sin aktivitet i undervising. Eit av dei etiske omsyna knytt til eit slikt prosjekt er å verne om informantane sitt personvern. Difor søkte eg om godkjenning hjå sikt - kunnskapssektorens tenesteleverandør, før eg starta med å kontakte moglege informantar. I eigne transkripsjonar, samt i presenteringa av dei, blir informantane anonymisert med fiktive namn og kjønn. Sidan eg tok opp lyd under intervjuet, var det naudsynleg å bruke lydopptakar og lagre opptaka i tråd med retningslinjer frå institusjon og sikt. Det vart difor brukt maskinvare og mobile einingar frå behandlingsansvarleg institusjon, Universitetet i Stavanger. Eg har òg gjennomført resten av prosjektet i samsvar med godkjenninga frå sikt (jf. vedlegg 1).

Informantane har rett til å bestemme over eiga deltaking og trekkje seg når som helst. For å verne om denne retten, signerte informantane samtykkeskjema før undersøkingane. Samtykkeskjema vart fyrst levert inn til godkjenning gjennom søknad til sikt, og sendt til informantane i god tid før undersøkingane. Dette gav dei tid til å lese gjennom skjemaet før intervjuet, slik at dei ikkje følte eit press på å lese det i intervjusituasjonen. I tillegg til skjemaet, gav eg informantane ein munnleg gjennomgang av prosjektet, kva det innebar å delta, at dei når som helst kunne trekkje seg frå undersøkinga, og bad om munnleg samtykke til å bruke lydopptakar. I tillegg til samtykkeskjema, leverte eg inn informasjonsskjema til foreldre og føresette i tilfelle det skulle oppstå spørsmål kring min nærleik i klasserommet. Sidan eg ikkje observerte eller samla personopplysingar om elevane, var det ikkje naudsynt med samtykke frå foreldre. For utan om det sendte eg òg inn intervjuguiden til sikt, slik at dei kunne godkjenne kva type spørsmål og informasjon eg skulle samle inn. Sikt godkjente prosjektet 30.12.2022.

5. Resultat

I dette kapitlet vil eg presentere funna frå dei tre intervju og observasjonen. I motsetnad til kvantitativ metode finst det inga fasit på korleis ein skal gjennomføre analyse av kvalitativ data. Det er likevel analysemetodar som lettar arbeidet og som er vanlege å bruke. Målet med analyse er å sjå samanheng mellom empirien som er samla inn og dei fenomena som teorien underbyggjer og at eg gjennom studien utviklar ei forståing for dei fenomena eg studerer (Thagaard, 2018, s. 19).

Min plan før eg satt i gang med den analytiske lesinga var å presentere resultatata tematisk der intervjuguiden skulle vere eit utgangspunkt. Eg gjorde etter kvart ei vurdering på at datamaterialet vart meir meiningsberande om eg endra nokre av kategoriane etter kva som kom fram i intervju og observasjonen. Nokre av tema frå intervjuguiden viste seg mindre gjeldande enn nye kategoriar som kom fram i resultatata. Etter fleire gjennomgangar og analytisk lesing av intervju- og observasjonsdata enda eg til slutt opp med seks kategoriar:

- Informanten sine tankar kring nynorsk
- Kritisk tenking i nynorskopplæringa
- Haldningar, verdiar og mangfald i nynorskopplæringa
- Læra om historie, kultur og demokrati i nynorskopplæringa
- Språkleg identitet og tospråklegheit i nynorskopplæringa
- Didaktiske val og utfordringar i nynorskundervisinga

Eg vil fyrst og fremst peike på resultatata frå intervjuet, då det er mi primære datakjelde, men undervegs, der det høver seg, vil eg supplere med observasjonsnotat for å underbyggje eller peike på ulikskapar i analysen. Meiningsinnhaldet i teksten er difor eit resultat av min tolking av fenomenet eg studerer i denne undersøkinga. Kunnskapen som spring ut på bakgrunn av resultatata er påverka av denne tolkinga. Dette vil igjen ha noko å seie for korleis dei vert vidare presentert, slik som valet med å endre kategoriane etter det eg oppfatta som nødvendig for meiningsinnhaldet. Resultata og drøftinga skal presenterast kvar for seg i ulike kapittel, men sidan eg har endra kategoriane etter at undersøkinga vart gjort, vil resultatata difor bere noko preg av mi tolking. Det vil òg føre til at eg enkelte plassar kan nemne noko av resultatata i fleire kategoriar, då materialet har samanheng med kvarandre og kan vere vanskeleg å skilje.

5.1. Presentasjon av informantane

Informantane som stilte opp til undersøkinga har lite fellestrekk for utan om at dei alle tre er norsklærarar på ungdomsskulen. Einaste dimensjonen som var viktig for denne studien var kva område dei arbeida i, i forhold til kva målform som dominerte på den aktuelle skulen.

I framstilling av informantane og deira ytringar, har eg valt å gje dei fiktive namn: Lars, Ingrid og Heidi. Namna har inga anna tyding enn at det var dei fyrste eg kom på, utan noko likskapar til dei ekte namna. Slik vil presentasjonen av resultata og analysen framstillast meir oversiktleg og ryddig. Det gjev samstundes meir nærleik og betre tilgang til resultata. Eg vil òg presentere informantane si stemme i kursiv, samt som innrykk i teksten ved lenger sitat. Slik vil informantane sine perspektiv tydeleg skilje seg frå resten av analysen. På denne måten tek eg vare på integriteten til informantane, samt at studien let seg etterprøve, då kvart sitat refererer til vedlegg med transkripsjonen. Eg fylgjer òg etiske retningslinjer kring prinsippet om anonymitet, og informantane sitt kjønn er difor nødvendigvis ikkje lik framstillinga i analysen. Med anonymitet i bakhovudet har eg difor skjult ord eller fråsegn som kan fortelje noko om skulen eller direkte lokasjon til staden. På denne måten vert det svært vanskeleg å kjenne att informantane.

Før eg går vidare med resultata vil eg kort presentere nokre rammefaktorar som kan ha noko å seie for korte og mindre utfyllande svar i enkelte av intervju. I eit av intervju måtte eg korte ned intervjutida med 15 minutt. Dette førte til at eg enkelte plassar ikkje fekk stilt oppfylgningsspørsmål eller utdjupande spørsmål som eg gjerne kunne gjort om det hadde vore tid til det. Det kan òg vere med å forklare kvifor enkelte svar er noko korte. I den eine observasjonen gjekk brannalarmen ti minutt før timen var ferdig, og eg fekk difor ikkje observert ferdig denne timen og eventuelle situasjonar som kunne oppstått der. Elles er den eine informanten av anonymiserte grunnar inne i eit vikariat og har difor ikkje fullstending oversikt over gjeldande planar for faget, men hen har lang erfaring som norsklærar på ungdomstrinnet og med det føresetnad for å svare godt på spørsmåla elles.

5.2. Informanten sine tankar kring nynorsk

Fyrste tema for undersøkinga mi var spørsmål kring informantane sine egne opplevingar av nynorskopplæringa i skulen, samt nynorskstoda hjå kvar enkelt av dei. Dette var eit innleiande tema for intervjuet for å få ein peikepinn på kor mykje nynorsk læraren brukte sjølv, samt korleis dei opplever nynorskopplæringa og eventuelle haldningar blant elevane. Fyrste spørsmål gjekk direkte på kva skriftspråk den enkelte føretrakk å bruke i kvardagen. Ingrid og

Lars var tydeleg på at nynorsk var fyrstevalet, medan Heidi svarar bokmål då det er hennar vante skriftspråk. Likevel opplever ho det som unaturleg å skrive på bokmål og føretrekk å skrive dialekt i uformelle settingar :

[...]Jeg føler meg ikkje heime i verken nynorsk eller bokmål[...] nynorsk kan eg trivst med å skrive visst det ikkje er så langt, fordi då treng eg ikkje bruke dei fjernaste, altså ord som ligg nærare (dialekt). (setning nr. 4, vedlegg 7)

Vidare seier ho at ho gjerne tar i bruk nynorsk om ho skal skrive formelt. Dette er i situasjonar der ho ikkje kan ta i bruk dialekt, men må bruke eit standardisert skriftspråk.

I det neste spørsmålet ynskjer eg svar på korleis informantane opplever nynorskopplæringa generelt i den norske skulen. Lars påpeiker fort at yrkeserfaringa hans er frå skular der nynorsk dominerer og difor har han ikkje tenkt så mykje på det som *nynorskopplæring* men heller som *norskopplæring*. Han er likevel medviten kring elevane sitt forhold til det, og han tillèt ikkje så mykje *utgliding*. Ingrid har på si side nokre tankar kring generell nynorskopplæring i den norske skulen og oppfattar den som: «*Litt sånn halvhjarta*». Dette ynskte eg grundigare forklaring på, og spurde vidare om det var knytt til lærarane. Då forklarte ho:

Ja, det er vel noko med det at...når skal ein gjere det? [...] Skal ein på ein måte ha fire veker med nynorsk og fire veker med bokmål? Korleis skal ein løyse det med tida? (setning nr.9 & 11, vedlegg 5)

Heidi fortel korleis ho opplever nynorskopplæringa som utfordrande, men nemner ikkje tid som ein grunn. Ho likar sjølv å undervise i det, og har gjennom tidlegare studietid vorten medviten på viktigheita av den. Ho synest derimot undervisinga kan vere utfordrande, då det på ein bokmålsskule krev mykje skriveopplæring, noko ho sjølv meiner er den mindre spanande delen av språkinnlæring. Vidare påpeiker ho at det er viktig, og innimellom kan det vere greitt med grammatikk og lære vekk eit system som har ein fasit, men slik språkinnlæring har lite rom for refleksjon.

Eg var interessert i å høyre kor mykje tid av den totale norskundervisinga kvar informant satt av til konkret nynorskundervising. For å leggje til rette for felles forståing for kva eg la i omgrepet *konkret* nynorskundervising, introduserte eg spørsmålet med ei lita omgrepsavklaring. Eg fortel at eg siktar til planlagt undervising med nynorskopplæring som mål. Kor mykje av heile *norskundervisinga* vier du til konkret nynorskundervising? Heidi

kunne vise til ei rutine ho hadde innført i timeplanlegginga for å sikre jamleg nynorskundervising:

Eg har fem timar norsk i veka, og då har eg innført, sidan me starta, tysdag er nynorsktysdag. Så då er det alltid nynorsk. Men det kan variere frå å lese ein tekst og ikkje gjere noko meir med den teksten, berre høyre på nynorsk, eller sånn songtekstar eller noko sånt. Til å repetere substantiv. (Setning nr.16, vedlegg 7)

Ingrid uttrykte eit ynskje om at svaret var halvparten av tida, men forklarte vidare at det i realiteten enda med to gode bolkar nynorsk kvart semester, altså i halvåret. Lars derimot, har eit litt anna utgangspunkt, då nynorsk dominerer norskfaget, så han fortalde heller kva han fokuserte på i norsktimane med å seie:

Det er ikkje noko eg har tenkt over sånn i prosent, men altså eg bruker forholdsvis mykje tid på rett og slett det formative og altså oppbyggjing og språkføring og sjølvstilt rettskriving. [...] Så at eg i underkant av halvparten av tida retter meir på det språklege, sånn ca. (Setning nr. 11, vedlegg 6)

For å få ein oversikt over haldningane knytt til nynorsk på den aktuelle skulen informanten jobbar på, stilte eg vidare spørsmål om korleis informanten oppfatta elevane sine haldningar til nynorsk. Her var det forskjellige svar. På Ingrid sin skule, randsoneskulen, oppfattar ho haldningane til nynorskelevane som *heilt okei*. Ho forklarar at ho prøver å gjere elevane merksame på kor flott og poetisk språket er, men trur likevel ikkje at dei klarer å sjå det. Lars derimot, sikter til skriftspråket sin generelle status i det lokale samfunnet elles, og at elevane difor ikkje stiller spørsmål ved det. Han påpeiker òg at han har litt kontakt med fleire tidlegare elevar og at dei syner til å halde på skriftspråket etter grunnskulen. Det er derimot ikkje likt på alle skulane han har jobba på, og siktar til nærliggjande plassar, med nærleik til bokmålsdominerte områder, der elevane ser ut til å skifte frå nynorsk til bokmål etter endt skulegang.

På den bokmålsdominerte skulen der Heidi jobbar er haldningane noko annleis:

*Dei synest der er, sånn som eg oppfattar det, så synest dei det er kjedeleg og unødvendig. [...] Det er ikkje så massiv motstand med buing, men *sukk*. Så me har prøvd å gjere eit morosamt poeng ut av det då. Sånn «no er det nynorsktysdag og sånn er det berre», så er det litt morosamt då, håpar eg, kanskje? (setning nr. 23, vedlegg 7)*

Eg responderte på svaret med ein observasjon eg gjorde i undersøkinga, og uttrykte at det verka som Heidi starta timen med ei positiv innstilling til nynorsk og ynskte ikkje reaksjonar på det. Heidi svarte bekreftande på dette med at ho helst ikkje ynskjer negativ respons og skaper ikkje rom for negative kommentarar.

5.3. Kritisk tenking i nynorskopplæringa

Neste tema for denne analysen er utbyte elevane har av nynorskundervisinga, med vekt på forskjellige kunnskapar og kompetansar. Eg informerte alle om overgangen ved å seie at eg vidare ville spørje om elevane sitt utbyte av nynorskundervisinga. Eg spurde fyrst om informantane si forståing for ulike omgrep og vidare om dei kunne kople det til nynorskopplæringa. Ut i frå svara har eg som nemnd tematisert analysen litt annleis enn intervjuguiden, og vil difor presentere svar der informantane nemner kompetanse og kunnskapar knytt til dei ulike temaa.

Fyrst vil eg presentere korleis kvar informant forstår kompetansen *kritisk tenking*. Lars vektlegg kjeldebruk og korleis han forsøker å lære elevane opp i å tenkje gjennom kva kjelder dei bruker. Han samanfattar kompetansen med å seie at det handlar om «å vera kritisk, ikkje godta det fyrste og beste», før han vidare presiserer at ein bør sjekke opp med fleire kjelder for å vurdere eige arbeid, kvaliteten på det og ikkje kvantiteten med tanke på antal ord som er forventa å skrive. Eg fortset med å spørje om han tenkjer at opplæring i og om nynorsk kan fremje ein slik kompetanse. Til det svarer han:

Ja det trur eg, i alle fall på det språklege. Altså for å seie det sånn, det er mykje lettare å blande bokmål inn i nynorsken, enn omvendt. Og der pirkar eg. Altså eg er ikkje puritaner, du kan få velje kva målform du vil, men det skal vere innanfor. Sånn at eg trur nok du må jobba meir medvite med akkurat dette der, når du er nynorskbrukar.
(Setning nr. 38, vedlegg 6)

Ingrid påpeiker viktigheita av kritisk tenking og vektlegg korleis det er ein kompetanse ein må lærast opp i, med å seie:

Eg tenkjer kritisk tenking er kanskje noko av det viktigaste me held på med. Men det er jo litt sånn opplæring i det òg, for å sei det sånn. (Setning nr. 46, vedlegg 5)

Eg ynskjer eit utdjuping og seier spørjande at det er noko du må lære deg til å...?, før Ingrid svarer med:

Ja dei må jo på ein måte finne sine eigne svar, eller kva eg skal seie då...jobbe med dei ikkje sant? At det er opne spørsmål og at dei vert meir forskarar i det dei held på med då. Litt sånn som eg sa med at eg ynskjer at dei skal gå litt på jakt i nynorsk og finne gode ord og vendingar, og finne måtar det er skrive på som gjer at dei kan bruke det igjen. (Setning nr. 50, vedlegg 5)

Seinare i intervjuet nemner Ingrid at språklæring òg handlar om det å ikkje berre godta det ein er van med, men gå inn i stoffet med eit kritisk blikk. Stille seg spørsmål til kva det er ein ser og kvifor det er der. Ho presenterer eit døme frå undervisinga, der ho stiller spørsmål til elevane om kvifor dei trur at ho synest nynorsk er eit meir poetisk språk, samt det å reflektere rundt korleis ho meiner ho skriv betre på nynorsk enn bokmål.

Heidi tenkjer på kritisk tenking som kompetanse til å stille spørsmål ved noko, ikkje berre godta. Samtidig presenterer ho tankar som skil seg litt frå dei to andre informantane. Ho uttrykkjer viktigeita med kritisk tenking, men seier òg at ein ikkje må vere i konstant opposisjon. Generasjonen som no veks opp er allereie ekspertar på å tenkje kritisk og stille spørsmål ved absolutt alt. Ho seier vidare at det kan verte slitsamt og veldig uroleg i lengda, før ho konkluderer med at ein skal vere kritisk, men ein kan ikkje vere kritisk til alt. For å kople denne refleksjonen til nynorskopplæringa spør eg vidare om nynorsk kan fremje kritisk tenking. Til dette svarer Heidi:

Ja. [...] til det med historia, men ikkje språket i seg sjølv nei. Nei, men bakgrunn og kulturberinga med det. Det med historia til nynorsk, skape ein forståing for det, kvifor det er sånn at me har to skriftspråk i Noreg og demokratiutviklinga og sånne ting. Der ligg det potensiale for kritisk tenking. (setning nr. 39, vedlegg 7)

5.4. Haldningar, verdiar og mangfald i nynorskopplæringa

I denne kategorien vil eg presentere informantane sitt syn på den eventuelle mangfaldskompetansen, samt haldningar og verdiar eleven kan utvikle gjennom nynorskopplæringa. I likheit med kritisk tenking, har eg fyrst spurt kvar informant om kva dei legg i omgrepet mangfald. Lars vektlegg kor mangfaldig nytteverdi det nynorske skriftspråket har, med å seie:

Nei, altså i forhold til nynorsken så tenkjer eg på det at nynorsk er eit reiskap som kan brukast på alle felt. At det er sjølv sagt å velje ein passeleg dose med nynorsk litteratur [...] om du kjem lenger opp i systemet og vert meir avansert, så er nynorsken framleis eit heilt ypparleg reiskap. (setning nr. 21, vedlegg 6)

Vidare forklarer han korleis det ikkje skal vere noko grunn til å skifte over til bokmål, og at han prøver å formidle dei haldningane til elevane. Eg spør Lars om han trur at nynorskopplæringa kan bidra til meir mangfald, noko han svarer bekreftande på før han forklarer:

[...] Nynorsken slik som samfunnet er innretta, så...nynorsken må du ha ein medviten haldning til å bruke. Bokmålet får du inn anten du vil eller ikkje. Sånn at, at ein jobbar med den medvita kring nynorsk som eit fullgodt reiskap i språket, det trur eg er veldig viktig. [...] Der har bokmålelevane det lettare, for dei finn det over alt.

(Setning nr. 27, vedlegg 6)

Ingrid derimot, tvilar sterkt på det vert eit mykje meir mangfald av nynorskundervisinga, sjølv om det kunne vere å ynskje. Ho håpar på si side at det vert ei større forståing for språk og korleis språk er bygd opp, men som elev i åttande klasse er det vanskeleg å forstå mangfaldet som ligg i det. «*Dei synest berre det er vanskeleg*» svarer Ingrid, før ho påpeiker at desse haldningane ofte er prega av heimen og kva som vert sagt der.

Heidi beskriv mangfaldet som forståing for variasjon, i og av alt. Vidare forklarer ho det som at ein: *skal ikkje vere alt, men ein skal ha forståing for (ulikskapar)* (setning nr. 27, vedlegg 7). På spørsmål om ho trur nynorskopplæringa kan fremje kunnskap og kompetanse kring det med mangfald, svarar ho: *Ja eg trur eigentleg det. [...] Eg synest nynorsk kan bidra til å skapa forståing og ja mangfald*» (setning nr. 31, vedlegg 7).

Vidare ynskte eg å høyre læraren sitt syn på umålbare kompetansar med fokus på nynorskundervisinga. Eg spurde difor kor nynorsk ligg i forhold til utviklinga av slike kompetansar. Både Ingrid og Lars synest slike kompetansar er ei vanskeleg oppgåve å isolere til eit fag eller skilje frå kvarandre, og meiner ein må sjå dei i samanheng. Det eine dreg det andre med seg. Lars ser likevel læringsverdien om ein hjelper eleven med å sjå det:

Minne dei på det, fordi anten me vil eller ikkje, så er jo nynorsk eit, er det sterkt å seie minoritetsspråk? Men altså, det er jo eit språk som har i mykje større grad måtte kjempe for sin plass. (Setning nr. 59, vedlegg 6)

Seinare i intervjuet uttrykte Ingrid noko som var viktig i hennar nynorskundervising:

Det som eg synest er viktig å snakke om når du går i åttande klasse, til dømes dette med å vere raus og romsleg og ja, sånne ting. For det (nynorsk) kan fort verta ein

sånn raring-ting. Når eg gjekk på skulen så var det ein raring-ting. Nynorsk var berre noko ein gjorde litt sånn på sidelinja. (Setning nr. 108, vedlegg 5)

Ho seier vidare at hennar fokus på det umålbare i planlegging av timar, då det målbare kjem litt av seg sjølv. Det er viktig å prøve å skape same forholdet til nynorsk som til bokmål, slik at nynorsk ikkje vert ei sær greie ein jobbar med i ein periode og puggar masse på, for så og leggje det vekk.

Heidi nemner, i likskap til Ingrid, korleis ein bør skape eit betre forhold til nynorsk blant bokmålelevar, mellom anna med å jobbe med tekstar på nynorsk utan at det vert gjort eit stort poeng ut av. Ho prøver å setje fokus på dette og seier:

Eg føler me klarar å trekkje inn og skapa autentiske situasjonar utan å gjere eit poeng ut av det, om du skjønner? Og det synest eg jo er viktig, for då ufarleggjer ein det litt, og viser at ein møter faktisk på dette her (nynorsk). Det er ikkje noko som du skal halast gjennom på skulen, det er masse greier der ute som er nynorsk, eller som står på det språket som...du må berre kunne lese det. (Setning nr. 89, vedlegg 7)

Heidi kan òg fortelje at for å setje fokus på den målbare og umålbare læringa, deler ho timane opp, der ho både har grammatikkundervising, samt lese og forstå ein tekst med eit interessant tema. Ho legg til at det umålbare vert ikkje naudsynleg språket i seg sjølv, men ein diskuterer innhaldet uavhengig av skriftspråket som er brukt. Dømet ho viser til er frå den observerte timen i same undersøking.

Haldningar til nynorsk og den mangfaldige språkkulturen i Noreg er noko Lars er opptatt, samt setje fokus på og gjere elevane medviten på. I spørsmål om haldningar og verdier svarer Lars dette:

Elevane kjenner nok på at dei er i eit mindretal, og at det kan verte... gjerne ein må forsvare det ovanfor ... «eg skjønner ikkje kva du seier, kan ikkje du snakke norsk», sant? Sånne haldningar. Eg trur me kan læra dei å vere litt på vakt og vere medviten på seg sjølv og at dette er meg. (Setning nr. 61, vedlegg 6)

For å unngå at nynorsk skal verte ein *raring-ting* som igjen dyrkar haldingar som ifylgje Ingrid er «åh nynorsk, åh grusomt» prøver ho å fokusere på mindre rettskriving og pirk, sjølv om ho stundom kan råde elevane til ord som kunne vore betre å bruke. Ingrid vil heller ha fokus på:

Litt meir glede kanskje? Leggje litt meir vekt på at det skal vere kjekt, det skal vere litt å le av, det skal vere litt...ja? [...] Og at det er ikkje så vanskeleg. Det er faktisk eigentleg ganske greitt. (Setning nr. 129 & 131, vedlegg 5)

I forsøk på å fremje umålbare kompetansar nemner Heidi at det er viktig å tenkje på den langsiktige læringa elevane får av nynorsk. Sjølv om ein ikkje har noko handfast vurderingsgrunnlag på elevane der og då, vil dei dra nytte av det i seinare tid. Ho seier vidare:

Altså det som eg trur er lurt å tenkje på... sjølv at om dei på ungdomsskulen synest det er kjedeleg å læra seg nynorsk, har dei lært det og tar det med seg vidare i liva sine. Sånn at visst det set i gang ein refleksjon om fem år, når ein er ferdig, så er jo det òg ein kompetanse som ein tar med seg fordi ein hadde nynorskundervising.[...] Ein skal jo lære seg, eller ein skal jo dannast vidare og det gjeld jo ikkje berre dei tre åra. nokre ting er sånn, det har sikkert du òg opplevd, at plutselig gav det engelsklæraren sa i åttande klasse meining når du er 20 liksom. (Setning nr. 52, vedlegg 7)

Heidi sikter til læring som moglegvis skjer seinare i livet, men som har grunnlag i det elevane lærer på skulen. Ingrid siktar òg til denne læringa som eleven nødvendigvis ikkje ser nytten av her og no, men som vil kome til nytte seinare i livet. Moglegvis vil ein aldri leggje merke til læringa. Ingrid seier:

Og litt sånn at eigentleg så heng alt saman med alt. Fordi det er ikkje alltid ein forstår kvifor ein skal lære ting, så eg snakkar ganske mykje om dette med altså...dette er noko du skal kunne til vaksenlivet ditt. Det er ikkje noko du får bruk for kanskje akkurat no, men som er med på å byggje...me har snakka mykje om dette her: kvifor skal me lære dei tinga, kvifor skal me lære det kjedelege. Men så seier eg, men alt dette heng saman. Sånn at når du ein gong går ut herifrå, du skal på vidaregåande eller du går ut av vidaregåande, så har du med deg mykje av dette her som berre har blitt ein del av deg. (Setning nr. 141, vedlegg 5)

5.5. Læra om historie, kultur og demokrati i nynorskopplæringa

Eg ynskjer å høyre informantane sine tankar om nynorskopplæringa kan vere kulturberande og historieformidlande. Korleis informantane forstår kultur kan vere forskjellig, men for mest mogleg upåverka svar, definerte eg ikkje dette noko meir. I spørsmål om nynorskopplæringa kan fremje eller vidareføre kultur svarer Ingrid kort ja, utan å greie ut noko meir enn å poengtere at det gjeld både norskfaget og nynorsk. Lars har derimot ein klar formeining om kulturformidlinga:

Ja det er jo den absolutt viktigaste kulturberaren, meiner eg. Og ein skal vere veldig medviten kring (det). Før har me jo alltid tenkt på, altså nynorsken då, så har du tenkt på at du skal bevare eigenarta og den nynorske skriftkulturen skal beskyttast mot bokmålet. Men eg ser at eg har jo framleis kontakt med ungdomar, og innser jo no at du må òg beskytta den mot England, eller engelsk spesielt. (Setning nr. 47, vedlegg 6)

Heidi er, i likskap med dei to andre, einig i at nynorsk er ei viktig brikke i det å vidareføre kultur og historie, og trekk fram det som ein av grunnane til å ta vare på nynorsk som skriftspråk. Det er så viktig å ha tilgang til historia og Heidi seier vidare:

Det er noko med at du må kunne forstå, det er historiske kjelder på nynorsk. Ha moglegheita til å forstå språket i seg sjølv [...]. Men òg ulike val som ordval. Kva slags konnotasjonar ligg i det «for hundre år sidan så skreiv denne personen på nynorsk». Det rommar så mykje, det var ikkje eit tilfeldig språk som vart vald av ein tilfeldig fyr. Det er mykje politikk i det, det er eit standpunkt inne i det. (Setning nr. 42, vedlegg 7)

Heidi peiker på korleis elevane må reflektere rundt det at Noreg faktisk har to likestilte skriftspråk, og viktigheita av å vidareføre denne læra. Det krev lærarar som er medvitne og ser verdien i den. Heidi trur at enkelte norsklærarar resignerer seg mot denne læringa fordi det i realiteten er mange som slit med å undervise i nynorsk og då vert det fort tungt. Kunnskapen kan likevel seie mykje om kulturen i Noreg, og Heidi fortset med:

Kva fortel det om Noreg då, korleis me behandlar våre innbyggjarar når me faktisk tillèt då at me ikkje har eit standardisert talemål. Me har ulike skriftspråk som har likestilling, sjølv om det er maktubalanse når det gjeld status og sånn. Og det er jo det med kultur og å bere kultur. Kanskje litt krunglete veg, med det representerer jo ein kultur berre det. (Setning nr. 44, vedlegg 7)

Eit anna punkt som kjem fram i intervjuet når eg spurde om kulturbering, var litteratur. På kva måte historia fører med seg mykje god litteratur. Lars trekk fram korleis norskfaget er kulturberande nettopp på grunn av litterære verk gjennom historia. Han seier:

[...] Sjølv skriftkulturen, altså det er jo skrive, visst me held oss til litteraturen då, så er det jo skrive utruleg mykje god litteratur på nynorsk...både før og like mykje no, no-levande forfattarar som elevane absolutt bør verte kjende med. (Setning nr. 55, vedlegg 6)

Når eg seinare spør Lars om han brukar mykje nynorsk litteratur synest han sjølv han har ein medviten haldning til bruken, og at ein nok ideelt sett berre skulle brukt nynorsk litteratur. Han fortset med at ein då ville gått glipp av mykje anna bra, så han forsøker å få til ein passeleg blanding av både nynorsk og bokmål. Når eg vidare spør han om han tar i bruk kanon, eller bruker bestemt litteratur som han personleg likar, kjem han inn på korleis han i læra om lyrikken har brukt det same døme på dikt gjennom alle åra han har vore norsklærar. I tillegg nemner han verk som Faderen av Bjørnstjerne Bjørnson og Terje Vigen av Henrik Ibsen som døme på verk ein må innom i løpet av norskfaget.

