



Skriftkultur
Nr 4. 2022

Stig Jarle Helset og Endre Brunstad (Red.)

Form og formidling knytt til nynorsken



Form og formidling knytt til nynorsken

Stig Jarle Helset og Endre Brunstad (Red.)

Form og formidling knytt til nynorsken

CAPELEN DAMM AKADEMISK

© 2022 Stig Jarle Helset, Endre Brunstad, Fredrik Hope, Anna Kirsten Aaland Hellevang, Liv Astrid Skåre Langnes, Britt Iren Nordeide, Ida Marie Jegteberg, Ingvil Brügger Budal, Kirsti Lunde og Jorunn Simonsen Thingnes.

Dette verket er omfatta av føresegnene i lov om opphavsrett til åndsverk mv. (åndsverkloven) av 2018. Verket blir gitt ut Open Access under vilkåra i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillet tredjepart å kopiere, distribuere og spreie verket i same kva medium eller format det er, og å remikse, endre, og bygge vidare på materialet til eit kva som helst føremål, inkludert kommersielle, berre dersom korrekt kreditering og ei lenke til lisensen er oppgitt, og at ein indikerer om endringar er blitt gjort. Tredjepart kan gjere dette på ein rimeleg måte, men utan at det kan forståast slik at lisensgivar godkjenner tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Publikasjonen har motteke støtte frå Høgskulen i Volda.

ISBN trykt bok: 978-82-02-77980-1

PDF: 978-82-02-77967-2

EPUB: 978-82-02-78564-2

HTML: 978-82-02-78565-9

XML: 978-82-02-78566-6



DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.175>

Dette er ein fagfelleverdert antologi.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhald

Føreord..... 7

**Når målrørsla normerer seg sjølv: normeringsprinsipp,
husnormer og skrivereglar 11**

Fredrik Hope

**Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål -
ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål45**

Anna K. Aaland Hellevang og Stig J. Helset

**Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker
og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen69**

Liv Astrid Skåre Langnes

**Tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål -
ei undersøking av lærarar sin bruk av og haldning
til tekstar på nynorsk101**

Britt Iren Nordeide

**Å padle i sirup og kjempe mot vindmøller: Fire lærarutdannarar
om nynorsk i lærarutdanningane 129**

Ida Marie Jegteberg og Ingvil Brügger Budal

**Podkast som undervisingsform: språkhistorisk aktørskap
i møte med nynorsk 157**

Kirsti Lunde og Jorunn Simonsen Thingnes

Føreord

Det er no 150 år sidan Ivar Aasen lanserte eit nytt skriftspråk som eit alternativ til det danske skriftspråket i Noreg. Samstundes som Aasen gjennom bruk av metodar frå den historisk-komparative språkvitskapen la avgjerande vekt på at det nye skriftspråket skulle vere ein rekonstruert klassisk standard for mangfaldet av norske dialektar, var han heilt klar på at «[s]progformen bør kun være een» i den endelege landsmålsnormalen. Men etter at landsmålet blei offisielt sidestilt med dansk gjennom jamstillingsvedtaket i Stortinget i 1885, tok utviklinga ei heilt anna lei. I Noreg kom språkspørsmålet nemleg til å bli tett samanvove med ein større og breiare kulturell og politisk kamp mellom ulike sosiale grupper, noko som gav grobotn for ein særeigen norsk språkpolitikk med hyppige rettskrivingsendringar kjenneteikna av tilnærmingsomsyn, folkemålsomsyn og tradisjonsomsyn like opp til våre dagar. Dei ulike rettskrivingane som kom utetter 1900-talet var særmerkte av ein stendig større innbyrdes valfridom mellom hovudformer og sideformer innanfor både nynorsk og bokmål, noko som både skapte motstand mot reformene og vanskar ved implementeringa av dei. Forlag og avishus laga sine eigne husnormer, og ei rekkje studiar har vist at elevar, studentar og jamvel lærarar har hatt vanskar med å halde styr på kva som til ei kvar tid er tillatne former, særleg innanfor det nynorske skriftspråket. Derfor blei tilnærmingspolitikken forlaten på 2000-talet, og i 2005 kom det ei ny rettskriving for bokmål utan sideformer, medan vi fekk ei tilsvarande rettskriving for nynorsk i 2012. Valfridomen er likevel framleis stor innanfor båe skriftspråka, samstundes som norske elevar og studentar truleg blir eksponerte for meir bokmål enn nynorsk jamvel i kjerneområda for nynorsken på Vestlandet, noko som kan skape utfordringar for nynorskbrukarar.

Dette nummeret av skriftserien *Skriftkultur* tek føre seg forskning som handlar om utfordringane og moglegheitene som knyter seg til bruk av, eksponering for og opplæring i det nynorske skriftspråket. Forskinga

inkluderer spørsmål knytt til bruk av husnormer i nynorskorganisasjonar, avvik frå nynorskrettskrivinga i elevtekstar og eksponering for og opplæring i nynorsk i utdanningsinstitusjonar. I eit vidare perspektiv handlar spørsmålet om tradering av nynorsk også om kva plass og funksjonar språket fyller, dvs. kva slags sosial praksis som ligg til grunn for nynorsken.

I artikkelen «Når målrørsla normerer seg sjølv: normeringsprinsipp, husnormer og skrivereglar» granskar Fredrik Hope (Nynorsk kultursentrum og Høgskulen i Volda) i kva grad nynorskorganisasjonar brukar egne husnormer til å påverke framtidig offentleg normering av nynorsk, kva normeringsprinsipp dei legg til grunn for eigen språkbruk, og korleis dei stiller seg til den offisielle nynorsknorma. Resultata syner at berre eit mindretal av organisasjonane nyttar husnormer, at det er stor tilslutning til valfridomen i gjeldande nynorskrettskriving og at dei tilsette og tillitsvalde i organisasjonane jamt over står temmeleg fritt til bruke den nynorsken dei vil, så lenge dei held seg innanfor den offisielle nynorsknorma.

Anna K. Aaland Hellevang og Stig J. Helset (båe Høgskulen i Volda) presenterer i artikkelen «Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål» nettopp normkompetansen til eit utval avgangselevar i den vidaregåande skulen med nynorsk som hovudmål, før dei drøftar i kva grad rettskrivinga til elevane er påverka av innslag frå høvesvis dialekt og bokmål. Resultata syner at dei største avvikskategoriene er verb-bøying, substantivbøying, konsonantisme og vokalisme, samstundes som at om lag ein tredjedel av avvika synest å botne i høvesvis dialekt og bokmål.

Dei tre neste tekstane tek føre eksponering for og opplæring i nynorsk i utdanningsinstitusjonar. I artikkelen «Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen» drøftar Liv Astrid Skåre Langnes (Høgskulen i Volda) spørsmålet om nynorskelevane vert nok eksponerte for hovudmålet sitt i tekstane dei møter i norskfaget til å meistre det godt. Ho presenterer ei gransking av språkleg fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i nynorske lesebøker for to norskverk i ungdomsskulen. Resultata syner at dei undersøkte lesebøkene har om lag 1/3 tekstar på nynorsk jamført med

2/3 på bokmål, noko som i lag med den påviste lærarpraksisen når det gjeld val av tekstar i klasserommet, fører til at elevar med nynorsk som hovudmål i praksis ikkje har den tilgangen til tekstar på eige språk som dei treng og har krav på.

Ein annan tekst som handlar om den same tematikken, er artikkelen «Tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål – ei undersøking av lærarar sin bruk av og haldning til tekstar på nynorsk» av Britt Iren Nordeide (Høgskulen på Vestlandet). Gjennom ei spørjeundersøking mellom eit stort utval lærarar som tek tilleggsutdanning i norsk, kartlegg Nordeide både haldningar til og faktiske praksisar knytt til bruk av nynorske tekstar i klasserommet. Resultata syner at lærarane i all hovudsak har ei positiv haldning til bruk av nynorske tekstar og at dei fleste (i varierende grad) faktisk nyttar skjønnlitterære nynorske tekstar, medan dei fleste berre i liten grad nyttar nynorske sakprosa-tekstar. Det siste blir forklart med manglande tilgang på faglege sakprosa-tekstar på nynorsk.

Artikkelen «Å padle i sirup og kjempe mot vindmøller: Fire lærarutdannarar om nynorsk i lærarutdanningane» av Ida Marie Jegteberg og Ingvil Brügger Budal (båe Høgskulen på Vestlandet) tematiserer også nynorskopplæring, men til skilnad frå dei to føregåande artiklane, rettar denne søkjelyset mot opplæring og vurdering for lærarstudentar utan norsk som fag. Gjennom intervju med fire fagpersonar ved fire ulike lærarutdanningsinstitusjonar avdekkjer studien at det er generelt lågt fokus på nynorsk i andre fag enn norsk, og at det er utfordrande å sikre at studentar som ikkje har norsk i fagkrinsen, har tilstrekkeleg og forskriftsfesta nynorskkompetanse før dei skal ut å undervise på skular med både bokmål og nynorsk som opplæringsmål.

Utgangspunktet for den siste teksten i dette nummeret av *Skriftkultur* er det som er omtala i byrjinga av dette føreordet, nemleg den særmerkte norske språkhistoria. I artikkelen «Podkast som undervisningsform: språkhistorisk aktørskap i møte med nynorsk» syner Kirsti Lunde og Jorunn Simonsen Thingnes (båe Høgskulen på Vestlandet) korleis ein gjennom å nytte podkast som undervisningsform kan late elevar og studentar bli aktørar i den historiske og samtidige språksituasjonen. Datamaterialet er sju podkastepisodar produserte av grunnskulelærarstudentar ved

Høgskulen på Vestlandet. Analysen syner at studentane i podkastepisodane tek ei aktørrolle og får eit styrkt medvit om samanhengen mellom historiske hendingar og den norske språkstoda i dag.

Vi trur det er mykje å tenke på i denne utgåva av *Skriftkultur* og vonar lesaren vil ha glede og gagn av innhaldet også denne gongen.

Volda og Bergen, 9. september 2022

Stig J. Helset og Endre Brunstad

Redaktørar

Når målrørsla normerer seg sjølv: normeringsprinsipp, husnormer og skrivereglar

Fredrik Hope

Samandrag: Artikkelen granskar i kva grad nynorskorganisasjonar brukar egne husnormer til å påverka framtidig offentleg normering av nynorsk, kva normeringsprinsipp dei legg til grunn for eigen språkbruk, og korleis dei stiller seg til den offisielle nynorsknorma. Materialet er svara på ei kvalitativ spørjeundersøking til medlemsorganisasjonane i Nynorsk forum og normdokumenta deira. Funna er at mindretalet svarar at dei har husnormer, og fleire som meiner at dei ikkje har husnormer, har andre typar reguleringar av språkbruken sin, anten knytt til situasjon, teksttypar eller mottakarar. Normeringsprinsippa valfridom og demokrati har stor støtte. I nynorskorganisasjonar både med og utan husnormer står tilsette og tillitsvalde fritt innanfor nynorsknorma i mange situasjonar. Fleirtalet av dei som leverer tekst til korpus, har husnormer, men grunngevinga er heller praktiske omsyn enn eit ynske om å endra nynorskrettskrivinga. Med nokre få unntak held alle normene seg innanfor den offisielle nynorsknorma, og materialet syner ei brei støtte til at nynorsknormeringa skal styrast av demokratisk valde organ.

Nøkkelord: normeringsprinsipp, korpusplanlegging, nynorsk, språkpolitikk, språkplanlegging

Keywords: normalization principles, corpus planning, Norwegian Nynorsk, language policy, language planning

Innleiing

Føremålet med denne artikkelen er å granska kva val om språkbruk eit utval nynorskorganisasjonar har gjort, og kva som motiverer desse vala. Eit sentralt spørsmål er korleis dei stiller seg til og eventuelt brukar

Sitering: Hope, F. (2022). Når målrørsla normerer seg sjølv: normeringsprinsipp, husnormer og skrivereglar. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 11–44). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
Lisens: CC-BY 4.0

husnormer i eige arbeid. Eit anna er kva normeringsprinsipp eg finn i svara og dei eventuelle normdokumenta deira. Målet mitt er å finna ut meir om kvifor eller kvifor ikkje nynorskorganisasjonane har slike normer. Det er altso ikkje eit mål å granska i detalj kva form- og ordval me finn i eventuelle husnormer.

For å synleggjera ulike sider av tematikken krinsar drøftinga kring fire spørsmål: I kva grad har eit utval nynorskorganisasjonar husnormer? Kva normeringsprinsipp kan me lesa ut av normeringsvala til organisasjonane? Vert normeringsvala motivert av eit språkpolitisk siktemål, t.d. om å påverka framtidig nynorsknormering? Korleis stiller utvalet av nynorskorganisasjonar seg til den offisielle nynorskrettskrivinga i vala dei har gjort kring eigen språkbruk? Ein ting er kva nynorskorganisasjonane vedtek om språk, noko anna er korleis dei brukar språket. Begge delar påverkar kva form for nynorsk som vert brukt, og potensielt framtidige endringar av nynorskrettskrivinga.

Former eller ord som vert mykje brukt av desse organisasjonane, kan få høgare prestisje – og soleis verta brukt av fleire. Dessutan bidreg nokre av nynorskorganisasjonane med tekst til språkkorpusa knytt til Språksamlingane og Språkbanken. Språksamlingane ved Universitetet i Bergen ligg til grunn for leksikografisk forskning og normeringa av Språkrådet sine ordbøker (UiB, 2022). Språkbanken ved Nasjonalbiblioteket samlar inn språkdata som igjen vert gjort tilgjengeleg for aktørar som vil utvikla språkteknologi på dei to norske skriftspråka (Nasjonalbiblioteket, u.å.). Difor er det relevant å undersøkje om desse nynorskorganisasjonane har husnormer, kvifor dei eventuelt har dei, og kva retning det er på dei.

Prosesen fram mot den gjeldande nynorskrettskrivinga som vart vedteken i 2012, gjer det å undersøkje språkvala til slike organisasjonar meir aktuelt. Nemnda som greidde ut framlegget til ny rettskriving for nynorsk, hadde som ein del av mandatet sitt at «[n]orma skal vera slik at nynorsken framleis [...] gir rom for former som er i allmenn bruk blant breie grupper av nynorskbrukarar» (Rettskrivingsnemnda for nynorsk, 2011, s. 27). Saman med mellom anna breitt talemålsgrunnlag og geografisk spreiding var mykje brukte former og skriftsspråktradisjonar viktige faktorar nemnda fekk i oppdrag å balansera i arbeidet sitt.

Då nemnda arbeidde ut mandatet til fire prinsipp, handla særleg to av dei om korleis skriftspråket vart brukt: Normeringa skulle «skje ut frå skriftspråkleg tradisjon og praksis [...]» og «[I]ite brukte former skal som hovudregel takast ut av norma, mens variantar som står sterkt, skal jamstillast» (s. 38–39). Eit av fleire hjelpemiddel i arbeidet med å avdekkja kva delar av rettskrivinga som var mykje brukt, var det nynorske tekst-korpuset (s. 43).¹

Det nemnda kalla skriftspråkleg tradisjon og praksis, vert òg kalla usus. Lars S. Vikør definerer ususprinsippet i språkplanlegging slik: «Ein bør bygge normeringa på akseptert og etablert språkbruk [...]» (Vikør, 2007, s. 235). Sjølv om det er uråd å seia kva prinsipp og mandat ein eventuell framtidig revisjon av nynorskrettskrivinga vil byggja på, er det vanskeleg å sjå føre seg at ususprinsippet, Språkbanken og Språksamlingane ikkje kjem til å spela ei viktig rolle. Dette spelar dessutan ei viktig rolle for den nærast daglege revideringa og normeringa som skjer mellom anna i Språkrådet. Kva føringar som gjeld før tekstane som ender opp i korpus vert skrivne, er difor interessante å granska.

Teoretiske omgrep

Språkpolitikk er politiske mekanismar som påverkar strukturane kring, funksjonen til, bruken av og tilgangen på språk (Johnson, 2013, s. 9). Dette inkluderer offentlege reguleringar, uoffisielle mekanismar, politiske tekstar og rammene kring dei, og dekkjer både produktet språkpolitikk og prosessen fram til denne politikken (sst.). I denne artikkelen handlar det om språket nynorsk, og eit språkpolitisk sluttprodukt: om eit utval språkorganisasjonar regulerer eigen språkbruk og kva eventuelle språkpolitiske siktemål dei har.

Omgrepet språkplanlegging, på engelsk *language policy and planning*, starta på 1960-talet som studiar av til dømes språkproblematikkar i tidlegare koloniar (s. 27). Då var det lagt vekt på utvikling av forma til språka – sokalla korpusplanlegging. Seinare har statusplanlegging,

1 Då var korpuset drifta av Universitetet i Oslo. No er det del av dei før nemnde Språksamlingane ved Universitet i Bergen.

studiar av korleis samfunn legg til rette for eller hindrar bruk av språk (sst.) og opplæringsplanlegging (på engelsk *acquisition planning*), studiar av språkopplæring og andre måtar å auka talet på språkbrukarar, kome til (s. 37).

«Språknormering er ein del av korpusplanlegginga, og er kort sagt å fastsetja kva som er rett og gale i eit språk» (Vikør, 2007, s. 117). Skriftspråknormering er å fastsetja og revidera ei rettskriving. I norsk samanheng dekkjer rettskriving heile «settet av stave-, bøyings- og avleiingsreglar som til saman utgjør ein skriftnormal», medan omgrepet i andre land oftast berre dekkjer stavereglane (sst.). Meir overordna kan normer definerast som «kollektive mønster for åtferd» (Sandøy, 2008, s. 174). Og, som me skal koma meir inn på seinare, er normdanning «ein tolkingsprosess der somme data og somme personar påverkar meir enn andre» (s. 176).

Helge Sandøy skil mellom internaliserte normer – innarbeidde normer som me oftast ikkje har eit medvite tilhøve til – og fastsette normer – som «er vedtatt av et styringsorgan, som er klart formulert, og som ein dermed kan ha eit bevisst forhold til» (Sandøy, 2008, s. 180). Dei internaliserte normene, som stundom er kalla operative normer (t.d. Helset, 2017, s. 30–31), som gjeld skriftspråk, kan me få tilgang til gjennom å granska skrivne tekstar og slik den faktiske bruken (usus) og til dømes rekna på frekvensen av ulike ord og former av ord.

For å seia noko om korleis nynorskorganisasjonar normerer eigen språkbruk, kan det vera nyttig å sjå nærare på omgrepet og fenomenet husnormer. I ei utgreiing om framtidig nynorskrettskriving definerte dåverande Norsk språkråd husnormer slik i 2002: «ei privat eller intern norm som godkjenner berre éi form der den offisielle norma har val». Denne definisjonen passar berre delvis for normdokumenta til organisasjonane i utvalet mitt. Fleire av desse (som t.d. Nynorsk kultursentrum) tillet i fleire høve meir enn ei form der den offisielle norma har fleire.²

2 Det er trøng for ein meir heilskapleg og uttømmande gjennomgang av og definering av husnorm-omgrepet, som til dømes koplar dette omgrepet i samanheng med usus-omgrepet, internaliserte normer og operative normer. Ein annan inngang som kunne vore interessant å granska nærare, er korleis dette omgrepet kan koplast til tekstkultur og institusjonsforskning, og sameleis om det finst andre inngangar til denne typen normering enn dei som er presenterte her. Dette går ut or rammene for denne granskinga.

Oda Malmin skildrar husnormer slik i masteroppgåva si der ho granska normval i statlege departement: «Det finst i tillegg uoffisielle, felles normer på mange arbeidsplassar der språket er eit viktig verktøy, særleg i avisredaksjonar og forlag, men truleg òg i statleg forvaltning. Desse blir kalla husnormer [...]» (2017, s. 32). I granskinga si fann ho få handbøker eller andre normdokument som skildrar husnormene som eventuelt var i bruk i ulike delar av staten, og kopla difor husnormomgrepet til dei mange språknormene som ikkje er festa til papiret:

[...] internaliserte normer finst fyrst og fremst i individa i form av forventningar. Ei husnorm er nokre gongar prenta og vedtatt, men ho kan like gjerne vera resultat av ei stilleiande semje om at «her nyttar me slike former, ikkje slike». (Malmin, 2017, s. 49)

Granskinga hennar skil seg frå mi ved at ho i hovudsak såg etter dei internaliserte normene ho fann i tekstane ho granska, i tillegg til at ho kontakta departementa på e-post og såg på nokre formval i handbøker for offentleg nynorsk, og slik kunne seia noko om det fanst husnormer i departementa, medan eg er ute etter dei formelt fastsette normer og ikkje har granska tekstar.