Eg er mest opptatt av klassisk, nyare litteratur, men dei skal jo ha kjennskap til klassikarane. (Setning nr. 116, vedlegg 6)

Ingrid uttrykkjer at ho har nokre noveller på nynorsk som ho bruker fast, akkurat som ho har nokre på bokmål som ho bruker. Men for utan om dei, så seier ho:

Elles så er eg nok litt sånn: grip dagen. [...] Dukkar Kongens tale opp, så bruker eg den, eller dukkar 'den' opp så bruker eg det. Ting som på ein måte går inn i det tema me held på med, for å sei det sånn. (Setning nr. 113 & 115, vedlegg 5)

Heidi er òg inne på det med litteraturlære i form av å ha eit kulturelt kapital. Ho forklarar vidare at ho meiner det handlar om å ikkje la seg hemme av å møte nynorske tekstar, eller generelt berre ha forståing. «All kunnskap er jo makt. Det er jo ein danning i det?» (setning nr. 58, vedlegg 7). Ho forstår det som ei ekstra grein inn i hjernen som kan brukast, gjerne i forbindelse med danning. Men det er eit læringsutbyte som Heidi er spesielt opptatt av når det kjem til kulturbering og språkhistorie, som ikkje går på det med litteratur og tekstforståing.

For min del så er veldig viktig å presisere kor demokratisk viktig nynorsk er, fordi, å sjå på ein måte på maktbalanse og kven det er som...berre opphavet til to skriftspråk og såne ting. At det er ein veldig viktig del av undervisinga og dermed så... det å ha aksept for [...] at ein forstår at grunnen til at nynorsk er eit underdog-språk er fordi at det ikkje er dei rike som har brukt det, og dermed så har det...og kanskje litt sånn, tenna litt aggresjon mot det. (Setning nr. 31, vedlegg 7)

Heidi fortel vidare korleis ein kan tenne denne aggresjonen eller reaksjonen gjennom å sjå på dei demokratiske haldningane Noreg oppfordrar til, men korleis språkhistoria presenterer ei haldning der dei rike og mektige sit på makta. Ho uttrykkjer vidare at med nynorskopplæring og språkhistoria i Noreg er det ikkje systema som fyrst og fremst er det viktigaste med

språket. Språk er munnleg basert og så er det vorte utarbeida eit system for at det skal vere greitt å læra, men det er ikkje hovudsakleg systemet som er det riktige. I tillegg til kor viktig nynorsk er for demokratiet, trur Heidi òg at nynorskopplæring kan vere med å auke forståinga for demokrati generelt. Ho meiner at ved å samanlikne den norske språksituasjonen med andre nordiske land, kan ein sjå ein tydeleg språktoleranse i Noreg som skil seg frå andre. Ho fortel:

Eg trur jo at den nynorskaksepten, eller aksept og aksept, men det med at me har ein openbart stor toleranse for skriftlege språk, eller ulike variantar av det norske språk generelt har jo òg ført til at ein...til dialektbruk, som i Noreg er ganske unik, i alle fall i forhold til mange andre land me samanliknar oss med. Som både England, Sverige og Danmark, har jo det at du skal høyrast ut på ein viss måte for å kunne koma på tv. Medan her kan ein høyrast ut akkurat som ein vil, og ein verdset det òg. (Setning nr. 60, vedlegg 7)

Om det kan oppfattast som dannande, trur Heidi er opp til kvar og ein. nokre vil sjå på det som det motsette av danning, då ein ikkje lærer seg riksspråket. Heidi fortel vidare korleis det alt i alt handlar om å vere trygg i sin eigen identitet, og at ho gjerne opnar litt opp for det gjennom eit slikt syn på historia og språklæring.

5.6. Språkleg identitet og tospråklegheit i nynorskopplæringa

Under intervju viste det gradvis eit tema som kvar informant nemnde som viktig når det kom til nynorskopplæringa og norskfaget i heilheit: Den språklege identiteten til elevane og det å reflektere rundt korleis talemålet er verdifullt og ressursgjevande i nynorskopplæringa. Både på skulen i randsona der Ingrid jobbar og den bokmålsdominterte skulen der Heidi underviser, kan ein ifølge informantane dra nytte av dialektnærleik til nynorsk. Ingrid meiner at haldningane til nynorsk ikkje samstemmer med det faktum at dei snakkar ei dialekt som kan gje dei fordelar i skrivinga. Ho seier dette:

[...] så ser dei ikkje at dei eigentleg 'snakkar' nynorsk.[...] Dei lagar noko sånn veldig vanskeleg ut av det. [...] Koplar på mange vanskelege ord og sånne ting, jah. (Setning nr. 23-29, vedlegg 5)

Heidi var overraska over at den nynorske statusen på skulen var såpass låg med tanke på området som skulen låg i. Etter å ha studert i eit reint bokmålsdominert fylke, der elevane ikkje hadde moglegheit til å bruke ei dialekt som harmonerer med det nynorske skriftspråket, hadde ho venta eit meir verdiskapande syn på nynorsken. Ho seier vidare:

Her er det veldig mykje som kan overførast...altså du kan ikkje skriva dialekt, men det er veldig mykje du kan skriva som er dialektnært då. (Setning nr. 23, vedlegg 7)

Vidare seier Heidi at språk er viktig og språk er identitet, og ved å tenkje slik kan ein auke forståinga for det og moglegvis bidra til mangfald. Ingrid håpar òg at ved å jobbe med nynorsk så vil elevane auke forståinga for språk og korleis språk er bygd opp.

Lars på si side uttrykkjer at han jobbar med å få elevane til å verte stolte nynorsk-brukarar i eit bokmålsdominert land. I samanheng med det å fremje umålbare kompetansar og gjere elevane medvitne på negative haldningar knytt til nynorsk, seier han dette:

Eg trur me må lære dei å vere litt på vakt, og vere medviten på seg sjølve og at 'dette er meg'. (Setning nr. 61, vedlegg 6)

Eg ynskte vidare å få informantane sine tankar kring tospråklege fordelar og om dette kan ha overføringsverdi til forholdet mellom nynorsk og bokmål. Eg starta difor spørsmålet med ei kort innføring i nokre av dei generelle fordelane tospråklege elevar har, med ei lita forskingsbasert forankring. Det er fleire studiar som viser til fordelar med å vere tospråkleg. Mange omtalar nynorsk og bokmål som to språk. Dette vert grunngjeve med at dei mellom anna har ulike språkssystem og ulike reglar. Det er teoriar som seier at dei tospråklege fordelane kan vere ein ressurs for elevane og at ein viser større mental fleksibilitet og kreativitet om ein er tospråkleg. Trur du dette har overføringsverdi til nynorsk og bokmål?

Lars seier seg fyrst ueinig i påstanden om at nynorsk og bokmål kan oppfattast som to språk:

Eg har, tenkjer aldri, eller har aldri tenkt på det som tospråkleg. For meg er det eitt språk[...] altså forskjellane vert jo faktisk mindre og mindre. Så, altså det er av-arta av same språket, men eg har aldri gått...eg kjenner jo fleire som meiner at dette er to språk, men eg er ikkje einig i det. (Setning nr. 70, vedlegg 6)

Vidare seier han seg einig i at tospråklegheit har ein læringsverdi, og nemner forskning som viser ein absolutt nytte for elevar med norsk som andrespråk.. Eg er interessert i å høyre meir refleksjon kring dette og spør vidare om han tenkjer det finst fordelar med å lære seg både nynorsk og bokmål. Til dette svarer han:

Ja, du får jo ein breiare kompetanse. Og du lærer deg å vere fleksibel og det kan godt hende at det har overføringsverdi til andre språk og innlæring, men utan at eg har tenkt så mykje på det. Men eg merker jo med meg sjølv at eg...visst eg skal skrive bokmål, så går det ikkje mange ord før eg er heilt inne i det. [...] eg skriv jo nynorsk,

men altså det er totalt likegyldig for meg kva eg skriv. Det er ikkje noko vanskelegare eller lettare verken det eine eller det andre. Og det er noko ein...jo når eg tenkjer på det så kan jo det gjerne overføre, ha ein viss overføringsverdi til framandspråk. Altså reint tospråkleg. Men eg har aldri tenkt på det sånn.

(Setning nr. 74, vedlegg 6)

Ingrid og Heidi tar inga standpunkt i det å omtale nynorsk og bokmål som to språk, men er båe tydelege på at dei ynskjer det skal vere fordelar med kompetanse i og om nynorsk og bokmål. Ingrid synest det hadde vore trist om det ikkje var det. Heidi nemner tidlegare i intervjuet at å lære seg nynorsk, utan å romantisere det for mykje som ho seier, kan gjere at ein får betre grammatisk forståing for språk. Dette er fordi ein repeterer grammatikken i stor grad, som igjen kan hjelpe elevane å lære seg andre språk. Til spørsmål om tospråklege fordelar vil ho fyrst påpeike at ho er lite kjent med forskinga og difor er det vanskeleg å seie noko om det. Men ho veit at ho tidlegare har tenkt at det må nok vere fordelar. Ho trekkjer så inn viktigheita av talemålet, og det å bruke språka mykje ved å seie:

[...] No er det veldig mange som er kjempe gode i engelsk, så språklæring handlar jo utelukkande om det å bruke det ofte verker det som. Det er jo berre å bruke det i kvardagen, så gjer ein seg jo forstått. (Setning nr. 67, vedlegg 7)

Ho uttrykkjer vidare viktigheita av å ikkje tenke på språk og språklæring som berre system. Det handlar òg om kommunikasjon. Nynorsk vert i stor grad systematisert i motsetnad til det å berre gjere seg forstått, for det gjer ein jo uansett. Ho samanliknar vidare dette med anna språklæring:

[...] Til dømes om du skal lære deg fransk då, så skal du ha det systemtreet, eller ei ryggrad. Men visst du skal til Frankrike og kommunisere på fransk, så er det ikkje veldig viktig at det er (perfekt). Skjønner du kva eg meiner? Språk er jo ikkje berre...Der taper jo nynorsken litt med at ein ikkje kan tilføre noko, elevane ser ingen vinst. (Setning nr. 67, vedlegg 7)

5.7. Didaktiske val og utfordringar i nynorskundervisinga

I den siste overordna delen av intervjuet, har eg valt å spørje lærarane nokre spørsmål kring deira nynorskundervising, i form av planlegging, gjennomføring, metodar og liknande. Som ein ser i *figur 1* (jf. kapittel 4.4) bruker eg observasjon som metode for å belyse forskingsspørsmålet kring den faktiske undervisinga og didaktiske val som vert gjort. Difor vil eg i denne analysebaserte kategorien presentere resultatata frå observasjonen eg gjorde.

Eg informerte kort i intervjuet om overgangen til spørsmål om informanten si undervising og deira didaktiske val kring dette. Fyrste spørsmål handla om informantane si vurdering av eiga nynorskundervising. Ingrid skulle ynskje ho hadde meir tid og uttrykte at det kunne vere vanskeleg å tilpasse slik at nynorskundervisinga samstemte med undervisinga til elevar med fritak frå sidemål. Ho lengtar etter meir tid til å «vere» i nynorsken. Lars påpeikte at tid ikkje var eit problem for han, då norskfaget har såpass sterk posisjon i skulen. Han nemnde derimot at han i løpet av sin yrkeskarriere aldri har funne eit læreverk han har vore nøgd med. Vidare seier han at norskfaget rommer så mykje at ein ikkje har moglegheit til å få alt inn i eit læreverk. Difor er han glad for teknologien og digitale ressursar som gjer at han slepp å «ha med seg eit heilt bibliotek». Heidi derimot, er ikkje nøgd med eiga undervising, då det alltid er forbettringspotensiale. Men ho er glad for å ha innført nynorsktysdag:

Det å ha ein rutine på noko, altså då veit eg at då er det vanskelegare å velje vekk ja. Så då veit elevane kva som er forventa den dagen. [...] Eigentleg hadde eg satt meg det som mål når eg starta, at eg skulle berre skrive på nynorsk. Så er eg så redd for at dei ikkje får det med seg, at dei ikkje forstår det. Og så har dei jo ikkje karakterar før i tiande klasse, så eg veit ikkje. (Setning nr. 72& 74, vedlegg 7)

I spørsmål om kva læremiddel informantane helst tar i bruk i nynorskundervisinga, nemner både Heidi og Ingrid Nynorsksenteret som ein god ressurs med gode tips og tekstar. Samtidig er det enkelte ting Heidi saknar når det kjem til nynorskundervisinga, slik som heilskaplege opplegg. Ho seier:

Eg saknar nok kanskje at det er sånne løp? Altså at det er nokon som har gjort det for meg dette her med både forståing og litt trening på å skrive [...] Sånn ok, til dømes 'denne her' teksten, visst det hadde vore eit eige, ikkje berre sånn tekstbearbeidingsoppgåve, men det, i tillegg til «og så fokuserer du på substantiv, trekk ut eit substantiv, endre antal, lag nye setningar». At det er meir sånne heilskaplege nynorske løp kanskje? (Setning nr. 83, vedlegg 7)

Vidare uttrykkjer Heidi eit ynskje om enklare tilgang til læremiddel, tekstar og undervisningsopplegg. Både Ingrid og Lars er inne på det same Ingrid brukar òg Nynorsksenteret, men seier vidare:

[...] Eg brukar mykje Nynorsksenteret, men eg kunne godt tenkje meg at det var endå meir tilgjengeleg. [...] Fordi i ein travel kvardag så treng ein lett tilgang òg [...] For å finne dei gode tinga. (Setning nr. 86-90, vedlegg 5)

Lars på si side meiner at det som kan vera tidkrevjande i dag er å finne god samtidslitteratur, for det finn ein ikkje i lærebøkene. Ikkje så mykje i alle fall.

Når det kjem til metode i nynorskundervisinga og i kor stor grad elevane har medverknad på både val av innhald og metode, er svara ganske like mellom alle tre informantane. Innhaldet har elevane lite medverknad på. Ingrid grunngjev det med at elevane ikkje kan få valet om dei skal ha nynorsk eller ikkje:

Dei får ikkje velje om dei skal ha nynorsk eller ei, det gjer dei ikkje. [...]Då hadde dei valt det rett vekk. [...]For dei er litt der. «Eg forstår ingenting».

(Setning nr. 121-123, vedlegg 5)

Vidare kan ho fortelje at elevane derimot har valet når det kjem til korleis dei skal arbeide med stoffet, om dei vil samarbeide med andre eller jobbe åleine. Dette grunngjev ho med at elevane ikkje skal sitje utan arbeid på grunn av manglande forståing. Då er det betre å skape forståing saman med medelevar.

Lars nemner elevundersøkinga, og korleis tilbakemeldingane tilseier at hans elevar ikkje har så mykje elevmedverknad på innhaldet, men dei får vere med å diskutere arbeidsmetodar og får fleire moglegheiter for å finne den beste metoden til kvar enkelt elev. Dette er fordi: «*Det er ikkje ein metode som passar for alle*» (setning nr. 128, vedlegg 6).

Eg spør informantane fleire spørsmål kring planlegginga av undervising, kva dei legg vekt på, og korleis dei forhold seg til læreplanen. Lars har på si side ikkje jobba så lenge i skulen etter den nye læreplanen kom ut, men syns sjølv han ser ei endring i kompetansemål og at dei har vorte meir målbare og meir konkrete enn før. Han trekk fram at dei samarbeider på tvers av trinnet med planlegging. I vidare spørsmål på kva litteratur han har fokus på i nynorskundervisinga vel han litteratur og då spesielt lyrikk, som han sjølv tykkjer er bra. Ingrid uttrykkjer mykje likt når ho fortel om kva læremiddel ho helst tar i bruk i nynorskundervisinga:

Eg bruker masse forskjellig egentleg [...] Det har jo litt med at eg vert litt lei av å bruke det same òg. Så eg går inn å leiter andre stader for å finne ting som eg synest er greitt å kunne bruke. Det har jo litt, rett og slett, for min eigen inspirasjon og glede i klasserommet å gjere. At ein ikkje tygg på dei same tinga. Så eg bruker det litt (læreboka) [...] Eg synest det er greitt for at du både har tekst og ein del andre

oppgåver som du kan knyte til, som er på ein måte litt vide oppgåver. Ikkje berre bøye verb. (Setning nr. 94, vedlegg 5)

Ingrid og Heidi nemner kva type oppgåver dei liker å bruke generelt i norskundervisinga, inkludert nynorskundervising. Heidi brukar alle kompetansemåla på tvers av skriftspråk, og då spesielt dei som omhandlar lesing, tolking og reflektering. Samt det å bruke tekstar på nynorsk utan at undervisinga er eksplisitt meint som nynorskundervising. Ho syns likevel det er noko som manglar i den generelle nynorskundervisinga i dag, utan å konkretisere det meir. Det gjer det vanskeleg å engasjere elevane og undervise i språket på tross av hennar eigne ynskjer om å lære det vekk. Til dette seier ho:

[...] Eg kan ville det, eg har ikkje noko imot det og eg synest det er viktig, men eg synest ikkje det er så veldig lett. (Setning nr. 9, vedlegg 7)

Ingrid kan òg fortelje om korleis ho jobbar og kva ho tenkjer på når ho legg opp undervisinga. Ho nemner at ho vil gjere det mest mogleg likt uavhengig av språket, og fortel at dei gjerne analyserer noveller, snakkar om dei og dramatiserer i både nynorsk og bokmål. På denne måten vil ho unngå det store skilje mellom språka.

5.7.1. Observasjon

I dette delkapittelet vil eg presentere resultatane frå dei tre observasjonstimane eg gjennomførte i samanheng med intervjuet. Sidan eg gjennomførte undersøkingane i ei bestemt rekkefylgje, hadde eg moglegheita til å stille eventuelle spørsmål kring observasjonen for å få ei djupare forståing for enkelte val informantane tok. Difor kan nokre observasjonar i resultatet kome med kommentarar frå intervjuet. Eg vil vidare presentere observasjonane, skule for skule, delt inn i underkategoriane *innhald, metode og kommunikasjon*. Som eg presenterte i metodekapittelet delte eg inn observasjonsskjema i to kolonnar: konkret og tolkande. I dette kapittelet vil eg presentere det konkrete eg noterte meg, før eg i drøftingskapittelet vil presentere dei tolkande aspekta i samanheng med dei konkrete.

Randsoneskule

Innhald

På randsoneskula, der Ingrid jobbar, er tema for timen lyrikk og nynorsk. Ho fortel elevane om at dei no er inne i ein periode der nynorsk er i fokus. Så spør ho vidare om leksa elevane har hatt, og om dei kan fortelje om diktet dei har lese. I samtalen kjem dei fram til temaet *kjarleik*. Ingrid gjer klassen i oppgåve å diskutere diktet i grupper. Klassen jobbar på ulike

måtar med dette diktet, før Ingrid deler ut eit hefte frå Nynorsksenteret med råd og tips om nynorsk. Dei går gjennom deler av heftet i fellesskap, samtidig som dei arbeider med diktet. Ingrid fortel om grammatiske fallgruver og forskjellar mellom nynorsk og bokmål. Etter dette ber Ingrid elevane om å jobbe vidare med diktet, før ho spør elevane spørsmål kring sosiale medium og kva dei tenkjer om korleis influensarar frontar ein viss livsstil som fort kan skape misunning og noko ein drøymmer om. Vidare snakkar Ingrid om presset det fører med seg og korleis ein kan kople diktet til eit slikt tema.

Etter denne arbeidsøkta ber Ingrid om høgtlesing frå tidlegare arbeid, og vel ut elevar som ynskjer å lese. Ingrid avsluttar økta med å spørje elevane om kva som er vanskeleg med nynorsk og kva dei ynskjer å bruke meir tid på. I tillegg presenterer ho nokre typiske skrivefeil på nynorsk, samt fortel at slik som med engelsk, vil det hjelpe å lese og skrive nynorsk for å auke kompetansen i språket. Før klokka ringer, minner Ingrid elevane på at alle skal ha kvar si lesebok på nynorsk, så om dei ikkje har det, må dei velje ein av dei som står utstilt framme ved tavla.

Metode

Ingrid startar timen med ein felles refleksjon kring diktet elevane hadde i lekse. Ho vel så å gje dei ei oppgåva der elevane skal skrive ned tankane dei gjer seg når dei les diktet. Ho hjelper til med setningsstartarar som «*eg ser for meg at forteljarstemma...*». Denne oppgåva får dei fem minuttar til å gjere individuelt eller saman med nokre andre.

Etter fem minuttar, tar Ingrid ein gjennomgang av grammatikk, med utgangspunkt i heftet dei før har fått utdelt. Vidare får dei ei ny skriveoppgåve der dei skal skrive eit dikt, individuelt eller i samarbeid. Under dette arbeidet går Ingrid rundt i klasserommet og lytter til elevane sitt arbeid, samt gjer dei individuell respons. Når dei er ferdig med dette, ber Ingrid dei som ynskjer om å lese diktet høgt i klassen. Etter høgtlesinga tar Ingrid opp felles grammatiske feil i dikta dei har presentert, og spør om elevane kjenner att feila og kan rette på dei.

Til slutt har Ingrid ein refleksjonsrunde i fellesskap om kva som er vanskeleg i nynorsk, samt gjer elevane døme på korleis dei kan tenkje litt lettare på det, ved å vise til dialekta deira.

Kommunikasjon

Ingrid startar undervisinga med å snakke om eit dikt elevane har hatt i lekse. Ho spør vidare:

Har de nokre dikt eller songtekstar som de føler er ekstra viktige for dykk? Som gjer dykk ein følelse? Om du vert glad, sint eller trist? Kva er det med teksten som gjer at de kjenner det slik?

I arbeidsøktene der elevane jobbar sjølvstendig eller i samarbeid, går Ingrid rundt for å høyre kva dei skriv om. Ho still spørsmål til det dei har skrive eller diskutert:

Kva meiner du her, kan du utdjupe?

Prøv å vere detektiv og utforsk nynorsk.

Når Ingrid skal snakke om grammatikk, spør ho direkte spørsmål til enkeltelevar.

Korleis skriv ein 'kjærlighet' på nynorsk? Og kan ein skrive 'hun' på nynorsk?

På slutten av timen spør Ingrid:

Kva er det med nynorsk som gjer at de syns det er vanskeleg? Høyrer de kor likt nokre nynorske bøyningar er like dykkar dialekt?

I intervjuet etter observasjonstimen stiller eg nokre spørsmål til Ingrid kring det eg observerte. Eg ville mellom anna høyre om det å kople tema til elevane si referanseramme var eit medvite val. Til dette svarer Ingrid:

Ja om dei kjenner seg att og om dei på ein måte...fordi dikt kan ofte vere litt sånn «åh», så då har du nynorsk OG dikt og så er båe deler litt sånn «Åh det er vanskeleg» eller «det skjønner eg ingenting av» «kva er det eigentleg som er her?». Så då koplar eg jo to vanskelege ting [...]. Lyrikk er jo ikkje berre eit dikt. Det er jo songtekstar til dømes og slike ting. Og det brukar me mykje tid på. (Setning nr. 137, vedlegg 5)

Eg spurde vidare om ho trur at det å opne opp for desse koplingane mellom det ein les og eigne opplevingar og følelsar kan vere med å fremje kritisk tenking. At dei etter kvart kan gjere slike koplingar på eiga hand. Det svarte Ingrid bekreftande på, og utdjuvar korleis læringa er viktig seinare i livet og korleis det ein moglegvis ikkje ser verdien av no, vert ein del av elevane seinare (jf. kap. 5.4, setning nr. 141).

Nynorskskule

Innhald

Lars jobbar på nynorskskulen, og eg fekk observere ein time der elevane hadde norskundervising, som i denne studien vert spesifikk nynorskundervising. Ein rammefaktor

for denne timen er at halve klassen er vekke grunna ulike årsaker, så det er ikkje så mange elevar til stade i undervisinga.

Lars startar timen med å formidle informasjon kring ein quiz dei skal få seinare, som omhandlar besøket dei akkurat har hatt til Haugesenteret. I tillegg kan elevane få delta i ein diktkonkurranse knytt til dette besøket. Lars nemner òg samane sin nasjonaldag og fornorskingspolitikken, og fortel vidare at det er det dei skal jobbe med i dag.

Lars gjev elevane beskjed om at dei seinare skal skrive ein artikkel om samane, der han noterer på tavla kva han vil fokusere på som vurdering i arbeidet. Dette er eit samarbeidsprosjekt med samfunnsfag, så Lars fortel at han vil vektleggje rettskriving og god kjeldekritikk i den norskfaglege delen av vurderinga. Vidare seier han:

Det skal vere så god nynorsk at eg ikkje legg merke til at det er bokmålskjelde.

Før han fortset med å seie:

*Ingenting er så avslørande som om ein *stadnamn* byrjar å skrive bokmål.*

Han fortel vidare at målet med timen er å lese seg opp på temaet og finne gode kjelder til seinare skriving.

Metode

Lars startar timen med heilklasseundervising, der han informerer og stiller nokre spørsmål knytt til tema for timen og besøket på Haugesenteret. Han introduserer vidare oppgåva for timen, og lar elevane setje i gang med arbeidet. Elevane jobbar individuelt, medan Lars går rundt i klasserommet og hjelper til om det trengs.

Kommunikasjon

Når Lars skal introdusere oppgåva, bruker han tavla for å formidle vurderingskrav, samt fortel det munnleg til heile klassen. I mellom bolkar med arbeidsro i skrivinga, bryt han inn med informasjon kring oppgåva, samt stiller spørsmål kring tema som ikkje har direkte med oppgåva å gjere. Han spør òg elevane undervegs om kva dei trur han forventar å sjå frå arbeidet og får respons på dette. I skriveøkta går Lars rundt for å hjelpe elevane å kome i gang eller på rett spor. Då spør han om dei treng hjelp eller kor langt dei er kome i skrivinga.

Observasjonen vert her avbroten av brannalarm, og eg får ikkje observert vidare på quiz eller avrunding av timen.

Etter observasjonen var eg interessert i å høyre meir om besøket til Haugesenteret og korleis dei jobba med dette. Eg spurde så om elevane arbeida med dette i forkant, eller om dei hadde planar om å gå vidare på temaet lyrikk seinare. Lars kan fortelje at han ikkje var informert om dette besøket, og det kom difor litt brått på. Om han hadde visst om det, skulle dei ha jobba med lyrikk i forkant. Han fortel vidare at dei skal jobbe meir med det no mens det framleis er ferskvare. Han fortel vidare om eit vellykka besøk der elevane fekk omvising på senteret, samt utdelt spørsmål som dei måtte finne svar på rundt om i utstilling. Lars fortel at dette «tvinger» elevane til å lese på informasjonen dei finn og den potensielle læringa det har.

Eg spurde vidare om Lars trur at eit slik besøk vil hjelpe elevane å lære historia på ein betre måte enn å lese om det i klasserommet. Til dette seier han:

Ja! Absolutt. Det er eg heilt overtydd om. Dei fekk, altså det vart konkret for dei og dei synest det var morosamt. Dei har blant anna ein telefon, ein sånn sveivetelefon. [...] Dei ringde telefonnummeret til Olav H. Hauge og når dei ringde då så høyrde dei han lesa dikt. Og for kvar gong du ringer så får du eit nytt dikt. (Setning nr. 148, vedlegg 6)

Han fortel at elevane kan verte meir ivrige på å høyre dikta, enn om det var han som hadde presentert dikta i klasserommet. På denne måten kunne dei gjennom Olav H. Hauge sjå verkeleg solid nynorsk i bruk, og at det fungerer, til dømes i lyrikken.

Bokmålsskule

Innhald

Heidi jobbar på ein bokmålsskule, og denne dagen har ho planlagt ein undervisingstime med både grammatikk, lesing og samtalar kring tekst. Dei startar fyrst med ein felles gjennomgang av substantivbøying, noko ho fortel at dei har jobba ei stund med. Ho seier vidare at på bakgrunn av dette, bør dei kunne det. Om ikkje må dei gå heim å øve. Ho fortset så med reglar for endingar i substantiv, samt nokre unntak, før ho seier:

Dette er greitt å kunne til eksamen og vidare i livet når de skal skrive nynorsk i kvardagen. Det er eit ganske flott språk.

Elevane jobbar vidare med grammatikkoppgåver individuelt, før Heidi avsluttar økta og skriv dette på tavla: «Ikkje følg draumen din». Elevane får deretter 30 sekund på å diskutere dette rådet i par. Ho gjer dei nokre spørsmål til å diskutere:

Kva syns de om dette?

Er dette eit godt råd?

Kvifor skal de fylgje draumane dykkar?

Og kva betyr det egentleg å fylgje draumen sin?

Etter diskusjon i par skal klassen i fellesskap lese ein tekst som heiter «Ikkje følg draumen din» av Aslak Sira Myhre. Heidi fortel at dei som ynskjer, kan lesa høgt, og resten vil ho lese. Heidi stopper opp etter kvar elev som les og stiller spørsmål:

Kva seier han her?

Skjønte de det med ordet 'vala'? Det betyr valgene på bokmål.

Klassen fortset med denne aktiviteten ut timen.

Metode

Heidi byter mellom heilklasseundervising, individuelt arbeid og samarbeid med medelevar. Ho får elevane til å jobbe med grammatikkoppgåver åleine, stiller spørsmål i fellesskap, får elevane til å diskutere nynorske ord og stoppar opp for å stille spørsmål igjen.

Kommunikasjon

I timen til Heidi føregår det ein god del kommunikasjon mellom lærar og elev, samt elev og elev. Elevane blir beden om å diskutere i par, nokre i grupper og alle i heil klasse til slutt. Dette ser ein både i grammatikkøkta og i leseøkta. I starten av timen, snakkar Heidi kort om substantivendingar og spør:

Korleis endar dette substantivet? Er det han-, ho, eller inkjekjønn?

Når elevane jobbar med substantivoppgåver, går Heidi rundt og snakkar med alle elevane. Ho stiller desse spørsmåla:

Skjønte du denne oppgåva? Bra, kan du forklare det til meg?

Heidi introduserer temaet *Ikkje følg draumane dine* ved å stille spørsmål:

Kva synest de om dette, er det eit godt råd?

...og Kva betyr det å fylgje draumane dine?

Heidi spør vidare etter elevane sine eigne draumar eller typiske draumar frå tv til dømes. Ho fortel så at elevane kan diskutere dette med medelevar, og presentere det til alle om dei ynskjer.

Undervegs i lesinga av Sira Myhre sin tekst stoppar Heidi opp og stiller spørsmål til det som akkurat er lese. Ho spør om enkelte nynorskord, om dei forstår dette og kva orda er på bokmål. Ho stiller òg spørsmåla:

Kva trur du forfattaren tenkjer om dette? Kva kan me forstå ut frå det han skriv?

Det er enkelte koplingar i teksten som Heidi stiller spørsmål til, eller vel å utdjupe for elevane. Teksten fortel blant anna om det tidlegare populære internettfenomenet *Musical.ly*. Heidi stoppar opp og samanliknar dette med *TikTok*. Ho les vidare om Billy Elliot og Monty Python, før ho stoppar opp og spør om elevane forstår dette. Dette gjer ho òg når teksten referer til *Janteloven*.

Etter observasjonen spør eg Heidi om teksten ho valde ut til undervisinga, og kva læringspotensiale ho trur den har. Eg spør òg om ho trur den kan fremje umålbare kompetansar som me har snakka om før i intervjuet. Ho svarer:

Ja, no brukte eg den faktisk i den andre klassen òg. Og der leste dei litt friare, så fleire folk fekk det med seg.[...] Der var det mange som nikka og fekk litt å tenkje på etter me las den teksten. Eg tenkjer absolutt det ja. Ikkje naudsynleg...det er jo det kva ein legg i omgrepet danning og sånn, men det set gjerne i gang ein refleksjon då. Kva som er viktig, kva samfunn skal me ha, kva er eigentleg viktig. Berre sånn: kva er eigentleg mogleg her? (Setning nr. 102, vedlegg 7)

Til slutt spør eg om Heidi trur elevane hadde hatt ei anna forståing for teksten om den var skriven på bokmål, og ho svarer «*Absolutt, ja 100%. Det hadde vore meir tilgjengeleg, lettare å forstå*» (setning nr. 109, vedlegg 7).

6. Drøfting

I dette kapittelet vil eg drøfte funna eg har gjort i analysen av datamaterialet. I lys av den tidlegare forskinga og teorien presentert (jf. kap. 2-3), vil eg sjå om resultata samsvarer med dette. Sidan datamaterialet er presentert gjennom fire analysebaserte kategoriar, vil eg i dette kapittelet drøfte dei same kategoriane, men i lys denne oppgåva si framstilling av dannelsingsfenomenet.

6.1. Tankar kring nynorskopplæringa

Den fyrste kategorien i datamaterialet handlar om korleis lærarane tenkjer kring nynorsk, samt deira eige forhold til det. Kategorien fortel òg om korleis informantane oppfattar nynorskstatusen i den norske skulen, inkludert elevane. Basert på forskning frå Blikstad-Balas og Roe (2020) er det eit stort antal lærarar på bokmålsskular som ikkje føler seg engasjert i nynorskopplæringa, og fleire ser ikkje dei store fordelane for elevar med nynorsk som sidemålsopplæring. Dette kan vidare tenkje seg å påverke korleis dei underviser i det og kan seiast å påverke i kor stor grad undervisinga fremjar danning. Eg vil difor drøfte funna mine opp mot desse for å sjå om skulane skil seg frå kvarandre og om dette kan koplast til læraren si forståing av nynorskstatusen.

Under fyrste spørsmål kom det fram at nynorsk var det føretrekte skriftspråket til læraren ved nynorskskulen og skulen i randsona. Læraren ved bokmålsskulen føretrakk bokmål, men uttrykte at ho følte seg heime verken i nynorsk eller bokmål, og ville aller helst skrive dialekt. Sjølv om denne studien omhandlar elevar sitt dannelsingspotensial og noko av teorien lyfter fram den språklege identiteten sin plass i dette, understrekar Heidi det teorien seier. Ho knyt identitet til språk, samstundes som ho påpeiker at ho gjerne bruker nynorsk om ho skal skrive meir formelt eller ta i bruk eit standardisert skriftspråk. Gjennom dette viser ho at identitet og språk basert på kontekst og mottakar er noko ho ser viktigheita av. Borg (2003) peiker på bakgrunn for vala som læraren tar i undervisinga, og meiner mellom anna at preferanse og erfaring påverkar undervisinga til læraren. Ein kan difor gjere seg nokre tankar om at Heidi si verdsetjing av språkleg identitet mogleg kan påverke hennar nynorskundervising.

I forlenging av den personlege nynorskstoda hjå informantane, ynskjer eg deira syn på korleis dei opplever nynorskopplæringa i den norske skulen. Lars påpeiker korleis han ser på *nynorskopplæring* som *norskopplæring*, då han alltid har arbeidd på skular der nynorsk dominerer. Han kan fortelja at han difor ikkje fokuserer på nynorskstatusen, men heller på at nynorsken ikkje skal gli over i bokmål. Det kan seie noko om at han er medviten på eleven sitt

forhold til skriftspråket. Ifølge Eiksund (2015) er denne forståinga av tilhøyrsløse i eit språk viktig å reflektere rundt, særleg i det norske språket der bokmål dominerer betrakteleg. Det er viktig for fellesskapskjensla til den enkelte elev. Utan medvit kring dette kan ein sjå eit byte i målform, frå nynorsk til bokmål. Lars bekreftar dette gjennom erfaringar frå tidlegare arbeidsplassar på skular som ligg nærare bokmålsdominerande områder. Han fortel at han stadig ser elevar byte frå nynorsk til bokmål, og syns denne utviklinga er trist. Ei slik utvikling viser Blikstad-Balas og Roe til, og dei meiner at dette er grunna opplevinga av språkleg mobbing gjennom samfunnet. Vangsnes (2018) påpeiker at denne mobbinga har vorten sosialt akseptert i Noreg. Blikstad-Balas og Roe seier vidare at den språklege mobbinga anten fører til at nynorskelevar skiftar til bokmål eller at deira språklege identiteten vert forsterka. At nynorsk vert ein anten-eller debatt for elevane, kan igjen bidra til å oppretthalde og auke avstanden mellom skriftspråka. I staden for å forsterke debatten bør ein heller lyfte fram språket sin verdi i den nasjonale samkjensla.

I motsetnad til Lars, har Heidi og Ingrid nokre tankar om den nynorske opplæringa som bekreftar den presenterte forskinga frå Blikstad-Balas og Roe om mindre engasjerte lærarar. Ingrid oppfattar opplæringa som halvhjarta, men i staden for å påpeike læraren sitt engasjement som grunn, meiner Ingrid at det kjem frå mangel på tid. Ho stiller seg undrande til korleis ein skal sikre undervising i ein elles travel kvardag. Heidi har på si side eit døme frå hennar undervising som kan løyse denne utfordringa. Ho set av kvar tysdag til nynorskundervising, og kallar det *nynorsktysdag*. Ho sikrar med det ein av fem norsktimar i veka med nynorsk. Borg (2003) nemner ein konflikt mellom rammefaktorar og undervisningspraksis. Denne bidreg til at prosessane som leier fram til dei didaktiske vala læraren tar vert påverka. I dette tilfellet kan påverkjingsfaktoren seiast å vere tid, eller rettare sagt; mangel på tid. Lærarar har gjeve tilbakemelding på korleis rammefaktorar står i vegen for gjennomføring av undervising og som dermed går imot deira lærarkognisjon. Det Borg (2003) trekk fram som ein mogleg konsekvens av mangel på tid er at lærarar vel vekk gode arbeidsmetodar, som igjen kan påverke mogleheitane for djupnelæring og forståing. Ein anna mogleg konsekvens er at innhaldet i undervisinga fort kan ende opp med mykje grammatikk for å sikre den grunnleggjande læringa innanfor nynorsk. Ein slik teori bekreftar Heidi med å uttrykkje at utfordringa i nynorskundervisinga er korleis opplæringa krev mykje språkinnlæring, med grammatikk og skriveopplæring som prioritet. Om ein ser til funna frå Blikstad-Balas og Roe (2020) er grammatikk det temaet 14 av 15 lærarar har fokus på i nynorskundervisinga. Heidi meiner at eit slikt fokus gjev lite rom for refleksjon. Både

Hellesnes, Klafki og Aase set refleksjonskompetanse som ein føresetnad for potensiell danningutvikling, og som Moon (1999, sitert i Brunstad, 2018) påpeiker er skilnaden mellom overflatelæring og djupnelæring nettopp refleksjon. Ein kan difor stille seg undrande til kor dannande språkinnlæring utan *tid* og *rom* for refleksjon er.

Ein anna rammefaktor som påverkar lærarkognisjonen er omgjevnadane. Haldningar frå samfunnet, elevane, skulen og foreldre kan påverke korleis undervisinga går føre seg. Ingrid meiner elevane sine haldningar til nynorsk er heilt ok blant dei som har nynorsk sjølv, men er noko annleis blant elevane som skriv bokmål. Utan at ho utdjupar vidare kva *noko annleis* er, kan ein tru det siktar til mindre positive haldningar. Ho kan fortelje at ho prøver å overtude elevane om det flotte og poetiske med nynorsk, men føler ikkje ho når gjennom til dei. Blikstad-Balas og Roe er redd for at mangel på overtyding gjev det vanskeleg for elevane å oppfatte undervisinga som meiningsfull. Det kan seiast å vere vanskeleg å overtude elevane om verdien av nynorsk når omgjevnadane ikkje gjer det. Ingrid nemner korleis elevane sine haldningar er påverka av haldningar i heimen. I klassen til Lars ser ein derimot lite diskusjonar og dårlege haldningar, då nynorsk er så godt integrert elles i samfunnet. Dette fører til at elevane ikkje stiller spørsmål til nynorsk. Det kan på si side argumentere for korleis språkmiljøet rundt elevane påverker språklæringa, slik som Langfeldt (2015) påpeiker i forskingsprosjektet kring gode skuleresultat i Sogn og Fjordane. Der igjen er det viktig å diskutere statusen til skriftspråka uavhengig av målformen eleven sjølv bruker og statusen den har. Aase (2005a) påpeiker at det er naivt å tru at det ikkje er nødvendig å imøtekomme fordommar til nynorsk gjennom kunnskap, eller at slike fordommar ikkje er eit hinder i eleven sin danningprosess. Om ein snur på det er det like viktig å lære elevane å vere medviten på dette, samt å lære dei korleis dei skal møte slike fordommar. Deler av danningprosessen, slik som Skjong (2011) framstiller den, er aksept for nynorsk og bokmål som ein del av danningprosessen. Det kan då vere like aktuelt å kunne argumentere for eige språkval som å akseptere andre sitt. Båe deler fremjar demokratiske kompetansar, og slike kompetansar blir i teorien framstilt som danningutviklande (jf. kap. 3.1.4).

Som venta er haldningane annleis på bokmålsskulen, då nynorsk er langt frå like representert i samfunnet elles. Elevane ser på det som unyttig og kjedeleg, men kan ikkje seiast å vere deltakar av den pågåande språkmobbinga som Vangsnes påpeiker. Det kan derimot tenkast at elevane uttrykkjer seg annleis kring nynorsk i andre miljø enn dei lærarane er vitne til. Heidi kan òg fortelje at ho ikkje skapar rom for dårlege haldningar, men prøver heller å skape eit positivt miljø kring det å lære om nynorsk, gjennom å innføre mellom anna nynorsktysdag.

Dette kan ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020) vere med på å overtyde elevane om verdien av opplæring i og om nynorsk, då det viser eit engasjement frå læraren si side.

6.2. Å fremje danning gjennom kritisk tenking i nynorskopplæringa

I Kunnskapsløftet står *kritisk tenking* og *etisk medvit* som eit overordna verdigrunnlag, der det mellom anna er presentert at «skolen skal bidra til at elevane vert nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I dette målet ligg det krav til kompetansar som ein kan finne i både Klafki og Hellesnes sine teoriar kring danning. Det som skil dei er korleis dei forstår kompetansen og korleis den skal kome til syne. Når informanten Lars vert spurt om kompetansen kritisk tenking, peiker han i retning kjeldekritikk. I nynorskopplæringa vil det handle meir om å skilje mellom nynorsk og bokmål. Hans syn på kritisk tenking kan seiast å rette seg meir mot den formative danninga som Klafki nemner som ein *del* av dannelsingsoppgøvet.

Lars påpeiker kor lett det er å blande bokmål inn i nynorsk, og kor viktig det er for elevane å vere konsekvent i bruken av dette og medviten kring kva som skil dei. Dette kan mogleg ha samanheng i kor tilgjengeleg og representert bokmål er elles i det norske samfunnet, og den kritiske evna ligg då i å vurdere eiga skrivning. Han uttrykkjer med dette eit reiskapsfokus på verdien i norskfaget, som på mange måtar står i spenn med danninga. Ein kan likevel tenkje at utan evna til å lese og skrive, vil det vere umogleg å delta i prosessar som fremjar danning.

Ingrid ser på kritisk tenking som ein av dei viktigaste kompetansane i norskfaget, men har ein anna forståing for kva det inneber. Ho forstår kritisk tenking som ein prosess mot å finne eigne svar, og står difor nærare Klafki i korleis ein skal forstå det heilskaplege dannelsingsoppgøvet i skulen. Som ein ser i resultatet (jf. kap. 5.3, setning nr. 50) peiker ho på mange måtar mot det ein kan forstå som Klafki sin kategoriale danningsteori. Innhaldet som eleven skal lære er, i vid forstand, nynorsk. Kunnskapen får dei tilgang til gjennom å vere forskarar og finne eigne svar. Gjennom dette kan dei finne fram til svar og metodar i innhaldet som gjer at dei kan bruke det igjen. Læringa kan difor vere overførbar ved at lærdomen og kunnskapen ein opparbeider seg på grunnlag av det spesielle kan føre fram til det ålmenne. Å velje ut desse døma er det Klafki omtalar som eksemplarisk undervising og baserer seg på det at ein ikkje kan lære seg alt, men det ein lærer kan ein kople til andre kategoriar. Mengda med kunnskap er ikkje det viktige i ein dannelsingsprosess, men heller det at ein lærer gjennom noko og ikkje berre om noko. Det å kunne delta i ein slik kritisk tenkande læringsprosess har fleire

aspekt. Ingrid nemner kompetanse til å gå inn i stoffet med eit kritisk blikk framføre det å berre godta. Gjennom å dra Hellesnes sin teori om tilpassing som sosialisering og tilpassing som danning ned frå eit samfunnsperspektiv og inn i eit norskfagleg skuleperspektiv, kan ein tolke Ingrid sine tankar i samanheng med dette. Det å ikkje godta det ein vert fortald som *pliktoppfyllande*, men heller opne moglegheitene for elevane til å reflektere rundt læringa dei deltek i.

Heidi kan seiast å vere einig med at kritisk tenking handlar om kompetansen til å stille spørsmål, men har ei anna forståing for kor viktig det er i alle samanhengar. Ho meiner på si side at elevane er godt opplærd i kompetansen basert på korleis samfunnet er lagt opp, og meiner det kan verte slitsamt i lengda. I samanheng med læringa ein får ved å vere kritisk i nynorskopplæringa, kan hennar tankar koplast til kva innhald som fremjar danning. Ho meiner språket i seg sjølv ikkje fremjar det, men deler av språket sitt opphav og historia har potensiale (jf. kap. 5.3, setning nr. 39).

Danningspotensialet som ligg i det å tenkje kritisk er avhengig av det innhaldet ein reflekterer kring, som i dette tilfelle er innhaldet i undervisinga. Den kategoriale danninga som utviklar seg frå det spesielle til det ålmenne, meiner Heidi er forståinga for demokratiet i Noreg. Dette stemmer overeins med det Imsen (2020) fortel om korleis danning er basert på det berekraftige lærestoffet læraren vel. Evna til å velje stoff som kan fremje ei ålmenn forståing i eleven. Aase meiner at «all læring er ikkje danning» (2005c, s. 21) og kan difor setjast i samanheng med det Heidi fortel. Samstundes må ein ta i betraktning korleis Klafki (2001a) påpeiker at dei didaktiske vala må ta utgangspunkt i danningsteori for å ha potensiale for danning. Då unngår ein undervising utan mål og meining. Læraren sine val er difor ein føresetnad. Potensialet for danning ligg difor i refleksjonen kring *korleis* læraren vel å lære vekk noko, i like stor grad som *kva* hen vel å lære vekk.

6.3. Å fremje danning gjennom haldningar, verdiar og mangfald i nynorskopplæringa

Hellesnes er tydeleg på kva faktorar han meiner har potensialet for danning hjå eit kvart individ. Fleire av dei ser eg igjen i resultata frå intervjua. Hellesnes påpeiker at: danninga vert både ein kollektiv og individuell prosess der den enkelte sin praksis forhold seg til kulturell sjølvforståing levd i praksis. Slik vil danninga prege haldningar, handlingar og korleis ein samhandlar med andre. Handlingane vil kunne skape nye synspunkt og måtar å tenkje historia

på (Hellesnes, 1992a, s. 87). Hellesnes skapar med dette ein samanheng mellom haldningar, felles verdiskaping og forståing for mangfaldet.

I spørsmåla kring kva informantane legg i omgrepet mangfald, er det ulike syn på kva ordet famnar. Det kan med dette tenkjast at spørsmålet i seg sjølv er for stort og diffust til at ein kan forvente konkrete svar. Likevel kan ein i nokon grad sjå ein aukande mangfaldskompetanse i noko av det informantane peiker på, samtidig som det baserer seg på eit reiskapsperspektiv hjå enkelte av informantane.

Lars meiner at mangfald i nynorsken knyt seg opp til kor anvendeleg språket er i alle samanhengar. Han set potensialet for ein auka mangfaldskompetanse i samanheng med eit reiskapsretta kompetansesyn, gjennom å peike på bruksverdien i settingar med høgare status. Det kan tenkjast at han her kopljar det til formelle situasjonar som vert ansett som tungt statusbelagt. Han nemner korleis han prøver å formidle gode haldningar til elevane og gjere dei medvitne på at det ikkje er grunn nok til å skifte frå nynorsk til bokmål.

Vidare ser ein at informanten er medviten kring korleis nynorsk vert oppfatta rundt om i landet, og at ein må jobbe med å presentere nynorsk som eit fullgodt reiskap. Det å fokusere på elevane si dømmekraft og gjere dei medvitne på eigne ressursar og kunnskapar, peiker studien til Willbergh et al. (2015) på som ein grunn til at elevar kan oppnå betre læring. Det at elevane er trygge i språket sitt og medvitne på kva haldningar andre mogleg kan ha til det, ser Eiksund (2015) på som viktig. Han omtalar nynorskbrukarar som ein språkleg minoritet, noko ein kan sjå at Bull stiller seg bak. Ein kan likevel vurdere kor lurt det er å omtale nynorsk som minoritetsspråk, og om det bekreftar ein større forskjell mellom skriftspråka enn det ein ynskjer. Slik som eine informanten påpeiker at nynorsk fort kan verte ein *raring-ting*, vil ein potensielt kunne skape større splid mellom nynorsk og bokmål ved å setje nynorsk inn i kategorien minoritet. Nynorsk er offisielt jamstilt med bokmål, sjølv om realiteten peiker på ein asymmetrisk maktbalanse (Bull, 2004). Om nynorsk vert omtalt som minoritetsspråk, kan dette moglegvis setje språkopplæringa i eit mindre viktig lys, enn tankegangen om at dei to skriftspråka skal verte behandla likt. Ein kan likevel sjå at på Regjeringa si nettside vert nynorsk omtala som eit mindretalsspråk (jf. kap. 3.2.3.), og som stadfestar korleis nynorsk faktisk er språkleg underkua.

Lars stiller seg undrande til å kalle nynorsk minoritetsspråk, men peiker på ubalansen ved å nemne kampen nynorsk har hatt for å behalde sin plass. Deler av det å arbeide med haldningar og verdiar knytt til nynorsk, er å førebu elevane på negative haldningar, då han trur dei

kjenner på dette mindretalet dei er ein del av. Han nemner vidare døme på haldningar som ein kan kalle dagsaktuelle ved å sjå til Blikstad-Balas og Roe (2020) si forskning, samt Vangsnes (2013). Sistnemnde kan bekrefte at vidaregåande elevar med nynorsk som hovudmål, merker den språklege mobbinga. Dette kan ein sjå at i enkelte tilfelle får uynskte konsekvensar slik som språkskifte.

For å unngå at nynorsk vert ein *raring-ting*, nemner Ingrid arbeid med verdiskaping hjå elevane. Det er viktig for elevane å lære seg å vere raus og romsleg. Sidan ho snakkar om dette i samanheng med umålbare kompetansar knytt til nynorskopplæringa, kan ein tenkje seg at ho sikter til ei anerkjenning av det språklege mangfaldet. Det er òg viktig for ho å arbeide med nynorsk på ein slik måte at det stiller seg likt med bokmål, og ikkje skil seg ut som noko spesielt ein jobbar med ein viss periode. Ho prøver å gjere undervisinga morosam, og å framstille nynorsk med glede og entusiasme, framføre å vere streng på rettskriving. Dette grunnjev ho med viktigheita av å vise at nynorsk ikkje treng å vere noko vanskelegare enn bokmål. Det fins fleire som kan seiast å vere einig med informanten når det kjem til å behandle skriftspråka likt, og dette kan gjerast med å vise elevane kor relevant nynorsken er. Fretland og Søyland (2013) meiner at ein må vise korleis nynorsken eksisterer i barne- og ungdomssverda. Fyrst då kan ein motivere elevane til å lære det. Ein må vise elevane at det er fleire som nyttar seg av skriftspråket på lik linje som dei som nyttar seg av bokmål. Den eine informanten er inne på dette ved å seie at på hennar skule arbeider dei med å skape autentiske situasjonar, utan å poengtere det. Ho nemner så utbytte det kan ha, gjennom å ufarleggjere språket og vise at elevane vil møte på det i kvardagen. Det er ikkje utan grunn at dei får opplæring i det. Her igjen er ein inne på korleis lærar er ansvarleg for å skape meningsfulle interaksjonar mellom individet og innhaldet i undervisinga. Dette gjeld både i kulturelle og litterære situasjonar som kan fremje danning. Gjennom informanten sitt døme på korleis ein kan både setje fokus på målbare og umålbare kompetansar i ein time, kan ein òg sjå døme på korleis nynorsk kan brukast utan å poengterast. Heidi fortel at ho deler opp timen med grammatikkoppgåver, samt oppgåver kring det å gå inn i ein tekst for å skape mening. Det umålbare vert ikkje naudsynleg språket i seg sjølv, men ein diskuterer innhaldet uavhengig av skriftspråk. Ein kan då bruke tekstar på nynorsk for å få fram ein djupare mening i teksten, utan å ha så stort fokus på at teksten er skriven på nynorsk.

Basert på teoriar kring danning på eit generelt nivå og eit skulenivå, kan ein seie at danning handlar mellom anna om å opparbeide seg visse verdiar og haldningar på grunnlag av den sjølvforståinga ein har oppnådd i samspel med andre. I skulen vil det seie å sjå verdien i den

forståinga ein har av det ein lærer og dra det ut frå klasserommet og inn i andre situasjonar elles i livet. Fretland og Søyland drar nynorsk ut av klasserommet gjennom å bruke språklæring og der igjen den demokratiske forståinga, for å verte gode samfunnsborgarar. Gjennom Klafki sine teoriar kan ein sjå ei tilnærming til språk og danning med liksapstrekk til Heidi sine fråsegn. Danningspotensialet treng ikkje ligge i språket i seg sjølv, men i diskusjonen kring innhaldet som språket formidlar. Om språket er dannande i seg sjølv eller om innhaldet som språket formidlar fremjar danning, er vanskeleg å konkludere med då danning kan seiast å vere umogleg å vurdere.

Tidleg i presentasjonen av teorien, avklarar eg korleis denne studien si forståing for danning baserer seg på det dannande individ som deltakar i ein langvarig prosess som ikkje har ein slutt. Danning er eit dynamisk fenomen som må vurderast ut frå kontekstuelle faktorar. Som nemnd står det skrive i læreplanen at norskfaget skal gje elevane innsikt i kultur og vise dei eit språkleg mangfald, samt førebu dei på å delta i demokratiske prosessar (jf. kap. 3.1.1.). Læringsmåla nyttar verb som å *gje innsikt* og *vise*, samt *førebu*. Alle er omgrep som kan omtale ein meir dynamisk enn statisk læringsprosess. Læringsmåla viser ikkje til kompetansar som er ferdig utvikla når skulen tar slutt, men som ein framleis utviklar i samhandling med seg sjølv og andre. Det kan vere vanskeleg for elevane å sjå verdien av noko så diffust, men det er her læraren er viktig. Lærar må sjølv vere medviten til, samt sjå verdien av prosessen, slik at hen kan planlegge undervising som er med på å fremje kompetansar og kunnskap som eleven vil dra nytte av, men moglegvis aldri vil forstå verdien av sjølv.

To av informantane ytrar haldningar som sikter til ein slik prosess der læringa kjem til syne seinare i livet, om den kjem til syne i det heile. Det betyr ikkje at ein ikkje har lært noko likevel. Heidi meiner det er viktig å tenkje at om elevane ikkje er motiverte for å læra nynorsk på ungdomsskulen, har dei likevel lært noko dei kan ta med vidare i livet. Denne kunnskapen kan moglegvis setje i gang nokre refleksjonar fleire år etter enda skulegang, som tilfører ein kompetanse og kunnskap eleven tileignar seg på bakgrunn av det hen lærte på skulen:

Ein skal jo dannast vidare og det gjeld jo ikkje berre dei tre åra.