I spørjeskjemaet eg sende til respondentane, har eg valt ein definisjon som byggjer på Malmin, men som er endra på nokre viktige punkt:

Med husnorm meiner eg ei anten offisiell vedteken eller uoffisiell, men medviten språknorm som er snevrare eller vidare enn den offisielle nynorskrettskrivinga.

Eg venta at det kom til å vera ulike meiningar *om* husnormer og kva slike normer *er* blant respondentane, og difor ville eg ha ein open definisjon av omgrepet som fekk respondentane til å koma med fritekstvar som synte kva former for språkval som vart gjort i organisasjonane. Sidan eg granskar organisasjonar som oftast fattar vedtak i sine formelle organ, som til dømes styre og landsmøte, opnar eg for at husnormene kan vera vedtekne – formelt fastsette. Eg granskar organisasjonane si sjølvrapporterte oppfatning, og ikkje faktisk språkbruk, difor må eg spørja etter ei medviten norm – sjølv om ho ikkje alltid er formelt vedteken og fastsett. Malmin leitar etter normer som er snevrare enn den offentleg vedtekne

nynorskrettskrivinga. Det kan òg tenkjast at institusjonane har ei vidare norm, og difor valde eg å formulera dette annleis.

Rettskrivingsnemnda for nynorsk skriv ikkje mykje om husnormer i si utgreiing. Dei skil mellom når Kulturdepartementet vedtek ei norm – det dei kallar ei open normfastsetjing – og når leiinga på ein arbeidsplass vedtek ei norm – som dei kallar ei privat eller tildekt normfastsetjing (Rettskrivingsnemnda for nynorsk, 2011, s. 34–35). I utgreiinga meiner dei at tildekt normfastsetjing ikkje er «så sterk i nynorsk som i bokmål», mellom anna med bakgrunn i at nynorsk ikkje har så sterke og dominerande aviser som bokmål. Det er difor viktig å få fram om husnormer, som ei form for slik normfastsetjing, er utbreidd mellom dei som leverer tekst til dei ulike nynorskorpusa.

Både i forskinga på normering og husnormer og i svara eg fekk inn i spørjeundersøkinga, dukkar det opp ulike karakteriseringar av subvariantar eller former av nynorsk. Stig J. Helset skil mellom tre nynorskformer i avhandlinga si:

[...] Med 'konservative' ordformer meiner eg tradisjonelle former som er nedervde frå tidlegare rettskrivingar. Med 'radikale' ordformer [...] har blitt tatt inn i rettskrivinga ut frå eit ønske om tilnærming til den andre målforma og/eller eit ønske om å inkludere folkemålsformer. Med 'moderate' ordformer meiner eg former som ikkje kjennest markerte på noko vis. (Helset, 2017, s. 13)

Som han sjølv peikar på, er ikkje desse omgrepa uproblematiske. Dei er i utbreidd bruk på bokmål, der konservativ gjerne vert brukt om former som liknar mest på riksmål, og radikal gjerne vert brukt om former som er folkemåls- eller nynorsknære (Helset, 2017, s. 62). I nyare forsking har gjerne moderat og konservativ vorte brukt om ein annan om den tradisjonelle eller nynorskferne bokmålsvarianten, og delvis om ein tredje variant midt imellom konservativ og radikal (Kola, 2014, s. 7). På nynorsk har me, før Helset, ikkje same eksplisitte, skriftfeste utgreiinga av kva me skal leggja i omgrepa (Kola, 2014). Dessutan meiner eg at det er grunn til å stilla spørsmål om desse omgrepa er dei mest dekkjande og objektive måtane me kan bruka til å skildra ulike former for nynorsk og bokmål på. Spennet mellom konservativ og radikal ber med seg konnotasjonar

til politiske eller ålmenne verdiar, som i utgangspunktet har lite å gjera med språklege former som so/så eller -en-/a-ending. Kanskje særleg på nynorsksida er det dessutan slik som Helset skriv, at dei fleste «i prinsippet [har] stått fritt til å velje dei formene som dei sjølve vil, kombinere former som gjerne blir oppfatta som høvesvis konservative og radikale og jamvel vere inkonsekvante» (Helset, 2017, s. 63).

Malmin brukar omgrepa *tradisjonell form* og *nyare form*, i tråd med omgrepsbruken til nemnda som arbeidde fram 2012-skrivinga for nynorsk. Ho peikar på at ei «form som *vi* er verken særleg moderne eller radikal i nynorsk samanheng, men forma er likevel nyare i rettskrivinga enn den tradisjonelle forma me» (Malmin, 2017, s. 9).

Vikør set opp fire hovudtendensar innan det han kallar privat eller ikkje-statleg normering på 1900-talet som er relevante å ha med når me skal sjå på svara eg har funne: Tradisjonalistisk normering, «som vil tilbake i retning Aasen», midtlinenynorsk, «ei retning som prøver å normere mest mogleg i midten av det vide formspekteret, i retning av ei mest mogleg nøytral eller umarkert form», dialekt nær normering, «å leggje nynorsken nær talemål som ein oppfattar som forsømde», og til sist tilnæringsretta normering, «å leggje nynorsken tettast mogleg opp til radikalt bokmål» (Vikør, 2003, s. 297).

Sidan omgrepsbruken sprikar so mykje, har eg valt å leggja vekt på å syna og forklara kva omgrep respondentane mine har brukt sjølve, og i mindre grad karakterisera nynorskvariantane sjølv.

Eg har i staden lagt vekt på om nynorskorganisasjonane held seg med husnormer eller andre typar normer, og å sjå på kva prinsipp dei legg til grunn for vala dei gjer – og ikkje gjer. Vikør definerer normeringsprinsipp som «[...] dei meir eller mindre ideologiske språkhaldningane som alle på ein eller annan måte ber i seg» (2007, s. 136).

I si eiga framstilling skil Vikør mellom fire hovudgrupper av normeringsprinsipp: Interne språklege prinsipp som byggjer på førestillingar om korleis eit språk skal vere, prinsipp om tilhøvet til andre språk eller språkvariantar, prinsipp om tilhøvet mellom språket og språkbrukarane, og til sist prinsipp som byggjer på generelle samfunnsideologiar og kulturelle haldningar (Vikør, 2007, s. 151). Til saman skisserer han opp 26 underprinsipp innanfor dei ulike prinsippgruppene,

med underkategoriar (s. 234–235). Eg presenterer dei relevante prinsippa når eg seinare går gjennom svara frå under *Resultat og drøfting*.

Normeringshistorikk og -forskning

Korleis det nynorske språket skal sjå ut, har vore eit stridsspørsmål i målrørsla like sidan starten. Eit nyare døme er striden om å oppheva ordninga med hovudformer og sideformer i rettskrivinga. I bokmålsrettskrivinga vart ordninga oppheva i 2005, medan nemnda som på same tid førebudde ei ny rettskriving for nynorsk, ville halda på ordninga. Eit av argumenta var at Noregs Mållag vedtok at dei var imot å fjerna sideformene på landsmøtet i 2002 (St.meld. nr. 35 (2007–2008), s. 205–206). Kunnskapsdepartementet merkte seg i 2008 at organisasjonen då hadde snudd i spørsmålet. Dei brukte avgjerda indirekte som eit argument for å leggja denne endringa til grunn for det vidare arbeidet med nynorskrettskrivinga som vart vedteken i 2012 (sst.).

Ein grunn til at debatten framleis går om normeringa av både nynorsk og bokmål, er at mykje av valfridomen eller mangfaldet står ved lag sjølv om begge skriftsspråka frå høvesvis 2005 og 2012 vert normert på eigen grunn (Helset, 2017, s. 11). Andre aktørar enn staten har tidvis laga egne normer og freista å få folk til å bruka desse (Omdal & Vikør, 2002, s. 15). På bokmålssida er jamvel fleire av desse uoffisielle normene gjevne ut som bøker. Nokre held seg innanfor den offisielle rettskrivinga, som NTB-norma, medan til dømes Aftenposten si norm lenge inneheldt former som ikkje var innanfor i den offisielle rettskrivinga (Eek, 2009, s. 123–124).

Det er ulike syn på desse uoffisielle normene. Helge Omdal meiner at når til dømes aviser held seg med egne, avgrensa normer, kan det skuldast «Språklig intoleranse, språksensur og manglende kunnskaper blant det redaksjonelle personalet» (Omdal & Vikør, 2002, s. 174). Helge Dyvik (2003, s. 37) opponerer mot Omdals syn:

En nesten umulig normeringssituasjon skapt av landets offisielle språknormeringsorganer fremtvang slike tiltak. Disse tiltakene har bidradd til å redde det tradisjonelle skriftspråket i noenlunde enhetlig form gjennom en vanskelig periode.

Frå Dyvik sin ståstad var det naudsynt for Aftenposten og mange med dei å laga seg slike normer, for å halda språket – i dette tilfellet bokmål – oppe. Sandøy ser meir kritisk til dette fenomenet og meiner at «[n]ormdanning er ein prosess der somme påverkar meir enn andre, der somme er sterke og andre føyelege, somme er premissleverandørar, medan andre er mottakarar, somme har makt, andre ikkje» (Sandøy, 2003, s. 265). Dei som har hegemoniet i desse prosessane, kallar han «normeringsagentar», og trekkjer nettopp fram avisa Aftenposten som eit av dei fremste døma på ein mektig aktør. Aftenposten si husnorm har vore karakterisert som «alle husnormer si mor», på grunn av opposisjonen Aftenposten lenge hadde mot den offentlege rettskrivinga og påverknaden husnorma deira har hatt på privat språkbruk (Helleve, 2018). Sandøy set dette i samband med at bruk – usus – får større vekt i Språkrådet si normering, og er kritisk til korleis dette påverkar dei offisielle normene:

Når ein opphøgjer usus-prinsippet i norsk språkpolitikk, gir ein meir makt til dei udemokratiske og private normagentane. Bruksfrekvensar henta frå elektroniske korpus viser ikkje korleis norma er eller bør vere, og heller ikkje kva folk ønskjer. Ho viser derimot *korleis* dei med hegemoni over skriftverda utøver makta. (Sandøy, 2003, s. 270)

Debatten om husnormer sin påverknad på bokmål, og særleg Aftenposten si norm, har dukka opp ved ujamne mellomrom dei seinare åra. I 2020 gjekk Ola E. Bø, tidlegare språkkonsulent ved Det Norske Teatret, hardt ut mot husnorma til Aftenposten. Han kalla husnorma «ei norm i den konservative utkanten av det som er tillatt i bokmål», og meiner at «ein treng ikkje lesa lenge i den beste og mest populære litteraturen på bokmål før ein ser at bokmål kan vera så mykje meir» (Bø, 2020).

Han reagerer særleg på at utbreidde hokjønnsformer av substantiv, som tida, gata og klokka, vert retta til en-ending, sameleis med utbreidde fortidsformer av verb som dansa og kasta. Dette skjer ikkje berre i redaksjonelle tekstar, men ogso i debattinnlegg og innsende artiklar. Når språkkrettingsprogram som Tansa står for korrekturlesinga, meiner Bø at ei slik redaksjonell språkligne får pussige utslag, mellom anna ved at uttrykk der a-ending er so godt som einerådande, vert endra: ein får ikkje

slenge med *leppa*, ein må slenge med *leppen*, sjølv om det er den fyrstnemnde utgåva av uttrykket som er gjengs (Bø, 2020).

Lesarinnlegget til Bø er eit døme på at det i debatten om bokmålske husnormer finst ei frykt for at desse skal få (for) mykje å seia for normeringa av bokmål, og potensielt bidra til å snevra språket inn i si retning. Kva syn på husnormer finn me i forskinga på nynorske husnormer?

Der Sandøy og andre har eit kritisk blikk på husnormer, har andre ei meir pragmatisk tilnærming i forskinga si. I Helset si avhandlinga ser han på sambandet mellom dei offisielle normene i nynorsk og faktisk nynorskbruk, og her har han mellom anna kartlagd husnormene anno 2015 i Bergens Tidende, Dag og Tid, Hallingdølen, Klassekampen, Nationen, Sogn Avis og Samlaget (Helset, 2017, s. 181). Attåt å slå fast at det finst fleire kryssande nynorsknormer (s. 38), går han òg gjennom ulike argument innan normeringsordskiftet. Han trekkjer mellom anna fram korleis ei for vid norm kan vera vanskeleg og kompliserande for vanlege språkbrukarar, medan andre argumenterer for ein *midtlinenynorsk* og understrekar kor viktig usus-prinsippet er for vidare normering av språket (s. 36–42).

Malmin granskar i masteroppgåva si ymse tekstar frå departementa, og kom som tidlegare nemnt fram til at det truleg finst husnormer i statlege organ som i stort er bokmålsnære former med somme meir tradisjonelle innslag (Malmin, 2017, s. 112–116). Ho har eit kritisk syn på desse normene:

Viss det offentlege i praksis har husnormer der berre nokre av dei likestilte formene i nynorskrettskrivinga er tillatne, vil ikkje ein tilsett som skriv ein nynorsk prega av andre former, oppleve at ein slik demokratisk rett finst for han. (Malmin, 2017, s. 4)

Endre Brunstad si gransking frå 2007 er ein studie som liknar noko på denne når det gjeld metode og respondentar. Han sende ut ei spørjeundersøking til 67 framstående nynorskbrukande personar for å få fram deira syn på kva som kjenneteiknar god og dårleg nynorsk språkføring (Brunstad, 2009, s. 96). Han finn at det er ein tolkingsfellesskap og semje om kva som er god og dårleg nynorsk mellom informantane, noko som er

viktig sidan desse «[...] har større påverknad på språkoppfatningane enn andre språkbrukarar» (s. 104).

Det har altså vore forska på mellom anna aviser, sentrale personar og offentleg forvaltning med tanke på nynorske husnormer. Det eg vil sjå på, er nynorskorganisasjonane, sidan dei på ulike vis er sentrale normaktørar for nynorsk. Forlag som Samlaget gjev ut store mengder nynorsk tekst, medan organisasjonar som Noregs Mållag ikkje produserer like mykje tekst, men er premissleverandørar som meiningsberande medlemsorganisasjonar. Former brukte av slike normsetjarar kan høgst truleg få høgare status – og sameleis: Om nokre former aldri vert brukte av organisasjonane, vil dei kunne få lægre status.

Metode og materiale

Materialet til denne artikkelen er både svar samla inn via ei spørjeundersøking sende til eit utval nynorskorganisasjonar hausten 2020 og normdokumenta desse organisasjonane sende meg i same periode.³

Spørjeundersøkinga eg brukte til å samla inn materialet, var utforma med både lukka og opne spørsmål.⁴ Ved å kombinera lukka og opne spørsmål får respondentane høve til å svara med eigne ord og koma med meir informasjon. Dei lukka spørsmåla var enkle «faktaspørsmål», som til dømes om dei leverte tekst til Språkbanken og Språksamlingane. Dei opne spørsmåla hadde som mål å få fram argument og praksisar som trengde meir plass, som kvifor dei vel å ha eller ikkje ha husnormer, og gav meg dessutan høve til å avdekkja om respondentane har forstått spørsmåla på same måte som meg.

I samband med arbeidet med spørjeundersøkinga dukka det opp nokre problemstillingar og utfordringar som er relevant å nemna her. Det var

3 Spørjeundersøkinga var laga til faget NYN303 Språkvitskap ved Høgskulen i Volda hausten 2020, og denne artikkelen byggjer på semesteroppgåva i dette faget. Spørjeskjemaet vart laga i programmet nettskjema.no, utvikla av Universitetet i Oslo, og sendt ut som e-postar frå dette programmet. Alle respondentane, og tredjeparten Firda, gav meg løyve til å bruka svara til denne artikkelen.

4 Skjemaet har seks lukka spørsmål. Dei opne spørsmåla vert tilpassa om respondenten svarar ja eller nei på om dei har ei husnorm. Dei som svarar ja, får fire opne spørsmål, medan dei som svarar nei, får tre opne spørsmål. Sjå elles spørjeskjemaet, som ligg ved.

ikkje uproblematisk å bruka ja- eller nei-spørsmål for å få svar på om organisasjonane hadde ei husnorm. Det kom fram at fleire av respondentane var usikre på om dei eigentleg hadde ei husnorm, og kanskje hadde eit anna syn på kva ei husnorm er enn det eg la til grunn.

Spørjeskjemaet vart sendt ut til dei sytten nynorskorganisasjonane som er medlemar i Nynorsk forum.⁵ Ved å bruka dette utvalet kom viktige nynorskorganisasjonar i tale om temaet, samstundes som det vart tilstrekkeleg mange respondentar.⁶

Samstundes er Nynorsk forum ei gruppe som sjølve regulerer kven som er medlem, og alle potensielt relevante nynorskorganisasjonar er heller ikkje medlem. Eit døme er forlaget Skald, som gjev ut mange nynorsk-bøker, mellom anna den språkpolitisk interessante serien *Nynorske klassikarar* (Skald, u.å.).⁷ Ingen av medlemane i Nynorsk forum stør høg-norsk, språkvarianten som til dømes Vestmannalaget brukar.

Det er verdt å merkja seg at det er store skilnadar mellom kva type organisasjonar som er medlemar i Nynorsk forum. I spørjeskjemaet vart dei spurde om dei rekna seg som ei bedrift, friviljug organisasjon, institusjon (stifting, offentleg organ e.l.) eller eit samarbeidsorgan (nettverk e.l.), og det var råd å velja fleire alternativ. Sju svara at dei var ein institusjon, fem svara at dei var ei bedrift, fem at dei var ein friviljug organisasjon, og ein respondent svara at dei var eit samarbeidsorgan. I skjemaet vart respondentane òg spurde om kor mange tilsette dei hadde. Sju svara at dei hadde mellom fem og ti årsverk, fire at dei hadde mellom ti og tretti årsverk, tre at dei hadde under fem årsverk, ein hadde over tretti årsverk og ein berre tillitsvalde/friviljuge.

5 Nynorsk forum er eit samarbeidsorgan for nynorske institusjonar, organisasjonar og bedrifter (Nynorsk kultursentrum, 2021). Desse organisasjonane er medlemar per januar 2022: Bondeungdomslaget i Oslo (BUL), Dag og Tid AS, Det Norske Samlaget (Samlaget), Det Norske Teatret, Jærmuseet / Nasjonalt Garborgsenter (Garborgsenteret), Kringkastingsringen, Landssamanslutninga av nynorsk kommunar (LNK), Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret), Noregs Mållag, Noregs Ungdomslag (NU), Norsk Barneblad, Norsk Målungdom (NMU), NRK Nynorsk mediesenter, Nynorsk avissenter, Nynorskfylket Vestland, Nynorsk kultursentrum og Nynorsk pressekontor (NPK).

6 Av dei sytten medlemane svara alle bortsett frå BUL på spørjeskjemaet.

7 Dei to nynorskteatera Teater Vestland og Det vestnorske teateret er døme på andre nynorskbrukande kulturinstitusjonar som ikkje er medlem i Nynorsk forum.

Svara på desse spørsmåla syner fram ulikskapane mellom organisasjonane, og er noko me må ha i bakhovudet når me ser på måten dei har valt å organisera eller regulera språkarbeidet internt. Reint praktisk er det potensielt store skilnadar mellom behovet ei bedrift med over tretti tilsette har for å regulera språkbruken sin, og om eit slikt behov i det heile finst i ein organisasjon med berre tillitsvalde. I tillegg til momenta eg spurde om i spørjeundersøkinga, skilst organisasjonane når det gjeld kva status dei har, kva føremål dei legg til grunn for arbeidet sitt, og til dømes i kva grad tekstane dei skriv, er skrivne for eit større publikum. Likevel er organisasjonane på kvar sine vis og i fellesskap viktige for nynorsk og kva form for nynorsk som er synleg.

At nett eg forskar på nynorskorganisasjonane, fører med seg forskingsetiske problemstillingar. For det fyrste har eg vore og er tilsett, tillitsvald og tilknytt fleire nynorskorganisasjonar.⁸ Sjølv om det gjev meg mykje bakgrunnskunnskap om organisasjonane, kan bindingane mine føra til blindsoner. For det andre kan mottakarane kanskje svara annleis til ein annan forskar, som ikkje er på innsida av miljøet. Eg freista å vera merksam på dette då eg utforma spørjeskjemaet og analyserte materialet i etterkant.⁹

Resultat og drøfting

I kva grad har eit utval nynorskorganisasjonar husnormer?