(jf. kap. 5.4, setning nr. 52)

Danninga pregar haldningar, handlingar og samhandlinga med andre, i fylgje Hellesnes (1992a). Danning kan då føre til nye handlingar som moglegvis skapar nye synspunkt og måtar å reflektere kring ny og gamal kunnskap. Om danninga då skjer på bakgrunn av verdiar

eller kunnskap ein tileigna seg på skulen, vil ein difor kunne vurdere læringa som verdifull, sjølv om ein på skulen ikkje kunne setje ein karakter på det.

Det kan verke som om det er utfordrande å argumentere overfor elevane at dei skal lære noko basert på nytten det potensielt kan ha seinare i livet. Som Blikstad-Balas og Roe (2020) påpeiker vil mangel på gode argument for verdien av opplæringa gjere det vanskeleg for elevane å oppfatte undervisinga som meining- og verdifull. Dei ytrar vidare at mangel på gode argument botnar i læraren sin personlege mangel på overtyding. Basert på drøftinga av fyrste kategorien i dette kapittelet, kan ein ikkje sjå teikn til at informantane i denne studien ikkje ser på nynorskopplæringa som verdifull, og ein kan difor tru at deira overtyding vil hjelpe i arbeid med elevane si overtyding. Ingrid meiner ho er tydeleg med sine elevar på verdien det kan ha når dei vert eldre, sjølv om dei no ser på det som *kjedeleg* (jf. setn.141, kap. 5.4)

På mange måtar kan ein seie at eit slikt syn argumenterer for kvifor undersøkingane i denne studien fokuserer på umålbare kompetansar slik som verdiar og haldningar. Skulen skal bidra til å fremje danning, men danninga fortset med grunnlaget i opplæring frå skulen. Ved å sjå til den overordna delen i læreplanen, finn ein døme på korleis umålbare kompetansar kjem til uttrykk i opplæringa, og korleis slike kompetansar er del av ein evigvarande prosess.

«Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Umålbare kompetansar forstår eg difor som evna til å vere fri, sjølvstendig, ansvarleg og eit medmenneske. Desse evna utviklar ein gjennom å tenkje kritisk, reflektere over eigne meiningar og endre desse i møte med kunnskap, stå til ansvar for seg sjølv og respektere eit mangfald.

6.4. Å fremje danning gjennom læra om historie, kultur og demokrati i nynorskopplæringa

Før eg vidare skal diskutere funna mine innanfor det kulturelle og historiske perspektivet i dannelsesforståinga, vil eg fyrst kort sjå på kva dei presenterte teoriane fortel om kultur i eit dannelsesperspektiv. Aase meiner danning er ein tilgangskompetanse til å delta i «vanlige, oppvurderte kulturformer» (2005a, s. 37). Med oppvurderte kulturformar siktar ho til ein prosess, med kontekstuell kultur- og historieforståing både på fortid og framtid. I norskfaget vil dette innebere å delta i tekstkulturen, ikkje berre lære om den. Føresetnaden for denne deltakinga er språkleg kompetanse, samt kunnskap nok til å ulike måter å bruke, tenke og handle på i samspel med andre. Forståing for kunnskap, tenking og handling endrar seg i takt

med tida, men Aase meiner at det alt i alt dreier seg om «vilje og evne til å se seg selv og egne språkhandlinger i forhold til kulturelle verdier» (Aase, 2005a, s. 37). I likskap med Aase kan ein sjå at eine informant, Lars, omtalar norsk som den viktigaste kulturberaren, med hovudfokus på språket og eigenarten i den nynorske skriftkulturen. Med det uttrykkjer han ei bekymring for at bokmål, men òg engelsk, skal influera nynorsk. Til dette kan ein mogleg tenkje slik som Aase tenkjer på danning. Det handlar om «å forstå seg selv i forhold til tekstkulturen. Det krev en identitetsutvikling som er påvirket av kulturen og tekstene, og som igjen gir eleven mulighet til å være med på å skape kultur» (Aase, 2005a, s. 39). Ein kan difor tenkje at det viktige er å lære eleven å vere trygg i språkkulturen hen er ein del av, slik at anna påverking utanfrå ikkje vil verke inn på korleis eleven forstår den nynorske språkkulturen. Ein kan heller la det vere ein del av vidareformidling av språket og kulturen, som eleven er med å utvikle. Ein kan gje eleven reiskap til å vurdere og reflektere over eiga forståing av kultur, i staden for å overføre eiga forståing og redsel på eleven.

Klafki (2001a) forstår kultur som omgjevnadane kulturen har gjeve tyding. Grunna eit tidlegare fokus på norsk som dannande kunnskap om kanonisert litteratur, kan ein forstå den norskfaglege kulturen som til dømes «Et dukkehjem» av Henrik Ibsen, eller «Karen» av Alexander Kielland. Basert på denne studien sin forståing for dannelsomgrepet skjer ikkje danning i kjennskap til eller kunnskap om desse. Danninga oppstår fyrst i interaksjonen mellom individet og kulturen, der ein har lært noko gjennom tekstane. Den eine informanten nemner Bjørnstjerne Bjørnson og Henrik Ibsen som døme på forfattarar ein må ha kjennskap til. Men ifølge Aase er ikkje kjennskap nok til å fremje danning, i likskap med korleis det å lese tekstar på ulike skriftspråk ikkje er dannande nok i seg sjølv. Gjennom å lese Ibsen må det setjast i gang nokre produktive tankeprosessar hjå den enkelte. Det krev ikkje at ein må like Ibsen eller det ein les, men at tekstane hans kan skape prosessar kring til dømes tema dei presenterer eller vere døme på den norske tekstkulturen (2005a, s. 39). Dette kan ein sjå i samanheng med korleis Hellesnes trekk inn historia som viktig for danninga. «Av fortidas røynsler lærer vi å handle klokt» (Hellesnes, 1992a, s. 87). Dette er basert på at ein ikkje aksepterer historia som den vert fortald og ser på den som noko ferdig, som ei samling av bøker i hylla eller kunst på veggen. Det krev at historia set i gang tankeprosessar kring fortid og notid, med grunnlag i eleven sin forståing av omgjevnadane.

Informanten Heidi meiner nynorsk er viktig for å ha tilgang til historia og for å forstå fortida. Respekt for den historia som nynorsk fortel om det norske språket. I tillegg må ein forstå den jobben som vart gjort med å skape nynorsk og bakgrunnen for kvifor skaparen gjorde det.

Historia om korleis språket vart til, er i seg sjølv eit døme på korleis nynorsk fremjar eit mangfald. For å vidareføre dette krev det same respekt for historia blant lærarane. Det at nokre lærarar ikkje ser verdien i å lære vekk nynorsk, trur informanten moglegvis handlar meir om kor slitsamt det kan vere å lære vekk til resistente elevar meir enn verdien det har for den kulturelle sjølvforståinga. Som ein ser i teorien (jf. kap. 3.2.2.) kan haldningar som avviser nynorsk, men samstundes kjempar for eit mangfald, motverke ei dyrking av demokratiske haldningar. I den samanheng er det viktig å tenkje på at nynorskopplæringa rommar så mykje meir enn berre språklæring. Sjølve historia fortel om ein nasjon som set pris på mangfaldet gjennom å tillate at ein ikkje berre har eit standardisert talemål. Me har ulike skriftspråk som er likestilt, sjølv om det eksisterer ein viss ubalanse i maktforholda. Det fortel oss noko om den norske kulturen og kva verdier me set pris på. Ved å bruke språkhistoria til å sjå på kva verdier Noreg verdset som nasjon, kan ein sjå tydelege koplingar til Brunstad (2018) sin definisjon av djupnelæring (jf. kap. 3.2.4). For å ta i bruk ein metode som har fått stor plass i den nye læreplanen, krev det eit innhald med kvalitetar som går forbi seg sjølv og fremjar læreprosessar på same måte. I dette tilfelle skapar Heidi ei opplæring om demokratiet i Noreg basert på eit døme, og med det kan ein trekkje kopling til *eksemplarisk undervising*. Elevane kan gjennom dette lære å bruke kunnskap på tvers av fag og opparbeider seg kritiske og reflekterande kompetansar. Elevane kan mogleg få spørsmål som «Kva kan Noregs jamstillingsvedtak seie om Noreg som land og verdiane dei representerer?». Det kan opne opp for refleksjonar kring språksituasjonen som igjen kan fortelje noko om mangfaldet Noreg som nasjon verdset.

Eit anna døme på djupnelæring i nynorskundervisinga dukkar opp når Heidi fortel om det ho ser på som viktigast i forhold til kulturformidling i nynorskopplæring: demokratiforståing. Eg oppfattar dette på mange måtar som ein alternativ inngang til nynorskopplæringa med moglegheit til å skape meir engasjement, forståing og motivasjon. For det fyrste uttrykkjer ho at all kunnskap er makt, og i det ligg det danning. Om ein skal støtte seg til danningsteoriane vil ikkje dette stemme i alle tilfelle, då læring er ein føresetnad for danning, men som Aase seier: all læring er ikkje danning (Aase, 2005c, s. 21). Heidi presenterer vidare eit døme på korleis opplæringa kan fremje det viktige med språket, som ifølge ho ikkje er språkinnlæring men demokratiforståinga som fylgjer med historia. Læra om korleis det nynorske mindretalet kan forklarast med at det ikkje er dei rike som har nytta seg av det. Ved å samanlikne dagens språksituasjon med nabolanda våre, kan ein samtidig sjå aksepten Noreg viser for språkleg

mangfold. Heidi er tydeleg på læringspotensialet som ligg i Noreg sin språklege aksept (jf. setning nr. 60, kap. 5.5).

Mykje av teorien kring danning botnar i korleis elevane skal førebu seg på å delta i eit demokratisk samfunn og verte demokratiske medborgarar. Vulchanova et al. (2013) presenterer korleis den norske språksituasjonen er heilt unik, og at elevane gjennom eksponering og opplæring i og om to skriftspråk kan utvikle evna til å sjå fleire sider av same sak. Dette er ei evne som fremjar danning og er nyttig for å bevare eit demokratisk samfunn. Djupnelæring innanfor nynorsk og den demokratiske historia den formidlar, kan difor seiast å fremje eit danningspotensial hjå elevane.

6.5. Språkleg identitet og tospråklegheit i nynorskopplæringa

Ein treng ikkje sjå lenger enn til læreplanen for å finne danning og identitet nemnd i samanheng med kvarandre i eit norskfagleg perspektiv, som ein ser døme på i teorien presentert (jf. kap. 3.1.1.). Danning og identitet vert nemnd som to einingar, saman med kulturforståing og kommunikasjon. Som eg allereie har vore inne på og skal kome meir inn på, er kulturforståing og kommunikasjon sentrale deler av den potensielle danninga. Difor er det vidare relevant å sjå på identitet på same måte. Aase (2005b) koplar identitet og danning saman, med å plassere identitet som eit produkt (under utvikling) av kultur og tekst, som igjen skapar kultur. Det betyr ikkje at identitetsutviklinga er automatisk dannande, men danninga krev ein form for identitetsutvikling. Dette gjer einingane delvis bundne av kvarandre. Dette forholdet har endra seg gjennom tidene og på mange måtar truar det danninga, ifylgje Penne (2001). For at litterære kanoniserte verk skal fortsetje å vere gjeldande i klasserommet, slik som Penne påpeiker at dei ikkje lenger er i same grad, krev det meir refleksjon kring teksten. Fyrst då opnar ein opp for danningspotensialet.

Eine informanten verkar å vere opptatt av elevane sitt medvit kring sin språklege identitet, og at dei skal stå trygt i språket. For at denne identitetsutviklinga skal ha ein dannande effekt, må det setje i gang ein prosess som går forbi det å halde på identiteten sin. Det må òg stille spørsmål til kvifor språkleg medvit er viktig og forstå meininga i det.

I forlenging av identitetsutvikling kan ein sjå fleire stader i resultata at informantane tar opp dialektkoplinga til nynorsk. Haldningane som elevane på bokmålsskulen og randsoneskulen viser, står ikkje i stil med det faktum at deira talemål ligg nærare nynorsk enn bokmål. Dette funnet finn ein òg i Blikstad-Balas og Roe (2020) si forsking, der dei kan rapportere om berre eit fåtal av lærarar som drar nytte av dialekt nærleiken i språkopplæringa. Dei meiner forsking

viser ein klar fordel med å ta i bruk ein slik metode og at dette er eit unytta potensiale. Informantane i denne studien verkar å meine det same, men dei nemner ikkje at dei sjølv tar i bruk denne forma for læringsstrategi. I funna av observasjonen kan ein likevel sjå at ein av informantane nemner dialektnærleik som døme i den korte grammatikkøkta elevane har (jf. kap. 5.7.1).

I overgang til identitet kan dialekt seiast å vere ein klar identitetsmarkør. Nynorsk er ikkje eit talemål, men grunna mindretalet det representerer, og teoriar som omtalar det som meir eller mindre geografisk markert, kan det seiast å vise tendensar til identitetsmarkering. Dette vil då gjelde for dei som nyttar det som hovudmål og vel å halde på det. Om nynorsk kan seiast å vere ein identitet, kan ein og seie at ein *er* nynorskbrukar og ikkje berre *skriv* nynorsk.

Eiksund meiner at den store påpeikinga av kva skriftspråk ein bruker er grobotn for å markere skriftspråk som identitet. Ein må likevel ta i betraktning at identitet ikkje er det same som danning. Om ein ser til Sørbo (2013), må ein oppnå sjølvrealisering gjennom språket og historia. Det er ikkje nok å kalle seg nynorsk eller bokmålsbrukar for å delta i danningprosessen. Ein må gjennom å forstå språktradisjonen ein ikkje høyrer til, forstå seg sjølv. Gjennom å møte noko framand, lærer ein seg sjølv å kjenne på bakgrunn av avstanden ein skapar til seg sjølv. Det er dette ein kan forstå som Hellesnes sin teori om ein Andre og det å vekkje eiga forståingshorisont basert på ein annan sin. Forståingshorisontane vil gjennom dialog utfylle kvarandre og ein sit igjen med å forstå noko ein ikkje gjorde før. Ein kan forstå det som å spegle seg sjølv i ein annan, og om mogleg endre noko av perspektiva sine i møte med ny kunnskap. Denne kunnskapen lærer ein seg tidlegare som tospråkleg fordi ein har ein større språkleg kompetanse som gjer evna til å vurdere situasjonar tilgjengeleg. Å velje vekk irrelevant informasjon og halde merksemd på fleire punkter samtidig kjem inn under den kritiske kompetansen som mogleg kan bidra i danningprosessen til eleven.

Det framande som Sørbo (2013) siktar til, vil i dette tilfellet vere sidemålet til eleven. Det fører studien over til undersøkinga sitt fokus på tospråklegheit og om nynorsk og bokmål kan definerast som to språk, og dei eventuelle fordelane som fylgjer med å vere tospråkleg. Ein kan sjå i resultatata som er presentert at eine informanten, Lars, er klar over at nokre definerer det som to språk, medan han ser på det som to varietetar frå same språk. Vidare kan ein sjå korleis han reflekterer kring læringsverdien som ligg i tospråklegheit og kva framandspråklege kan dra nytte av. Han nemner då kvalitetar som det å vere fleksibel og overføringsverdien det kan ha til andre språk. Om ein ser på kva Vulchanova et al. (2013) peiker på av fleirspråklege fordelar, er fleksibilitet ein av dei, saman med kognitiv kontroll,

metaspråkleg medvit og kreativitet. Medan informanten sin reflektering fortset, kan ein sjå ei endring i tankane hans, og han endrar eiga meining basert på refleksjonane han gjer. Det kan moglegvis vere ein viss overføringsverdi frå tospråklegheit til nynorsk og bokmål. Dei to andre informantane tar ikkje noko standpunkt i debatten kring nynorsk som språk, som igjen kan tyde på at dei heller ikkje er medvitne på mogleg effekt elevane kan ha av det. Ein kan difor vurdere kor stor vekt det vert tillagt i undervisinga.

Argument mot å omtale nynorsk og bokmål som to språk baserer seg på lingvistikken. Om ein kan det eine, så forstår ein det andre (Vangsnes, 2018). Denne teorien kan ein sjå igjen i resultata frå undersøkinga, der eine informanten kan fortelje, basert på eiga erfaring, at sjølv om han skriv på nynorsk er det ingen problem for han å skifte til bokmål. Ein annan informant peiker på at det handlar om å gjere seg forstått, og det krev at ein bruker språket i kvardagen, slik som med engelsk. Kva kompetansenivå det krev er forskjellig, men ifylgje Bull (2018) er det få norsklærarar som vil kalle sine bokmåselevar for tospråklege, basert på deira kompetanse i nynorsk. Sjølv om dei to argumenta tar same standpunkt i diskusjonen, kan ein merke seg at dei snakkar på mange måtar mot seg sjølv. Fyrste argument peiker på at om ein kan det eine skriftspråket, så kan ein det andre grunna deira lingvistiske nærleik. Det andre argumentet peiker derimot på at eit elevane ikkje er tospråklege fordi dei ikkje har kompetansen det krevst for å vere tospråkleg. Ein kan med andre ord ikkje automatisk det eine om ein kan det andre, i alle fall ikkje bokmåselevar. Nynorskelevane gjer det derimot betre i bokmål enn nynorsk, ifylgje ein rapport frå Språkrådet (2022), og ein kan difor tenkje seg at for dei er det mindre utfordringar mellom språka.

Skal ein velje å kalle nynorsk og bokmål for to språk og at elevar ved norske skular kan omtalast som tospråklege, finst det nokre faktorar som påverkar den tospråklege effekten. Elevane vil berre dra nytte av tospråklegheita om språka vert nytta i meir eller mindre grad likt ifylgje Bialystok (2009). Språkmeistringa må derimot ikkje vere like god om ein støttar seg på Utdanningsdirektoratet sin definisjon av tospråkleg (jf. kap. 3.2.3). Slik ein ser i deira definisjon, må ikkje språkmeistringa vere like god på båe språka, men ein må nytte seg av dei båe i kvardagen.

I fyrste del av intervjuet vart lærarane spurt om kor mykje nynorskopplæring dei faktisk hadde. Sjølv om eine informanten uttrykte eit ynskje om at det skulle vere likt, kunne dei to informantane frå bokmål og randsoneskula fortelje at det ikkje var realiteten. Ein kan då vurdere i kva grad dei tospråklege fordelane viser seg gjeldande. På ei anna side må ein igjen undersøke kor stort antal to- eller fleirspråklege som faktisk brukar båe språka i lik grad for å

vurdere dette denne problemstillinga. Eg vil difor ikkje reflektere noko meir det i denne studien.

I Vulchanova et al. sin rapport (2013), kan ein sjå tydeleg entusiasme for den norske språkstoda, og fordelane dei peiker på kan seiast å vere av den dannande sorten. Ein vil lettare klare å sjå samanhengar og reflektere over eige og andre sitt språk. I overført tyding kan dette fremje danning gjennom å evna til kritisk tenking og det å setje seg inn i andre sitt perspektiv.

Eit interessant funn i undersøkinga er eine informanten si forståing av nynorske tospråksfordelar. Ved å samanlikne språklæringa med andre framandspråk, vil ikkje nynorsk gje den same vinsten, som igjen kan påverke motivasjonen til eleven. I nynorsk gjer ein seg forstått i den grad det ikkje vert kopla til talespråk og fokuset i opplæringa er på systemnivå. Om ein skal lære seg fransk derimot, må ein kunne det grunnleggjande i språkoppbyggjinga, og kan gjere seg forstått basert på det. I fylgje Blikstad-Balas og Roe (2020) er vinsten ofte gode karakterar i nynorskopplæringa. Det interessante er korleis karakter som motivasjon vart registrert i nynorskopplæringa, men ikkje i andre deler av norskfaget. Både når det kom til grammatikkinnlæring og motivasjon for å lese nynorsk, var karakter brukt som ein repetert «gode» elevane kan få ved å lese. Det interessante og spennande ved nynorsk litteratur vart aldri nemnd. Det er akkurat dette informanten i denne studien meiner nynorsken tapar på. Det må fokuserast så mykje på det formative i opplæringa, at motivasjonen med å lære seg det forsvinn i karakterjag.

6.6. Danningsfremjande didaktikk og utfordringar i nynorskundervisinga

Tidlegare i studien presenterer eg teori kring lærarkognisjon (jf. kap. 3.3). Vidare vil eg mellom anna sjå på om teoriane kan gjenspeglast i undersøkinga eg har gjennomført. Som ein del av kognisjonen finn ein fleire rammefaktorar som kan påverke den. Mykje av det som kjem fram i teorikapittelet, kan seiast å samsvare med funna frå analysen. Eine informanten nemner mangel på tid til å «vere» i nynorsken når ho skal vurdere eiga nynorskundervising. Dette er ein sentral rammefaktor som kan få negative konsekvensar for kvaliteten og variasjonen i undervisinga. Gode arbeidsmetodar vert valt vekk grunna mangel på tid til å gjennomføre dei. Når ein kjenner på for lite tid til å vere i nynorsken, kan ein vurdere kva den dyrebare tida inneheld når det fyrst vert satt av tid til den. Med tanke på den summative vurderinga elevane skal gjennom i form av eksamen, kan ein tenkje seg til at undervisinga fleire stader ofte vert brukt til grammatikk og å lære elevane det grunnleggjande i skriftspråket. Om ein ser til Blikstad-Balas og Roe (2020), får ein bekrefte denne teorien. 14

av 15 observerte lærarar brukte tid på grammatikk i sidemålsundervising for bokmålselevar, og fortel om ei nynorskundervising med mykje fokus på det språklege med nynorsk.

Det å innføre ei fast rutine på når ein skal undervise nynorsk, kan hjelpe med å sikre undervisinga og ikkje velje den vekk til fordel for anna norskfagleg læring. Likevel kan det vere vanskeleg å prioritere i alt anna, og eine informantten fryktar at elevane ikkje får med seg det viktige i læringa, om ho bruker nynorsk i andre deler av norskfaget. Som ein ser i resultatet vert karakter i tiande trinn presentert som ein mogleg påverking faktor for kor mykje tid ein legg vekk til nynorskundervisinga før dette trinnet. Ifylgje Hellesnes (1992a) vil fokuset på føremål og vurdering føre til ein føremålsrasjonalitet som kan dominere over dannelsingsaspektet.

Ein anna rammefaktor ein både ser i teorien og i resultata, er mangel på ressursar og nyttige læreverk. Lars, Heidi og Ingrid er alle døme på at tilgangen på nynorske tekstar er langt ifrå god nok, og det tar tid og eit personleg engasjement for finne fram til noko ein kan bruke. Spesielt om ein ynskjer tekstar frå samtida. Dette kan gjere det utfordrande å vise fram nynorsken på alle områder i livet, slik som Fretland og Søyland (2013) peiker på som ein veg til betre forståing. Samtidig kan ein sjå eit sagn etter gode undervisningsopplegg som rammer eit heilskapleg opplegg for nynorskundervisinga. Alle nemnde faktorar er døme på konflikten mellom rammefaktorar og lærarkognisjonen. På bakgrunn av mangel av ressursar og tilgjengeleg stoff, vil undervisningspraksisen gå imot lærarkognisjonen til den enkelte lærar. Heidi er inne på dette når ho seier: «Eg kan ville det, eg har ikkje noko imot det og eg synest det er viktig, men eg synest det ikkje er så veldig lett eigentleg» (jf. setning nr. 9, kap. 5.7). Praksisen vil med andre ord ikkje alltid spegle læraren sine ynskjer og mål for timen.

Gjennom denne studien viser det seg kor viktig det er å kunna språk for å i det heile tatt mogleggjere dannelsingspotensiale i kvart individ. Slik eg ser det er danninga avhengig av ein dialog mellom det som skal verte danna og det som dannar. Hellesnes presenterer ein Andre som føresetnad for danning, og språket er difor særst viktig for å kunne samhandle, reflektere og sjå seg sjølv gjennom noko ukjent og anna. Ved å sjå til resultata (jf. kap. 4.7) ser ein at eine informantten fortel korleis ho likar å arbeide i norskfaget, uavhengig av skriftspråk. Gjennom undervising legg ho gjerne opp til analysering av noveller, starte ein dialog kring lesinga og kanskje til og med dramatisere dei. Alle metodane krev ei form for samhandling og alle krev språk. Denne type arbeidsmetode kan òg vise seg som djupnelæring, ved å tileigne seg kunnskap og bruke det. Elevane får ta del i vala kring arbeidsmetodar, slik at dei som arbeider best i grupper får lov til det. Som den eine informantten påpeiker, er det inga metode

som passar alle, og det er difor viktig at dei får vere med å bestemme og prøve ut ulike metodar. Innhaldet derimot, kan ein gjennom resultata konkludere med at det berre er læraren som vel. I gruppearbeid får elevane moglegheit til å teste ut kunnskapen sin på andre og mogleg lære noko nytt. Dei får òg øve seg på den metakognisjon gjennom å prøve ut ulike læringsmetodar som gjer dei medvitne på korleis dei lærer best.

Ein anna faktor som påverkar lærarkognisjonen er erfaringar frå eiga skulegang og som i nokon grad kan likne på teoriar om førforståing. Ein kan sjå i resultata at to av lærarane nemner skulering i nynorsk som påverknad på deira undervising, samt deira meiningar knytt til undervisinga. Som informanten nemner, har ho gjennom studietida forstått viktigeita av nynorsk, og som nyutdanna lærar var målet å berre bruke nynorsk i all norskundervising. Dette viste seg å vere krevjande i praksis sjølv om hennar lærarkognisjon framleis var den same. Ein ser igjen eit døme på konflikten som oppstår når læraren finn det utfordrande å praktisere nynorsk som samsvarer med intensjonen ein har for undervisinga. Likevel har hennar oppleving av nynorsk under utdanninga forma hennar tankar kring skriftspråket og med det danna ei førforståing som ho tar med vidare i yrkesutøvinga. Like eins som ein av dei andre informantane, der erfaringar frå eiga skulegang førte til ein undervisingspraksis der ho unngår å framstille nynorsk som noko rart og annleis.

Innhaldet i undervisinga er i nokon grad styrt av læreplanen, som igjen kan seiast å vere ein plan med ganske opne rammer. Som vist i teorien, kan ein finne fleire døme frå Kunnskapsløftet som viser til kor mykje nynorsk læraren skal leggje opp til. Basert på resultata kan ein seie at informantane er opptatt av å sjå på nynorsk på tvers av kompetansemåla, utan å gjere eit poeng ut av kva dei underviser i til ein kvar tid. I tillegg vel dei læremiddel ut frå eigne interesser og kva dei likar å bruke. Dette grunnjev dei med eiga inspirasjon og glede i klasserommet. Dei trekk fram kva kompetansemål dei meiner nynorsk har ei tydeleg rolle innanfor, som ofte omhandlar lesing, tolking og reflektering. Det å styre undervising etter eigne interesser innanfor læreplanen sine rammer, kan moglegvis bidra til auka læringspotensial. Då kan lærar vise eit engasjement og ein glede som vonleg smittar over på elevane. Det kan bidra til å gjere innhaldet meir tydingsberande for elevane.

6.6.1. Observasjon

Forskinga til Willbergh et al. (2015) kan vise tendensar til at danningsorientert undervising gjev betre testresultat enn resultatorientert undervising. Sjølv om denne studien ikkje skal fokusere på resultat og målbare kompetansar, gjev resultata eit interessant syn på sjølve undervisingsforma. I kva grad undervisinga viste seg dannande i forkinga til Willbergh et al.,

var basert på mellom anna kommunikasjonen mellom lærar og elev, innhaldet i timane samt om elevane sine erfaringar og førforståing vart brukt som ressurs.

I presentasjonen av resultatata frå observasjonen såg eg på skulane kvar for seg, medan eg her vil sjå på dei tre undervisingskomponentane *innhald, metode og kommunikasjon* i saman. Det som kjem fram i resultatata er at to av informantane viser stor interesse for lyrikk og korleis det kan fremje nynorsk på ein god måte. Ein kan seie at dei verkar å ha ein preferanse for denne sjangeren, då dei i intervjuet omtalar nynorsk som eit poetisk språk, og nemner dikt som *Terje Vigen* av Henrik Ibsen og *Dråpen* av Jan Erik Vold. I resultatata kan ein sjå at ein av dei observerte timane innehaldt arbeid med dikt, medan ein anna nemnde ein tidlegare utflukt til Haugesenteret, samt ein quiz elevane skulle delta på knytt til dette besøket (jf. kap. 5.7.1). Dei andre arbeidsoppgåvene knytt til observasjonen på nynorskskulen er noko vanskeleg å sjå danningspotensialet i, både i form av innhald, metode og kommunikasjon. Det er her informantane skil seg frå kvarandre. På randsoneskulen tar Ingrid i bruk ulike arbeidsmetodar, slik som samtale om dikt, koplingar til eleven sine eigne erfaringar, samt individuelt og samarbeidsbaserte oppgåver. Dette ser ein òg i Heidi si undervising på bokmålsskulen. Her presenterer ho ein tekst, med eit innhald som skapar rom for tolking og refleksjon. Ho tar òg i bruk arbeidsmetodar og kommunikasjon som kan seiast å opne opp for eleven sin forståingshorisont. Om ein ser tilbake på forskinga til Willbergh et al. (2015) vil ei slik tilnærming mogleg verke meir engasjerande og motiverande for elevane når dei sjølv får spela ei aktiv rolle.

Om ein ser til Klafki er det ikkje nok å berre ta utgangspunkt i undervisinga si *kva*, men òg *korleis*. Med dette i bakhovudet er det vanskeleg å sjå undervisinga sitt innhald og arbeidsmetode på den nynorske skulen som særleg dannande, då det i all hovudsak viser seg å vere forteljande kommunikasjon frå lærar til elev, samt lite dialog kring sjølve oppgåva eller temaet. For å verkeleggjere danninga, må det vere kommunikasjon mellom elev og eit berekraftig læringsinnhald, som skapar dobbel opning. Samstundes må ein tenkje at innhaldet i timen, som i dette tilfelle er ei individuell skriveøkt, opnar opp for lite moglegheit for dialogisk kommunikasjon. Sett i samanheng med den totale tverrfaglegheita i oppgåva som inkluderer samfunnsfag og går i retning djupnelæring, ville konklusjonen kanskje vore ein anna. Grunna studien sine rammer for observasjon, vil denne refleksjonen ikkje ha noko vidare grunnlag i studien.

Både i observasjon og i intervju frå bokmålsskulen vert karakter og eksamen nemnd som motivasjonsfaktor i nynorskopplæringa. Ifylgje Hellesnes (1992a) vil ein hamne i

føremålsrasjonaliteten si grøft om eit reiskapsfokus dominerer danninga. Det kan ein ikkje sjå tendensar til i dette tilfellet. Slik som Blikstad-Balas og Roe (2020) påpeiker, er karakter ofte brukt som ein lønn for godt arbeid med nynorsk, men ein kan vurdere om ein slik motivasjon vil halde i lengda. Gjennom intervjuet viser informanten frå bokmålsskulen medvit kring andre verdiar med nynorskopplæringa, samtidig som ho påpeiker til elevane at det er eit flott språk som dei vil få bruk for i eit framtidig perspektiv. Gjennom undervisinga kan ho i tillegg vise til korleis det vert brukt, gjennom teksten ho presenterer. Ein kan difor tenkje at den karakterbaserte motivasjonen er berre ein liten del av læraren sitt totale engasjement og sine motivasjonsfaktorar i klasserommet. Den kan difor ikkje seiast å dominere opplæringa på noko måte.

Mitt hovudfokus i observasjonen var å sjå på kva type kommunikasjon læraren la opp til. Funna eg gjorde til saman kring kommunikasjonen skilde seg frå kvarandre på enkelte punkt, men med nokre likskapstrekk. Undervisinga på randsoneskulen bestod i hovudsak av dialogbasert kommunikasjon, med nokre innslag av forteljande- og reproduserande kommunikasjon. Dei to sistnemnde kategoriane er vanskeleg å kome vekk frå om undervisinga skal innehalde grammatikkklære. Dette ser ein likskap til bokmålsskulen som òg innehaldt litt grammatikk. I resultata kan ein sjå at lærar på randsoneskulen stiller opne spørsmål med rom for refleksjon, i tillegg til å spørje spørsmål som koplar på elevane sine eigne erfaringar. Dette kan informanten fortelje i intervjuet at er eit medvite val, for å unngå at timen skal verte for tung for elevane. Det kan verke som både dikt og nynorsk er utfordrande for elevane, og at desse tema i saman kunne fort vorte for svevande om lærar ikkje koplar det til eleven sin forståingshorisont.

På bokmålsskulen ser ein òg fleire døme på dialogisk kommunikasjon, samt reproduserande kommunikasjon. Heidi stilte fleire opne spørsmål til teksten dei las, og gav elevane moglegheit til å auke forståinga i samarbeid med ein læringsvenn, før dei eventuelt presenterte det for resten av klassen. I tillegg til å spørje elevane kva dei tenkte kring det dei las, bad ho dei setje seg inn i forfattaren sitt perspektiv for å forstå han sitt synspunkt og meiningar. Dette kan truleg lære utvikle elevane sin kompetanse til å forstå andre sitt perspektiv, og øve opp evna til det Vangnes og Söderlund (2015) omtalar som *hugmedvit* (jf. kap. 2.1).

På nynorskskulen observerte eg berre døme på reproduserande- og forteljande kommunikasjon. Sjølv om det i Willbergh et al. (2015) si forskning kan seiast å vere mindre danningorientert enn dialogisk kommunikasjon, kan ein skulde mykje på tema for timen. Det

er vanskeleg å få til ein dialogisk kommunikasjon i ein time som er meint til individuelt arbeid som førebuing til eit større skriveprosjekt. Det som viste seg interessant i denne timen, var koplinga som læraren gjorde til tidlegare utflukt til Haugesenteret, og korleis dei skulle jobbe vidare med dette seinare. Som Yttri (2018) påpeiker viser det seg meir dannelsorientert å ta i bruk lokale ressursar i læringa, noko som i viss grad kan stemme i dette tilfelle. Læraren meinte sjølv at denne typen læring kunne gje eit betre læringspotensial enn om han sjølv skulle ha presentert dikta til Olav H. Hauge i klasserommet. I tillegg fekk elevane sjå nynorsk i bruk, og at det verkar.

Det siste funnet eg vil drøfte i dette kapittelet, er korleis nokre av informantane brukte kommunikasjonsmetoder for å skape tekstmøter som er engasjerande nok til at eleven ser relevans til identitetsutvikling og er open for refleksjon (2005b). Informanten frå bokmålsskulen viser fleire gonger gjennom høgtlesinga at ho er opptatt av at flest mogleg av elevane skal kunne forstå og reflektere kring teksten sitt innhald. På bakgrunn av dette meiner eg ho viser ein tendens til at dette er heilt medvite, utan at eg spurde ho om det i intervjuet. Ho koplar eldre referansar i teksten til notida, slik at eleven skal kunne forstå metaforen som forfattaren tar i bruk. *Musikal.ly.*, vert til *Tik Tok*, og janteloven forklarar ho nøye. Ho tar ikkje forgjeve at eleven har høyrd om Billie Elliot eller Monty Python, og tar seg tid til å forklare dette. Alle desse punkta er ein føresetnad for at dannelspotensiale som teksten mogleg kan ha, vil vere tilgjengeleg for eleven. I tillegg må dei ha ein viss nynorskkompetanse for å forstå det som står skriven, men slik som Skjong(2011) påpeiker, er den språklege kompetanse viktig, då mykje av erfaringa og kunnskapen vår er formidla gjennom skrift.

6.7. Drøfting av hovudfunna – knytt til forskingsspørsmål og problemstilling

I det siste delkapittelet i studien sin drøftingsdel vil eg trekkje fram hovudfunna frå studien som svar på forskingsspørsmåla. Vonleg vil dei vere med å samle inn hovudelementa i forskinga og belyse problemstillinga. Eg presenterer difor problemstilling og forskingsspørsmål på ny for å ramme inn oppgåva si avsluttande drøfting.

Problemstilling:

Kva moglegheiter for dannelsutvikling blant elevar finn ein i læraren sine tankar kring nynorskopplæringa og kan læraren sine didaktiske val fremje dette?

Forskingsspørsmål :

- Kva tenkjer eit utval norsklærarar om opplæring i og om nynorsk?

- Kva danningfremjande utbytte meiner lærarar at elevane kan få av nynorskopplæring?
- Med bakgrunn i danningsteoretisk didaktikk, kan ein sjå moglegheit for danning i lærarar sine tankar kring eiga nynorskundervising?
- I kva grad kan den reelle nynorskundervisinga vere danningfremjande?

Eg vil starte med å påpeike at ved å unngå bruken av omgrepet danning i intervju spørsmåla mine, valde eg òg vekk moglege svar som kunne ha omtalt danning direkte. Mine funn vil difor basere seg på studien sin forståing av omgrepet, med grunnlag i teoriar og forskning knytt til den. Svara eg koplar til danning blir difor gjort gjennom mine forskaraugo og korleis eg vel å lese analysen. Dei presenterte resultatata er difor ikkje i alle tilfelle knytt direkte til danning, men min forståing av det.

Gjennom heile intervjuet viser alle tre informantane det eg oppfattar som ei positiv haldning til nynorsk og nynorskopplæringa. Dei trekkjer fram enkelte rammefaktorar som er med på å hindre informantane i å utføre den undervisingspraksisen dei skulle ynskje. Likevel viser deira medvit kring skriftspråket og opplæringa ein generell positivitet og refleksjon kring temaet. Som nemnd er læraren sitt engasjement og medvit noko som bidreg i å fremje danningorientert undervising. Ein kan gjennom intervjuet sjå at dei ser verdien i nynorskopplæringa, sjølv om dei har ulike syn på kva delar av opplæringa som har mest nytte. Dette står i motsetnad til rapporten Nordal presenterer, som viser til (bokmåls) lærarar som ikkje føler seg engasjerte i nynorskundervising, men som heller ikkje ser så stor nytte for elevane å lære det (jf. kap. 2.3). Ein kan tenkje seg til at lite nytteverdi fører til lite engasjement, medan stor nytteverdi resulterer i større engasjement. Nyttverdien vil i denne studien ikkje berre sikte til den reiskaplege, men òg den danningbaserte nytten. Når det kjem til elevane sine haldningar er dei heller ueinige, noko som kan seiast å vise samanheng med nynorskstoda på den aktuelle skulen. Det som viser seg likt er at nokre av dei negative haldningane kjem frå elevane med bokmål som hovudmål, sjølv om læraren ikkje skaper rom for det.

6.7.1. Læringsutbytte i nynorskopplæringa som mogleg dannande

Basert på resultatata frå undersøkingane vil eg påstå at alle tre informantane vektlegg forskjellige faktorar i nynorskopplæringa. To av informantane kan seiast å vise meir danningorienterte haldningar til kva læringsutbytte som ligg i nynorskundervisinga, medan den siste fokuserer mest på den nynorske grammatikken, samt det å gjere elevane trygge på deira nynorskidentitet. Eg finn desse resultatata interessante. Informanten frå den nynorske

skulen peiker på historia og kulturen som nynorsk fremjar, og kvifor det er viktig å vere ein konsekvent språkbrukar, med eit kritisk blikk på eiga skrivning. Han kan difor seiast å vere meir reiskapsorientert, men det betyr ikkje at danninga er skyvd vekk. Han peiker òg på stoltheita i den språklege identiteten, stå i mot negative haldningar og verte kjend med den nynorske litteraturen, både ny og gamal. Læreplanen er tydeleg på dette, der den mellom anna seier at elevane skal kunne forstå andre, men òg sin eigen språklege situasjon. Gjennom å lære om dei forskjellige skriftspråka i Noreg, vil ein auke mangfaldskompetansen som igjen kan vere med å fremje danning. Dette er fordi ein då lærer seg at andre kan vere annleis enn seg sjølv, men ein kan likevel klare å setje seg inn i deira situasjon.

Informanten frå randsoneskulen omtalar nynorskopplæringa som ein prosess, der ein undervegs må bane sin eigen veg i læringa ved å gå kritisk inn i språket og finne det ein sjølv opplever som bra med språket. Hennar framgangsmåte mot medvitne og reflekterte elevar på jakt i nynorsken, minner mykje om det kritiske perspektivet som danninga lener seg på i teorien.

Den siste informanten, frå bokmålsskulen, peiker på eit nytt perspektiv med nynorskopplæringa. Ho nemner opp til fleire gonger den demokratiske læringa, og korleis det kritiske blikket ikkje må ligge på språket i seg sjølv, men på historia. Ho presenterer eit læringsperspektiv på nynorsk som går forbi det skriftlege med språket, og inn på det eg oppfattar som kjernen i danninga: lære av og gjennom noko, ikkje berre lære om det. Gjennom nynorskhistoria kan ein forstå Noreg som eit demokrati, men samtidig rette kritikk mot korleis språket vart behandla før og no. Korleis kan me kalle oss eit demokrati, når ikkje alle får like moglegheiter til å delta? Samtidig viser nynorsk i kva grad Noreg vektlegg verdien i språkleg mangfald med å inkludere alle skriftspråk og talemål i det offentlege rom. I alle fall på papiret.

Med grunnlag i intervjuet og observasjonen vil eg påstå at informanten frå bokmålsskulen viser meir refleksjon og tankar kring læringspotensialet i nynorskopplæringa. Læringspotensialet innanfor dei kompetansane og verdiane eg presenterte for dei gjennom intervjuet. Dette kan seiast å gå imot den forskinga og teorien som er tidlegare presentert. Rapporten frå Nordal og forskinga gjort av Blikstad-balas og Roe viser til lærarar og elevar som er negative til nynorskopplæringa og undervising som viser seg lite motiverande, mykje grunna manglande engasjement frå læraren si side. Kan dei motsigande funna mogleg ha noko med nettopp det at informanten jobbar på ein bokmålsskule, der ho sjølv synest det er utfordrande å undervise i nynorsk? Ho grunnjev det ikkje med eiga engasjement, men med

andre faktorar som tid, ressursar, elevane sine haldningar og kulturelle referanserammer. Informanten verker å ha reflektert kring utfordringar som melder seg i undervisinga i større grad enn på dei andre skulane. På nynorskskulen spesielt, kan ein sjå at behovet for refleksjon kring dette ikkje har meldt seg i same grad. Verken elevane sjølv, eller faktorar kring eleven stiller spørsmål ved nynorsk, og dei ytrar ikkje motstand mot å lære det.

På randsoneskulen peiker informanten på læringspotensialet generelt i norskfaget, men viser lite koplingar direkte til nynorskopplæringa. Ho ytrar likevel ei tydeleg positiv haldning til språket, og med eit blanda utval elevar som bruker nynorsk eller bokmål som hovudmål, kan ein vidare tenkje seg at undervisinga er danningorientert. Dette på bakgrunn av at informanten viser generelle danningorienterte tankar, og det er difor inga grunn til at det ikkje skal gjelde nynorskopplæringa òg. Dette får ein bekrefte gjennom observasjonane som er gjort, der informanten legg opp til svært så reflekterande og kritiske spørsmål som knyt innhaldet til eleven sitt eige liv.

6.7.2. To ulike fokus i nynorskopplæringa

I informantane sine tankar kring eiga undervising og tankane kring didaktiske val, ser ein eit tydeleg skilje. To av informantane er opptatt av å ikkje skape eit større skilje mellom nynorsk og bokmål enn det som allereie eksisterer. Den andre informanten er derimot opptatt av å gjere elevane tydeleg medvitne kring forskjellane for å unngå skriftlege feil og blande to skriftspråk. Mogleg grunn til dette grammatiske fokuset kan vere at sjansen for å blande bokmål inn i nynorsk, er mykje større enn å blande nynorsk i bokmål. Læraren vil her vere sikker på at elevane vert trygge i språket ved å poengtere forskjellar.

Informantane frå bokmål- og randsoneskulen uttrykker mindre fokus på dette skiljet. Dei vil skape eit mest mogleg likt forhold til nynorsk som til bokmål, og meiner ein då må unngå å poengtere kva skriftspråk elevane arbeider med til ei kvar tid. Ved å gjere eir poeng ut av det, kan det syne ulikskapar som moglegvis kan fremje dårlegare haldningar enn om ein unngår å alltid gjere eit poeng ut av det. Blikstad-Balas og Roe (2020) meiner at det å lese nynorsk er uproblematisk for mange elevar, og ved å velje dei rette tekstane trekk ein vekk fokuset frå språket. Det er moglegvis dette informantane tenkjer på og stiller seg undrande til. Kvifor skal dei påpeike forskjellane om elevane sjølv ikkje legg merke til dei? Skiljet eg her framstiller baserer seg på to ulike utgangspunkt i nynorskopplæringa, og kan difor ikkje samanliknast heilt. Informanten frå den nynorske skulen påpeiker skiljet på eit skriftleg plan, medan dei to andre ikkje vil påpeike skiljet når det kjem til det heilskaplege synet på nynorsk som språk. Det er likevel interessant å sjå det ulike fokuset dei presenterer innanfor same felt.

6.7.3. Kva skjer i nynorskundervisinga?

Om ein går tilbake til start, og ser på Klafki og Hellesnes sine relativt nyare forståingar av det komplekse danningsoppdraget, baserer det seg på innhaldet, samhandling med ein Andre og metode. Til no kan ein sjå danningspotensiale i mykje av det informantane uttrykkjer, nokre i sterkare grad enn andre. Det er derimot av stor tyding å sjå på den faktiske undervisinga i tillegg. Noko eg vidare vil drøfte hovudfunna frå.

Informantane tar i bruk ulikt innhald, ulike metodar og ulik kommunikasjon i undervisinga. Sjølve observasjonstimen på den nynorske skulen var basert på mykje individuelt arbeid og lite kommunikasjon, som igjen gjer det vanskeleg å vurdere danningspotensiale ved å kun observere læraren sin aktivitet. Det som derimot er interessant er turen til Haugesenteret, som la til rette for eit læringsutbyte gjennom lyrikken til Olav H. Hauge. Læraren får moglegheit til å undervise om dikt skrive på nynorsk, samt vise korleis bruken av språket fungerer i fleire sjangrar, og moglegvis auke kjensla av identitetsskaping gjennom å nytte seg av nærområdet.

Dei to andre informantane tok i bruk fleire metodar i si undervising, med både grammatikkoppgåver, individuelt arbeid, samarbeid og arbeid med ein tekst i full klasse. I båe timane uttrykkjer lærarane det eg oppfattar som ei positiv haldning til nynorsk, der undervisinga er engasjerande og tilpassa elevane. Dette står igjen i motsetnad til den totale vurderinga av Blikstad-Balas og Roe si forskning, samt haldningsundersøkingane til Vangsnes og Askeland. Dei viser til språkleg mobbing og mindre engasjerande nynorskundervising på skular der bokmål er hovudmålet (jf. kap. 2.3).

6.7.4. Oppsummering

Alt i alt kan ein seie at mykje av funna tilknytt denne studien grunnjev læraren si rolle i danningutviklinga til eleven, og kvifor ein då må høyre om deira tankar og didaktiske val for å kunne vurdere danningspotensialet i undervisinga. Føresetnadane for at nynorskopplæringa skal vere dannande ligg i læraren sine hender, men ein kan aldri sikre kor dannande den faktisk er. Det er difor svært viktig å synleggjere verdien i nynorsk og peike på kva påverking denne læringa kan ha for eleven vidare for at læraren skal ta didaktiske val basert på danningsteoriar. Denne konklusjonen ser ein både i teorien og i informantane sine svar. Det er ulikskapar i kva dei ser på som viktigast med nynorsk, men dei har alle satt i gang ulike refleksjonar kring kvifor dei lærer det vekk, som ein ser igjen i deira engasjement innanfor temaet. Dei underviser ikkje i nynorsk fordi det står i læreplanen, men fordi dei oppriktig tenkjer på nynorsk som verdifull og viktig for det norske språket.

Det ein òg kan ta med seg frå denne studien er korleis det å tenkje kritisk, fremje gode verdiar og haldningar, samt respektere mangfaldet og nytte seg av dei tospråklege ressursane det mogleg kan ha, ikkje naudsynleg kjem frå nynorsk åleine. Mykje av danningspotensialet som er belyst i denne studien er ikkje øyremerka nynorskopplæringa, og ein kan utvikle slike verdiar i andre delar av norskfaget. Det som er viktig er å vise korleis nynorsk kan vere med på å fremje dette i like stor grad som anna opplæring. Unntaket i denne samanheng kan seiast å vere den unike demokratiforståinga og kulturberinga som ligg i den norske, og då spesielt den nynorske språkhistoria.

Eit poeng som alle informantane påpeika, og som eg meiner samanfattar danningspotensialet i nynorskopplæringa, er korleis alt heng saman med alt. Ingen av dei nemnde faktorane kan vurderast enkeltvis, og nokre kan ikkje vurderast i det heile. Dei påverkar kvarandre, slik som danninga er påverka av reiskapsperspektivet og omvendt. Ein må sjå det i samanheng med eiga forståing og dei kulturelle rammene, og den kontinuerlege prosessen er å lære elevane å gjere koplingane på eiga hand.

7. Avslutning

I denne studien har eg forsøkt å undersøkje i kva grad nynorskopplæringa kan fremje danning, og om funna har samanheng med nynorskstoda på dei utvalde skulane. Resultata viser at den aktuelle språksituasjonen på kvar enkelt skule ikkje syner til å påverke læraren sine tankar og ambisjonar for nynorskundervisinga. Likevel ser ein andre rammefaktorar som kan minske moglegheita for danning. Det viser seg at tid, ressursar, haldningar og læreverk gjer det vanskelegare for lærarane å praktisere den danningfremjande undervisinga dei tydeleg ynskjer. Ein kan likevel tenkje seg til at dei danningsteoretiske didaktiske tankane lærarane viser kring nynorskopplæringa, vil bidra til å skape danningorientert nynorskundervising til ein viss grad, uavhengig av rammefaktorar.

I innleiinga nemner eg korleis tittelen på mange måtar summerer studien, og korleis den påpeiker det å gå frå det spesielle til det ålmenne. Eg meiner at gjennom denne studien kan ein sjå den verdifulle plassen nynorsk kan ha i det norskfaglege danningoppdraget. Både for den enkelte elev og for vidareføring av kultur og kulturelle rammer. Danning er ikkje lenger eit resultat av kunnskap om litterære verk og den språklege arven. Likevel kan ein sjå at kunnskap i og om nynorsk kan fortelje oss mykje om dagens demokratiske samfunn, kva som har ført oss til slik me er i dag og korleis det å ta vare på nynorsk fremjar haldningar og verdiar me som nasjon verdset. I tillegg kan det å ha kompetanse i nynorsk og bokmål kome med moglege kognitive fordelar, forståing for mangfald, djupnelæring og kritisk tenking. Mykje av denne læringa kan ein gjennom studien konkludere med at læraren står til ansvar for å tilretteleggje. Ein lærar som er medviten på potensiell danningfremjing, har større moglegheit for å leggje opp til danningorientert undervising. Gjennom empirien kan ein stadfeste at informantane ser verdien i nynorsk, men vektlegg ulike deler av nynorsk som viktigare enn andre. Sjølv om studien ikkje kan generaliserast grunna antal informantar, ser me ein tendens til positive haldningar til nynorsk blant dagens norsklærarar, uavhengig av den språklege stoda på arbeidsplassen og i nærmiljøet.

Eg presenterer tittel på studien i starten av oppgåva, med eit utsagn frå ein informant. Gjennom denne masteroppgåva har eg sett på ulike deler av dagens nynorskopplæring gjennom augo på læraren. «Å gå på jakt i nynorsken» viser til ein prosess, der målet er å skape si eiga forståing, finne sin eigen språklege identitet samstundes som ein må akseptere at andre kan ha ein annan. Tittelen minner om ei reise elevane deltek i, der målet ikkje nødvendigvis er destinasjonen, men læringa ein gjer seg undervegs. På mange måtar kan ein seie at reisa ikkje har ein endestasjon, men heller syner ei retning med stadig nye vegar å gå,

der vala ein tar baserer seg på kva ein har opplevd og omgjevnadane ein er ein del av. Eit slikt perspektiv har gjennom studien vist seg å ramme inn dannelsingsoppdraget i nynorskopplæringa, og eg vil til slutt konkludere med at nynorskopplæringa kan fremje danning om læraren ser potensialet for det, og eleven sjølv er open for det.

Denne studien har satt lys på korleis og i kva grad eit komplekst fenomen kan vise seg i nynorskopplæringa på ulike skular, med ulike utgangspunkt for nynorsk språklæring. Det som viser seg interessant, og som eg har nemnd tidlegare, er læraren si rolle for dannelsingspotensialet. I denne oppgåva har eg grunnlag for å reflektere kring dette, då studien tar føre seg undersøkingar av lærarar. For vidare studiar kunne det vore relevant, samt interessant, å inkludere elevane i forskinga. Som det har vorte påpeika fleire gonger, er det vanskeleg å vurdere i kva grad dannelsingsoppdraget er vellykka eller ei, basert på eleven sitt faktiske læringsutbytte. Men med eit dykk i ulike danningsteoriar, og tidlegare forskning på feltet, kunne ein undersøkt meir kring elevane si oppleving av læringa, og eventuelt utviklinga over lenger tid. Danning er, og vil framleis vere, eit viktig oppdrag i skulen, som alle må ha eit medvite forhold til.

8. Litteraturliste

- Askeland, N. (2014). Nynorskbrukar «innerst i sjelen»? I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (ss. 328–342). Fagbokforlaget.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(1), 3–11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland, & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: Nye tverrfaglege perspektiv*. Samlaget.
- Bull, T. (2004). Nynorsk som minoritetsspråk. *Språkrådet*, *32*(3–4), 36–39.
- Bull, T. (2018). Kognitive effektar av norsk tospråklegheit—Eit sosiolingvistisk perspektiv. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland, & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: Nye tverrfaglege perspektiv* (ss. 97–113). Samlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Eiksund, H. (2015). Mellom borken og veden. Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyser i nynorskforskinga* (ss. 36–47). Samlaget.
- Foss, E. S. (2022, januar 13). *1 av 9 har nynorsk som hovudmål i skolen*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen/artikler/1-av-10-har-nynorsk-som-hovudmal-i-skolen>
- Fretland, J. O., & Søyland, A. (2013). *Rett og godt: Handbok i nynorskundervisning*. Samlaget.
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the*

- Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33–41.
<https://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hellesnes, J. (1992a). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (ss. 79–103). Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992b). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (ss. 133–178). Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2020). *Lærereens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (Vol. 14, p. 365). Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A.Gylland, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (3. utg., ss. 167–204). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Knudsen, J. P. (2015). Skolen som regionalt prosjekt. I G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt: Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»* (ss. 31–65). Fagbokforlaget.
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2022, juni 9). *Språk* [Redaksjonellartikkel]. Regjeringen; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/sprak-og-litteratur/innsiktsartikler/Sprak/id762492/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen—Overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Langfeldt, G. (Red.). (2015). *Skolens kvalitet skapes lokalt: Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mæhlum, B. (2007). Konfrontasjoner: Når språk møtes. I *NFFO*. Novus forlag.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 50–65). Universitetsforlaget.
- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland* (Nr. 161). https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2558022/arb_161.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordal, A. S. (2017). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 239–254). Samlaget.
- Omdal, H., & Vikør, L. S. (1996). Språknormer i Norge: Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk. I *Norbok*. Cappelen Damm akademisk.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Sjøvoll, J., & Næss, N. G. (2018). Observasjon som metode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg, ss. 179–197). Cappelen Damm akademisk.
- Skjong, S. (2011). Norskspråkleg kompetanse etter LK06. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 33–48). Det Norske Samlaget.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.
<https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Språkrådet. (2022, oktober 20). *Ny rapport om språkbyte frå nynorsk til bokmål*. Språkrådet.
<http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2022/ny-rapport-om-sprakbyte-fra-nynorsk-til-bokmal/>
- Sønnesyn, J. (2018). Dannelsesperspektiv på språkskifte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 301–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-02>
- Sørbo, J. I. (2013). To-språk og danning. *Nynorsksenteret*, 7(17), 5–10.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. Trinn og VK1, allmennfaglig studieretning: Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Utdanningsforbundet.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016, mai 25). *Begrepsdefinisjoner—Minoritetsspråklige*. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Vangsnes, Ø. A. (2013). Språkleg toleranse i Noreg—Norge, for faen! I *NFFO*. Samlaget.
- Vangsnes, Ø. A. (2018). Den norske språkstoda i eit tospråksperspektiv. Variasjon i språkkompetanseprofilar. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland, & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: Nye tverrfaglege perspektiv* (ss. 77–96). Samlaget.
- Vangsnes, Ø. A., & Söderlund, G. (2015). Språk og læring: Fins det nynorske tospråksfordelar? I G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt: Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»* (ss. 97–120). Fagbokforlaget.
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, M. F., Åfarli, T. A., Riksem, B. R., Jarvikivi, J., & Vulchanov, V. (2013). *Flerspråklighet i Norge* (Språkrådet).
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/vulchanova-endelig-rapport-25042013.pdf>
- Willbergh, I., Midtsundstad, J. H., & Aasebø, T. S. (2015). Mellom danning og resultater?: Undervisning i Sogn og Fjordane og Aust-Agder. I G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt: Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»* (ss. 217–234). Fagbokforlaget.
- Yttri, G. (2018). Lærdommar frå skulevinnaren Sogn og Fjordane. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland, & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: Nye tverrfaglege perspektiv* (ss. 114–128). Samlaget.
- Aase, L. (2005a). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (ss. 35–47). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget—Skolens fremste danningfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (ss. 69–83). Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005c). Skolefagenes ulike formål—Danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Fagbokforlaget.