Seks organisasjonar (37,5 %) svarar at dei har ei husnorm, medan ti organisasjonar (62,5 %) svarar at dei ikkje har det. Det er altso eit tydeleg fleirtal som sjølve opplever at dei ikkje har ei husnorm.

Det er tydelege skilnadar mellom ulike typar organisasjonar. Medan ingen av dei friviljuge organisasjonane eller det eine samarbeidsorganet hadde ei husnorm, svara eit fleirtal av både institusjonane og bedriftene at dei hadde husnormer.

8 Eg har arbeid i Noregs Mållag, NMU, Samlaget og arbeider no i Nynorsk kultursentrum. Dessutan har eg hatt verv i Noregs Mållag, NMU, Det Norske Teatret og Vener av Dag og Tid.

9 Eg pliktar å sikra informantane mine og ikkje vanvyrda institusjonane dei svarar på vegner av (NESH, 2016, s. 12). Sjølv om føremålet med artikkelen er å granska organisasjonane sine meiningar og praksisar, er ikkje desse so store at det er umogleg å spora svara attende til enkelt-personar. Dette har eg freista å vera medviten om og so langt som råd førebyggja.

Tabell 1. Bruken av husnormer fordelt på ulike typar organisasjonar

Kategori	Kven?	Tal	Kven har ei husnorm?	Tal
Friviljuge organisasjonar	Noregs Mållag	5		0
	Noregs Ungdomslag			
	NMU			
	LNK			
	Kringkastingsringen			
Samarbeidsorgan	Nynorskfylket Vestland	1		0
Institusjonar	Nynorsksenteret	7	Nynorsk kultursentrum	5
	Nynorsk kultursentrum		NPK	
	NPK		Nynorsk avissenter	
	Nynorsk avissenter		Garborgsenteret	
	Garborgsenteret		Samlaget	
	Samlaget		Det Norske Teatret	
Bedrifter	Nynorsk pressekontor	5	Garborgsenteret	2
	NRK Nynorsk mediesenter		Dag og Tid	
	Dag og Tid		Samlaget	
	Norsk Barneblad			
	Samlaget			

Av dei seks organisasjonane som har svara at dei leverer tekst til Språkbanken ved Nasjonalbiblioteket eller Språksamlingane ved Universitetet i Bergen, er det eit fleirtal på fire organisasjonar som svara at dei hadde ei husnorm. Av dei seks som svara at dei hadde ei husnorm, var det to som ikkje leverer tekst til eit nynorskkorpus.

Tabell 2. Kva organisasjonar som leverer tekst til korpus og som har husnormer

Kategori	Kven?	Tal	Kven har ei husnorm?	Tal
Leverer tekst til Språkbanken og Språksamlingane	Samlaget	6	Samlaget	4
	Nynorsk avissenter		Nynorsk avissenter	
	NPK		NPK	
	Nynorsk kultursentrum		Nynorsk kultursentrum	
	Norsk Barneblad			
	LNK			

Desse tala seier likevel ikkje alt, og det er ikkje beint fram å presentera dette som eit ja- eller nei-spørsmål. Det kom til syne ulike forståingar av nykelomgrepet husnorm: Somme har i oppfylgningsspørsmåla svara at dei har normer som gjeld for delar av verksemda deira, sjølv om dei meiner at dei ikkje har ei husnorm. Til dømes skriv Det Norske

Teatret i svaret sitt at dei «har eit framlegg til former som folk bør velje», og «enkelte innarbeidde formval» som gjeld for «administrativt språk» og ikkje scenespråket. Men dei vil ikkje kalla det «ei innarbeidd husnorm».

Måten Det Norske Teatret brukar det dei kallar «eit avgrensa utval former», minner mykje om måten forlaget Samlaget skildrar at dei brukar husnorma si: Norma gjeld for delar av det administrative arbeidet (kontraktar, søknadar, katalogtekstar) og ikkje for forfattarane. Heller ikkje dei tilsette treng å fylgja husnorma «til kvardags», men ho «er der for at folk som er ustøe, skal ha noko å stø seg på».

Dokumentet *Husnorm i Det Norske Samlaget* er på fire sider (Det Norske Samlaget, 2018). Dokumentet *Forslag til norm for DNT* er på fem sider, og byggjer på Samlaget si husnorm attåt «praksis og tilrådingar dei siste 20 åra» (Det Norske Teatret, u.å., s. 1). Slektskapen og likskapen i bruk mellom normene gjer at det ikkje er urimeleg å påstå at begge organisasjonane har ei husnorm, sjølv om Det Norske Teatret ikkje brukar det namnet. Namnet på norma tyder på at Det Norske Teatret ikkje har vedteke norma på same vis som Samlaget.

På den andre sida har me avisa Dag og Tid. Dei har kryssa av at dei har ei husnorm, men dei utfyllande svara gjer det klart at dei ikkje har eit konkret normdokument – noko som kan tyda på at dei har ei vidare oppfatning av omgrepet husnorm enn nokre av dei andre respondentane. Dag og Tid svarar at «[v]i har inga vedteken norm, men følgjer stort sett Nynorskordboka», at dei rår skribentane til å velja tradisjonelle nynorskord og nynorske omgrep der det finst meir bokmålsnære alternativ (til dømes åtak, Raudekrossen og unngå «an-be-het-ord»), og at dei tilsette får velja former «som regel bygd på eige dialektgrunnlag». Samanlikna med den utfyllande husnorma til Samlaget er det kanskje rettare å seia at Dag og Tid har ei kortare samling skriveråd og ei retning på språkarbeidet sitt.

Eit anna tvilstilfelle er stiftinga Nynorsk avissenter, som gjev opplæring til nynorskskrivande journalistpraktikantar (Nynorsk avissenter, u.å.). Stiftinga har kryssa av at dei har ei husnorm, men skriv at dei ikkje sjølve har ei husnorm. Dei gjev praktikantane sine «opplæring i å bruke

heile breidda i 2012-rettskrivinga», men når praktikantane har praksis i avisa Firda, må dei fylgja deira husnorm.¹⁰

Nynorsk kultursentrum har ei kort husnorm på to sider, der dei gjer greie for reglar som gjeld for ulike tekstar, og har ulike form- og ordval for fellesdokument, Aasentunet, Haugesenteret og Vinjesenteret. Norma gjeld altså ikkje i alle tilfelle, og dei tilsette kan velja fritt innanfor gjeldande rettskriving i mange samanhengar (Nynorsk kultursentrum, 2021).

Nynorsk pressekontor (NPK) skildrar eit interessant tilhøve til si eiga husnorm. Ho vart gjeven ut på Kunnskapsforlaget i 2010 under tittelen *NPK-språket. Ordliste og språkråd*. Kunnskapsforlaget har som nemnt gjeve ut fleire uoffisielle ordlister for bokmål som byggjer på normene til Aftenposten, Riksmålsforbundet og Norsk telegrambyrå (NTB) (Eek, 2009, s. 124). I forordet vert *NPK-språket* kalla «ei nynorsk søster» til *NTB-språket*, NTB si språkhandbok (Østrem, 2010, s. 9).

Men korleis brukar NPK si eiga norm? I svaret kallar dei *NPK-språket* for «ei slags husnorm», og svarar at norma berre vert brukt rettleiande, og at dei «ønskjer å spegle noko av variasjonen i nynorsk, t.d. bruk av vi/me og a-/e-infinitiv». Slik skildrar dei korleis og i kva grad dei tilsette skal bruka husnorma:

Vi prøver i praksis å halde oss innanfor ei form for romsleg «midtlinj», men utan klart definerte «forbod» og «påbod». Vi reagerer på ord og former som er lite brukte og dermed påfallande og framande for mange. Nokre enkle døme i farten: mogleik (moglegheit, høve), reiugskap (beredskap).

Praksisen dei skriv om her, minner meir om Dag og Tid sitt svar enn Samlaget og andre med meir detaljerte husnormer: Dei har ei retning på språkarbeidet. For NPK sin del er dette det dei kallar «midtlinenynorsk», medan Dag og Tid peikar på det dei kallar «tradisjonell nynorsk». Dessutan skriv begge om kva dei tilsette bør trå etter eller unngå.

Fleire av dei som svarar at dei ikkje har ei husnorm, skriv at dei har andre typar normer som styrer språkvala til dei tilsette eller tillitsvalde. Norsk Målungdom (NMU) har til dømes nedskrivne normer for kvart enkelt politiske program og for faste tekstar på nettsidene (Norsk

¹⁰ I ein e-post 3. februar 2022 opplyser Nynorsk avissenter at norma til Firda ikkje vert brukt administrativt i stiftinga.

Målungdom, u.å.). Noregs Mållag skriv i svaret sitt at dei har ei tilsvarende ordning: I større dokument som fleire tilsette skriv saman, vekslar dei «systematisk frå gong til gong mellom anna mellom a- og e-infinitiv».

På same måte skriv Noregs Ungdomslag at dei let tilsette skriva slik dei vil innanfor den offentlege rettskrivinga, bortsett frå i store fellesdokument. Hjå dei er det anten informasjonsrådgjevaren eller generalsekretæren sitt språk som avgjer kva normer som vert brukt i slike dokument. Dessutan har dei tilsette vortne samde om å skriva *vi* og ikkje *me*.

Norsk Barneblad skriv i sitt svar at dei i nokre situasjonar let språket til mottakaren styre språkvala deira:

Vi er eit blad for og med barn og tenker at alle barn skal kunne kjenne igjen sitt eige språk – så om barnet brukar «me» og ikkje «vi» så skal det stå «me» i innlegget til barnet.

Det kjem ikkje fram om dette berre gjeld når dei prentar innlegg frå born, eller om det òg gjeld i situasjonar der dei svarar på lesarinnlegg og i intervju.

For å oppsummera er det eit mindretal av nynorskorganisasjonane som seier at dei har husnormer. Fleire av dei som ikkje har husnormer, har andre typar reguleringar av språkbruken, anten knytt til situasjon, teksttype eller kva dei veit om mottakarane. Eit fleirtal av dei som leverer tekst til anten Språkbanken eller Språksamlingane, har husnormer. Det er ein tydeleg skilnad mellom dei friviljuge organisasjonane på den eine sida, som ikkje har husnormer, og institusjonane og bedriftene på den andre sida, der eit fleirtal har husnormer.

Kva normeringsprinsipp kan me lesa ut av normeringsvala til organisasjonane?

Normeringsprinsipp er sjeldan formulert i klartekst, men det er mogleg å lesa ut både støtte til og motstand mot enkelte prinsipp i både svara og normene.

Når det gjeld interne språklege prinsipp, er det eit motsetjingstilhøve som går att: fastleik og variasjon. Variasjonsprinsippet handlar om at «ulike skrivemåtar, bøyingsformer, synonym og ulike tydingar av eit ord» skal vera tillatne (Vikør, 2007, s. 164). Fastleiksprinsippet er det motsette: «[...] det bør ikkje vere fleire alternative skrivemåtar eller bøyingsformer

Tabell 3. Normdokument brukte av medlemmar i Nynorsk forum i 2021

Organisasjon	Tittel	Innhald	Sidetel	Anna informasjon
Nynorsk kultursentrum	<i>Språket i Nynorsk kultursentrum</i>	Framstilling av kva reglar som gjeld for ulike teksttar, råd for god språkføring og kva form- og ordval som gjeld for fellesdokument, Aasantunet, Hagesenteret og Vinjesenteret.	2	Husnorm. «Fastsett av direktøren 19.12.2019. Denne språknorma gjeld frå 1.1.2020.»
Nynorsk pressekontor	<i>NPK-språket: Ordliste og språkråd.</i> (Østrem, 2010)	Ei bok med alt frå skriveråd, fagtekstar om nynorsk og journalistikk, form- og ordval og hugsereglar. Hovuddelar: <ul style="list-style-type: none"> - Del 1: Språket og journalistikken - Del 2: Rettskriving - Del 3: Grammatikk - Del 4: Språk, stil og uvanar - Del 5: Transkribering og temaordliste - Stikkordregister - Ordliste 	472	Husnorm. Gjeve ut på Kunnskapsforlaget, i samarbeid med NTB. Redaktøren for utgjevinga er Hallvard Østrem.
Nynorsk avissenter	<i>Firda-språket</i>	Framstilling av form- og ordval, skriveråd og hugsereglar.	1	Husnorm. Gjeld for praksis i avisa Firda, ikkje administrativt i Nynorsk avissenter.
Nasjonalt Garborgsenter	<i>Språknorm og ordliste.</i> <i>Nasjonalt Garborgsenter</i>	Framstilling av form- og ordval, kva reglar som gjeld for ulike dokument, skriveråd og nokre vanlege feil. Underoverskrifter: <ul style="list-style-type: none"> - Generelle prinsipp - Institusjonsdokument - Signerte brev og e-postar - Signerte artikkelar og skrifter - Konsekvens - Ordforklaringar - Ordklassar - Rettskriving: nokre normeringsprinsipp - Ordliste for Garborgsenteret - Frå bokmål til nynorsk - Frekvente ord – formval 	17	Husnorm. Byggjer på ei eldre og detaljert norm i Nynorsk kultursentrum vedteken i 2006. Garborgsenteret fekk denne i 2011. Gjeld i noko grad og for resten av Jærmuseet.

Det Norske Samlaget	Husnorm i Det Norske Samlaget	Framstilling av form- og ordval, skriveråd og nokre vanlege feil. Underoverskrifter: - Prinsipp - 1. Lydverket (vokal- og konsonantvariasjon) - 2. Formverket (bøyingsmønster) - 3. Enkeltord - Skrivehjelp: nokre ord og former ein må merke seg	4	Husnorm. Sist endra 26. september 2018.
Det Norske Teatret	Forslag til norm for DNT	Framstilling av føreslegne form- og ordval, og nokre vanlege feil. Underoverskrifter: - Prinsipp - Val blant to former	5	Ikkje husnorm. Byggjer «på praksis og tilsrådingar dei siste 20 åra/malen er henta frå Samlaget ved Aud Søyland og justert noko.» Laga av tidlegare språkkonsulent Ola E. Bø.
Norsk Målungdom	Nettsidenorma	Kort framstilling av kva former som vert brukt på faste tekstar på målungdom.no.	1	Ikkje husnorm.
Norsk Målungdom	Normoversyn: Korleis er normene i dei ulike styringsdokumenta	Kort framstilling av kva former som vert brukt i politiske program, lovene, tufta og arbeidsprogram.	1	Ikkje husnorm.

av same ord» (s. 167). Dei fleste av organisasjonane står i eit spenn mellom desse to prinsippa og freistar å finna eit kompromiss.

Gjengs for organisasjonane som ikkje har husnormer, men andre skrive-reglar, er at dei er opne for variasjon. Men det skal vera fastleik innanfor ein og same tekst. Noregs Ungdomslag har som sagt valt at ein tilsett avgjer kva former som skal brukast i somme tekstar, NMU har faste normer for enkelttekstar, medan Noregs Mållag varierer fast mellom a- og e-infinitiv.

Sjølv hjå organisasjonane som har normer, varierer det om dei lener seg mest på variasjonsprinsippet eller fastleiksprinsippet. Det er eit skilje mellom dei som har faste og omfattande normer med lite variasjon, slik som Garborgsenteret, og dei som har variasjon innebygd i normene sine. Nynorsk kultursentrum er eit tydeleg døme, då dei har ulike normer for dei ulike avdelingane og teksttypene (Nynorsk kultursentrum, 2019).

I normeringsprinsippa om tilhøvet mellom språket og språkbrukarane finn me motsetjinga mellom valfridom og ikkje-valfridom. Dette kan vera vanskeleg å skilja frå spennet mellom variasjon og fastleik. Skilnaden er at medan fastleik og variasjon gjeld interne språklege prinsipp, handlar valfridom og dei andre prinsippa på dette nivået om dei individuelle og sosiale tilhøva mellom språk og språkbrukarar (Vikør, 2007, s. 177–178).

Vikør definerer valfridom som eit prinsipp om at sidan menneske har ulike språklege behov og tilknytningar, bør språkbrukarane få velja dei formene som passar dei best. Å ha valfridom innebygd i rettskrivings-systemet er eit særnorsk fenomen i det omfang det har her i landet. Fram til 1970 vart dette sett på som «eit nødvendig vonde» – «eit resultat av den vaklinga som nødvendigvis følgjer av ein språkleg normkonflikt i samfunnet og ei rask språkutvikling i retning av eit definert mål (fornorsking og seinare tilnærming)» (Vikør, 2007, s. 178). Vikør skildrar korleis nye innsikter frå språkpsykologisk forskning knytte valfridomen til språkleg identitet, og at det førte til at dette prinsippet seinare har fått brei støtte.

Det er gjerne hjå dei som har ei husnorm, me finn argumentasjon for valfridom i nynorsknorma. Samlaget proklamerer i svaret sitt at «[v]alfridomen er altså til for å kunna brukast hjå oss». I føreordet til husnorma si har NPK kvasse argument for valfridom i nynorsknorma:

For oss er det vanskeleg å tenkje oss ein nynorsk heilt utan valfridom. Det er naturleg å gi eit visst spelerom for personleg stil både ut i frå generasjonsforskjellar

og personleg stil. [...] Valfridommen stiller krav til både den som skriv, og den som redigerer, men utan den stivnar språket i noko som fort kan bli både frammandt og upersonleg for mange. (Østrem, 2010, s. 9)

Mellom dei som ikkje har husnormer, er dette ein mykje nemnt grunn for å ikkje ha ei husnorm: Dei ynskjer både å gje eigne tilsette eller tillitsvalde høve til å skriva slik dei vil og å syna til omverda at dei meiner at nynorsk ikkje berre skal skrivast på ein måte.

Sjølv om eit mindretal av organisasjonane har husnormer eller andre normdokument, og fleire av dei som ikkje har slike dokument, har enkelte avgrensingar, er det råd å tolka svara til at valfridom har relativt stor støtte mellom organisasjonane. Som nemnt gjeld eventuelle husnormer berre i enkelte samanhengar eller for enkelte tekstar, og elles kan skribentane velja sjølve korleis dei vil skriva. Avgrensingane for valfridomen er nærast absolutt når det gjeld at formene skal vere innanfor rettskrivinga, og dessutan er det fleire som reagerer på bruk av mindre brukte former – gjerne dei som vert karakteriserte som tradisjonelle, konservative eller arkaiske.

Dette går over i syna organisasjonane har på prinsippa prestisje, motprestisje og støyfridom. Prestisjeprinsippet handlar om at ei norm bør ha dei formene som har høgst prestisje, sidan dei møter minst motstand, medan motprestisjeprinsippet legg vekt på det motsette: «Ein bør bevisst fremme og bruke former med låg sosial prestisje, for å snu opp ned på dei sosiale fordommene som ligg til grunn for prestisjeprinsippet» (Vikør, 2007, s. 179). Dette motsetjingsparet står ikkje fjernt frå støyfridomsprinsippet, om å bruka former folk er vande med, og difor verkar minst mogleg avvikande (s. 180).

Noregs Mållag og NMU er mellom dei som verkar å ha ein medviten motstand mot prestisjeprinsippet. NMU svarar at «Hovudgrunnen til at vi ikkje har ei husnorm, er fordi vi ikkje vil ta stilling til kva norm som er 'best'.» Noregs Mållag fryktar i svaret sitt at om dei hadde ei husnorm, ville medlemmane som sjølve ikkje brukte dei utvalde formene, «[...] oppleve det som eit signal om at vi ikkje likar 'deira' nynorsk så godt».

Andre lenar seg på prestisje og støyfridom når dei gjer eigne språkval. Men det er nok ikkje semje om kva former som har høg prestisje eller er mest støyfrie. Dag og Tid skriv at dei oppmodar ustøe nynorskskrivarar til å velja sokalla «tradisjonell nynorsk», og legg elles vekt «på å halde på

gode ord som røynsle, røysterett, åtak, råke [...]. Garborgsenteret og NPK syner begge til det dei kallar «moderne nynorsk» i høvesvis husnorma og svaret sitt. Fyrstnemnde har «Unngå konservativ nynorsk!» som eit skriveråd i husnorma si. Ein mildare motstand mot det som truleg er same formene for nynorsk, finn me i svaret til Norsk Barneblad: «Vi skal vere lette å forstå – arkaiske ord og vendingar må i sofall forklårast ved bruk.» Det går dessutan an å problematisera i kva grad desse utsegnene handlar om prestisje eller støyfridom, og i kva grad det er vassette skott mellom desse prinsippa.

Høg og låg prestisje ligg nært det estetiske prinsippet: «Ein bør fremme eit mest muleg estetisk og vakkert språk» (Vikør, 2007, s. 181). Sett vekk frå Dag og Tid si formulering om «gode ord», er det få eller ingen slike kvalitetsstempel på ulike nynorskformer i svara og husnormene eg har granska. Det er heller ikkje vanskeleg å tolka denne utsegna til å handla om noko anna enn rein estetikk, men snarare kva som er vanleg eller, i Dag og Tid sitt tilfelle, tradisjonelt.

Kva som vert oppfatta som vanleg, støyfritt, eller til og med vakkert, handlar i stort om kva som er mykje skrive og lese. Ususprinsippet er at den «aksepterte og etablerte skriftmålsbruken» skal styra utviklinga av norma (Vikør, 2007, s. 180). NPK er truleg dei som tydelegast refererer til ususprinsippet når dei grunnjev norma si: Husnorma deira «[...] reflekterer ei vid 'midtlinjje', det vil seie ord og former som er vanlege i moderne nynorsk», og organisasjonen «reagerer på ord og former som er lite brukte og dermed påfallande og framande for mange».

Normeringsprinsipp om tilnærming eller tilpassing til ein annan språkvariant står i kontrast til purisme- eller reaksjonsprinsippet, der målet er å gjera eit språk mest mogleg ulikt eit anna (Vikør, 2007, s. 169–170).¹¹ I materialet kjem desse fram i tilhøvet nynorsk og dei andre språkvariantane norske dialekter og bokmål.

¹¹ Ein meir utdjupa definisjon av purisme som *normeringsideologi* finn me hjå Endre Brunstad, som definerer omgrepet slik: «Purisme er ein normeringsideologi der målet er å halde språket reint frå framande innslag som vert oppfatta som 'ureine'. Dette målet er gjerne kombinert med arbeid for å avløse framande innslag med heimlege, eller å tilpasse dei ei form som er heimleg. Purismen kan vere retta mot alle lingvistiske nivå, men er oftast fokusert på det leksikalske» (Brunstad, 2003, s. 12).

Nokre av dei som har ei husnorm, legg vekt på lokal dialektbakgrunn. Nynorsk avissenter skriv at Firda legg vekt på at språket skal liggja tett opp til sunnfjordsk talemål, og Garborgsenteret skriv i husnorma si at dei vil at språket skal ha «sørvestlandsk dâm». På same vis verkar det som at Nynorsk kultursentrum tilpassar språkbruken til dei ulike arenaene sine til dialekten i områda dei ligg i.¹²

For Nynorsksenteret er dialektmangfaldet i Noreg eit argument for å ikkje ha ei husnorm. I svaret deira skriv dei at «[s]om nasjonal institusjon er eit viktig poeng å spegla litt av denne variasjonen i det vi skriv innanfor nynorsknormalen». Prinsippet om tilnærming til dialekt vert soleis brukt både som argument for å ha og å ikkje ha husnormer, og er utbreidd mellom organisasjonane i utvalet. Sameleis er det ingen som argumenterer ope imot å tilnærma nynorsk til dialektane, eller argumenterer for at deira normer skal vera annleis enn dialektene.

Dag og Tid har som tidlegare nemnt eit uttala mål om å bruka former som skil seg frå bokmål. Dette kan tolkast som eit døme på purisme. Ingen argumenterer for at språkbruken deira skal likne på bokmål.¹³ Hjø Garborgsenteret verkar det likevel for å vera ein slags omvendt purisme av det vanlege, sidan det er konservativ eller tradisjonell nynorsk dei vil unngå.

Når det gjeld normeringsprinsipp som vedkjem generelle ideologiar i samfunnet, er demokratiprinsippet eit prinsipp som kjem tydeleg fram. Normeringsprinsippet om demokrati handlar om at normering bør vera styrt av organ med demokratisk legitimitet og ei norm skal stø opp under sosial likskap (Vikør, 2007, s. 186). NRK Nynorsk mediasenter understrekar demokratiske argument når dei argumenterer for å ikkje ha ei husnorm i svaret sitt:

12 Dette er ikkje sagt direkte, men kjem fram gjennom formval som passar til den lokale dialekta. Til dømes skal Haugesenteret i Ulvik bruka a-infinitiv, Vinjesenteret i Vinje bruka kløyvd infinitiv eller e-infinitiv, og e-infinitiv skal brukast på Aasentunet i Ørsta og i fellesdokument (Nynorsk kultursentrum, 2019).

13 Nokre av normene har mange bokmålsnære formval, som til dømes normdokumentet *Forslag til norm for DNT* (Det Norske Teatret, u.å). Å slå fast om denne norma eller dei andre normdokumenta har *flest* bokmålsnære former, og kva argumentasjon som ligg til grunn for kvart enkelt av formvala, går utanfor ramma for denne artikkelen.

Den nynorsknorma me har i Noreg frå 2012 er eit resultat av eit langt, omfattande – og demokratisk arbeid, der ei rekkje berørte aktørar er høyrde og har fått kome med innspel. Å då laga «ein stat i staten» er då problematisk [...].

Eit anna eksempel på støtta til demokratiprinsippet er at ingen av organisasjonane argumenter for eller ut ifrå normeringsprinsippet liberalisme – altså å vera motstandar av offentleg språkstyring og heller vera for at private aktørar skal normera språka (Vikør, 2007, s. 1987).

Utanom Dag og Tid er det få som argumenterer ut ifrå tradisjonisme – at «ein tradisjonelt overlevert språknormal skal bevarast [...]» (Vikør, 2007, s. 185). Det er ingen som direkte argumenterer for nasjonalisme, altså at nokre former bør veljast sidan dei er meir opphavelige og slik meir nasjonale (s. 184).

Når normene til Nynorsk avissenter/Firda, Garborgsenteret og til dels Nynorsk kultursentrum vert knytt so sterkt opp mot dialektene i områda dei held til i, er det freistande å føreslå eit normeringsprinsipp som vantar i Vikør si samstilling: regionalisme, altså at nokre former bør veljast sidan dei er utbreidde i talemåla i eit område.

Ein annan tendens er at organisasjonane argumenterer ut ifrå at mangfald i norma er eit gode i seg sjølv. Mellom anna svarar NRK Nynorsk mediesenter at dei som ein del av NRK har eit særleg ansvar for å ta omsyn til mangfald, og Nynorsk kultursentrum skriv i svaret sitt at «[...] det mangfaldige i det nynorske [er] viktig for oss å vise». Dette er knytt til normeringsprinsippa variasjon og valfridom, men går òg an å knyta til det me kan kalla eit ideologisk trekk i tida om at mangfald vert sett som eit gode. Eit mangfaldsprinsipp kan formulerast som at ei norm bør byggja på og byggja opp under mangfaldet som finst i eit språksamfunn.

Eit siste potensielt ideologisk prinsipp, finn me hjå kulturorganisasjonane Samlaget og Det Norske Teatret. Dei har begge normer som delvis kan eller skal brukast i administrasjonen og fagtekstar, men det er tydeleg i svara til begge at det er meir fridom for forfattarar og andre kunstnarar. Samlaget skriv at «[...] i utgjevingar står t.d. skjønnlitterære forfattarar svært fritt til å velja frå breidda av nynorsken og attpåtil gå utanom norma [...]», og Det Norske Teatret skriv at «[...] scenespråket er sjølvstøtt opp til den enkelte kunstnaren.»

Det er vanskeleg å seia om kunsten sin fridom er eit normerings-prinsipp eller berre til dømes eit praktisk omsyn, men eit framlegg til prinsippformulering kan vera at kunstnarar skal stå fritt til å bryta med offisiell rettskriving i sitt kunstnarlege arbeid.

Vert normeringsvala motivert av eit språkpolitisk siktemål, t.d. om å påverka framtidig nynorsknormering?

Både dei som har og ikkje har husnorm, verkar å sjå praktiske grunnar til å regulera språkbruk. Det er ei gjengs oppfatning om at tekstar som vert skrivne av fleire, må ha like normval. Det Norske Teatret og Samlaget peikar begge i svara sine på at ei husnorm kan vera nyttig for «folk som er ustøe» eller tilsette «som ikkje har eit privat nynorsk språk». Sameleis uttrykkjer Nynorsk kultursentrum i deira svar at dei ynskjer å «framstå likast mogleg for omverda».

Samstundes nemner fleire praktiske argument *mot* å ha ei husnorm. NMU skriv at dei ikkje ynskjer «å bruke arbeidskapasitet på å sikre at ei husnorm blir følgd», og fleire gjev uttrykk for at dei ikkje ser noko praktisk nytte av å ha ei slik norm.¹⁴

Mange skriv i svara sine at det hadde vore uheldig eller språkpolitisk betent å regulera språkbruken sin gjennom ei husnorm. Ein viktig grunn Det Norske Teatret nemner i svaret sitt til at dei er mot å vedta ei streng husnorm, er at dei som «den største nynorskinstitusjonen [...] og ein stor nynorsk tekstproduksjon» har eit ansvar for å ikkje innskrenka norma for publikum eller «i framtidig normering basert på bruk». Dei er den einaste nynorskorganisasjonen som eksplisitt gjev uttrykk for medvit om at deira nynorskbruk kan påverka framtidig nynorsknormering.

Det verkar som at det heller er praktiske omsyn enn eit medvite mål om å påverka framtidig nynorsknormering som er føremålet med å ha ei norm. Og for dei som reflekterer over den sida av saka, verkar det som at det språkpolitiske målet er å unngå at språkbruken deira innskrenkar valfridomen.

14 Nynorsksenteret, Kringkastingskringen og LNK.

Korleis stiller utvalet av nynorskorganisasjonar seg til den offisielle nynorskrettskrivinga i vala dei har gjort kring eigen språkbruk?

For å sjå korleis nynorskorganisasjonane stiller seg til den offisielle nynorskrettskrivinga, må eg granska både på kva dei seier og kva dei gjer. Tolv av seksten organisasjonar har ei eksplisitt støtte til den offisielle rettskrivinga, anten i svara på spørjeundersøkinga eller i husnormene sine.

Det einaste dømet i materialet på at ein nynorskorganisasjon, rett nok via ein tredjepart, klart har vedteke å bryta med den offisielle nynorskrettskrivinga, står Nynorsk avissenter og Firda for. Firda har vedteke å skriva landsnamnet Noreg med bokmålsforma Norge, mest truleg fordi dei meiner den forma vert sagt eller skrive mest i Sunnfjord. I svaret frå Dag og Tid kan det verka som at dei òg stundom bryt med rettskrivinga. Dei skriv at dei i «hovudsak» fylgjer «nynorskordboka», som tyder på at dei let skribentane sine skriva former som er utanfor nynorsknorma frå 2012.

Det er eit interessant spørsmål om det at fleire nynorskorganisasjonar har husnormer og andre normdokument, i seg sjølv kan vera ein implisitt kritikk av den offisielle rettskrivinga. Når Garborgsenteret ser seg nøydd til å ha ei husnorm med mange avgrensingar av form- og ordval, er det eit teikn på at nynorskrettskrivinga er for vid for dei, eller handlar det mest om eit ynske om einskap i egne tekstar og trong for intern språkrøkt?

På den andre sida brukar ikkje Garborgsenteret og dei andre som har normer, desse i alle tekstar og alle situasjonar. Tilsette og tillitsvalde får ofte bruka heile breidda av nynorskrettskrivinga. Praksisen Samlaget skildrar i svaret sitt, verkar for å vera gjengs: «Dei fleste treng ikkje fylgja husnorma til kvardags.» Reguleringane i normdokumenta gjeld for nokre tekstar og er eit alternativ for dei som treng ei ekstra støtte. Slik sett er det mykje som tyder på at valfridomen i nynorskrettskrivinga ikkje vert oppfatta som eit stort problem av nynorskorganisasjonane.

Avsluttande drøfting

Når målrørsla normerer seg sjølv, ser me nokre hovudtendensar saman med eit stort mangfald av språkval, praksisar og målsetnadar. Både i argumentasjonen og vala kan me sjå ulike normeringsprinsipp, meiningar om

korleis nynorsk skal sjå ut, og korleis dette språkpolitiske spørsmålet skal løysast.

Det er eit mindretal som har husnormer, men eit fleirtal regulerer tidvis eller situasjonsvis språkbruken til tilsette, tillitsvalde eller friviljuge. Sjølv hjå dei som har husnormer, er det mange situasjonar der dei tilsette har stor valfridom til å velja sjølv korleis dei vil skriva.

Det verkar som at det er praktiske omsyn som samskriving, å letta skrivinga for ustøe nynorskskribentar, og at nokre tekstar frå organisasjonane skal sjå like ut, som gjer at nokre har husnormer. I svara på spørjeundersøkinga gjev ingen av nynorskorganisasjonane uttrykk for eit språkpolitisk mål om å påverka framtidig nynorskrettskriving i si retning. Den tydelegaste tendensen er at dei vil halda på mangfaldet og valfridomen i norma. For fleire av medlemane i Nynorsk forum gjev heller uttrykk for eit mål å bruka rolla si som normfastsetjar til å *ikkje* gjera ei spesifikk form for nynorsk til den einaste rette.

Støtta er stor til den gjeldande nynorskrettskrivinga og valfridomen ho gjev, og støtta er ofte eksplisitt uttrykt. Dels ser dette ut til å byggja på eit ønske om at den enkelte skal kunne tilnærma skriftsspråket til dialekta si. Det er ei sterk støtte til normeringsprinsippet demokrati og at nynorsknormeringa skal styrast av avgjerder i offentlege organ som er ein del av den demokratisk styrte staten.

Likevel er det slik at fleirtalet av dei som leverer tekst til Språkbanken og Språksamlingane, har husnormer, og det er ulike meiningar om kva retning dei vil ha på nynorsken dei sjølve skriv. Nokre peikar på ein sokalla moderne nynorsk, andre vil ha det dei kallar tradisjonelle former, medan andre igjen vil skriva ein nynorsk som ligg nær dialekten i området dei held til i. Materialet kan tyda på at det trengst nokre fleire normeringsprinsipp enn dei Vikør skisserer opp: regionalisme, mangfald og kunstnarleg fridom.

Sjølv om det er få som gjev uttrykk for at dei tenkjer på koplinga mellom språket dei skriv i dag og korleis nynorsknorma ser ut i morgon, vil vala dei gjer, bidra både i den stadig pågåande normeringa av nynorsk og ved ein eventuell framtidig større gjennomgang av norma. Spørsmålet er om valfridomen som det store fleirtalet av nynorskorganisasjonar i utgangspunktet stør som normeringsprinsipp, held seg synleg i det skrivne språket.

Abstract

The article examines whether Nynorsk organizations use their own norms (husnormer) to influence future standardization of Norwegian Nynorsk, which Normalization principles they rely on as a basis for their own language use and how they adhere to the official Nynorsk norm. The material reflects a survey of the member organizations in the cooperative body Nynorsk forum and the various norm documents which are put to use by the member organizations. One key find is that the minority answer that they have their own norms. Many who answer that they do not have own norms have other types of regulations of the organization's language use, either related to situation, text types or recipients. The Normalization principles of *freedom of choice* and *democracy* have great support. In Nynorsk organizations both with and without own norms, employees and trustees are free to write within the full Nynorsk norm in most situations. The majority of those organizations who submit text to Nynorsk language corpuses have their own norms. The reason given that some organizations have their own norm is practical considerations rather than a desire to change the official Nynorsk norm. With a few exceptions, all the norms remain within the official norm, and the material shows broad support to the notion that democratically elected bodies should govern future standardization of Norwegian Nynorsk.

Fredrik Hope

Avdeling for forskning og samling

Nynorsk kultursentrum, musea for skriftkultur

Indrehovdevegen 176

NO-6160 Hovdebygda

fredrik.hope@nynorsk.no

Litteratur

- Brunstad, E. (2003). Det reine språket. Eit riss av purisme-omgrepet. I H. Sandøy, R. Brodersen & E. Brunstad (Red.), *Purt og reint. Om purisme i dei nordiske språka. Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet. Nr. 15*, (s. 7–17). Høgskulen i Volda.

- Brunstad, E. (2009). Kva er god nynorsk språkføring? I H. Omdal & R. Røstad (Red). *Språknormering i tide og utide?* (s. 91–108). Novus forlag.
- Bø, O. E. (2020, 19. januar). Kva er grunnen til at Aftenposten praktiserer språkleg tvang? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/kJGRLv/kva-er-grunnen-til-at-aftenposten-praktiserer-spraakleg-tvang-ola-e-boe>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Det Norske Samlaget. (2018). *Husnorm i Det Norske Samlaget*. Upublisert.
- Det Norske Teatret. (u.å.). *Forslag til norm for DNT*. Upublisert.
- Dyvik, H. (2003). Offisiell og ikke-offisiell språknormering – nyttig eller skadelig motsetning? I H. Omdal & R. Røstad (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringen* (s. 25–40). Høyskoleforlaget.
- Eek, Ø. (2009). Tre uoffisielle ordlister – og sammenhengen de står i: Aftenpostens rettskrivingsordliste (2006), NTB-språket (2007) og Riksmålsordlisten (2007). I H. Omdal & R. Røstad (Red). *Språknormering i tide og utide?* (s. 123–130). Novus forlag.
- Firda. (u.å.). *Firda-språket*. Upublisert.
- Grønmo, S. (1996). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærmingar i samfunnsforskningen*. Universitetsforlaget.
- Haugen, E. (1966). *Riksspråk og folkemål. Norsk språkpolitikk i det 20. århundre*. Universitetsforlaget.
- Helleve, K. (2018, 2. januar). Dei mektige husnormene. *Framtida*. <https://framtida.no/2017/12/19/husnormene>
- Helset, S. J. (2017). *Norm og røyndom. Ein statistisk studie av operative normer i det nynorske skriftspråket* [Doktoravhandling, Universitet i Bergen]. Bora. <http://bora.uib.no/handle/1956/16429>
- Johnson, D. C. (2013). *Language Policy*. Palgrave Macmillan.
- Kola, K. W. (2014). *Bokmålsbruk – hvorledes/hvordan/åssen og hvorfor?: Om bruken av morfologiske og ortografiske varianter i bokmålsnormalen* [Masteroppgåve, Universitet i Oslo]. Duo vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-45602>
- Malmin, O. A. (2017). *Normer og former i statsforvaltninga: Om valet av tradisjonelle og nyare nynorskformer i departementa på 2000-talet* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. Duo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/57310?show=full>
- Nasjonalbiblioteket. (u.å.). Språkbanken: Nasjonal infrastruktur for språkteknologi. Henta 4. februar 2022 frå <https://www.nb.no/sprakbanken/>
- Nasjonalt Garborgsenter. (u.å.). *Språknorm og ordliste. Nasjonalt Garborgsenter*. Upublisert.
- Norsk Målungdom. (u.å.). *Nettsidenorma*. Upublisert.

- Norsk Målungdom. (u.å.). *Normoversyn: Korleis er normene i dei ulike styringsdokumenta*. Upublisert.
- Norsk språkråd. (2002, 30. oktober). *Nynorskrettskrivinga. Utgreiing om framlegg til revisjon av rettskrivinga i nynorsk*. https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/normering/Rettskrivingsvedtak/Framlegg_2003/Hoeyring_2002/
- Nynorsk avissenter. (u.å.). *Nynorsk avissenter. Frå a til å. Stiftinga*. Henta 31. januar 2022 frå <https://www.nynorskavissenter.no/om/nynorsk-avissenter-fra-a-til-a/#stiftinga>
- Nynorsk kultursentrum. (2019). *Språket i Nynorsk kultursentrum*. Upublisert.
- Nynorsk kultursentrum. (2021). *Nynorsk forum*. <https://www.nynorsk.no/nynorsk-forum/>
- Omdal, H. & Vikør, L. (2002). *Språknormer i Norge*. Cappelen.
- Rettskrivingsnemnda for nynorsk. (2011). *Ny rettskriving for 2000-talet. Innstilling til ny rettskriving for det nynorske skriftmålet*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/upload/Rettskrivingsnemnda/Innstilling%20nynorsk.pdf>
- Sandøy, H. (2003). Den norske normeringssirkelen. I H. Omdal & R. Røstad (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringen*, (s. 259–271). Høyskoleforlaget.
- Sandøy, H. (2008). Skriftvariasjon. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.), (s. 167–193). Cappelen Damm.
- Skald. (u.å.). *Nynorske klassikarar*. Skald.no. Henta 4. februar 2022 frå <https://skald.no/om/nynorske-klassikarar/>
- St.meld. nr. 35 (2007–2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>
- Vikør, L. S. (2003). Statleg og privat normering i nynorsk. I H. Omdal & R. Røstad (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringa – språknormer i teori og praksis*, (s. 295–305). Høyskoleforlaget.
- Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Novus forlag.
- Universitetet i Bergen. (2022, 4. februar). *Språksamlingane: Norsk kulturarv i skrift og tale*. <https://www.uib.no/ub/101277/norsk-kulturarv-i-skrift-og-tale>
- Østrem, H. (Red.). (2010). *NPK-språket: Ordliste og språkråd*. Kunnskapsforlaget.