Aase, L. (2013). To-språk og danning. *Nynorsksenteret*, 7(17), 11–12.

Vedlegg 1 – Godkjenning frå sikt



[Meldeskjema](#) / [Nynorskopplæringa, ei danningfremjande reise](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
795039

Vurderingstype
Standard

Dato
30.12.2022

Prosjekttittel
Nynorskopplæringa, ei danningfremjande reise

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig
Magne Ove Rogne

Student
Anna Skjelde Brunborg

Prosjektperiode
30.11.2022 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 - Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Nynorskopplæringa, ei danningfremjande reise»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje nynorsken sin plass i skulen sitt danningoppdrag gjennom norsklærarar sitt perspektiv. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Dette prosjektet tar utgangspunkt i ei masteroppgåve i norskdidaktikk på grunnskulelærerutdanninga 5.-10. trinn ved Universitetet i Stavanger. I prosjektet samarbeider eg med min rettleiar, Magne Ove Rogne.

I denne masteroppgåva vil eg høyre tankane til eit utval norsklærarar kring nynorskopplæringa og kva påverknad det kan ha på eleven sin danningprosess, samt sjå etter danningsskapande nynorskundervising gjennom observasjon. Føremålet med oppgåva er å betre forstå danningoppdraget i lys av nynorskopplæringa, og vonleg bidra i debatten kring nynorsken sin plass i norskfaget. Eg vil basere forskinga og resultatane mine på ulike teoriar kring danning og nynorskopplæring, samt ta med mellom anna tidlegare forskning og teoretiske perspektiv på djupnelæring og fleirspråklegheit for å bygge opp under tematikken i oppgåva.

Problemstillinga:

1. Kva moglegheitar for danning hjå elevane finn ein i læraren sine tankar kring nynorskopplæringa og kan læraren sine didaktiske val fremje dette?

Forskingsspørsmål:

1. Kva tenkjer eit utval norsklærarar om opplæring i og om nynorsk?

- (Kan praktisering av målforma på den aktuelle skulen påverke?)

2. Kva danningfremjande utbytte meiner lærarar at elevane kan få av nynorskopplæringa?

3. Med bakgrunn i danningsteoretisk didaktikk, kan ein sjå moglegheit for danning i læraren sine tankar kring eiga undervising?

4. ..Kan ein finne spor av det i den faktiske undervisinga?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UIS) er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer å intervju tre norsklærarar på tre ulike ungdomsskular der nynorsk har ulik status som målform. Det må vere lærarar på ungdomsskulen, då opplæringslova ikkje krev oppstart av sidemålsopplæring før 9.trinn. Eg vil samle data frå ein skule der bokmål er fastsett som hovudmål og målforma til elevane samsvarar med dette i stor grad. På den andre skulen skal nynorsk vere fastsett som hovudmål, og er målforma til dei fleste elevane. Den siste skulen skal vere ein skule i «randsona». Det vil seie ein skule der nynorsk er fastsett som hovudmål, men der eit fleirtal av elevane tar i bruk bokmål som målform. Eg vil bruke dette utvalet for å sjå om svara kan vere annleis ut frå statusen nynorsk har på skulen, både som målform blant elevane, samt tankar hjå lærar. Intervjua vil vere kvalitative slik at eg har moglegheit til å gå djupare inn i læraren si forståing og sine synspunkt og supplerast med observasjon av nynorskundervisinga læraren gjennomfører.

Kva inneber det for deg å delta?

Forskingssprosjektet vil ta i bruk ein kombinasjon av metodane intervju og observasjon. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du:

1. Tillèt å bli observert i 1-2 norsktimar der det føregår konkret nynorskopplæring. Konkret vil seie at nynorskopplæring er eit av føremåla med timen. Det vil vere ein ikkje-deltakande observasjon, der eg sit bak i klasserommet og noterer det eg ser på som relevant for mitt prosjekt i eit utanfrå perspektiv. Det er læraren sin aktivitet som vert observert og notert, ikkje elevane sin. Det vil ikkje bli samla inn noko personopplysningar om elevane.
2. Deltok i eit intervju, der eg vil stille spørsmål om tematikken og om konkrete situasjonar frå observasjonen. Intervjuet vil vare i ca. 50-60 minuttar der eg tar i bruk lydopptak. Data frå intervjuet vil haldast anonymt.

Det er òg utarbeida eit informasjonsskriv til føresette, med informasjon om observasjonen som stadfestar at elevane ikkje vil ta noko del i forskinga.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokre negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er eg og rettleiar som har tilgang til opplysingane. Namn og kontaktopplysingar vert ikkje lagra saman med anna data, og data vert anonymisert i transkripsjon slik at det ikkje er mogleg å identifisere personopplysingar i publisering.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane vert anonymiserte i oppgåva som vert levert og publisert. Lydopptak og transkripsjon av intervju, vil bli sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend. noko som etter planen er 1. september 2023.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt. På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har i tillegg SIKT (tidlegare NSD) vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Anna Skjelde Brunborg (student): as.brunborg@stud.uis.no eller 90171151
- Magne Ove Rogne (rettleiar): magne.rogne@uis.no eller 51833406

Ved spørsmål om personvern kan du ta kontakt med personvernombodet for UIS på e-post:

personvernombud@uis.no. Har du spørsmål til SIKT si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med dei på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Anna Skjelde Brunborg (student)

Magne Ove Rogne (rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Nynorskopplæringa, ei dannelsesfremjande reise» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Å bli observert i undervising
- At lydopptak kan nyttast under intervjuet
- At mine opplysingar vert behandla fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Før intervjuet - Informasjon

Kort gjennomgang av korleis intervjuet skal føregå, kva eg skriv om

Informert om samtykke og retten til å trekkje seg

Informert om lydopptak, før eg set det på og startar intervjuet

INTERVJU

1. Nynorskstoda

- Korleis oppfattar du nynorskopplæringa i den norske skulen?
- Kva er din føretrekte målform?
- Med konkret nynorskundervising sikter eg til all undervising der bruken av nynorsk er eit medvite val. Kor mykje av heile norskundervisinga vier du til konkret nynorskundervising?
- Kva status trur du nynorsk har blant elevane du underviser?

2. Læraren sitt perspektiv på eleven sitt utbytte av nynorsk

- Kva legg du i omgrepet mangfald?
 - Trur du opplæring i og om nynorsk kan vere med å fremje både kunnskap og kompetanse kring fenomenet mangfald?
 - Om ja, på kva måte?
 - Om nei, kvifor ikkje?
- Kva legg du i kompetansen *kritisk tenking*?
 - Trur du opplæring i og om nynorsk kan bidra til eleven sin kompetanse i kritisk tenking?
 - Om ja, på kva måte?
 - Om nei, kvifor ikkje?
- Kva tankar har du kring norskfaget som kulturberar i dagens mangfaldige klasserom?
 - Tenkjer du at opplæring i og om nynorsk er viktig for å videreføre norsk språk- og kulturhistorie?
 - Om ja, utdjup kvifor
 - Om nei, kvifor ikkje?
- Skulen skal hjelpe eleven å utvikle målbare, men og umålbare kompetansar slik som haldningar og verdiar. Kan opplæring i nynorsk bidra til å fremje slike umålbare kompetansar?
 - Om ja, på kva måte?
 - Om nei, kvifor ikkje?
- Korleis kan eit fokus på mangfald, kritisk tenking og kulturbering bidra i utviklinga av umålbare kompetansar?
- Studiar viser til fleire ulike tospråklege fordelar, og fleire omtalar nynorsk og bokmål som to språk. Dette grunnjev dei mellom anna med dei ulike språkssystema og reglane som høyrer med. Teoriar kring tospråklege fordelar siktar til korleis ein opparbeider seg tospråkleg forståing som kan vere ein ressurs for elevane. Forsking tyder på at fleirspråklege viser større mental fleksibilitet og kreativitet. Trur du dette har overføringsverdi til skriftspråka nynorsk og bokmål?

3. Norskdidaktikk i nynorskopplæringa

- Korleis vil du vurdere di eiga nynorskundervising? (rammefaktor, tid, ytre faktorarar spelar inn?)
- Kva læremiddel tar du helst i bruk i di nynorskundervising?
- Korleis jobbar du med nynorsk i forhold til læreplanen? (punkt og prikke, eller utanfor planen?)
- Når du planlegg nynorskundervisinga, tar du utgangspunkt i den reiskaplege verdien eleven skal sitje igjen med, eller tenkjer du òg på umålbar læring eleven kan sitje igjen med?
- Tar du i bruk nynorsk litteratur?

- Om ja, tar du i bruk ein form for bestemt litterær kanon, eller vel du ut historiske verk basert på føresetnadane til den aktuelle klassen?
- Tar du i bruk samtidslitteratur på nynorsk?
- I di nynorskundervising, kor stor medverknad har elevane på val av:
 - Innhald?
 - Arbeidsmetodar?

1. Spørsmål til observasjon?

Vedlegg 4 - Observasjonsskjema

Dato:

Timelengde:

Anna informasjon:

TEMA	KONKRET OBSERVASJON	TOLKING
Innhald/ Mål for Timen (Kva jobbar dei med i denne timen?)		
Arbeids- Metoder (Eige arbeid, heilklasse, gruppe, skriving osv, prosjekt..)		
Kommuni- kasjon DK (dialogisk) FK (forteljande) RK (reprodus.)		
Andre kommentarar/ Observasjonar		

Spørsmål til intervjuet:

Vedlegg 5 – Intervju randsone

START

1. Intervjuar: Ja, eg skriv jo om nynorsk og danning. Så har eg valt å stille spørsmål ut i frå korleis eg har forstått danningssomgrepet gjennom teori. Fyrst lurar eg på kva skriftspråk du føretrekk å bruka? No snakka du jo litt om det i timen men..
2. Ingrid: Eg liker nok aller best å bruke nynorsk for det er det eg har brukt mest som lærar.
3. Intervjuar: Så det er det du vel å bruka?
4. Ingrid: Ja, men sidan me er på ungdomstrinnet, så brukar me litt sånn båe deler.
5. Intervjuar: Ja.

Nytt spørsmål

6. Intervjuar: Og korleis oppfattar du nynorskopplæringa i den norske skulen? Sånn generelt?
7. Ingrid: Litt sånn halvhjarta?
8. Intervjuar: Ja er det i forhold til lærarane tenkjer du? Eller er det...
9. Ingrid: Ja, det er vel noko med det at... når skal ein gjere det?
10. Intervjuar: mhm
11. Ingrid: Kva skal du... skal ein ha på ein måte fire veker med nynorsk og fire veker med bokmål? Korleis skal ein løyse det med tida? Skal ein ha... det er litt sånn, ofte har ein mykje noveller ein les og då må ein grave etter noveller på nynorsk. Det er ikkje så mykje tilgjengeleg stoff på nynorsk rett og slett. Som gjer at det vert litt meir tungt å dra i gang på eit vis?
12. Intervjuar: Mhm
13. Ingrid: Heldigvis er det ein god del lærebøker som me får tilgang til. Som me kan låne og bruke slik som eg brukte i timen. Eit verk som eg synest har veldig god nynorsktilpassing. For å sei det sånn.

Nytt spørsmål

14. Intervjuar: Og så snakka eg jo mykje om konkret nynorskundervising, og då meine eg nynorsk, eller undervising der nynorsk er eit medvite val. Så eg lure på kor mykje tid de eller du vier til konkret nynorskundervising, sånn ca.?
15. Ingrid: Ja, eg tenkjer jo at intensjonen er jo alltid 50/50, men det vert jo aldri det. Det vert meir sånn, la oss seie at eg har to gode bolkar i kvart semester.
16. Intervjuar: Ja for dei har hatt litt før...
17. Ingrid: Dei hadde før jul ja.

Nytt spørsmål

18. Intervjuar: Kva status trur du nynorsk har blant elevane då? Som du underviser?
19. Ingrid: nokre av der har jo nynorsk som sitt hovudmål... så dei trur eg synest det er helt okei. Men det har nok ikkje sånn... hm... eg prøver å gjere dei medviten på at det er eit flott... Altså mykje betre, et meir poetisk språk, men eg trur ikkje dei greier å sjå det.
20. Intervjuar: Nei.
21. Ingrid: Nei, eg trur dei kanskje eigentleg vil snakke..
22. Intervjuar: Syns det er litt vanskeleg å...
23. Ingrid: Ja. Men så ser dei ikkje at dei eigentleg «snakkar» nynorsk.
24. Intervjuar: Nei?
25. Ingrid: Det greier dei ikkje å sjå.
26. Intervjuar: Nei, å kople det til dialekt?
27. Ingrid: Ja, pluss at «men, nei, eg snakkar jo ikkje sånn». Dei lagar noko sånn veldig vanskeleg ut av det.
28. Intervjuar: Mhm
29. Ingrid: Kople på mange vanskelege ord og sånne ting. Ja.

Nytt spørsmål

30. Intervjuar: Så lurar eg litt på i forhold til utbyte dei har av nynorsk, kva du legg i omgrepet mangfald?
31. Ingrid: ..I nynorsk?
32. Intervjuar: Nei, eller ja! Det òg! Men sånn generelt, altså om du kan kople det til nynorsk då. At elevane får ein mangfaldskompetanse gjennom nynorskundervising?
33. Ingrid: Det kunne jo vere å ynskje, men eg tvilar sterkt på at det vert så veldig mykje meir mangfald av nynorskundervisinga...
34. Intervjuar: Nei..

35. Ingrid: Nei...eg tenkjer jo og eg håpar jo at dei har større forståing for på ein måte språk og korleis språk er bygd opp, og alle dei tinga der, men i alle fall ikkje som åttandeklassing.
36. Intervjuar: Nei.
37. Ingrid: Me er ikkje der, nei. Dei synest berre det er vanskeleg.
38. Intervjuar: Ja.
39. Ingrid: Veldig prega av kva dei, kva som er i heimen. Kva dei heima seier.
40. Intervjuar: Ja, for det kan jo påverka veldig?
41. Ingrid: Veldig!
42. Intervjuar: Ja...
43. Ingrid: «forstår ingenting»
44. Intervjuar: *Ler*

Nytt spørsmål

45. Intervjuar: Og sånn i forhold til kritisk tenking då? Er det ein kompetanse du tenkjer nynorsk kan fremja?
46. Ingrid: Ja! Det trur eg. Ja, det trur eg absolutt. Eg tenkjer kritisk tenking er kanskje noko av det viktigaste me held på med. Men det er jo litt sånn opplæring i det òg, for å sei det sånn.
47. Intervjuar: Ja! Det er jo sant.
48. Ingrid: Mhm.
49. Intervjuar: Det er jo noko du må læra deg til å..
50. Ingrid: Ja, dei må jo på ein måte finne sine egne svar, eller kva eg skal seie då...Jobbe med dei ikkje sant? At det er opne spørsmål og at dei vert meir forskarar i det dei held på meg då. Litt sånn som eg sa med at eg ynskjer at dei skal gå litt på jakt i nynorsk og finne gode ord og vendingar, og finne måtar det er skrive på som gjer at dei kan bruke det igjen. (Referer til timen)
51. Intervjuar: Ja det er jo, mykje av det det handlar om og at dei sjølve klarer å tenkje kritisk.

Nytt spørsmål

52. Intervjuar: Kva tenkjer du om at norskfaget er ein kulturberar i dagens klasserom?
53. Ingrid: Ja!
54. Intervjuar: Tenkjer du at nynorskopplæringa e med på å fremja eller vidareføra kultur?
55. Ingrid: Ja. Det synest eg. Norskfaget og nynorsk og ja, mhm.

Nytt spørsmål

56. Intervjuar: Og så er det jo sånn at skulen skal hjelpe elevane å utvikla målbare kompetansar, men òg umålbare kompetansar som haldningar og verdiar. Korleis tenkjer du nynorsk ligg ann i forhold til å hjelpa eleven å utvikle sånne haldningar?
57. Ingrid: Eg tenkjer jo at det er veldig vanskeleg å seie at ein, altså at eit fag har på ein måte, det er det som har mest støtte, eller kva eg skal seie...
58. Intervjuar: Ja?
59. Ingrid: Eg synest at ein må sjå det i samanheng med mykje anna...
60. Intervjuar: Mhm
61. Ingrid: Men absolutt, jaa, absolutt, eg tenkjer det.
62. Intervjuar: Ja, for at det er.. det er ikkje snakk om at nynorsk er, at det er berre det som får eleven til å oppnå desse kompetansane, men at det kan vere ei hjelp på vegen.
63. Ingrid: Ja eg tenkjer det, absolutt ja.

Nytt spørsmål

64. Intervjuar: Jaa, Og så lurer eg på det eg snakka om no med mangfald, kritisk tenking og kulturbering. Trur du det er med, alle dei tre er med å utvikle sånne umålbare kompetansar?
65. Ingrid: Mhm, mhmh
66. Intervjuar: Som haldninga og verdiar
67. Ingrid: Mhm
68. Intervjuar: Ja

Nytt spørsmål

69. Intervjuar: Og så er det jo det med å omtale nynorsk og bokmål som to språk. Det er jo veldig, eller forskning viser at det kan vere to språk, og nokre meiner det ikkje er to språk. Teoriar kring det med fordelane med tospråklegheit er jo korleis ein...at det kan vere ein ressurs for elevane då, at dei får ein

større... forskning viser at dei får ein større mental fleksibilitet og kreativitet av det. Tenkjer du det har ein overføringsverdi til nynorsk og bokmål? Forholdet mellom dei?

70. Ingrid: Nå er jo eg veldig pro-nynorsk då, *ler*
71. Intervjuar: Ja, men det er lov.
72. Ingrid: Eg synest det hadde vore veldig trist visst me ikkje skulle hatt det.
73. Intervjuar: Mhm
74. Ingrid: Eg tenkjer at det utfyller kvarandre men at me skulle berre på ein måte hatt kanskje meir...eg synest det er vanskeleg å på ein måte få god tid til å vere i det, norskfaget er så stort. Det er så mykje som skal inn i det, det er så mykje som på ein måte skal vere ein del av norskfaget. Så eg skulle ynskje at det var, at eg hadde endå...at det var lettare å finne stoff, og at det var lettare å bruke nynorsk. Fordi eg trur det har ein kjempe verdi for elevane.
75. Intervjuar: Mhm, ja.
76. Ingrid: Ja, i all språklæring for å sei det sånn då. Altså rett og slett. Det er, det har noko med å forstå at språk er bygd opp på ein måte at det er sånn det er at ja.
77. Intervjuar: Mhm, system og?
78. Ingrid: Ja, språkssystem og ordstillingar og ikkje berre måte ta inn det du er vant til men òg gå inn med litt sånt, kritisk blikk, finne ut av kva er det her då, kvifor er det dette her. Sånn som er kjem til å gå vidare å seie det no at eg synest det er eit meir poetisk språk, «kvifor trur de det?».
79. Intervjuar: Ja...
80. Ingrid: Kva kan me finne ut om nynorsk som gjer at eg føler at eg skriv betre når eg skriv nynorsk enn når eg skriv bokmål. Ja...

Nytt spørsmål

81. Intervjuar: Og så er det litt spørsmål i forhold til undervisinga di...
82. Ingrid: mhm
83. Intervjuar: Korleis vil du vurdera di nynorskundervising i forhold til det med tid og ressurs og litt det som du har vore inne på?
84. Ingrid: Jaa, sjølvsagt: ha meir tid. Eg synest òg det vert litt sånn...for eg må jo heile tida tenkje på dei som har fritak.
85. Intervjuar: Ja.
86. Ingrid: Og det er jo som regel nokre, anten dei har dysleksi eller dei har spesifikk språkproblem, er framandspråkleg eller eit eller anna sånt. No er eg jo heldig med at dei vert tatt ut. Men eg må jo passe på at dei får det same. Altså som me jobbar med dikt, må dei få lov å jobbe med det same ein anna plass. Meg synest jo at...eg kunne godt tenkje meg at det var...Nynorsksenteret har mange gode tekstar. Eg brukar mykje Nynorsksenteret, men eg kunne godt tenkje meg at det var endå meir tilgjengeleg.
87. Intervjuar: mhm
88. Ingrid: Fordi i ein travel kvardag så treng ein lett tilgang òg.
89. Intervjuar: jaa
90. Ingrid: Ja, for å finne dei gode tinga.
91. Intervjuar: Absolutt.

Nytt spørsmål

92. Intervjuar: No snakka du litt om den, det læremiddelet som du hadde no i klasserommet.
93. Ingrid: Ja?
94. Intervjuar: E det den du tar mest i bruk, eller har du andre?
95. Ingrid: Eg bruker mange forskjellige eigentleg. Me har jo vårt eige som heiter, som er Kontekst, som me brukar. Eg synest kanskje at det er litt...det har jo litt med at eg vert litt lei av å bruke det same òg. Så eg går inn å leiter andre stader for å finne ting som eg synest er greitt å kunne bruke. Det har jo litt, rett og slett, for min eigen inspirasjon og glede i klasserommet å gjere. At ein ikkje tygg på dei same tinga. Så eg bruker det litt, pluss at det er ganske greitt å...eg synest det er greitt for at du både har tekst og ein del andre oppgåver som du kan knyte til, som er på ein måte litt vide oppgåver. Ikkje berre bøye verb liksom.
96. Intervjuar: Nei, absolutt.

Nytt spørsmål

97. Intervjuar: Sånn i forhold til læreplanen, korleis jobbar du med nynorsk i forhold til læreplanen? Er det at dei får oppfylt akkurat dei kompetansemåla som står eller prøver du å gå litt utanfor og finna litt andre vegar inn på ein måte?

98. Ingrid: Ja, me gjer nok det. Bruker nok det. Eg tenkjer eigentleg at det skal vere ganske så likestilt som eg greier å få det då.

Nytt spørsmål

99. Intervjuar: Og i planlegging av nynorskundervising, tar du utgangspunkt berre i den målbare verdien, som elevane skal sitja igjen med, eller òg litt av dei kompetansane som me har snakka om tidlegare.. det som ikkje går ann å måla på same måten?

100. Ingrid: Ja, nei-nei, masse. Eigentleg ganske mykje av det som ikkje er målbart.

101. Intervjuar: Jah.

102. Ingrid: Mhm, det tenkjer eg. Fordi det målbare kjem så av seg sjølv på eit vis. Ja eg veit ikkje, eg trur eg nok heller mykje meir snakke om...altså at dei får same forholdet til nynorsk som dei har til norsk, for å seie det sånn.

103. Intervjuar: Mhm

104. Ingrid: Altså sånn, som til bokmål. At me analyserer noveller, me snakkar om dei, me dramatiserer og me gjer dei same tinga på eit vis...at det ikkje vert ein sånn veldig sær, rar ting som me held på med i fire veker, og det er veldig rart og me berre puggar og puggar på ting og tang.

105. Intervjuar: Mhm, ja.

106. Ingrid: For då vert det rart. Det må jo vera same-same, liksom.

107. Intervjuar: At da ikkje skal verte eit sånn «no ska me ha den, og no ska me ha den». Altså eit tydeleg skilje då ?

108. Ingrid: Ja, det kan godt være skilje, men eg tenkjer eg gjer dei same tinga. Me snakkar om dei same tinga. Det som eg synest er viktig å snakke om når du går i åttande klasse, til dømes dette med å vere raus og romsleg og ja, sånne ting. For det kan fort verta ein sånn raring-ting. Når eg gjekk på skulen så var det ein raring-ting. Nynorsk var berre noko ein gjorde litt sånn på sidelinja. Og som ein eigentleg hata.

109. Intervjuar: Ja, *ler*, ikkje sant

Nytt spørsmål

110. Intervjuar: Og no såg eg i klasserommet at du brukar jo nynorsk litteratur, det hadde du jo...bøker ståande framme synleg...

111. Ingrid: Mhm

112. Intervjuar: Men er det noko du varierer ut i frå føresetnadane til elevane, eller har du ein fast sånn... litterær kanon då, i den forstand at du bruke noko fast kvart år?

113. Ingrid: Nei. Eller eg har noko, visst ein kan kalle noveller for ein kanon, så har eg nokre noveller på nynorsk. Som er brukar. Akkurat som eg brukar nokre på bokmål, ikkje sant? Men elles så er eg nok litt sånn: grip dagen.

114. Intervjuar: Mhm?

115. Ingrid: Dukkar *Kongens tale* opp så brukar eg den, og dukkar «den» opp så brukar eg det. Ting som på ein måte går inn i det tema me held på med, for å sei det sånn.

116. Intervjuar: Så bruke du samtidslitteratur og då?

117. Ingrid: Mhm

Nytt spørsmål

118. Intervjuar: Og så lurar eg på i forhold til, elevmedverknad i nynorsk, har dei, har elevane noko medverking på innhald og arbeidsmetodar i forhold til?

119. Ingrid: Ja, i alle fall arbeidsmetodar, for det at nå er dei veldig sånn at dei vil gjerne jobbe saman.

120. Intervjuar: Ja

121. Ingrid: Sitje i grupper, likar å samarbeide, og då får dei lov til det. Eg har ikkje noko sånn...det tenkjer eg berre er positivt. I staden for at dei vert sitjande å vert litt sånn «Nei, eg kjem ikkje på noko...». Sånn som med diktet i timen. Nokon skreiv jo berre for seg sjølv, andre måtte samarbeide for å kome i gang med det og det er heilt greitt. Ja, men dei får ikkje velje som dei skal ha nynorsk eller ei, det gjer dei ikkje.

122. Intervjuar: Nei, det var no bra!

123. Ingrid: *ler*, då hadde dei valt det rett vekk.

124. Intervjuar: Ja.

125. Ingrid: For dei er litt der. «Eg forstår ingenting», og då vert eg litt sånn «bruk logikken din. Kva kan det vere?»

125. Intervjuar: Mhm

Nytt spørsmål

126. Intervjuar: Eg skal berre finne fram det eg skreiv på... eg skreiv nokre spørsmål inne på observasjonen. Eg syns det var ein veldig kjekk time å vera med. Det var ikkje berre grammatikk då, det kan jo fort, som du sa, bli litt tungt og kjedeleg.

127. Ingrid: Ja, som sagt, eg synest ikkje det skal være ein sånn raring-ting. Som berre er kjedeleg. «Årh nynorsk» «Åh grusomt» «Åh» Ikkje sant?

128. Intervjuar: Ja, ein kan jo fort dyrke litt dei negative haldningane i klasserommet.

129. Ingrid: Foreløpig er eg ikkje sånn veldig opphengd i om dei skriv veldig rett. Men eg kan godt sjå litt på det ordet, eller «det er kanskje betre å bruke det» og såne ting. Litt meir glede kanskje? Leggje litt meir vekt på at det skal vere litt kjekt, det skal vere litt å le av, det skal vere litt...ja?

130. Intervjuar: Er det noko medvite du tenkje som ein inngang til nynorsk? Som at dei fyrst får den gleda, før du

131. Ingrid: Ja. Og at det er ikkje så vanskeleg. Det er faktisk eigentleg ganske greitt.

132. Intervjuar: Skal me sjå...no slo jo denne pc-en seg av når eg var ute, skal eg sjå om eg finn...

133. Ingrid: Typisk, typisk, typisk

134. Intervjuar: Ja! Men eg hugsar, det var jo i alle fall i forhold til i starten, at du prøvde å kople deira, eller elevane sine følelsar knytt til dikt eller songar, elle sånn. Er det eit medvite val?