Vedlegg: Spørjeskjema om husnormer i nynorskorganisasjonar

Spørsmål om organisasjonen

Kva heiter organisasjonen dykkar?

Kva type organisasjon er de?

De kan velja eitt eller fleire alternativ. Du må velje minst eitt svaralternativ.

- Bedrift
- Friviljug organisasjon
- Institusjon (stifting, offentleg organ e.l.)
- Samarbeidsorgan (nettverk e.l.)

Leverer de tekst/data til Språksamlingane (t.d. Nynorskkorpuset) ved Universitet i Bergen og/eller Språkbanken ved Nasjonalbiblioteket?

De kan velja eitt eller fleire alternativ. Du må velje minst eitt svaralternativ.

- Språksamlingane (t.d. Nynorskkorpuset) ved Universitet i Bergen
- Språkbanken ved Nasjonalbiblioteket
- Ingen av desse

Er de ein nasjonal eller regional organisasjon?

Vel eitt alternativ.

(Forklaring: Nedtrekksliste der respondentane må velja mellom *Nasjonal* og *Regional*).

Kor mange tilsette er det i organisasjonen dykkar?

Vel eitt alternativ.

(Forklaring: Nedtrekksliste der respondentane må velja mellom *Berre til-litsvalde/frivilljuge*, *Under fem årsverk*, *Mellom fem og ti årsverk*, *Mellom ti og tredve årsverk*, *Over tredve årsverk*).

Spørsmål om husnormer

Har organisasjonen dykkar ei husnorm eller anna språknorm for organisasjonen?

Med husnorm meiner eg ei anten offisiell vedteken eller uoffisiell men medviten språknorm som er snevrare eller vidare enn den offisielle nynorskrettskrivinga.

(Merknad: Nedtrekksliste der respondentane må velja mellom *Ja* og *Nei*).

Kvifor vel de å ha eller ikkje ha ei husnorm?

Viss de ikkje har ei slik norm, kan dei tilsette/tillitsvalde/frivilljuge velja heilt fritt korleis dei kan skriva eller finst det avgrensingar (regulerer de til dømes somme situasjonar eller somme tekstar)?

Dette elementet visest berre dersom alternativet «Nei» er valt i spørsmålet «Har organisasjonen dykkar ei husnorm eller anna språknorm for organisasjonen?»

Viss de har ei husnorm eller tilsvarande, kva språkval vel de å regulera i denne?

(Viss husnorma er på ei A4-side eller mindre, kan de eventuelt lima inn denne. Viss husnorma er større enn ei A4-side, kan de senda henne til e-postadressa fredrhop@stud.hivolda.no eller leggja henne ved svaret)

Dette elementet visest berre dersom alternativet «Ja» er valt i spørsmålet «Har organisasjonen dykkar ei husnorm eller anna språknorm for organisasjonen?»

Viss de har ei husnorm eller tilsvarande, i kva situasjonar skal dei tilsette og tillitsvalde fylgja norma?

(Viss dette er regulert i husnorma, kan de gjera som på førre spørsmål.)

Dette elementet visest berre dersom alternativet «Ja» er valt i spørsmålet «Har organisasjonen dykkar ei husnorm eller anna språknorm for organisasjonen?»

Vil de ha tilsendt oppgåva i etterkant?

Vel eitt alternativ.

(Merknad: Nedtrekksliste der respondentane må velja mellom *Ja* og *Nei*).

Legg gjerne ved husnorma (eller tilsvarande) her.

Dette elementet visest berre dersom alternativet «Ja» er valt i spørsmålet «Har organisasjonen dykkar ei husnorm eller anna språknorm for organisasjonen?»

Vel fil. Maks 30 MB.

Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål

Anna K. Aaland Hellevang og Stig J. Helset

Samandrag: Denne artikkelen byggjer på ein studie av normkompetansen til eit utval avgangselevar i den vidaregåande skulen med nynorsk som hovudmål, og synleggjer kva for typar normavvik dei har, og drøftar i kva grad rettskrivinga deira er påverka av innslag frå høvesvis dialekt og bokmål. Artikkelen byggjer på ein studie av 183 tekstar skrivne av avgangselevar skuleåret 2018/2019, fordelt på tre vidaregåande skular og seks klassar i regionane Nordfjord og Sunnfjord i det tidlegare fylket Sogn og Fjordane. Studien syner at elevtekstane hadde eit gjennomsnitt på 1,7 avvik per 100 ord, og at dei mest frekvente avvika er knytte til verbbøying (25 %), konsonantisme (24 %), vokalisme (21 %) og substantivbøying (15 %). 33 % av avvika synest å botne i påverknad frå bokmål, medan 30 % synest å botne i påverknad frå dialekt, og 12 % av avvika har samanfall både med bokmål og dialekt. Vi meiner at desse funna er interessante med omsyn til kva skulen og norsklærarane bør legge vekt på for å auke normkompetansen mellom elevar med nynorsk som hovudmål.

Nøkkelord: språkveksling, fleirspråklegheit, bokmål, nynorsk, dialekt, normavvik

Keywords: code-switching, multilingualism, Bokmål, Nynorsk, dialect, norm deviations

Innleiing

Føremålet med denne artikkelen er å synleggjere normkompetansen i nynorsk til eit utval avgangselevar i den vidaregåande skulen med nynorsk som hovudmål og å drøfte i kva grad rettskrivinga deira blir

Sitering: Hellevang, A. K. A. & Helset, S. J. (2022). Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 45–67). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
Lisens: CC-BY 4.0

svekka av umedvitne innslag frå høvesvis dialektale former og bokmålsformer som ikkje er tillatne i nynorsknorma. Fleire tidlegare studiar har synt at elevar med nynorsk som hovudmål har fleire avvik frå norma enn elevar med bokmål som hovudmål på lågare klassetrinn (Matre et al., 2011; Eiksund, 2017; Sønnesyn, 2020). Samstundes syner statistikken at 12,2 % av elevane i den norske grunnskulen hadde nynorsk som hovudmål i 2015/2016, medan berre 6,1 % av elevane i den vidaregåande skulen hadde nynorsk som hovudmål same året (Gunnerud, 2016). Det er med andre ord ein betydeleg del av elevane som skiftar hovudmål i løpet av skulegangen, og ein metastudie av Wold (2019, s. 82) konkluderer med at manglande normkompetanse i nynorsk er den klart viktigaste sjølvrapporterte grunnen til at elevane skiftar hovudmål frå nynorsk til bokmål.

På denne bakgrunnen meiner vi at det vil vere interessant å kartlegge kva for typar normavvik som er mest dominerande mellom avgangselevar med nynorsk som hovudmål, og kva som kan vere kjeldene til avvika, då slike kartleggingar kan seie noko om kva skulen og norsklærarane bør legge vekt på for å auke normkompetansen mellom elevar med nynorsk som hovudmål. Gjennom denne artikkelen freistar vi å gje svar på følgjande forskings spørsmål:

1. Kva for typar avvik frå nynorsknorma er mest frekvente mellom eit utval avgangselevar i den vidaregåande skulen med nynorsk som hovudmål?
2. I kva utstrekning er det umedvitne innslag frå høvesvis dialektale former og bokmålsformer som ikkje er tillatne i nynorsknorma i tekstane til dei same elevane?

Teoretisk bakgrunn

Tidlegare studiar av avvik frå nynorsknorma

Fleire studiar har synt at ungdom som veks opp i nynorskens kjerneområde på Vestlandet, i større mon enn andre norske ungdomar er fleirspråklege, dvs. at dei i stor utstrekning både les bokmålstekstar,

nynorsktekstar og tekstar på dialekt nær skrift, og at dei i stor utstrekning sjølv vekslar mellom å skrive bokmål, nynorsk og dialekt nær skrift alt etter sjanger, medium, mottakar og situasjon (Helset & Brunstad, 2020; Vangsnes, Söderlund & Blekesaune, 2017). Andre studiar har peikt på at påverking frå bokmål kan vere ei viktig forklaring på at elevar med nynorsk som hovudmål har fleire avvik frå hovudmålet sitt enn born og unge som har bokmål som hovudmål (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Matre et al., 2011; Skjelten, 2013; Støfring, 2019). Studiar av Søyland (2002), Røhme (2020, s. 39) og Eiksund (2020, s. 60) syner at ein del av normavvika gjort av nynorskelevar har sitt opphav i dialekten til elevane, så vel som i bokmål. Helset (2021, s. 22) argumenterer for at den omfattande språkvekslinga mellom bokmål, nynorsk og den massive dialekt nære skrivninga som nynorskungdomen utfører på sosiale medium, kan vere viktige forklaringar på at ungdomar i det nynorske kjerneområdet har fleire avvik frå hovudmålet sitt nynorsk enn ungdomar som har bokmål som hovudmål, og han dokumenterer at ein nesten like stor del av avvika i hans materiale berre kan forklarast med påverknad frå dialekt som avvika som berre kan forklarast med påverknad frå bokmål. Helset (2021, s. 22) finn vidare at den største delen av avvika faktisk har samanfall både med den lokale dialekten og med bokmål. Felles for alle desse studiane er at dei granskar normavvik mellom elevar på barneskulen eller ungdomsskulen. I denne studien granskar vi derimot normavvik og moglege kjelder til avvik mellom avgangselevar i den vidaregåande skulen i vestlandsregionane Nordfjord og Sunnfjord.

Fjordamål

Sidan denne studien mellom anna freistar å kartlegge umedvitne innslag frå dialektale former som ikkje er tillatne i nynorsknorma i tekstar skrivne av elevar frå Nordfjord og Sunnfjord, er det turvande med ei klargjering av kva som kjenneteiknar dialekten i dette området, som gjerne er omtala som «fjordamål» (Store norske leksikon, 2021). Det er vanleg å dele det nordvestlandske dialektområdet inn i tre hovudområde: Romsdalen, Sunnmøre og Fjordane. I alle dei tre nemnde områda finn ein «e-mål», det vil seie at både infinitivar og svake hokjønnsord

endar på *-e* (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 95). Utlyds-*r* har falle bort i heile området. Dette gjeld både i presens av svake verb og i ubunden form fleirtal av substantiv (Mæhlum & Røyneland 2012, s. 96). Til dømes vil ein ungdom i dette området typisk seie no **kasta* (*kastar*) og fleire **jente* (*jenter*) og **hesta* (*hestar*). Innskottsvokal i adjektiv og i presens av sterke verb held seg godt både på Sunnmøre og i Fjordane. I Nordfjord står innskottsvokalen særleg sterkt, slik at ein ungdom i dette området typisk vil seie *der *kje:me ein *stor:re, *ste:rke *he:ste* (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 94 ff.).

Fjordamålet er vidare kjenneteikna av at adverbet *ikkje* kjem rett etter verbet og blir uttala samandrege med dette: «Va ‘kje dai heime?» (Fridtun, 2016, s. 125). Eit anna typisk trekk er at dei ubundne artiklane som på nynorsk heiter *ein* og *eit*, i fjordamålet blir uttala **e:n* og **et*, dvs. likt med austnorsk og bokmål (Eide, 2020). Vi ser her døme på at dei unge i Fjordane utviklar dialekttrekk som skil seg frå den tradisjonelle dialekten. Fridtun (2016, s. 126) skriv at talemålet hovudsakleg endrar seg ved at «svært lokale språktrekk, eller trekk som folk oppfattar som avstikkande, «gamaldagse» eller «breie», vert utskifte med meir regionale eller nasjonale former». Dei nye formene vert først tekne opp av dei unge i bygdesenter eller byar i område som Måløy, Nordfjordeid, Sandane, Stryn, Florø og Førde. Espe (2020) seier at «Dialektane endrar seg, og i min dialekt finn eg verken **vært* eller **komt*, men du finn det i språket til dei unge». Eide (2020) seier at ein i Nordfjord tradisjonelt har uttala avleiingssuffiks på *-leg* i samsvar med nynorsknorma, men at yngre etter kvart tilpassar seg eit talemål som liknar meir og meir på bokmål, dvs. at dei uttalar det som **-li(g)*. «Det går mot ei utjamning mot bokmål og avsliping av særtrekk», seier Eide (2020).

Metode og materiale

Då vi planla denne studien, tok vi mål av oss å hente inn eit høgt nok tal elevtekstar skrivne som formelle tekstar i norsk hovudmål av eit breitt nok samansett utval av vg3-elevar til at resultatane av studien kunne vere generaliserbar for vg3-elevar med nynorsk som hovudmål. Det tidlegare Sogn og Fjordane fylke var fram til det blei ein del av Vestland fylke frå

1.1.2020 det fylket i landet med høgst del av elevar som tok eksamen med nynorsk som hovudmål. Skuleåret 2016/2017 utgjorde nynorskelevane 98 % av grunnskuleelevane i fylket, medan dei utgjorde 85 % av dei vidaregåande elevane i fylket (Utdanningsdirektoratet, 2018), og derfor såg vi dette som eit eigna område å hente det empiriske grunnlaget frå. Samstundes såg vi det som ein metodisk føremøn at elevane som skulle vere med i studien, kom frå det same dialektområdet, sidan studien mellom anna freistar å kartlegge mogleg dialektpåverknad som svekkjer nynorskrettskrivinga til elevane.

På dette grunnlaget vende vi oss til norsklærarane ved seks ulike klassar ved Firda vidaregåande skule og Eid vidaregåande skule i Nordfjord og Dale vidaregåande skule i Sunnfjord med førespurnad om hjelp til å samle inn såkalla langsvarstekstar i norsk hovudmål gjennom skuleåret 2018/2019. Det var frivillig for den einkilde eleven i dei utvalde klassane om ho/han ville delta eller ikkje, og det blei innhenta samtykkeskjema frå dei som ville delta. Datamaterialet blei henta inn i samband med ein masterstudie (Hellevang, 2020a), der vi søkte og fekk innvilga løyve til å hente inn tekstane i anonymisert form hos Norsk senter for forskingsdata (NSD). Vi var berre interesserte i langsvarstekstar frå vg3-elevar med nynorsk som hovudmål, og vi fekk samtykke til å samle inn anonymiserte versjonar av langsvarstekstar frå til saman 100 elevar. Så mykje som 96 av elevane er etnisk norske, medan fire elevar har utanlandsk opphav. Sistnemnde har budd i Noreg i minst seks år og følgjer derfor vanleg læreplan i norsk. 66 av elevane var jenter, medan 34 av dei var gutar. Diagram 1 nedanfor syner elevfordelinga mellom ulike skular og studieretningar.

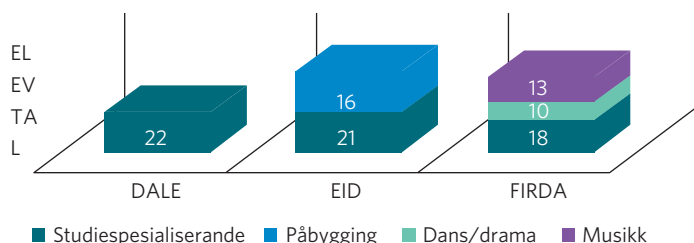


Diagram 1. Elevfordeling mellom ulike skular og studieretningar

Vi ser at 41 av elevane tilhørde Firda vidaregåande skule, medan 37 av elevane tilhørde Eid vidaregåande skule og 22 av elevane tilhørde Dale vidaregåande skule. 61 av elevane gjekk studiespesialiserande retning, medan 13 gjekk musikk, 10 gjekk dans/drama og 16 gjekk påbygging. Langsvarstekstane, som var normerte til 800 ord +/- 10 %, blei samla inn i to omgangar etter to såkalla fagdagar i norsk. Fagdagan hadde ei tidsramme på fem timar, der elevane skulle skrive svara på eigne pc-ar der dei hadde tilgang på retteprogrammet i Word og dessutan høve til å bruke nettversjonen av Nynorskordboka (Språkrådet og Universitetet i Bergen, 2020). Vi fekk inn til saman 183 langsvartekstar, dvs. at 83 % av dei 100 elevane i utvalet hadde levert to tekstar kvar, medan 17 % av elevane berre hadde levert éin tekst kvar (pga. sjukefråvær). Tekstane hadde ei gjennomsnittslengde på 903 ord, og samla sett inneheld elevtekst-korpuset 165 165 ord. For kvart mogleg normavvik funne ved manuell gjennomlesing vart det gjort oppslag i nettversjonen av Nynorskordboka (Språkrådet og Universitetet i Bergen, 2020). Ordformer frå elevtekstane som ikkje var i samsvar med gjeldande rettskriving, vart kategoriserte som avvik.

Avviksstypar

Avvika vart registrerte i åtte hovudkategoriar og 33 underkategoriar av avvikstypar. Dei åtte hovudkategoriane er: avvik i staving innanfor vokalisme og konsonantisme, avvik i bøyning av substantiv, verb, adjektiv og adverb og pronomen og determinativ og avvik i andre ordklassar og (heile) bokmålsord og dialektale ord som ikkje er i samsvar med nynorsknorma. Tabell 1 nedanfor gjev oversyn over hovudkategoriar med underkategoriar.

Vi har også registrert avvik som skuldast andre tilhøve enn slike som kan forklarast med interferens frå bokmål og/eller dialekt, men desse vil ikkje bli nærare omtala nedanfor. Følgjefeil vart ikkje talde som avvik. Dersom eleven har tenkt feil kjønn, men har rett samsvarsbøyning (jf. **di eiga identitet* i staden for *din eigen identitet*), er dette registrert som eitt avvik (sjølv om både **di* og **eiga* er feil her, sidan *identitet* er hankjønn).

Tabell 1. Avvikstypar. Oversikt over hovudkategoriar og underkategoriar

Vokalisme	Konsonantisme	Adjektiv og adverb
1. Diftong 2. Ombyte 3. Utelating 4. Tilføyning 5. Andre vokalismeifeil	1. Dobbel konsonant 2. Ombyte 3. Utelating 4. Tilføyning 5. Andre konsonantismeifeil	
Substantivbøying	Verbbøying	Pronomen og determinativ
1. Hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal, fleirtal 2. Hankjønnsord får hokjønnsbøying i eintal, fleirtal 3. Inkjekjønnsord får feil bøying i eintal, fleirtal 4. Andre feil i substantiv	1. a-verb blir bøygde som e-verb i presens, preteritum, perfektum partisipp 2. e-verb blir bøygde som a-verb i presens, preteritum, perfektum partisipp 3. Sterke verb blir bøygde svakt i presens, preteritum, perfektum partisipp 4. Svake verb blir bøygde sterkt i presens, preteritum, perfektum partisipp 5. St-verb blir bøygde feil i presens, preteritum, perfektum partisipp 6. Andre avvik i verbbøyinga	
Ord	Andre ordklassar	
Bokmålsord eller dialektale ord	Avvik i andre ordklassar	

Bokmålspåverknad og dialektpåverknad

Alle dei registrerte avvikstypene kan som nemnt botne i påverknad frå ulike påverkingskjelder, og då tenker vi særleg på interferens frå majoritetsspråket bokmål eller frå den lokale dialekten, som vi veit at ungdomen i det nynorske kjerneområdet legg seg tett opp mot når dei skriv i sosiale medium (jf. til dømes Helset & Brunstad, 2020). Derfor har vi også registrert kva for påverkingskjelde som (mest truleg) ligg til grunn for kvart av dei registrerte avvika i materialet. Avvik frå nynorsknorma som var i samsvar med gjeldande rettskriving i bokmål, og som ikkje samstundes var i samsvar med den lokale dialekten, vart registrerte som *bokmåls-påverknad*. Avvik frå nynorsknorma som var i samsvar den lokale dialekten, og som ikkje samstundes var i samsvar med gjeldande rettskriving i bokmål, vart registrerte som *dialektpåverknad*. Samstundes er det slik at ein

del av avvika samsvarar både med bokmål og med den lokale dialekten, slik at det er vanskeleg å seie om denne typen avvik skuldast påverknad frå bokmål eller påverknad frå den lokale dialekten eller båe delar. Slike avvik vart registrerte som *bokmålpåverknad/dialektpåverknad*.

Resultat

Det vart registrert til saman 2882 avvik i dei 183 analyserte langvarstekstane, som altså hadde ei gjennomsnittslengde på 903 ord og inneheldt 165 165 ord til saman. Dette svarar til 1,74 avvik per 100 ord, noko som ikkje overraskande er langt lågare enn funn i dei tidlegare nemnde studiane, sidan desse har kartlagt avvik i tekstar skrivne av elevar på mellomtrinnet og i ungdomsskulen, medan vi i vår studie har kartlagt avvik skrivne av avgangselevar i den vidaregåande skulen. Likevel finn vi det relevant å samanlikne funn frå vår studie med funn i dei andre nemnde studiane når det kjem til typar av avvik og moglege kjelder til avvik, då dei samla sett kan vere med på å seie noko om «kvar skoen trykkjer mest» for elevar med nynorsk som hovudmål. I dette kapittelet skal vi først sjå korleis avvika frå nynorsknorma fordeler seg på ulike hovudkategoriar og underkategoriar av avvikstypar. Deretter skal vi sjå korleis avvika fordeler seg med omsyn til om dei botnar i påverknad frå bokmål, dialekt eller båe delar.

Avvikstypar

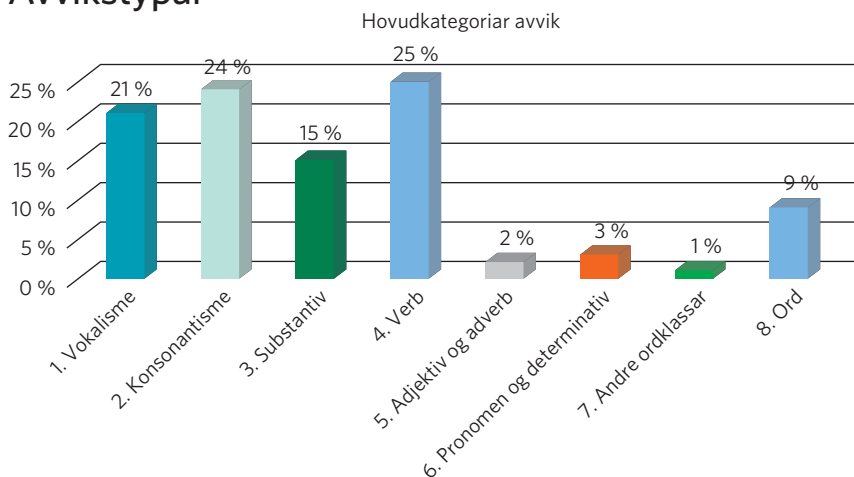


Diagram 2. Avvik i dei ulike hovudkategoriane målt i prosentar

Vi ser at avvik innanfor lydverket og innanfor bøyingsverket ikkje overraskande dominerer då desse avvika til saman utgjer 85 % av alle registrerte avvik i materialet. Vidare kan ein konstatere at avvika innanfor lydverket utgjer ein litt større del (45 %) av alle avvik enn avvika innanfor bøyingsverket (40 %). Ser vi på hovudkategoriane innanfor lydverket, kan vi slå fast at avvik innanfor konsonantisme utgjer ein litt større del av avvika (24 %) enn avvika innanfor vokalisme (21 %). Ser vi på hovudkategoriane innanfor bøyingsverket, kan vi slå fast at avvik innanfor verb-bøyinga (25 %) dominerer, samstundes som ein ikkje liten del av avvika gjeld substantivbøyinga (15 %). Derimot utgjer avvika innanfor adjektiv- og adverb-bøyinga (2 %), pronomens- og determinativbøyinga (3 %) og bøyinga innanfor andre ordklassar (1 %) berre 5 % av alle avvik. Samla sett kan vi konstatere at dei to største avvikskategoriane er verb-bøying, med 25 % av dei registrerte avvika, og konsonantisme, med 24 % av dei registrerte avvika. Vidare gjeld 21 % av avvika vokalisme, medan 15 % av avvika gjeld substantivbøying. Vi merker oss også at så pass mykje som 9 % av avvika gjeld bruk av (heile) bokmålsord eller dialektale ord.

Desse funna syner likskapstrekk med funn som er gjorde i andre studiar. Støfring (2019, s. 49) sin studie av elevtekstar på mellomtrinnet synte at konsonantisme og vokalisme var dei klart største avvikskategoriane, medan avvik i verb-bøyinga var den tredje største kategorien, tett føre avvik i substantivbøyinga. Denne studien og Støfring sin studie syner baa at det er fleire feil med konsonantisme enn vokalisme. Vidare syner baa studiane at det er fleire avvik i verb-bøyinga enn i substantivbøyinga. Funn i Røhme (2020, s. 34) sin studie, som også gjaldt elevtekstar på mellomtrinnet, syner også samanfall med funn frå vår studie. Mellom anna er verb-bøying og vokalisme to av dei tre største avvikskategoriane i hennar studie, slik dei er det i vår studie.

I det følgjande skal vi sjå nærmare på detaljane ved dei fire største hovudkategoriane i vår studie: verb-bøying, substantivbøying, konsonantisme og vokalisme. Avvik i verb-bøyinga er altså den største av alle hovudkategoriane. Det er registrert 720 avvik i verb-bøying, noko som utgjer 25 % av alle avvika i materialet. Dette samsvarar med Helset (2021, s. 20) sin studie, der 26 % av alle avvik gjaldt verb-bøying. Desse funna ligg rimeleg nær funn frå Røhme (2020, s. 34) sin studie, der avvik i

verbbøyinga utgjorde 22 % av alle avvika. Tabell 2 nedanfor syner korleis avvika i verbbøyinga fordeler seg på dei ulike underkategoriane i vårt materiale.

Tabell 2. Avvik i verbbøying fordelt på underkategoriar

Feil i verbbøying			
Underkategori		Frekvens	Relativ frekvens
1	A-verb blir bøygde som e-verb i presens	32	5 %
2	A-verb blir bøygde som e-verb i preteritum eller perfektum partisipp	0	0 %
3	E-verb blir bøygde som a-verb i presens	253	35 %
4	E-verb blir bøygde som a-verb i preteritum eller perfektum partisipp	1	0 %
5	Sterke verb blir bøygde svakt i presens	111	16 %
6	Sterke verb blir bøygde svakt i preteritum eller perfektum partisipp	79	11 %
7	Svake verb blir bøygde sterkt i presens	79	11 %
8	Svake verb blir bøygde sterkt i preteritum eller perfektum partisipp	0	0 %
9	St-verb blir bøygde feil i presens	48	7 %
10	St-verb blir bøygde feil i preteritum	0	0 %
11	Andre feil med verb i infinitiv og presens	33	5 %
12	Andre feil med verb i preteritum eller perfektum partisipp	73	10 %
Totalt		709	100 %

Vi ser at den største underkategorien er e-verb som blir bøygde som a-verb i presens med 35 % av dei registrerte avvika innanfor verbbøying. Dette utgjer 9 % av alle avvika i det samla materialet, og nær halvparten (44 %) av elevane har denne feiltyten. Dei mest høgfrequente avvika innanfor denne kategorien er: **definera (definerer)*, **kommunisera (kommuniserer)*, **meina (meiner)* og **reflektera (reflekterer)*. Denne typen avvik ser ut til å botne i dialektpåverknad, jamfør Mæhlum og Røyneland (2012, s. 96), som skriv at *utlyds-r* har falle bort i heile det nordvestlandske dialektområdet, samstundes som desse e-verba blir uttala som a-verb i den lokale dialekten. Det er vidare registrert avvik med **fungerar* i staden for *fungerer* og avvik med **visar* i staden for *viser*. Søyland (2002, s. 8) kallar dette fenomenet der elevane har prøvd å gjere ordet «meir» nynorsk enn nynorsken sjølv, for «hypernynorsk» (jf. Hellevang, 2020b).

Sterke verb som blir bøygde svakt i presens, er den nest største underkategorien med 16 % av dei registrerte avvika innanfor verbbøyinga. Dei fleste av desse verba får endinga *-er*, som altså er brot med nynorsknorma. Typiske døme er **beskriver (beskriv)*, **finner (finn)*, **legger (legg)*, **leser (les)* og **skriver (skriv)*. Søyland (2002, s. 13) har registrert fleire av dei same avvika i ein stor studie som ho gjorde av nynorsktekstar skrivne av 10.-klassingar med nynorsk som hovudmål, og argumenterer for at denne typen avvik botnar i bokmålspåverknad. Det kan ho ha rett i, men samstundes skal vi vere merksame på at svake verb av e-klassane endar på *-e* i den lokale dialekten, noko som gjer det nærliggande for unge nynorskbrukarar å tenke seg at *-e* i dialekten systematisk svarar til *-er* i nynorsk. Ein del sterke verb har også fått *e*-ending i presens, slik som til dømes **beskrive (beskriv)* og **legge (legg)*. Desse avvika botnar truleg i dialektpåverknad, jf. Mæhlum og Røyneland (2012, s. 96) som skriv at innskottsvokal i presens av sterke verb held seg godt i Fjordane.

Den fjerde største av hovudkategoriane er avvik i substantivbøyinga. Det er registrert 432 avvik i substantivbøying, noko som utgjer 15 % av alle avvika i materialet. Denne typen avvik inkluderer feil kjønn, avvik i bøying av hankjønnsord, hokjønnsord og inkjekjønnsord og ein samlekategori for andre avvik ved substantivbøyinga. Andre studiar gjer liknande funn. Helset (2021) sin studie syner at om lag 12 % av alle avvika i hans materiale botnar i avvik i substantivbøyinga, medan studien til Røhme (2020) syner at om lag 10 % av alle avvika i hennar materiale gjeld substantivbøyinga. Tabell 3 nedanfor syner korleis avvika i substantivbøyinga i vårt materiale fordeler seg på dei ulike underkategoriane.

Tabell 3. Avvik i substantivbøyinga fordelt på underkategoriar

Feil i substantivbøying		
Underkategori	Frekvens	Relativ frekvens
1 Hokjønnsord bøygde som hankjønnsord i eintal	158	38 %
2 Hokjønnsord bøygde som hankjønnsord i fleirtal	4	1 %
3 Hankjønnsord bøygde som hokjønnsord i eintal	21	5 %
4 Hankjønnsord bøygde som hokjønnsord i fleirtal	27	6 %
5 Inkjekjønnsord med avvikande bøying i eintal	28	6 %
6 Inkjekjønnsord med avvikande bøying i fleirtal	63	15 %
7 Andre avvik ved substantiv	120	29 %
Totalt	420	100 %

Vi ser at den største underkategorien er hokjønnsord som får hankjønnsbøying i eintal med 38 % av dei registrerte avvika innanfor substantivbøyinga, anten ved ubunden artikkel framfor (**ein*) eller ved bunden form eintal (**-en*). Over halvparten (54 %) av elevane har gjort denne feilen. Nokre døme på ord som fekk feil kjønn i ubunden artikkel er: *bok, gruppe, meining, sak, tid* og *utfordring*, medan **verden* (*verda*) er eit høgfrekvent avvik i bunden form eintal. I Søyland (2002, s. 7) sitt materiale har 46 % av nynorskelevane éin eller fleire feil med at hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal. Nesten alle dei registrerte avvika i denne underkategorien kan bøyast både som hokjønnsord og hankjønnsord på bokmål. På denne bakgrunnen er det rimeleg å rekne med at Søyland (2002, s. 7) har rett når ho skriv at «[d]et er nærliggjande å tru at hankjønnsbøyinga breier seg etter mønster frå bokmål, der felleskjønn står stadig sterkare». Samstundes peiker Furevikstrand (2020) på at talemålet mellom unge i Dale har fått preg av eit nyare regiontalemål, moglegvis etter påverknad frå Bergen. Dette er noko som Furevikstrand (2020) også ser innslag av i elevtekstar, særleg når det gjeld bruk av feil kjønn i substantiv. Dermed kan denne typen avvik botne både i påverknad frå bokmål og i påverknad frå dialekt for elevane i dette delområdet.

Vi ser at underkategorien «Andre feil med substantiv» utgjer så mykje som 29 % av alle dei registrerte avvika i substantivbøying. Ei viktig undergruppe her er avleiingar på *-ing* som har fått bokmålsavleiing på *-else*. Elevane har til dømes skrive **begynnelsen, *forståelse, *krenkelse, *kvinneundertrykkelse* og **oppfattelsen* i staden for *byrjinga, forståing, krenking, kvinneundertrykking* og *oppfatninga*. Desse formene er i samsvar med bokmålsnorma, og ved første augekast kan dette sjå ut som bokmålpåverknad – og berre det. Men Eide (2020) seier at desse *else*-orda også finst i talemålet i Nordfjord og Sunnfjord. Parr (2020) stadfestar dette: «Mange slike ord lever likevel godt i daglegspråket vårt anten ein heldt seg til den eine eller andre målforma.» Dermed er det rimeleg å rekne med at denne typen avvik like gjerne botnar i dialektpåverknad, eller kanskje heller påverknad *både* frå dialekt og frå bokmål. Noko som truleg verkar ekstra forvirrande på nynorskungdomen, er at *nokre-else*-endingar faktisk er tillatne også innanfor nynorsknorma (jf. til dømes *betennelse* og *oppstandelse*).

Inkjekjønnsord med avvikande bøyning i fleirtal er den tredje største underkategorien med 15 % av dei registrerte avvika innanfor substantivbøyninga. Ord som ofte vert bøyde feil er **mennesker*, **områder*, **dømer* og **medier* for *menneske*, *område*, *døme* og *medium*. Nynorsksenteret forklarar i ein ressurs at elevane ofte legg til ei ending i ubunden form fleirtal av inkjekjønnsord truleg for å markere ein forskjell mellom eintal og fleirtal, og pga. interferens frå bokmål (Hellevang, 2020c). I den delen av Støfring (2019) sitt materiale som gjeld substantivbøyning, er 11 % av avvika inkjekjønnsord som får hokjønnsbøyning i eintal, medan 10 % av avvika er inkjekjønnsord som får hokjønnsbøyning i fleirtal, noko som altså samsvarar bra med funna i vår studie.

Avvik i stavinga innanfor konsonantisme er den nest største av hovudkategoriane. Det er registrert 690 avvik innanfor konsonantisme, noko som utgjer 24 % av alle dei registrerte avvika i materialet. Støfring (2019, s. 56) har funne at så mykje som 31 % av alle avvik innanfor substantiv- og verbøyinga gjeld konsonantisme. Røhme (2020, s. 34) har funne at 15 % av avvika i hennar materiale gjeld konsonantisme, medan Helset (2021) har funne at 6 % av avvika i hans materiale høyrer til denne kategorien. Tabell 4 nedanfor syner korleis avvika i vårt materiale fordeler seg på dei ulike underkategoriane.

Tabell 4. Avvik innanfor konsonantisme fordelt på underkategoriar

	Feil innanfor konsonantisme					Totalt
	Dobbel konsonant	Ombyte	Utelating	Tilføyning	Andre feil	
Frekvens	145	62	368	117	0	692
Relativ frekvens	21 %	9 %	53 %	17 %	0 %	100 %

Vi ser at den største underkategorien er utelating, med 53 % av dei registrerte avvika innanfor konsonantisme. Dette utgjer nærare 13 % av alle avvika i det samla materialet, og over $\frac{3}{4}$ -delar (79 %) av elevane har denne feiltypen. Dei fleste avvika gjeld bortfall av konsonant i slutten av ordet. Om lag halvparten (49 %) av desse avvika er registrert både i denne kategorien og i ein underkategori verb som gjeld e-verb som blir bøyde som a-verb i presens (jf. ovanfor). Eit anna avvik som også går att, er **seie*

for *seier*. I substantiv er mellom *anna dagar, dialektar, kvinner* og *setningar* ofte skrivne **daga, *dialekta, *kvinne* og **setninga*. Det er grunn til å rekne med at alle desse typane av avvik botnar i påverknad frå den lokale dialekten, jamfør Mæhlum og Røynealand (2012, s. 96).

Avvik knytt til enkel og dobbel konsonant er den nest største underkategorien med 21 % av den totale mengda avvik innan konsonantisme. I denne underkategorien er det registrert avvik med dobbel konsonant som blir enkel konsonant, og avvik med enkel konsonant som blir dobbel konsonant. Det er også registrert dobbel konsonant som får annan dobbel konsonant eller to ulike konsonantar. Nesten $\frac{3}{4}$ (72 %) av desse avvika gjeld enkel konsonant som blir skriven med dobbel konsonant, slik som til dømes *nok, tør, set, sit* og *vil* som ofte blir skrivne **nokk, *tørr, *sett, *sitt* og **vill*. Det er grunn til å rekne med at denne typen avvik botnar i dialektpåverknad. Samstundes er det ein god del døme på at dobbel konsonant blir bytt ut med annan konsonant, slik som til dømes **falt, *fant* og **forsvant* i staden for *fall, fann* og *forsvann*. Her er det tale om samanfall med bokmålsnorma, og til ein viss grad også samanfall med dialekten til dei unge vaksne som er med i vår studie. Dermed kan det vere grunn til å rekne med at denne typen avvik i alle fall botnar i påverknad frå bokmål, men i nokre tilfelle også i påverknad frå den lokale dialekten.

Den tredje største av hovudkategoriane er avvik i staving innanfor vokalisme. Det er registrert 605 avvik innanfor vokalisme, noko som utgjer 21 % av alle dei registrerte avvika i materialet. Støfring (2019, s. 52) har funne at 27 % av alle avvik innanfor substantiv- og verbbøyinga gjeld vokalisme, medan 27 % av avvika i Røhme (2020, s. 34) sitt materiale og 13 % av avvika i Helset (2021, s. 20) sitt materiale gjeld denne kategorien. Tabell 5 nedanfor syner korleis avvika fordeler seg på dei ulike underkategoriane i vårt materiale.

Tabell 5. Avvik innanfor vokalisme fordelt på underkategoriar

	Feil med vokalisme (lydverket)					Totalt
	Diftong	Ombyte	Utelating	Tilføyning	Andre feil	
Frekvens	121	346	106	46	7	621
Relativ frekvens	19 %	56 %	17 %	7 %	1 %	100 %

Vi ser at ombyte er den største underkategorien med 56 % av dei registrerte avvika innanfor vokalisme. Ombyte av vokal i avleiingssuffikset *-leg* dominerer denne underkategorien, og dei mest frekvente feila er **alvorlig* (*alvorleg*), **dårleg* (*dårleg*), **forferdelig* (*forferdeleg*) og **tydelig*/**tydeligvis* (*tydeleg*/*tydelegvis*). Desse orda fell saman med bokmålsnorma, noko som peiker i retning av at bokmålspåverknad kan vere grunnen til desse feila. Samstundes seier Eide (2020) at sjølv om ein i den tradisjonelle dialekten i midtre Nordfjord uttalar denne typen ord med *leg*-ending, så kan ein høyre klare tendensar til at mange unge uttalar dei med *li(g)*-ending. Det same gjeld ifølgje Furevikstrand (2020) i Dale i Sunnfjord. Dermed er det rimeleg å rekne med at denne typen avvik like gjerne botnar i dialektpåverknad, eller kanskje heller påverknad *både* frå dialekt og frå bokmål. Det same kan seiast om det einskildordet i underkategorien ombyte som det er registrert flest feil med, nemleg **være* i staden for *vere*, som også er den mest frekvente i Støfring (2019, s. 52) sitt materiale. Eit anna einskildord som har mange registrerte avvik innanfor ombyte, er **skreve* i staden for *skrive* i perfektum partisipp. Skaaden (2007, s. 41) omtalar e-lyden og i-lyden i dialekten i Gloppemålet i Midtre Nordfjord, der ho har registrert fleire ord der folk flest brukar *e* i talemålet, medan det på nynorsk skal vere *i*. Eide (2020), Espe (2020) og Øvrebust (2020) seier **skreve* er ein del av talemålet blant elevane frå Nordfjord og Sunnfjord. Dette avviket botnar derfor truleg i påverknad frå den lokale dialekten.

Feil med diftong er den nest største underkategorien med 19 % av den totale mengda avvik innan vokalisme. Særleg vanlege feil er **en* i staden for *ein* og **et* i staden for *eit*. Så mykje som 17 % av elevane har skrive feil med **en* og 15 % av elevane har skrive feil med **et*. Eide (2020) seier at dette kan sjå ut som bokmålspåverknad, då avvika har samanfall med bokmålsnorma, men argumenterer for at avvika like gjerne kan botne i påverknad frå dialekt fordi desse avvika også fell saman med dialekten til dei unge i regionen. Noko av det same kan seiast om diftongen *øy* som blir til monoftongen *ø*, slik som i til dømes *høyre* som ofte blir skrive **høre*.