135. Ingrid: mhm

136. Intervjuar: ... i forhold til dei skal kanskje, kva heiter det... internalisere lærestoffet, eller gjere det meir til sitt eige?

137. Ingrid: Ja, om dei kjenner set att og om dei på ein måte...fordi dikt kan òg ofte verte litt sånn «åh», så då har ein nynorsk OG dikt og så er bae deler litt sånn «Åh det er vanskeleg» eller «det skjønnar eg ingenting av», «kva er det eigentleg som er her?». Så då koplar eg jo to vanskelege ting, men det er jo... lyrikk er jo ikkje berre eit dikt. Det er jo songtekstar til dømes og slike ting. Og det brukar me mykje tid på.

138. Intervjuar: Og så var det det med at du òg kopla det til sosiale medium og du drog fram det òg. Tenkjer du at dei kan...at det kan vere med å hjelpe med kritisk tenking og at dei sjølv klarer å gjere dei koplingane kanskje?

139. Ingrid: Mhm, ja

140. Intervjuar: Ja?

141. Ingrid: Og litt sånn at eigentleg så heng alt saman med alt. Fordi det er ikkje alltid ein forstår kvifor ein skal lære ting, så eg snakkar ganske mykje om dette med altså...dette er noko du skal kunne til vaksenlivet ditt. Det er ikkje noko du får bruk for kanskje akkurat no, men som er med på å byggje...me har snakka mykje om dette her: kvifor skal me lære dei tinga, kvifor skal me lære det kjedelege. Men så seier eg, men alt dette heng saman. Sånn at når du ein gong går ut herifrå, du skal på vidaregåande eller du går ut av vidaregåande, så har du med deg mykje av dette her som berre har blitt ein del av deg.

Vedlegg 6 – Intervju nynorsk

START

1. Intervjuar: Då var den klar. Då lurar eg fyrst på kva skriftspråk du føretrekk å bruke?
2. Lars: Eg bruker nynorsk.
3. Intervjuar: Du bruker nynorsk, ja.

Nytt spørsmål

4. Intervjuar: Og så lurar eg på korleis du oppfattar nynorskopplæringa i den norske skulen, sånn generelt?
5. Lars: Nei, i og med at eg alltid har jobba på nynorsk skular, på forskjellige skular, så tenkjer eg aldri på det, spesielt som ein nynorskopplæring, det er norsk opplæring.
6. Intervjuar: Mhm
7. Lars: Men, ein er jo veldig medviten kring deira, elevane sitt forhold til nynorsken. At dei skal...eg tillèt ikkje så mykje utgliding der.
8. Intervjuar: Nei, For du har berre jobba på nynorsk skular?
9. Lars: Ja.

Nytt spørsmål

10. Intervjuar: Og så har jo eg, når eg inviterte til intervjuet, så har eg skrive om konkret nynorskundervisning, at det er det eg vil sjå på. Då meiner eg undervisning der bruken av nynorsk er eit medvite val. Eller det er eit mål med timen. Så kor mykje av den totale norskundervisninga bruker du til konkret nynorskundervisning?
11. Lars: Det er nok ikkje noko eg har tenkt over sånn i prosent, men altså eg bruker forholdsvis mykje tid på rett og slett det formative og altså oppbygging og språkføring og sjølvstøtt rettskriving. Eg trur elevane synst eg er alt for opptatt av det. Så at eg i underkant av halvparten av tida retter meir på det språklege, sånn ca.
12. Intervjuar: Det e jo sånn ca. Ein har jo ikkje timetal heldt eg på å seie.

Nytt spørsmål

13. Intervjuar: Kva status trur du nynorsken har blant elevane du underviser?
14. Lars: Nei, her på (stadnamn) så føler eg at nynorsken har høg status, dei stiller ikkje spørsmål med den.
15. Intervjuar: Nei.
16. Lars: Det er sjølvstøtt, sånn som i den klassen som du var inne i no, så er det ein bokmålslev. I den andre klassen eg har er det to. Så den har jo ein veldig dominerande plass og eg har inntrykk av, for eg har jo litt kontakt med elevar etter dei er ferdige, og det verker som elevane held på nynorsken, i motsetning til då eg jobba i nabokommunen. Der ser eg etterpå elevar skriv og legg ut på Facebook, så er dei begynt å skriva bokmål.
17. Intervjuar: Ikkje sant.
18. Lars: Noko so irriterer meg grenselaust.
19. Intervjuar: Ja, eg har jo erfaring sjølv med det at det er vanskelegare med det når ein flyttar ut av kommunen, å halde på dialekta.

Nytt spørsmål

20. Intervjuar: Så skal eg spørje litt om kva utbyte du trur elevane får av nynorsk. Og då lurar eg fyrst på sånn generelt kva du legg i omgrepet mangfald?
21. Lars: Nei, altså i forhold til nynorsken så tenkjer eg på det at nynorsken er eit reiskap som kan brukast på alle felt. At det er sjølvstøtt å velje ein passeleg dose med nynorsk litteratur, og at me skal skrive...ja? skal ikkje mine elevar skrive master då, men at dei...om du kjem lenger opp i systemet og vert meir avansert, så er nynorsken framleis eit heilt ypparleg reiskap.
22. Intervjuar: Mhm
23. Lars: Altså der er ingen grunn til å skifte over til bokmål, og nett dei haldningane prøver eg å smette diskre inn i alt me gjer.
24. Intervjuar: Ja.
25. Lars: Så dei skal vera stolte av at dei skriv nynorsk og vera nøgd med det.
26. Intervjuar: Så trur du at det at dei skriv nynorsk kan bidra til eit meir mangfaldig...ja?
27. Lars: Det trur eg, fordi at, altså nynorsken slik som samfunnet er innretta, så...nynorsken må du ha ein medviten haldning til å bruke. Bokmålet det får du inn anten du vil eller ikkje. Sånn at, at ein jobbar

med den medvita kring nynorsk som eit fullgodt reiskap i språket, det trur eg er veldig viktig. For det kjem ikkje, der har bokmålslevane det lettare, for dei finn det over alt.

28. Intervjuar: Ja, ja det er sant.

Nytt spørsmål

29. Intervjuar: Så lurer eg litt på kva du legg i kritisk tenking?

30. Lars: Nei, eg legg ikkje noko meir avansert i det enn det orda seier at du heile tida... no jobba jo me eksempelvis når du var inne i timen, så jobba me med kjeldebruk. Og dette var jo begynnelsen av, me skal jo jobbe vidare med det. Altså å vera kritisk, ikkje godta det fyrste og beste.

31. Intervjuar: Nei

32. Lars: Sånn som der altså, i alle fall at du bør sjekke med to, helst tre kjelder for å vera sikker på at dette stemmer. Og kritisk tenking til sitt eige arbeid, at du nett har sagt, elevane skal vurdere arbeide sitt som om det var eg som gjorde det. Altså dei skal

33. Intervjuar: Ha eit kritisk blikk på?

34. Lars: Ja, ha eit kritisk blikk på sine eigne ting.

35. Intervjuar: Mhm

36. Lars: Det er litt for mange som tenkjer «har eg skrive så og så mange ord, så e eg ferdig». Og der er det ein jobb og, dei haldningane er det ein ganske stor jobb å koma vekk i frå.

37. Intervjuar: Absolutt. Så trur eller tenkjer du at opplæring i og om nynorsk kan bidra til at elevane utviklar ein kompetanse i kritisk tenking?

38. Lars: Ja det trur eg, i alle fall på det språklege. Altså for å seie det sånn, det er mykje lettare å blande bokmål inn i nynorsken, enn omvendt. Og der pirkar eg. Altså eg er ikkje puritanar, du kan få velje kva målform du vil, men det skal vere innanfor. Sånn at eg trur nok du må jobba meir medvite med akkurat dette der, når du er nynorskbrukar.

39. Intervjuar: Bli meir medviten på språket òg ja...

40. Lars: Ja, altså dei har jo då, visst du snur på det, så har jo nynorskbrukarane ein stor fordel når dei skriv sidemål.

41. Intervjuar: Ja

42. Lars: Eg har jo vore sensor i mangfaldige år, og det er jo interessant å sjå ***(ein dialektgruppe) lese nynorsk...skrive nynorsk. Det kan..

43. Intervjuar: *ler* det er forskjell?

44. Lars: Det kan verte veldig nynorsk av og til.

45. Intervjuar: Ja, absolutt.

Nytt spørsmål

46. Intervjuar: Og kva tenkjer du om at norskfaget er ein kulturberar i dagens mangfaldige klasserom?

47. Lars: Ja det er jo den absolutt viktigaste kulturberaren, meiner eg. Og ein skal vere veldig medviten kring (det). Før har me jo alltid tenkt på, altså nynorsken då, så har du tenkt på at du skal bevare eigenarta og den nynorske skriftkulturen skal beskyttast mot bokmålet. Men eg ser at eg har jo framleis kontakt med ungdomar, og innser jo no at du må òg beskytta den mot England, eller engelsk spesielt.

48. Intervjuar: Ja.

49. Lars: Eg skulle introdusere ein ni og tiåring for Pippi Langstrømpe. Det var jo på svensk då, men då lurte dei på om eg ikkje kunne få det over på engelsk tale slik at det var lettare å forstå.

50. Intervjuar: Ja, *ler*

51. Lars: og då tenkte eg at no...

52. Intervjuar: No går me ein retning her som ikkje er.

53. Lars: Me er kome så langt ja.

54. Intervjuar: Ja det er faktisk heilt sant, det er ikkje berre bokmål lenger som er trugande.

55. Lars: Men, altså sjølve skriftkulturen, altså det er jo skrive, visst me held oss til litteraturen då, så er det jo skrive utruleg mykje god litteratur på nynorsk... både før og like mykje no, no-levande forfattarar som elevane absolutt bør verte kjende med.

56. Intervjuar: Ja. Så då tenkjer du at det er, nynorsk det er viktig då, for å vidareføre...

57. Lars: Det er det absolutt!

Nytt spørsmål

58. Intervjuar: Så er det jo sånn at skulen skal hjelpe eleven å utvikle målbare, men òg umålbare kompetansar sånn som haldningar og verdiar. Trur du opplæring i nynorsk kan bidra til å fremja desse umålbare kompetansane?

59. Lars: Ja, eg trur kanskje det, vertfall om ein hjelper elevane til å vera med, minne dei på det, fordi anten me vil eller ikkje, så er jo nynorsk eit, er det sterkt å seie minoritetsspråk? Men altså det er jo eit språk som har i mykje større grad måtte kjempe for sin plass.
60. Intervjuar: Mhm
61. Lars: Elevane kjenner nok på at dei er i eit mindretal, og at det kan verte... gjerne ein må forsvare det ovanfor... «eg skjønner ikkje kva du seier, kan ikkje du snakka norsk?» sant? Sånne haldningar. Eg trur me kan lære dei å vere litt på vakt og vere medviten på seg sjølv og at «dette er meg».
62. Intervjuar: Litt stoltheit?
63. Lars: Litt stolt av seg sjølv og sånn! «Dette står eg for!»
64. Intervjuar: Ja! Absolutt

Nytt spørsmål

65. Intervjuar: Og så då...No snakka eg jo om mangfald, kritisk tenking og kulturbering. Trur du alle dei tre er med på å utvikle desse umålbare kompetansane?
66. Lars: Heilt sikkert. Det er vanskeleg å skilja kor mykje av kva, men altså det er jo vanskeleg å skilja desse..
67. Intervjuar: Ja, det er jo vanskeleg å måle dei òg.
68. Lars: Vanskeleg å måla det, men altså, nær sagt, alt heng saman med alt er det noko så heiter. Og det trur eg gjeld der. For det eine dreg det andre med seg. Så du kan ikkje isolere nokon av dei elementa.

Nytt spørsmål:

69. Intervjuar: Og så er det jo studiar som viser til at det finst fleire tospråklege fordelar. Og mange omtalar bokmål og nynorsk som to språk. Dette vert då grunngeve med at dei mellom anna har ulike språkssystem og ulike reglar. Så er det teoriar som seier at desse tospråklege fordelane kan vera ein ressurs for elevane og at ein viser større mental fleksibilitet og kreativitet om ein er tospråkleg. Trur du dette har ein overføringsverdi til det med nynorsk og bokmål, visst ein lærer seg båe?
70. Lars: Eg har, tenkjer aldri, eller har aldri tenkt på det som tospråkleg. For meg er det eitt språk og visst du, altså forskjellane vert jo faktisk mindre og mindre. Så, altså det er av-arta av same språket, men eg har aldri gått...eg kjenner jo fleire som meiner at dette er to språk, men eg er ikkje einig i det.
71. Intervjuar: Nei
72. Lars: Men at tospråklegheit har læringsverdi, for eksempel at du får innvandrarak inn, så er det jo forskning som viser at det absolutt er veldig gunstig.
73. Intervjuar: Men, tenkjer du at det finst fordelar med å lære seg både nynorsk og bokmål?
74. Lars: Ja, altså du vert jo.. du får jo ein breiare kompetanse. Og du lærer deg å vere fleksibel og det kan godt hende det har overføringsverdi til andre språk og innlæring, men utan at eg har tenkt så mykje på det. Men eg merker jo med meg sjølv at eg.. visst eg skal skrive bokmål, så går det ikkje mange ord før eg er heilt inne i det. At det går, altså for meg, eg skriv jo nynorsk, men altså det er totalt likegyldig for meg kva eg skriv. Det er ikkje noko vanskelegare eller lettare verken det eine eller det andre. Og det er noko ein...jo når eg tenkjer på det så kan jo det gjerne overføre, ha ein viss overføringsverdi til framandspråk. Altså reint tospråkleg. Men, eg har aldri tenkt på det sånn.
75. Intervjuar: Nei men, men det er heilt greitt.

Nytt spørsmål

76. Intervjuar: Så har eg litt spørsmål i forhold til undervisinga, eller didaktikken. Korleis vil du vurdere di eiga nynorskundervising i forhold til ressurs, tid og læremiddel og ja..?
77. Lars: Eg synes tid og sånt, altså det er no greitt nok, norsken har ein sterk plass i skulen og det synest eg er greitt slik som det er. I løpet av 40 år som norsklærer so har eg jo vore gjennom diverse lærebøker og læreverk. Eg har jo aldri funne nokon som eg er nøgd med.
78. Intervjuar: Nei?
79. Lars: Og eg kjem sikkert ikkje til å finne det heller. No skal eg, *ler*, har eg ikkje så veldig stor framtid lenger i den norske skulen heller. Men det er eigentleg ei håplaus oppgåve òg, fordi at faget er så vanvittig stort. Læreverk som er overkomeleg å ta med seg, det vil ikkje, det vil ikkje dekke alle behova. Så i norsken synest eg gjerne at ny, altså etter-teknologi har sine fordelar. For der kan du dra inn ressursar utan at du må ha med deg eit heilt bibliotek. Så eg har brukt det ein god del og synest det fungerer. Men nett den, gammaldagse, gode gamle læreboka, den er god å ha. Men for meg vert den meir som eit oppslagsverk.

Nytt spørsmål

80. Intervjuar: Ja, det går jo litt inn på neste spørsmål, altså kva læremiddel du tar, helst tar i bruk, så då held ikkje du deg berre til boka?
81. Lars: Ikkje berre til boka, men altså boka er viktig. Da er klart det er veldig mykje bra, sånn som den Nye kontekst, men det er...
82. Intervjuar: Ja, dette er den nye kontekst?
83. Lars: Ja, og den er faktisk ei ganske bra bok, men det dekkjer ikkje alt. Men eg tar utgangspunkt i boka, og så trekkjer eg inn andre...stort sett, av og til ting frå biblioteket om det passar, men mykje...eller gjort sånn som elevane gjorde no når dei skulle finne kjelde, dei linkar til stoff som dei skal bruke i morgon.
84. Intervjuar: Mhm
85. Lars: Og eg vart litt nøgd når eg såg kor kjapt dei tok det. Altså, dei skreiv ned kjelde og lenka til dei, så ligg dei lett tilgjengeleg...kjelda var klikkbar, så kan dei bruke det når dei skal ha skriveøkt i morgon om samane, eller om samane sin situasjon.
86. Intervjuar: Dei er jo veldig flinke, eller vert flinkare og flinkare til teknologiske ting, så det er på ein måte, dei finne litt ut av det sjølv no.
87. Lars: Ja, nei der, det bekymrar meg ikkje i det heile tatt at det er litt sånn...om eg hadde bekymra meg, så hadde det ikkje hjelpt, for me er kome der.
88. Intervjuar: Ja, ein må jo berre godta det.

Nytt spørsmål

89. Intervjuar: Og så er det litt i forhold til læreplanen. Korleis du jobbar med nynorsk i forhold til læreplanen. Om du på ein måte drar inn i dag er det «dette kompetansemålet, og dette i morgon» eller går det litt på tvers?
90. Lars: Nei no, i og med at eg no er kome inn midt i skuleåret og det eigentleg er ei stund sidan eg har undervise, så har eg lent meg litt på mine kollega, og der køyrer me temavis. Altså at me tek tema for tema. Og så køyrer me det i ein periode, og så går me på neste. nokre tema vil du trekkje inn, sånn som no når me jobba med sakprosa, så kan du jo trekkje inn veldig mykje då. Men nært sagt, eg gjer det slik dei andre lærarane på klassetrinnet gjer, skal eg vera heilt ærleg. Skulen har laga veldig gode årsplanar i fag. Som er knytt opp mot den nye læreplanen. Så for meg då, så er det rett og slett berre å gå inn i årsplanen og finne kva slags kompetansemål som gjeld for den perioden og så jobbe med det. Så det var heilt uproblematisk, sjølv om eg då kom inn midt i. Og så er det då ein fordel at dei omsider no har lært seg å køyre felles planar. Ikkje identiske, alle køyre...
91. Intervjuar: at det er eit samarbeid.
92. Lars: alle køyrer det same temaet, eller opplegg, ja.
93. Intervjuar: Så det går ann å hjelpe kvarandre, det er jo veldig greitt.

Nytt spørsmål

94. Intervjuar: Ja og så er det, no veit jo ikkje eg i forhold til at du er vikar og kor mykje du planlegg undervisinga, men sånn i forhold til før då vertfall, har du tatt utgangspunkt i berre det målbare eleven skal sitja igjen med, eller er det og desse umålbare kompetansane? At du ..
95. Lars: Altså dei umålbare kompetansane er viktige, at dei skal, det er jo eit, vil eg jo påstå det beste dannelsesfaget. Og det, det må ein jo ha eit medvite forhold til. Når det gjeld førebuing, så, eg bruker jo atskilleg meir tid på førebuing no enn eg gjorde når eg var midt inne i det og hadde, køyrde det same gjerne klasse for klasse. Så no, ja det har vore ein del jobbing med å rett og slett oppdatere seg og...det var litt kjekt òg.
96. Intervjuar: Ja-ja ein må jo setta seg inn i faget på nytt
97. Lars: Jaa, så eg har brukt meir tid på å setja meg inn i dei ulike kompetansemåla no enn eg gjorde før. Då låg det nesten i blodet. Du hadde det inne.
98. Intervjuar: Ser du noko forskjell på kompetansemåla? Merker du...?
99. Lars: Nei ikkje noko sånn, men eg føler jo på ein måte at kompetansemåla har blitt meir og meir konkrete. At dei er meir målbare. Det er jo greitt nok når du framleis skal vurdere, drive med formell vurdering, så er det jo greitt å ha noko å vise elevane når dei får større prosjekt. Då får dei kompetansemåla. Kva dei vert vurdert etter. Slik at dei skal vite om...
100. Intervjuar: kriteria?
101. Lars: Kriteria ja. Det er jo blitt mykje betre enn det var, lat oss seie for 20 år sidan.
102. Intervjuar: Ja.

Nytt spørsmål

- 103.Intervjuar: No har jo du, du snakka jo litt om litteratur. Brukar du mykje nynorsk litteratur?
- 104.Lars: Jah, eg bruker det, men ikkje berre det. Eg...
- 105.Intervjuar: Er det eit medvite val?
- 106.Lars: Jah, eg har eit medvite val for det. Men og dei skal jo, ideelt sett skulle ein sikkert berre valt nynorsk litteratur, men då går dei glipp av mykje anna som er bra. Så eg prøvar å få ein passeleg miks av nynorsk og bokmål.
- 107.Intervjuar: Jaa, men bruker du noko bestemt, altså har du på ein måte ein personleg kanon som dei kalle det. At du bruker bestemt litteratur, elle er det...?
- 108.Lars: Ja altså eg legg jo merke til det at eg vel jo det som eg likar, synest er bra sjølv. Når eg har jobba med lyrikk med dei, så merker eg jo at, no hadde eg det i niande klasse då, med opplegg i lyrikk. Og dei diktdøma som eg brukte, det var jo...eg innsåg jo at det var stort sett dei same døma eg har brukt i alle år *ler*
- 109.Intervjuar: Ja, *ler*
- 110.Lars: Sånn som Jan Erik Vold sin «Dråpen».
- 111.Intervjuar: Ja.
- 112.Lars: Den trur eg er det einaste alle elevane har hatt. Den
- 113.Intervjuar: *ler*
- 114.Lars: Ja den syns eg, er berre ein fantastisk måte å illustrere med linjedeling og sånn. Så den trur eg samtlege elevar eg har hatt i norsk har fått...
- 115.Intervjuar: Ja, mhm
- 116.Lars: ...har lært det diktet der. Og ja, så har eg sjølv sagt mine yndlingsforfattarar som eg synest...Og så har du den litterære kanon. Eg føler du må innom Faderen av Bjørnson og ein del sånne og noko av diktet Terje Vigen, og ein del, eg er mest opptatt av klassisk, nyare litteratur, men dei skal jo ha kjennskap til klassikarane. Så eg va jo litt sjokkert no når eg hadde, eg sa jo til dei at me skal ha Olav H. Hauge quiz på fredag, etter me var der inne på Hauge-senteret. Og eg hadde ein quiz med dei no, førre veke, og spurte kven, kven som vart rekna som far til nynorsken...
- 117.Intervjuar: Ja, og det kunne dei ikkje...svarar på?
- 118.Lars: Nei...Då kjente eg at...
- 119.Intervjuar: Kor har det gått gale?
- 120.Lars: Kor har det gått gale ja! *ler*

Nytt spørsmål

- 121.Intervjuar: Men du tar litt i bruk samtidslitteratur og då?
- 122.Lars: Jadå! Men der...det har eg jo alltid gjort, men altså der må ein jobba meir. Fordi du finn jo ikkje den i lærebøkene ikkje sant? Eller veldig lite i alle fall.
- 123.Intervjuar: Må fylgje litt med på..?
- 124.Lars: Og det som er tatt med synest eg ikkje alltid er det beste, så der nyttar det at eg har ein viss oversikt over nyare litteratur, men ein må, eg føle det må ein gjere sjølv for å finna noko som er...
- 125.Intervjuar: Ja, finna noko.
- 126.Lars: ..som er brukbart.

Nytt spørsmål

- 127.Intervjuar: Nynorskundervisinga di. Kor stor medverknad har elevane på innhald og arbeidsmetodar? Er dei med på å..?
- 128.Lars: Sikkert alt for lite! Ja, ja eg meiner det. Eg, altså innhald, der... eg innser at, det er eit sånt spørsmål på elevundersøkinga òg, som elevane tar, og dei har nok ikkje stor innverknad på innhaldet. Men, eg...me diskuterer arbeidsmetodar og gjev dei fleire moglegheiter, så der prøver eg at ein finn metodar som passar kvar enkelt. For det er ikkje ein metode som passar alle, så der har dei nok ein viss...absolutt ein medverknad. Men då veldig lite på sjølve innhaldet.
- 129.Intervjuar: Ja! Ja-ja, men det er ein heilt ærleg sak det.

Nytt spørsmål

- 130.Intervjuar: Det var dei spørsmåla. Eg hadde eit spørsmål til, frå observasjonen òg.
- 131.Lars: Mhm.

Nytt spørsmål

- 132.Intervjuar: Du nemnde jo, eller du sa jo til dei og at de hadde vore på Hauge-senteret. Jobba de noko med det i forkant eller i ettertid. De skal jo ha quiz?
- 133.Lars: Ja, men me jobba ikkje med det i forkant fordi at det besøket kom veldig overraskande på meg.

- 134.Intervjuar: Ja, stemmer!
- 135.Lars: Det var jo bestemt før eg begynte, men me snakka jo litt om Olav H. Hauge då, før, men ikkje...hadde eg hatt dette, visst detta før så hadde eg nok lagt inn ei økt om lyrikk i forkant. Så det lyt me no prøve å ta, me har jo snakka litt om det etterpå då. Me må jo ta det opp igjen mens det framleis er nokon lunde ferskvare.
- 136.Intervjuar: Ja, ikkje sant.
- 137.Lars: Men elles så var det eit veldig vellykka besøk, og dei var engasjerte og dei har eit veldig bra opplegg der inne (Haugesenteret).
- 138.Intervjuar: Ja, dei har eige opplegg for skuleelevar?
- 139.Lars: Ja! Så no me var, no har alle åttandeklassingar vore ned der. Så dei har ein sånn todeling då, med ein del med diktskriving, skriva dikt sjølv. Og ein del at dei skal gå ned i den, no veit eg ikkje om du har vore der?
- 140.Intervjuar: Nei, eg har faktisk ikkje vore der.
- 141.Lars: Nei, det er verdt eit besøk. Men, det er jo ein sånn utstilling då, så får du eit, masse spørsmål som dei skal finna ut.
- 142.Intervjuar: Ja, så ein går å leitar?
- 143.Lars: Ja, går rundt å leitar. Så det fungerte heilt ypparleg.

Nytt spørsmål

- 144.Intervjuar: Trur du at eit sånt besøk hjelpe elevane til å læra betre om ja, historia, enn om dei må lese, berre lese det i klasserommet.
- 145.Lars: Ja! Absolutt. Det er eg heilt overtydd om. Dei fekk, altså det vart konkret for dei og dei synest det var morosamt. Dei har blant anna ein telefon, ein sånn sveive-telefon.
- 146.Intervjuar: Ja!
- 147.Lars: Så ingen av dei visste korleis dei skulle bruke *ler*
- 148.Lars: Men at dei ringte telefonnummeret til Olav H. Hauge og når dei ringte då så høyrde dei han lesa eit dikt. Og for kvar gong du ringer så får du eit nytt dikt.
- 149.Intervjuar: Ja, stilig!
- 150.Lars: Og altså såne, dei fekk jo...iveren til å høyra dikt vart jo mykje større enn om eg hadde stått og lese dikt framme.
- 151.Intervjuar: Ja, du får jo det meir inn...
- 152.Lars: Så hang det jo dikt då. Så spørsmåla tvinga dei jo til å lesa ein del av dikta som hang rundt. Så eg synest, dei skal ha hatt eit godt utbyte, så det er eg heilt overtydd om.
- 153.Intervjuar: Veldig kjekt! Det passa jo fint då, at de hadde vore på det no slik at eg kunne spørje om det.
- 154.Lars: Ja, og så i forhold til nynorsken då, med Olav H. Hauge, så ser du verkeleg solid nynorsk i bruk. Og at det fungerer, i dette tilfelle, i lyrikken.
- 155.Intervjuar: Ja, me har hatt om han på universitetet, så det er jo litt kjekt då.
- 156.Lars: Ja, han er vel nesten ein slags guru for moderne lyrikk.

Vedlegg 7 – Intervju bokmål

START

1. Intervjuar: Eg startar med kva skriftsspråk du føretrekk å bruka?
2. Heidi: Eg er best på bokmål for det er det eg har. Så det er det eg hovudsakleg..
3. Intervjuar: Det du naturleg går til?
4. Heidi: Ja! Men det er eigentleg veldig interessant spørsmål, for eg syns det er veldig unaturleg å skriva på bokmål. Eg skriv mailar til jobb, då skriv eg berre på dialekt. Og det syns eg er veldig viktig fordi eg...men det er der, då vert eg sånn språk-anarkist, sånn...for eg føler meg ikkje heime i verken nynorsk eller bokmål. Så då vert det mykje...eg kan føla meg litt dum faktisk? Visst eg skrive bokmål til folk her. Og nynorsk kan eg trivst med å skriva visst det ikkje er så langt, fordi då treng eg ikkje bruke dei fjernaste, altså ord som ligg nærare..
5. Intervjuar: Dialekten?
6. Heidi: Ja, rett og slett, ord som ligg nærare dialekt. Visst det er, ja sei då ein kort mail til avdelingsleiar, så hender det at eg bruke nynorsk fordi då har eg i alle fall brukt eit formalisert eller eit standardisert skriftsspråk sånn at eg ikkje berre køyre på med dialekt heile vegen.
7. Intervjuar: Ja. Interessant.