Den tredje største underkategorien er utelating, med 17 % av dei registrerte avvika innanfor vokalisme. Ein fellesnemnar for desse avvika er at utelating skjer i slutten av ordet der vokalane *-e* eller *-a* har falle bort.

Nesten kvart tredje avvik i denne underkategorien gjeld ordet *sei*, som ofte blir skrivne **sei*. Russdal-Hamre (2020, s. 279) har undersøkt den nynorske rettskrivingskompetansen til lærarstudentar og funne avvik med **sei* som ho meiner kan skuldast påverknad frå dialekten til studentane, dersom dei kjem frå eit område der apokope er vanleg: «I tillegg er det vanleg i fleire dialektar på Vestlandet som ligg utanfor apokopeområdet, å bruka «sei» i infinitiv.» Espe (2020) støttar Russdal-Hamre: «*Sei* blir brukt i talemålet. Det er ei forenkling som har breidd seg i Nordfjord.» Søyland (2002, s. 16) har også registrert verbformer som **gjer/gjør*, **sei*, **spør* og **ver/vær*, og forklarar dette med at på delar av Vestlandet er det vanleg å kutte infinitivsendinga i visse verb.

Bokmålspåverknad og dialektpåverknad

I gjennomgangen av dei ulike avvikstypene ovanfor har vi også drøfta moglege kjelder til avvika. Diagram 3 nedanfor gjev eit samla oversyn over moglege kjelder til avvika. Oversynet syner at påverknad frå høvesvis dialekt og bokmål synest å vere ein vesentleg faktor i rettskrivinga til vg3-elevane i Nordfjord og Sunnfjord skuleåret 2018/2019.

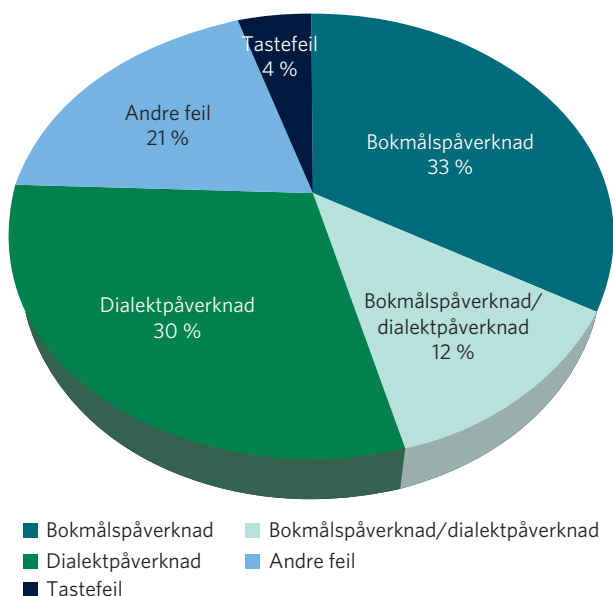


Diagram 3. Oversyn over moglege kjelder til avvik

Vi ser at tre av fire avvik (75 %) er knytt opp mot bokmålspåverknad og/eller dialektpåverknad. Figuren syner at 33 % av dei registrerte avvika gjeld reine bokmålsavvik, medan 30 % er reine dialektavvik. I tillegg har 12 % av avvika samanfall både med bokmål og dialekten til elevane, noko som gjer det vanskeleg å avgjere kva for ein av delane dei botnar i. Kvart fjerde avvik (25 %) i materialet kan ikkje bli forklart verken med påverknad frå dialekten til elevane eller med påverknad frå bokmål. Ein del av desse avvika gjeld hypernynorsk, som vi alt har vore inne på. Til dømes skriv mange elevar **meinar* for *meiner*, medan det heiter *meina* i den lokale dialekten og *mener* på bokmål. Andre avvik botnar truleg i at elevane ikkje har lært seg grammatikkreglane, til dømes ved at svake verb blir bøygd som om dei var sterke. Ein monaleg del av elevane skriv **lev* for *lever*, medan det heiter *leve* i den lokale dialekten og *lever* på bokmål, som på nynorsk.

Vi ser altså at 1/3 av avvika i vår studie har samanfall med bokmålsnorma. I andre studiar er samanfallet jamvel høgre. Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 101) sin studie synte at 43 % av avvika i elevtekstar på 6. tinn hadde samanfall med bokmålsnorma. Vidare synte Røhme (2020, s. 39) sin studie at 47 % av avvika i elevtekstar på mellomtrinnet hadde bokmålsamanfall. Studien til Støfring (2019), som gjaldt verb- og substantivbøying i elevtekstar frå 7. trinn, synte at 40 % av avvika var samanfallande med formverket i bokmål. Helset (2021) sin studie synte at 29 % av avvika berre kunne skuldast påverknad frå bokmål, medan så mykje som 30 % av avvika kunne skuldast påverknad frå bokmål og/eller dialekt, dvs. at dei hadde samanfall med bae. Eit vesentleg moment her er at Helset (2021) skilde ut former som både hadde samanfall med bokmål og med den lokale dialekten som ein eigen kategori, medan dei andre studiane berre talde bokmålsavvik (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Støfring, 2019) eller bokmålsavvik og dialektavvik kvar for seg (Røhme, 2020). Det at ein så stor del av avvika har samanfall med bokmål, kan ha si forklaring i at sjølv ungdomen i det nynorske kjerneområdet både les og skriv store mengder tekst på det nasjonale majoritetsspråket bokmål, kanskje jamvel meir enn dei les det lokale majoritetsspråket nynorsk (jf. til dømes Helset & Brunstad, 2020).

I denne studien har vi sett at det særleg er innanfor substantivbøyinga vi finn mykje bokmålsamanfall. Det gjeld hokjønnsord som får hankjønnsbøying i eintal, slik som **en sak* for *ei sak* og **verden* for *verda*.

Det gjeld også hankjønnsord bøygde som hokjønnsord i fleirtal, slik som **reklamer* for *reklamar*. Vidare gjeld det inkjekjønnsord som har fått endinga *-er*, slik som **områder* for *område*. Derimot har vi i vårt materiale funne relativt få døme på avvik innanfor verbbøying, konsonantisme og vokalisme som berre fell saman med bokmålsnorma, utan at det samstundes er samanfall med den lokale dialekten.

Avvik som har samanfall med den lokale dialekten, men ikkje med bokmål, utgjorde 30 % av alle avvika i vår studie. Til samanlikning synte studien til Helset (2021, s. 21) at 23 % av avvika i hans materiale botna i påverknad frå dialekt, medan 18 % av avvika i Røhme (2020, s. 39) sitt materiale hadde samanfall med dialekten til elevane. Det at ein så pass stor del av avvika har samanfall med dialekt, kan ha si forklaring i at elevane har ei oppfatning om at det går bra å bygge på dialekten når dei skal skrive nynorsk, samstundes som dei strekker det for langt, ved at dei skriv dialektale former som ligg utanfor nynorsknorma. Ei anna mogleg forklaring som særleg Helset (2021) har vore inne på, er at den massive dialektneare skrivinga som vi veit at særleg ungdomen på Vestlandet driv med i sosiale medium, kan forsterke denne problematikken ved at dei «dreg med seg» unormerte former frå snakkeskrivinga i SoMe over i formelle nynorsktekstar i skulen.

Vi har sett at det i vårt materiale særleg er innanfor verbbøyinga vi finn avvik som har samanfall med den lokale dialekten. Det gjeld då ikkje minst e-verb som blir bøygde som a-verb i presens, slik at *meiner*, *definerer*, *appellerer* og *kommuniserer* blir skrivne **meina*, **definera*, **appellera* og **kommunisera*. I desse døma har også utlyds-*r* falle bort. Vi har også ein del døme på bortfall av *-er* i presens av verb, slik som **sei* for *seier*. Vidare har vi ein del sterke verb som har fått feil vokal i perfektum partisipp, særleg **skreve* for *skrive*. Det er også ein del tilfelle av substantiv i ubunden form fleirtal som får bortfall av utlyds-*r*, **daga* for *dagar*. Espe (2020) og Øvrebust (2020) seier at dei unge også tek i bruk nyare dialektale former som **vert* og **komt* i staden for *vore* og *kome*.

Vidare er det altså slik at 12 % av alle avvika i vårt materiale kan botne i påverknad anten frå dialekt eller frå bokmål eller båe delar. Her er det tale om avvik frå nynorsknorma som fell saman med bokmålsnorma, men som også finst i talemålet til elevane frå Nordfjord og Sunnfjord. Vi

har sett at det særleg er innanfor vokalisme vi finn denne typen avvik i vårt materiale. Særleg vanleg er det at elevane brukar monoftong i staden for diftong, slik som **en* i staden for *ein* og **et* i staden for *eit*. Vi har også døme på avvik som kan botne både i bokmålspåverknad og dialektpåverknad innanfor konsonantisme, slik som **fant* for *fann*, og verbbøyinga, der vi mellom anna finn det høgfrequente avviket **være* for *vere*.

Konklusjon

Føremålet med denne studien var å kartlegge normkompetansen til og normavvik hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål, og å granske i kva grad rettskrivinga til elevane er påverka av innslag frå høvesvis dialekt og bokmål. Det empiriske grunnlaget for studien var 183 langsvartekstar skrivne av 100 vg3-elevar fordelte på tre skular og seks klassar i regionane Nordfjord og Sunnfjord skuleåret 2018/19. Normavvika er registrerte i åtte hovudkategoriar med totalt 33 feiltypekategoriar. Totalt viser granskinga at elevar med nynorsk som hovudmål hadde eit gjennomsnitt på 1,7 avvik per 100 ord.

Storparten av avvika er registrerte i fire hovudkategoriar: verbbøying (25 %), konsonantisme (24 %), vokalisme (21 %) og substantivbøying (15 %). Dei største underkategoriane av avvik innanfor kvar av desse hovudkategoriane er som følgjer: e-verb som blir bøygde som a-verb i presens, substantiv der hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal, utelating og ombyte. Desse hovudtrekka finn vi att også i Støfring (2019), Søyland (2002), Røhme (2019) og Helset (2021) sine studiar, om enn med ein del variasjonar.

Ein tredjedel av avvika ser ut til å botne i bokmålspåverknad (33 %), men ein nesten like stor del ser ut til å botne i dialektpåverknad (30 %). I tillegg er det slik at 12 % av avvika har samanfall både med bokmål og med talemålet til elevane. Desse avvika kan altså botne i påverknad anten frå bokmål eller frå dialekt eller baa delar. Berre ein fjerdedel av avvika (25 %) i denne studien let seg forklare av andre årsaker, medan tre fjerdedel (75 %) har samanfall anten med bokmål eller den lokale dialekten eller baa delar. Helset (2021) sin studie syner at 82 % av alle avvika i hans

materiale har bokmåls- og/eller dialektsamanfall, medan det tilsvarende talet i Røhme (2020) sin studie er 64 %.

I denne artikkelen har vi peikt på at det store innslaget av interferens frå bokmål kan botne i at sjølv ungdomen i det nynorske kjerneområdet både les og skriv store mengder tekst på det nasjonale majoritetsspråket bokmål, kanskje jamvel meir enn dei les det lokale majoritetsspråket nynorsk. Når det gjeld det store innslaget av dialektale avvik, har vi trekt fram at éi mogleg forklaring er at elevane gjerne har ei oppfatning om at det går bra å bygge på dialekten når dei skal skrive nynorsk, samstundes som dei strekker det for langt, ved at dei skriv dialektale former som ligg utanfor nynorsknorma. Ei anna mogleg forklaring som vi har vore inne på, er at den massive dialektnære skrivinga som vi veit at særleg ungdomen på Vestlandet driv med i sosiale medium, kan forsterke denne problematikken ved at dei «dreg med seg» unormerte former frå snakkeskrivinga i SoMe over i formelle nynorsktekstar i skulen. Vonleg kan funna i denne artikkelen gje tildriv for utarbeiding av ein språkdidaktikk for elevar med nynorsk som hovudmål.

Abstract

Norwegian has two written standards with equal official status, Bokmål and Nynorsk, which are mutually intelligible and which to a great extent overlap in syntax and lexis. Furthermore, both standards allow an unusual amount of variation between alternative spelling and inflectional forms, representing different stylistic sub-varieties. According to the Norwegian subject curriculum children and young people should develop awareness of linguistic diversity and learn to read and write both Bokmål and Nynorsk. This can lead to confusion when young writers attempt to learn standard orthography and morphology. This article investigates the written language proficiency level among final-year secondary school students with Nynorsk as their primary language form. The aim is to examine to what extent and in what ways do texts written by students with Nynorsk as their primary language form deviate from the written standard, and to what extent Norwegian Bokmål or a student's dialect affects the student's mastery of the official Nynorsk norm.

The discussion is based upon a linguistic analysis of 183 texts authored by 100 final-year secondary school students from three separate schools and six different classes in the regions of Nordfjord and Sunnfjord in Western Norway during the school year of 2018/19. The words deviating from the official Nynorsk norm were registered and categorized into eight main categories and 33 subcategories. The study shows that the students who use Nynorsk as their first language had an average of 1.7 word deviations per 100 words. The most frequent deviations are related to verb conjugation, consonants, vocalism and noun declension. As many as three of four spelling mistakes are derived from the student's dialect and/or Bokmål, with an approximately equal share from each of them.

Anna K. Aaland Hellevang
Høgskulen i Volda
Sophus Lie-vegen 3
Postboks 174
NO-6771 Nordfjordeid
anna.kirsten.hellevang@vlfk.no

Stig J. Helset
Høgskulen i Volda
Postboks 500
NO-6101 Volda
stig.jarle.helset@hivolda.no

Litteratur

- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 109(1), 93–121.
- Eide, O. (2020). Dialektar i Gloppen og Nordfjordeid. [Datsett].
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar: føresetnader for sidemål. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 258–283). Samlaget.
- Eiksund, H. (2020). Å kunne skilje bokmål frå nynorsk frå dialekt: Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjetten til tiande trinn. *Maal og minne*, 112(1), 27–64.
- Espe, T. (2020). Dialektar i Nordfjord. [Datsett].

- Fridtun, K. (2016). Du hæire ka dai saie. I J. Tvinneim (Red.), *Nordfjordboka. Kulturhistorisk vegvisar* (s. 124–127). Selja Forlag.
- Furevikstrand, T. E. (2020). Påverknad frå dialekt og bokmål. [Datasett].
- Gunnerud, S. M. (2016, 6. oktober). Ny statistikk: Elever går over til bokmål på videregående. <https://www.riksmallsforbundet.no/statistikk-elever-gar-bokmal-pa-videregaende/>
- Hellevang, A. K. (2020a). *Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål* [Masteroppgåve, Høgskulen i Volda]. Bravo. <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2836711>
- Hellevang, A. K. (2020b, 3. september). Bør øve rettskriving på mellomtrinnet. Nynorsksenteret. <https://nynorsksenteret.no/blogg/bor-ove-rettskriving-pa-mellomtrinnet>
- Hellevang, A. K. (2020c, 6. juli). *Nynorsk som hovudmål*. <https://sprakloyper.uis.no/fagovergripende-lesing-og-skriving/nynorsk-rettskriving/nynorsk-som-hovudmal/fagfilm-nynorsk-som-hovudmal-del-1>
- Helset, S. J. & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 93–118). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Helset, S. J. (2021). Norm competence among multilingual youth in Western Norway. *Linguistic Minorities in Europe*. <https://doi.org/10.1515/lme.14813238>
- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R. B., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*. Skrivsesenteret, Høgskulen i Sør-Trøndelag.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Parr, V. (2020, 24. februar). *Ytring: Eit gammalt ord*. Nynorsksenteret. <https://nynorsksenteret.no/blogg/eit-gammalt-ord>
- Russdal-Hamre, B. (2020). Lærarstudentar og nynorsk rettskriving. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 259–282). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Røhme, T. Ø. (2020). Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar. Ein kvantitativ studie om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål [Masteroppgåve, UiT Noregs Arktiske Universitet]. Mунin. <https://munin.uit.no/handle/10037/18872>
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: kva skil gode tekstar frå middels gode?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Duo vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35770>

- Skaaden, K. (2007). ”No tykkje eg vi snakka likt, allje”. Ei sosiolingvistisk gransking av språk, haldningar og lokal identitet i Gloppen [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen].
- Språkrådet og Universitetet i Bergen. (2020). *Nynorskordboka*. ordbokene.no
- Store norske leksikon. (2021). https://snl.no/dialekter_i_Sogn_og_Fjordane
- Støfring, A. S. (2019). *Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrivne av elevar på 7. trinn* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2605894>
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar. Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/localfiles/nynoo2aso.pdf>
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10. 77–99.
- Øvrebust, R. (2020). Dialektar i Sunnfjord. [Datasett].

Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen¹

Liv Astrid Skåre Langnes

Samandrag: Spørsmålet om nynorskelevane vert nok eksponerte for hovudmålet sitt til å meistre det godt, har vorte stilt av fleire. Denne studien undersøker spørsmålet ved å presentere ei gransking av språkleg fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i nynorske lesebøker for to norskverk i ungdomsskulen, *Fabel 8–10* og *Kontekst 8–10*. For å undersøke kva målform tekstane elevane les i norskfaget har, er også faglærarrapportar frå skular med nynorsk som hovudmål som brukar dei aktuelle bøkene med i granskinga. Faglærarrapportar er dokument i skulen som minner om tidlegare pensumlistar. Studien presenterer også bakgrunnen for dei to læreverkforlaga sin praksis for utval av tekstar til lesebøkene som resultat frå kvalitative intervju med forlagsrepresentantar. Dei undersøkte lesebøkene har om lag 1/3 tekstar på nynorsk jamført med 2/3 på bokmål, og den språklege fordelinga mellom tekstane som er lista opp i faglærarrapportane, er tilsvarende. Forlaga meiner det er læreplanen og ikkje lesebøkene som skal vere styrande for kva elevane skal lese for å nå kompetansemåla. Implikasjonar av den språklege fordelinga for nynorskelevane si meistring av den nynorske språknorma blir drøfta i lys av teoriar om samanhangar mellom leseeksponering og literacy.

Nøkkelord: skriftspråkseksponering, nynorsk, literacy, hovudmål, lesebøker, ungdomsskule

Keywords: print exposure, Nynorsk, literacy, main language, literature textbooks, secondary school

1 Artikkelen byggjer på delar av ei masteroppgåve (Langnes, 2021).

Innleiing

Elevar i norsk grunnskule har rett til læremiddel på hovudmålet sitt i alle fag utanom norskfaget (Forskrift til opplæringslova, 2006 § 17-1). I norskfaget skal elevane lese skjønnlitteratur og sakprosa på både bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2019), og i norskverka sine lesebøker, også kalla tekstsamlingar, finn vi tekstar på begge målformene. Fleire av lesebøkene har eigne nynorskutgåver, bøker som er omsette og tilpassa elevar med nynorsk som hovudmål. Nokre lesebøker er fellesutgåver og skal passe for både bokmålelevar og nynorskelevar. I opplæringslova heiter det at «lesebøkene i norskfaget i grunnskulen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk» (Opplæringslova, 1998, § 9–4). I denne granskinga undersøker eg den språklege fordelinga mellom nynorsk og bokmål i *lesebøkene* til to nynorske læreverk i norsk, og eg undersøker kva målform det er på tekstane i tekstutvalet i faglærarrapportar for elevar på 10. trinn ved nynorskskular som brukar desse læreverka i norskfaget. Eg intervjuar også forlagsredaktørane for verka om språkfordeling i lesebøkene og forlaga sin praksis.