Nytt spørsmål

8. Intervjuar: Og så lurar eg på korleis du oppfattar den...korleis du oppfattar nynorskopplæringa i skulen, sånn på ein generell basis?
9. Heidi: Det å undervise i nynorsk har eg ingenting i mot, eg synes det er viktig. Eg var ferdig i 2020. Då hadde me eigne fag om, altså eg har på ein måte blitt veldig drilla i...eg syns det er kjempe viktig. Det er demokratisk viktig og det er kulturberande og alt dette her. Men det er kjempe...det er utfordrande, fordi eg synest det er vanskeleg å undervise i det, for du bør drive med spesifikk opplæring, altså skriveopplæring, og det er kjedeleg. Altså sånn språkinnlæring synes eg er superkjedeleg. Det er ikkje den delen av norskfaget som er spennande. Det krevje heile tida mykje meir av deg å undervise i nynorsk, synes eg. Fordi det heile vegen må vere så...eller det kan jo vere nice med litt grammatikk og litt sånn matte. «Okei, sånn er det berre», det er ikkje noko rom for refleksjon. Av og til så er det deilig for elevane òg. Men det vert litt sånn oppstykk og, nei det er noko som ikkje fungerer eigentleg med undervisingen. Eg veit og at det er mange lærarar som elsker...eg har ein kollega som er aktiv i mållaget og har hatt nynorsk heile vegen sjølv om han har budd i Stavanger, men han synest òg at det er vanskeleg å undervise i nynorsk. Så det er ikkje lett, rett og slett. Eg trur faktisk...eg kan ville det, eg har ikkje noko imot det og eg synest det er viktig, men eg synest ikkje det er så veldig lett eigentleg.
10. Intervjuar: Nei det er ærlig.
11. Heidi: Og vanskeleg å engasjere elevane.
12. Intervjuar: Ja eg er veldig spent på korleis det vert sjølv. Eg skriv jo nynorsk og..
13. Heidi: Ja, og det må du berre gjere heile vegen.
14. Intervjuar: ...men likevel, korleis skal ein lære det vekk engasjerande til elevane er eg spent på, så den skjønner eg.

Neste spørsmål

15. Intervjuar: Eg snakkar om nyorskundervising som *konkret* nynorskundervising, og då meiner eg undervising som du har lagt opp med eit mål elevane skal lære nynorsk. Kor mykje av heile norskundervisinga brukar du til konkret nynorskundervising?
16. Heidi: Eg har fem timar norsk i veka, og då har eg innført, sidan me starta, tysdag er nynorsktysdag. Så då er det alltid nynorsk. Men det kan variere frå å lese ein tekst og ikkje gjere noko meir med den teksten, berre høyre på nynorsk, eller sånn songtekstar eller noko sånt. Til å repetere substantiv...eller repetere seie eg, det har me repetert opp i mente og dei får (viser teikn som indikerer at kunnskapen ikkje sit). Og det har eg jo gjort heilt medviten fordi...greia er at når dei ikkje heilt får med seg...Det som er greia er at du kan lage desse tabellane, og så veit du at orda er sånn og sånn, men så skal du skrive teksten så gløymer du det ut då det er for mykje å hugse på sant? Så eg har repetert verb og substantiv veldig mykje, så det skal dei kunna. Eg synest det er viktig at dei kan, i alle fall det, og så kan det andre vere litt sånn at dei må finne det i ordboka. Men at dei har noko dei er skamtrygge på...kva var eigentleg eg skulle svare på no?
17. Intervjuar: *latter* Kor mykje av norskundervisingen ...
18. Heidi: Ja! *latter*
19. Intervjuar: Så nynorsktysdag er eit godt svar på det!

Nytt spørsmål

20. Intervjuar: Kortid begynte du med den klassen? Kor lenge har du hatt dei?
21. Heidi: Eg starta å jobba når dei gjekk i åttande, så eg har fylgt dei heile vegen.

Nytt spørsmål

22. Intervjuar: Kva status trur du nynorsk har blant elevane som du undervise no?
23. Heidi: Dei synest det er, sånn som eg oppfattar det, så synest dei det er kjedeleg og unødvendig. Meir enn eg trudde det, eller eg hadde trudd at...eg er kanskje litt naiv, men eg har jo studert i Oslo, og der er det jo faktisk framand for dei, altså språket harmonerer ikkje så godt med dialekta deira. Mens her er det jo veldig mykje som kan overførast...altså du kan ikkje skriva dialekt, men det er veldig mykje du kan skriva som er dialektnært då. Så eg hadde ikkje forventa ein så...det er ikkje så massiv motstand med buing, men *sukk* (etterliknar elevane). Så me har prøvd å gjere eit morosamt poeng ut av det då. Sånn «no er det nynorsktysdag og sånn er det berre» så er det litt morosamt då, håpar eg, kanskje?
24. Intervjuar: Ja! Det merka eg når du sa at «no er det nynorskfredag, i staden for nynorsktysdag» så sa du det med ein sånn «Dette skjer, det er ikkje rom for ...»
25. Heidi: Nei helst ikkje. Vil ikkje ha nokon kommentar på det.

Nytt spørsmål

26. Intervjuar: Så er det litt om utbyte du trur elevane har av nynorsk. Så då spør eg fyrst kva du legg i omgrepet mangfald? Sånn generelt?
27. Heidi: Generelt mangfald? Det må vel handla om å ha forståing for variasjon? I og av alt? Altså at ein skal ikkje vere alt, men ein skal ha forståing for at...hjelp... *latter*
28. Intervjuar: Ulikskapar?
29. Heidi: Ja, noko sånt?
30. Intervjuar: Grunnen for at eg spør eg eigentleg for at du skal ha din eigen definisjon i bakhand før eg går vidare inn på nynorsk, slik at eg ikkje påverke kva du svarar. Så difor er mitt neste spørsmål om du trur opplæring i og om nynorsk kan vere med å fremje både kunnskap og kompetanse rundt det med mangfald?
31. Heidi: Ja eg trur eigentleg det. Og eg veit ikkje om det er idealistisk av meg å sei, men det trur eg. Og det handlar om... for min del så er veldig viktig å presisere for meg kor demokratisk viktig nynorsk er, fordi, å sjå på ein måte på maktbalanse og kven det er som...berre opphavet til to skriftspråk og såne ting. At det er ein veldig viktig del av undervisinga og dermed så... det å ha aksept for...eller ikkje aksept for eigentleg...eller jo, at ein forstår at grunnen til at nynorsk er eit underdog-språk er fordi at det ikkje er dei rike som har brukt det, og dermed så har det...og kanskje litt sånn, tenna litt aggresjon mot det. Det er jo det eg sjølv kjenne på då. Sånn «herregud, visst me skal ha eit demokrati så kan ikkje berre dei rike og mektige sitte på makt». Språk er viktig og språk er identitet. Så det vil eg sei ja. Eg syns nynorsk kan bidra til å skapa forståing og ja mangfald.
32. Intervjuar: Det var eit bra svar! Du trekkjer inn ting som eg eigentleg ikkje har tenkt på, som det med å overføre den kampen til elevane er jo litt kult!
33. Heidi: Ja. Og så er det jo det med kva språk er det ein ser på som riktig og galt, og kvifor det. Fyrst og fremst er me jo munnleg baserte, språk er fyrst og fremst munnleg, og så har me satt nokre system for at det skal vere greitt å læra. Men det er jo ikkje det systemet som er det riktige. Og det syns eg er viktig og...eg veit ikkje...
34. Intervjuar: Vere klar over?
35. Heidi: Ja, vere klar over det sjølv.

Nytt spørsmål

36. Intervjuar: Det er eigentleg litt inne på neste spørsmål som går på det med kritisk tenking og kva du legg i den kompetansen?
37. Heidi: *Ler*...Nei, det er jo det å kunne å stille spørsmål ved...ein skal ikkje konstant vere i opposisjon heller. Det syns eg er litt viktig. Det er kjempe viktig med kritisk tenking, og ikkje berre godta. Men dette e jo ein generasjon, utan å høyrast ut som ei gamal dame, som er veldig drilla i å kritisk tenka og stille spørsmål ved absolutt alt og det vert ein veldig slitsam generasjon, *ler*. Utan at eg på ein måte...det er gjerne så banalt som at dei som har levd lenger dei veit. Men dette går jo heilt ut av norskfaget. Dette går jo på ein måte på sosiale roller og roller som lærar versus elev og sånt. Det med kritisk tenking er viktig altså, men det skapar jo og veldig mykje...Eg trur det har potensiale for, visst det vert for viktig, så har det potensiale for å skapa berre meir...altså...Nei, eg veit ikkje kva eg prøver å seie, men at det vert veldig uroleg, dei finne liksom aldri...Ein skal vere kritisk, men ein kan ikkje

vere kritisk til alt? Nei, dette vert for filosofisk, eg kan ikkje bevege meg ut her no. Nei eg må inn. Kva eg legg i kritisk tenking sa du?

38. Intervjuar: Ja, og så om du kan på ein måte, om du trur nynorskopplæringa kan fremja den kompetanse og då? At elevane lære seg å tenka litt meir, eller reflektera rundt ting då?
39. Heidi: Ja! Og då tilbake igjen til det med historia, men ikkje språket i seg sjølv. Nei, men bakgrunn og kulturberinga med det. Der med historia til nynorsk, skape ein forståing for det, kvifor det er sånn at me har to skriftspråk i Noreg og demokratiutviklinga og sånne ting. Der ligg det potensiale for kritisk tenking.

Nytt spørsmål

40. Intervjuar: No har du jo faktisk nemnd det med at norskfaget er ein kulturberar, og då at nynorsk er viktig for å vidareføra den kulturen og historia til norskspråket. Det har du jo eigentleg svart på, men du tenkjer at
41. Heidi: At den gjer det?
42. Intervjuar: Ja, at det har ein plass? Ja veldig. Og det er noko av grunnen til at eg syns nynorsk absolutt ikkje bør forsvinne. Sjølv om det hadde gjort livet lettare for...det kan vere at det hadde vore ein god idé og ikkje hatt nynorsk på skulen. Det kan godt vere at det å berre møte tekstane som «her er tekstar på dette språket» og så lenge du forstår det så er det greitt. Det er noko med at du må kunne forstå, det er historiske kjelder på nynorsk. Ha moglegheita til å forstå språket i seg sjølv er viktig og då treng ein undervising i faget for å forstå språket i seg sjølv. Men òg ulike val som ordval. Kva slags konnotasjonar ligg i det «for hundre år sidan så skreiv denne personen på nynorsk». Det rommar så mykje, det var ikkje eit tilfeldig språk som vart vald av ein tilfeldig fyr. Det er mykje politikk i det, det er eit standpunkt inne i det. Eg hugsar ikkje kva eg svare på eg, når eg set i gang sånne tankar.
43. Intervjuar: Nei dette er kjempe bra, det er det med norsk som kulturberar, eller nynorsk då?
44. Heidi: Ja riktig. Og kva seie det då om den norske kulturen, ja rett og slett: kva fortel det om Noreg då, korleis me behandlar våre innbyggjarar når me faktisk tillèt då at me ikkje har eit standardisert talemål. Me har ulike skriftspråk som har likestilling, sjølv om det er maktubalanse når det gjeld status og sånn. Og det og er jo det med kultur og bera kultur. Kanskje litt krunglete veg, men det representerer jo ein kultur berre det.
45. Intervjuar: Det er jo veldig interessant med det spørsmål om nynorsk er nødvendig, men det krev då at ein har lærarar som ser verdien i det og bruke det likevel.
46. Heidi: Ja det gjer det. Og det er norsklærarar som ikkje gjer det, men eg trur det er resignasjon. Realiteten er at det er mange som slit med å undervise i det, og dermed så vert det berre slitsamt.
47. Intervjuar: Og det er jo ofte det grunner i liten kunnskap om det sjølv. For dårleg opplæring og...det er ein ond sirkel der.

Nytt spørsmål

48. Intervjuar: Og så kjem me inn på det med at eleven skal utvikle målbare men og desse umålbare kompetansane som eg syns er interessante, slik som haldningar, verdiar og om nynorskopplæringa kan fremje desse kompetansane? Som ein ikkje kan måla gjennom ein prøve eller ja?
49. Heidi: Ja. (nikker bekräftande)
50. Heidi: Om eg kan utdjupa?. Ikkje målbare... vent litt. (tydeleg tenkjande)
51. Intervjuar: Det er jo, eg tenkjer sånn at du må ha kunnskap, eller kunna lesa nynorsk for å utvikla dei umålbare kompetansane. Det er jo eit krav om at du har lært deg språket før du utviklar haldningar og verdiar til det. Men om nynorsk i seg sjølv fremje dette?
52. Heidi: La meg berre tenkje...altså det som eg trur er lurt å tenkje på...sjølv at om dei på ungdomsskulen synest det er kjedeleg å lære seg nynorsk, har dei lært det og tar det med seg vidare i liva sine. Sånn at visst det set i gang ein refleksjon om fem år, når ein er ferdig, så er jo det òg ein kompetanse som ein tar med seg fordi ein hadde nynorskundervising. Og det er jo det som, eller det må jo skulen vere. Ein skal jo lære seg, eller ein skal jo dannast vidare og det gjelde jo ikkje berre dei tre åra. Nokre ting er sånn, det har sikkert du òg opplevd, at plutselig gav det engelsklæraren sa i åttande klasse meining når eg er 20 liksom.
53. Intervjuar: Men du skjønner ikkje det der og då...
54. Heidi: Nei, sant? Og det føle eg...altså eg skal ikkje romantisere nynorsk heller då, men plutselig så får ein bruk for det. Ein har jo kanskje ein betre grammatisk forståing for språk, fordi ein terpe sånn på grammatikk. Sånn at det å lære andre språk vil vere...men då er det jo og gjerne målbart og sånn sett. Nei, eg klarer ikkje heilt og...
55. Intervjuar: Nei det er jo vanskeleg sånn sett, og det er jo det eg prøver gjennom oppgåva å definere. Dette umålbare. Det er jo som du seier...det er difor er bruker lærarar som informantar, fordi at du kan ikkje spørje ein elev om hen er danna.

56. Heidi: *Ler*
57. Intervju: Og det er gjennom korleis læraren tolkar danning og legg opp undervisinga deretter som har noko å sei for utviklinga eleven har kanskje om 10 år, 20 år eller ja...
58. Heidi: Altså reint sånn statusmessig, visst ein skal køyra heilt overflate, heldt eg på å seie, så vil det jo vere å ha kulturelt kapital, der inngår jo det å ikkje la seg hemme av å møte nynorske tekstar til dømes eller det å ha ein forståing. All kunnskap er jo makt. Det er jo ein danning i det, går det ann å sei? Så lenge ein, altså det er jo ein ekstra grein inn i hjernen som kan brukast kan ein sei. Og då gjerne i forbindelse med danning. *Ler*
59. Intervju: Ja det er jo veldig reflekterande...
60. Heidi: Ja svevande, men kjempe interessant då. Men demokratiforståing, eg tenke litt på det eg. Ja det trur eg kanskje at eg tenke mest på. Om ein samanliknar med svensk då, dei som har rikssvensk, eller der ein byte...nå trekk det over i talemål då, men det at ein må framstå som...eg trur jo at den nynorskaksepten, eller aksept og aksept, men det med at me har ein openbart stor toleranse for skriftlege språk, eller ulike variantar av det norske språk generelt har jo og ført til at ein...til dialektbruk, som i Noreg er ganske unik, i alle fall i forhold til mange andre land me samanliknar oss med. Som både England, Sverige og Danmark, har jo det at du skal høyrast ut på ein viss måte for å kunne koma på tv. Mens her kan ein høyrast ut akkurat som ein vil, og ein verdset det òg. Det er jo relativt nytt då, det kom jo ikkje før etter 80-talet, men eg trur likevel...
61. Intervjuar: Det er ein unik verdi som det norsk språket har
62. Heidi: Ja, det er unikt og så er det og, om det er dannande? nokre ville jo kanskje omtalt det som motsetnad av danning sidan ein ikkje lære seg riksspråket, men det handlar jo om å vere trygg i si eiga identitet, og at eg gjerne opnar litt for det då. Men eg veit jo ikkje?
63. Intervjuar: Nei, det er jo det som er...ein kan ikkje koma til ein konklusjon heller, sånn sett.
64. Heidi: Nei, det er jo det som gjer masteren din drit vanskeleg.
65. Intervjuar: *Ler* Ja! Eg har ikkje gjort det så veldig lett.

Nytt spørsmål

66. Intervjuar: Neste spørsmål er jo òg noko du var litt inne på, med det med tospråklege fordelar. Det er jo fleire studiar som viser til fordelar med å vere tospråkleg. Så er det nokre som meiner at nynorsk og bokmål kan sjåast på som to språk grunna systemet og reglar som høyrer med, og då det at tospråklege fordelar kan vere ein ressurs for elevane med at dei har ein større mental fleksibilitet og kreativitet. Trur du dette har overføringsverdi til nynorsk og bokmål?
67. Heidi: Eg vil tru det, ein vil jo tru det. Men eg trur ikkje...dette er forskning som eg ikkje er så kjent med, dette er eigentleg veldig vanskeleg for meg å seie noko om. Alt eg seier no vert eigentleg massiv syensing. Eg veit at eg har trudd det og tenkt at det må nok vere sånn. Men samtidig så handlar jo språklæring om, det å systematisere språk er ein veldig liten del av Ofte så er det sånn at visst ein har eit godt språkøyre eller er musikalsk. Veldig mange er sånn at...nei det er ikkje sant lenger faktisk. No er det veldig mange som er kjempe gode i engelsk, så språklæring handlar jo utelukkande om det å bruke det ofte verker det som. Det er jo berre å bruke det i kvardagen, så gjer ein seg jo forstått. Språk er jo ikkje berre system, eller det er jo system, men det er og kommunikasjon. Me systematisere jo veldig mykje nynorsk. System, system, system og veldig lite fokus på berre det å gjere seg forstått, for det gjer ein jo uansett. Til dømes om ein skal lære seg fransk då, så skal du ha det systemtreet, eller ei ryggrad. Men visst du skal til Frankrike og kommunisere på fransk, så er det ikkje veldig viktig at det er (perfekt). Skjønner du kva eg meiner? Språk er ikkje berre...Der taper jo nynorsken litt med at ein kan ikkje tilføre noko, elevane ser ingen vinst. Men å lære seg engelsk, det kan dei jo frå før, dei treng ikkje skule lenger til det. Men altså sånn spansk og tysk der ser dei jo i det minste ein gevinst. Og den treng ikkje å handle om kva slags kjønn det er i fleirtalsending. Altså ja...
68. Intervjuar: Ja, det er jo vanskeleg å samanlikne nynorsk som eit språk som...
69. Heidi: Ja, no meine eg på det med om det er to språk, med tospråklegheit eller ikkje.
70. Intervjuar: Og mykje av den forskinga som er, baserer seg mykje på det at ein er like god i bae, både nynorsk og bokmål. Og det er jo ein realitet for kanskje nynorskelevar men ikkje bokmålelevar.

Liten digresjon ang. Tid

Nytt spørsmål

71. Intervjuar: Då er me på siste delen, og i forhold til din undervising, korleis vil du vurdere din eigen nynorskundervising i forhold til rammefaktor og tid og liknande?
72. Heidi: Nei, på inga måte god nok. Eg har ikkje noko unnskyldning heller. Eg har vert flink som har, eller det som eg er glad for at eg har gjort, er at eg har innført denne nynorsktysdagen. Og det å ha ein

rutine på noko, altså då veit eg at då er det vanskelegare å velje vekk ja. Så då veit elevane kva som er forventna den dagen. Ikkje det at eg ikkje vil undervisa, men

73. Intervjuar: Du må velje å bruka tid på...
74. Heidi: Ja, og så vert det så oppdelt og det og er synd at det ikkje kan bakast inn meir. Det håpe er jo for din del, at du som har det som hovudmål, at det er liksom lettare. Det fell deg meir naturleg og på ein måte berre køyre undervisinga på nynorsk. Bruka nynorskpresentasjonar og såne ting utan at du føler det forstyrrar noko. Og eigentleg hadde eg satt meg det som mål når eg starta, at eg skulle berre skrive på nynorsk. Så er eg så redd for at dei ikkje får det med seg, at dei ikkje forstår det. Og så har dei jo ikkje karakterar før i tiande, så eg veit ikkje. Det er berre sløvt liksom, ikkje noko anna forklaring.
75. Intervjuar: Men det er jo vanskeleg som du seier, den redselen for at dei ikkje forstår.
76. Heidi: Ja, og det er det som er verst. Altså eg er ikkje usikker på min eigen nynorsk, eg har meir feil i nynorsk enn i bokmål.
77. Intervjuar: Ja, men du er ikkje redd for å bruke det?
78. Heidi: Nei, og derfor så kunne det vore ganske naturleg for meg å skriva på nynorsk.
79. Intervjuar: Nei, men det er jo heilt ærleg det.

Nytt spørsmål

80. Intervjuar: Men sånn i forhold til læremiddel, no brukte de jo den boka der. Er det andre?
81. Heidi: Me har brukt Nynorsksenteret ein del, for der er det gode tips. Så det funkar bra. Og så har skulen frå Cappelen Damm fått inn sånn nynorsk øvingsrom, men det er jo, altså å sitte å driva med grammatikk utan å aktivt bruke det...men nokre gonger så tyr ein til det. Så læremiddel føle eg, det er masse nynorske tekstar.
82. Intervjuar: Og du føler det er god tilgang til?
83. Heidi: Relativt, men eg saknar nok kanskje at det er såne løp? Altså at det er nokon som har gjort det for meg dette her med både forståing og litt trening på å skrive inne i der, om du skjønner kva eg meine? Sånn ok, til dømes «denne her» teksten, visst det hadde vore eit eige, ikkje berre sånn tekstbearbeidingsoppgåve, men det, i tillegg til «og så fokusere du på substantiv, trekk ut eit substantiv, endre antal og lag nye setningar». At det er meir såne heilskaplege nynorske løp kanskje? Visst ein snakke om læremiddel og kva som er enkelt å bruke. Det kan vere det finst, og at eg berre ikkje har gjort god nok research. Det er masse der ute som ein ikkje veit om.
84. Intervjuar: Ja. Det er sant. Men det og går jo på tid og ressurs.
85. Heidi: Det gjer jo det, ja.

Nytt spørsmål

86. Intervjuar: Så i forhold til læreplanen, korleis jobbar du med nynorsk? Er det berre dei kompetansemåla som nemnde nynorsk eller sidemål? Eller føle du at du kan læra vekk nynorsk på tvers av både mål og andre tverrfaglege tema?
87. Heidi: Ja det vil eg sei, ja. Eller spesielt dei som handlar om lesing og tolking, reflektering og oppgåver som definitivt...altså me vel jo nynorske tekstar utan at det har noko med, det er ikkje eksplisitt nynorsk undervising for det om. Så det, ja.
88. Intervjuar: Det er ikkje berre «desse kompetansemåla» må eg..
89. Heidi: Her må eg bruke bokmål liksom? Nei-nei, absolutt ikkje. Eg føler me klarar å trekkje inn og skapa autentiske situasjonar utan å gjere eit poeng ut av det, om du skjønner? Og det synest eg jo er viktig, for då ufarleggjer ein det litt, og viser at ein møter faktisk på dette her (nynorsk). Det er ikkje noko som du skal halast gjennom på skulen, det er masse greier der ute som er nynorsk, eller som står på det språket som...du må berre kunne lese det.

Nytt spørsmål

90. Intervjuar: Når du planlegg nynorskundervising, tar du då utgangspunkt berre i den reiskaplege verdien, altså den målbare faktoren, eller tenkjer du og på den umålbare læring som eleven skal sitja igjen med.
91. Heidi: Sånn som i dag, så prøvde eg å gjere ein blanding med å både køyra litt grammatikk, med substantiv, og så berre ein interessant tekst som dei berre skal forstå. Det ikkje-målbare vert jo ikkje naudsynleg språket sjølv om det kanskje...når me forklarar ord, så forstå dei kanskje det ordet og har lærd det utan at eg treng å måla det. Slik som «kan du dette ordet no» eller gloseprøve, men det vert jo brukt på den måten at me les mykje. Diskuterer innhaldet i teksten uavhengig av kva målform det er skriven på.

Distruksjon

Nytt spørsmål

92. Intervjuar: Så er det litt i forhold til litteratur, og om du tar i bruk nynorsk litteratur. Det har du sagt at du gjer, men om dette er ein personleg kanon, eller om du veljar ut frå føresetnadane til elevane?
93. Heidi: Når det gjeld nynorsk, å velje tekster, slik som denne her (tekst frå timen) trur eg det var vanskeleg for mange å henge med i. Det diskuterte me så vidt tidlegare. Som lærar så skal ein jo ta hensiktsmessige val og tilpasse og sånne ting. Men eg kan ikkje lese tre forskjellige tekstar på tre forskjellige nivå. Så då handlar det jo om å dra alle gjennom sjølv om eg veit at for nokon så gav ikkje dette meining i det heile tatt. Ein kan ikkje trylla liksom, det er ikkje sånn det er. Personleg kanon, nynorsk...?
94. Intervjuar: Ja, altså har du nokre tekstar du føler at du må gjennom?
95. Heidi: Fordi eg liker dei så godt? På nynorsk? *Tenkjer* ...Nei ikkje som eg kjem på. Men det skal seiast at eg har berre jobba i to og eit halvt år, eg har ikkje jobba så lenge. Alt er jo nytt for meg òg eigentleg. Så det kan jo vere at eg får det etter kvart. Men eg kjem ikkje på noko. Det kan vere, men eg kjem ikkje på det.
96. Intervjuar: Ja, så har du jo vist at du tar i bruk samtidslitteratur på nynorsk òg, og ikkje berre eldre, historiske tekstar.
97. Heidi: Ja, riktig.

Nytt spørsmål

98. Intervjuar: I nynorskundervisingen, har elevane noko medverknad på innhaldet eller arbeidsmetodar?
99. Heidi: Njaa, nei ikkje så veldig.
100. Intervjuar: Nei *båe ler*, det er heilt greitt svar det.

Finn fram spørsmål frå observasjonen

101. Intervjuar: Men det med umålbare kompetansar og teksten de jobba med i dag. Trur du at den kan vere med å fremje gode haldningar og verdiar, når ein jobbar seg inn i teksten? Ikkje berre med den klassen, om du synes den var for vanskeleg for dei, men sånn generelt.
102. Heidi: Ja, no brukte eg den faktisk i den andre klassen og. Og der leste dei litt friare, så fleire folk fekk det med seg. Så er det ein klasse som presterer litt høgare og då, sånn med tanke på karakter. Der var det mange som nikka og fekk litt å tenkje på etter me las den teksten. Eg tenkjer absolutt det ja. Ikkje naudsynleg...det er jo det kva ein legg i omgrepet danning og sånn, men det set gjerne i gang ein refleksjon då. Kva som er viktig, kva samfunn skal me ha, kva er eigentleg viktig. Berre sånn: kva er eigentleg mogleg her?
103. Intervjuar: Det er jo det det handlar om og, føler eg då, å setje i gang ein prosess. Det er ikkje noko ein vert ferdig med, men ein kontinuerleg prosess dei går gjennom.

Nytt spørsmål

104. Intervjuar: Og så lurte eg eigentleg litt på, du valde å dele opp timen med litt grammatikkundervising og at dei las, om det var eit medvite val som det nok var?
105. Heidi: Ja, ja

Nytt spørsmål

106. Intervjuar: Og den teksten kan opna opp for mykje refleksjon. Trur du dei kunne ha jobba vidare med det seinare?
107. Heidi: Ja. Eg har veldig plan at dei skal gjere det. Jobba litt med den. Spørsmål i boka er ganske grei, svara på dei og trena seg på å skriva.
108. Intervjuar: Trur du dei hadde hatt ein anna forståing av teksten om den var skriva på bokmål?
109. Heidi: Absolutt, ja, 100%. Det hadde vore meir tilgjengeleg, lettare å forstå.