Ifølgje læreplanen og eksamensrettleiinga i norsk kan ein forvente at elevar på 10. trinn meistrar formelle krav til hovudmålet noko betre enn sidemålet (Utdanningsdirektoratet, 2019; 2021), men i fleire samanhengar har det blitt peika på at mange nynorskelevar meistrar bokmål betre enn nynorsk (Eiksund, 2017; Idsøe, 2016, s. 64; Nordal, 2017, s. 246; Wold, 2019, s. 82), og at tekstane deira har stor grad av normavvik grunna bokmåls-samanfall (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Ei av forklaringane som blir drøfta, er at nynorskelevane er meir eksponerte for bokmål enn nynorsk gjennom det dei les og det dei høyrer (Eiksund, 2011, s. 56–62; Sønnesyn, 2020, s. 225), og at dei treng å lese mykje nynorsk for å bli trygge i nynorsknorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 116; Nordal, 2017, s. 247; Sønnesyn, 2018, s. 308). Påstandane om at nynorskelevane blir lite eksponerte for hovudmålet sitt, og hypotesar om mogelege implikasjonar av det, gjer at føremålet med denne studien er å granske bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelte på i nynorske lesebøker i ungdomsskulen. Dette føremålet skal undersøkast ved hjelp av desse forskingsspørsmåla:

1. Korleis er den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i lesebøker for elevar i ungdomsskulen med nynorsk som hovudmål?
2. Korleis er den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i faglærarrapportar i norsk for elevar på 10. trinn med nynorsk som hovudmål?
3. Kva er forlagsbakgrunnen for den språklege fordelinga i lesebøkene?
4. Kva for implikasjonar kan den språklege fordelinga i desse tekstutvala ha for språkmeistringa til nynorskelevane i lys av teoriar om literacy?

Tidlegare studiar og observasjonar har vist at det er stort bokmålstilfang i norske lesebøker (Askeland, 2009; Språkrådet, 2006), og at læraren i stor grad brukar læreboka med tilhøyrande ressursar når elevane skal lese tekstar i norskfaget (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94; Kjelen, 2013, s. 153–155). Ein argumenterer for at det i realiteten er forlaga og lærebokforfattarane som avgjer kva elevane på ungdomstrinnet skal lese i skulen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). I norsk kontekst er det lite forskning på korleis læreplanar påverkar tekstutvalet, og i kva grad forlaga styrer det som blir lese, gjennom val og prioriteringar i læreverka (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 89). Høyringsforslaget frå utvalet til ny opplæringslov ønskjer å fjerne kravet i § 9–4 om «nok tilgang til begge målformer» fordi læreplanen skal vere styrande for kva læremiddel som er nødvendig for eigna læring og for å nå kompetansemåla (NOU, 2019: 23, s. 393). I denne studien undersøker eg om den språklege fordelinga i lesebøkene heng saman med den språklege fordelinga i det samla tekstutvalet som elevane møter i norskfaget. Kunnskapen som kjem fram i intervju med forlagsredaktørar, blir brukt for å diskutere forlagsbakgrunnen for den språklege fordelinga i lesebøkene.

For å diskutere om og kvifor elevar treng å lese mykje nynorsk for å bli trygge nynorskbrukarar, brukar eg internasjonal forskning om samanhengar mellom lesing og skriving, og om kva rolle leseeksponering kan spele i utviklinga av literacy. Artikkelen har det ein kan kalle ei smal, funksjonell tilnærming til literacy, og definerer omgrepet som evna til å lese og skrive verbal tekst (Gee & Hayes, 2011, s. 14).

Teoretisk bakgrunn

For å motivere kvifor eg granskar språkleg fordeling i lesebøkene, og for å kunne drøfte implikasjonar, nyttar eg teoriar om leseutvikling og om kva rolle leseeksponering har for å utvikle leseforståing og skriveferdigheiter. Utgangspunktet er to vanlege syn på lesing og skriving som fortel oss noko om ferdigheiter og delferdigheiter ein treng for å lese og skrive: *The simple view of reading* og *The not-so-simple view of writing*. Den *interaktive, dynamiske literacy-modellen* integrerer desse to syna og viser at lesing og skriving deler mange felles kompetansar. Det gjer at utvikling av leseforståing kan gje betre skriveferdigheiter og motsett. Eg viser også til teoriar om korleis ein utviklar ferdigheitene avkodning og språkleg forståing gjennom lesing i seg sjølv, noko som igjen kan påverke ferdigheiter ein treng for å skrive. Til slutt presenterer eg nyare studiar om teksttypar og sjangrar som kan fasilitere leseengasjement og literacy-utvikling hos ungdom.

Felles kompetansar

Sjølv om det kan verke opplagt at lesing og skriving heng tett saman, har det inntil nyleg vore forska lite på samanhengane mellom lesing og skriving for den som skal lære seg å lese og skrive (Shanahan, 2020, s. v). Dei siste fire tiåra har det vakse fram ein forskingsdisiplin som undersøker desse samanhengane, på tvers av språk og ortografiar (Ahmed et al., 2014; Shanahan, 2020). Dei fleste studiane innanfor forskingsfeltet avdekkjer at lesing og skriving heng tett saman, og biletdiagnostiske studiar viser at lesing og skriving aktiverer overlappende område i hjernen. Vidare har intervensjonsstudiar vist at leseopplæring har positiv effekt på skriving, og at skriveopplæring har positiv effekt på lesing (Ahmed et al., 2014, s. 419). Ein av pionerane innanfor denne forskingsdisiplinen, Timothy Shanahan, summerer opp kva ein har lært så langt: Lesing og skriving heng saman, og det vi lærer frå lesing, kan vi bruke i skriving og omvendt (Shanahan, 2020, s. vii). Den leiande forklaringa på at lesing og skriving heng saman, er at desse ferdigheitene byggjer på felles kompetansar (Abbott et al., 2010; Graham, 2020; Jiménez et al., 2020; Kim, 2020; Shanahan, 2020).

The simple view of reading and the not-so-simple view of writing

Eit syn på leseforståing som har fått mykje merksemd og etter kvart solid feste i teoriar om lesing (Kim, 2020, s. 12), er *The simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Den sentrale ideen i dette synet er at leseforståing i hovudsak er sett saman av to delar: avkoding og språkleg forståing. Leseforståing er med andre ord avhengig av evna til å avkode ord og til å forstå munnleg språk. Denne forståinga av lesing er robust på tvers av språk med varierende ortografisk djupne og transparens (Florit & Cain, 2011; Kim, 2020; Garcia & Cain, 2014; Lervåg et al., 2018). Modellen har fått kritikk for å vere for enkel til å forklare kompliserte prosessar som er involverte i leseforståing, særleg fordi viktige komponentar som til dømes ordforråd, grammatiske kunnskapar og bakgrunnskunnskap også er sentrale for leseforståinga (Kim, 2020, s. 12).

Eit tilsvarande syn på skriveferdigheiter er *The simple view of writing* (Juel et al., 1986). I denne modellen blir skriving skildra som ein prosess sett saman av to ferdigheiter: idear og staving. Modellen vart seinare utvida til å omhandle arbeidsminne, skrivinga sin utøvande funksjon og å skrive flytande. Den utvida modellen blir kalla *the not-so-simple view of writing* (Kim, 2020, s. 13). Også munnleg språk spelar ei viktig rolle i desse modellane fordi både idear og tekstskaping må gjennom det munnlege språket før det blir omsett til skrift (Kim, 2020, s. 13–14). Både *The simple view of reading* og *the not-so-simple view of writing* er utgangspunkt for fleire modellar som forklarar samanhengar mellom lesing og skriving (Kim, 2020; Jiménez et al., 2020; Ahmed & Wagner, 2020).

Ein slik modell er den *interaktive, dynamiske literacymodellen* (Kim, 2020). Modellen viser eit isfjell som flyt i havet, og toppen av isfjellet er lesing (avkoding og forståing av skriven tekst) og skriving (staving og produksjon av skriven tekst). Under havoverflata ligg den største delen av isfjellet, med felles språklege og kognitive kompetansar, som gjer det mogeleg å lese og skrive. Både leseforståing og skriveferdigheiter spelar på kunnskapar om fonologi, ortografi og morfologi og på munnlege kompetansar som ordforråd, grammatisk kunnskap og talemåtar. Sjølv om både lesing og skriving spelar på like kunnskapar og evner, er dei likevel skilde frå kvarandre. Lesing er ei reseptiv oppgåve, og målet er å

avkode og forstå det avgrensa materialet ein har framføre seg. Skrivning er ei produktiv ferdigheit som krev at ein stavar og genererer tekst, og i tillegg har ein mange fleire moglegheiter og val å manøvrere mellom. Kompetansane dei deler, bidreg i leseutviklinga og skriveutviklinga på kvar sine måtar (Kim, 2020, s. 18–19).

Avkoding av ord

Det har vore stor semje mellom forskarar om at det er to hovudprosessar som går inn i avkodingsprosessen når vi les ord. Desse modellane blir kalla *dual-route-modellar* eller tovegsmoellar for lesing (Coltheart, 2005, s. 6). Modellane peikar på to måtar som fører til at ein lesar kan avkode ord inn i leksikon, det lageret av språkleg kunnskap og ordforråd som er lagra i langtidsminnet til lesaren. Lesaren kan nå leksikon ved å lese ordet via ein indirekte veg. Då vert ordet koda om fonem for fonem og kopla til lyden eller ordet som er lagra i leksikon. Ein kan også nå leksikon via ein direkte veg. Då nyttar lesaren ein ortografisk strategi der fleire bokstavar blir identifiserte som ein struktur og får ein såkalla direkte veg inn i leksikon. Bruk av ortografisk strategi byggjer på kunnskapen lesaren har lagra i leksikonet sitt om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar (Lyster, 2011, s. 48–49). Ein modell om *sjøvlæring gjennom lesing* går ut frå at vi kan lære ortografiske strukturar gjennom lesing. Ein lesar som greier å avkode ein tekst, vil gjennom lesing i seg sjølv vere i stand til å tileigne seg detaljerte, ortografiske representasjonar som er nødvendige for å kjenne att ord og for å lære seg å lese flytande. Hypotesen er verifisert for fleire språk, alfabet og ortografiar (Share & Shalev, 2004, s. 770–771). Studiar har også vist at barn gjennom lesing lærer ortografiske mønster som dei tek i bruk når dei skriv. Mykje eksponering for skriven tekst hjelper barn til å skrive og stave ord korrekt (Cunningham & Stanovich, 1991, s. 265; Jiménez et al., 2020, s. 36).

Sjølv om nynorsk og bokmål er rekna for å vere lingvistisk like og delvis transparente skriftspråk (Arnesen et al., 2016, s. 178), skil ortografiske og syntaktiske strukturar dei to skriftspråka frå kvarandre. I nynorsk er det til dømes meir diftongar enn i bokmål (*feitt*, *haust*), bruk av j etter g og k (*mykje*, *leggje*), annleis vokalisme i enkeltord (*bare* – *berre*,

vold – vald), annleis konsonantisme i enkeltord (*havn – hamn, regning – rekning*) og konsonantbindinga *kv-* i staden for *hv-* i spørjeord. I tillegg har nynorsk anna bøyning enn bokmål i store ordklassar som substantiv og verb (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Elevane treng å ofte møte ortografiske og morfologiske strukturar som er typiske for deira skriftspråk, for at avkodning av ord med slike strukturar skal få ein effektiv, direkte veg inn i leksikon. Det er ikkje mogeleg å oppnå feilfri og automatisk ordavkodning utan omfattande leseeksponering. Gjennom omfattande øving blir det mindre og mindre nødvendig å vere medviten rundt ordavkodninga (Bråten, 2007, s. 48). Dei fleste elevar i ungdomsskulealder er på eit nivå der dei les flytande. Då vil ein ha energi til å rette merksemd mot andre komponentar i forståingsprosessen (Garcia & Cain, 2014, s. 75; Lervåg et al., 2018, s. 1822).

Språkleg forståing

Samanhengen mellom ordavkodingsferdigheiter og leseforståing er godt dokumentert (Bråten, 2007; Garcia & Cain, 2014; Kim, 2020; Lervåg et al., 2018). Denne samanhengen er ekstra sterk i barneskulealder. Det ser ut til at ein av dei viktigaste grunnane til dårleg leseforståing på dette trinnet er problem med å avkode ord flytande (Garcia & Cain, 2014, s. 92). På ungdomstrinnet, når avkodning går relativt automatisk for dei fleste elevane, er språkleg forståing den viktigaste faktoren for leseforståinga (Bråten, 2007, s. 47; Florit & Cain, 2011, s. 555; Lervåg et al., 2018, s. 1822; Stanovich, 1986, s. 364). Lesestimulerande tiltak mot denne målgruppa bør leggje vekt på arbeid med språkleg forståing og det mangfaldet av språkrelaterte evner som er involvert i denne forståinga (Lervåg et al., 2018, s. 1835). Sentrale komponentar for språkforståinga er ferdigheiter som ordforråd og grammatisk kompetanse (Bråten, 2007, s. 53–58; Garcia & Cain, 2014, s. 76; Kim, 2020, s. 15–16; Lervåg et al., 2018, s. 1822).

Ordforrådet påverkar både ordavkodninga og den språklege forståinga, og er difor ein sentral, indirekte komponent for leseforståinga (Garcia & Cain, 2014, s. 76; Kim, 2020, s. 12–13). Barn som har lite adekvat vokabular, les sakte og mindre og har som resultat ei seinare utvikling av ordkunnskap, som igjen fører til dårlegare leseevne. Barn som les godt

og har godt ordforråd, vil lese meir, lære fleire tydingar av ord og igjen lese endå betre (Cunningham & Stanovich, 1991, s. 265; Stanovich, 1986, 380–382;). Ordforrådet ein tileignar seg gjennom lesing, er ein indirekte komponent for skriveferdigheitene, ein tek i bruk dette ordforrådet når ein skriv (Kim, 2020, s. 18–19). Studiar har vist at elevar som har blitt eksponerte for mange leseerfaringar, ikkje berre får betre leseforståing, dei oppnår også høgare resultat på skriveprøver og har betre skriveferdigheter innanfor både staving og skrivekvalitet (Graham et al., 2018b, s. 269; Jiménez et al., 2020, s. 36;). Delar av det nynorske ordforrådet skil seg frå bokmål, og i nynorske elevtekstar finn ein fleire døme på at elevane nyttar leksem som berre er i tråd med bokmålsnorma, ikkje med nynorsknorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Dette kan indikere at elevane brukar ordforrådet dei mellom anna har tileigna seg gjennom å lese meir bokmål enn nynorsk. Det å lese er i seg sjølv ein viktig bidragsytar til utviklinga av mange språklege og kognitive evner (Stanovich, 1986, s. 364).

Litteratur som gjev leselyst

Elevar som les på fritida, og elevar som uttrykkjer at dei likar å lese, viser betre skulefaglege prestasjonar enn dei som ikkje likar å lese (Mol & Jolles, 2014, s. 1). Fleire studiar viser at leseferdigheitene og leseengasjementet til ungdommar ofte profitterer på å lese nyare, skjønnlitterære tekstar som er skrivne for dei, framfor å lese vaksenlitteraturen som tradisjonelt har blitt brukt i skulen (Glenn et al., 2016, s. 324; Martin-Chang et al., 2020, s. 755; Solheim, 2014, s. 290). Det ser ut som om ungdommar les ungdomstekstar grundigare og med større engasjement, mellom anna fordi dei kan relatere tekstane til eige liv og erfaringar (Martin-Chang et al., 2020, s. 755; Solheim, 2014, s. 290). Dette kan vere viktig for å halde fram med lese- og skriveutviklinga, og det kan kanskje også auke engasjementet, som igjen kan betre staveferdigheitene, leseferdigheitene og leseflyten (Martin-Chang et al., 2020, s. 742). Ein studie viste at ungdommar som kjende att mange barne- og ungdomsforfattarar, hadde god lese- og staveevne og god lesefart av enkeltord. Elevane som kjende att mange forfattarar for barn og ungdom, kjende også att mange forfattarar for vaksne.

Det kan sjå ut som at den beste måten å få barna til å lese vaksenlitteratur på, er å gje dei den litteraturen dei kjenner seg dregne mot å lese (Martin-Chang et al., 2020, s. 753). Å tilby elevane populære boktitlar kan sjå ut til å auke motivasjonen og, i ei ideell verd, sparke i gang ei interesse for lesing som varer utover skuletida (Martin-Chang et al., 2020, s. 755).

Metode

Føremålet med studien er å granske bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelte på i nynorske lesebøker i ungdomsskulen. For å undersøke dette har eg samla inn materiale gjennom kvantitative innhaldsanalysar av lesebøkene til to nynorske læreverk i norsk og 24 faglærarrapportar for 10. trinn frå skular med nynorsk som hovudmål som har nytta dei aktuelle lesebøkene. I tillegg har eg gjennomført kvalitative intervju med forlagsredaktørane av dei to undersøkte læreverka.

Den kvantitative innhaldsanalysen av lesebøkene i denne studien samanfattar den språklege fordelinga mellom bokmål og nynorsk i bøkene. Ofte vil innhaldsanalysen ha ein underliggande ambisjon om å finne årsaker som ligg bak opphavet til teksten (Bratberg, 2014, s. 85). I denne studien leitar eg etter bakgrunnen for den språklege fordelinga som blir kartlagd i analysen. Kvalitative intervju med redaktørar som har vore med å utvikle lesebøkene, kan gje innsikter om forlagsbakgrunnen for den språklege fordelinga. Ein innhaldsanalyse vil også ofte røre ved konsekvensane, altså kva for ein effekt dokumenta ein undersøker, har på mottakarane (Bratberg, 2014, s. 85). Faglærarrapportar frå skular som brukar dei undersøkte bøkene, kan teikne eit bilete av moglege implikasjonar den språklege fordelinga i lesebøkene kan ha, både for lærarar som skal velje ut tekstar frå bøkene, og for målforma på tekstane elevane les i skulen. Ved å bruke ein kombinasjon av kvalitative og kvantitative studiar kan ein fange opp breidda og djupna i temaet ein ønskjer å studere (Thagaard, 2013, s. 17). Samla kan materialet og analysane av desse undersøkingane gje meg eit breiare og djupare grunnlag til å diskutere emnet og problemstillinga enn om eg berre hadde ein av desse innfallsvinklane.

Lesebøkene - utval og analysemetode

Dei to læreverka i kartleggingsundersøkinga er to nynorske norskverk som var mykje brukte i ungdomsskulen då eg gjorde undersøkingane våren 2020, *Fabel 8–10* frå Aschehoug og *Kontekst 8–10* frå Gyldendal (heretter kalla *Fabel* og *Kontekst*). Begge verka fekk nye lærebøker og lesebøker etter Fagfornyninga hausten 2020. Sidan faglærarrapportane og intervjuar er relaterte til læreverk som var i bruk i skulen skuleåra 2018/2019 og 2019/2020, er lesebøkene som var i bruk før LK20, også med i kartlegginga. I tillegg har eg kartlagt nye lesebøker som er i bruk skuleåret 2020/21, etter innføringa av ny læreplan.

Læreverka har fleire komponentar, til dømes grunnbok (også kalla lærebok eller basisbok), lesebok (tekstsamling), lærarretteiing og digitale ressursar. I denne granskinga undersøker eg lesebokkomponentane til læreverka, og eg kallar komponentane *lesebøker*, sjølv om nokre ikkje er frittståande bøker. Læreverket *Fabel* har lesebok og grunnbok samla i same bok, læreverket *Kontekst* har ei grunnbok og fleire lesebøker. Eg har konsentrert meg om å kartleggje nynorsktekstar jamført med bokmålstekstar i *lesebøkene*, *digital tekstbank (Fabel)* og *eksempeltekstane* i nye grunnbøker (2020), og lesebøkene merka med * er fellesbøker for bokmålselevar og nynorskelevar:

- *Fabel 8–10*, Aschehoug Undervisning: *Fabel 8* (Ommundsen et al., 2020), *Fabel 8* (Drivflaadt et al., 2014), *Fabel 9* (Fostås et al., 2014), *Fabel 10* (Fostås et al., 2014) og *Tekstbanken for ungdomsskolen** (digital ressurs Fabel).
- *Kontekst 8–10*, Gyldendal Undervisning: *Tekstar 1* (Blichfeldt et al., 2006), *Tekstar 2* (Blichfeldt et al., 2006), *Tekstar 3* (2010) (Blichfeldt & Fløtre, 2010), *Tekstar 4** (Blichfeldt & Nilsen, 2014), *Tekstar 5** (Blichfeldt et al., 2020) og *Kontekst Basis 8–10** (Blichfeldt et al., 2020). Digital tekstbank til læreverket *Kontekst* blei lansert i august 2021.

Eg har kartlagt tekstmengda i lesebøkene på to måtar: Først registrerte eg talet på sider. Denne registreringa viser språkleg fordeling i sjølve tekstmengda i lesebøkene til dei to norskverka. Sidan faglærarrapportane

berre spesifiserer tekstar, har eg også registrert språkleg fordeling mellom tekstar i lesebøkene, slik at eg kan jamføre desse tala med faglærarrapportane.

I arbeidet med å kartleggje lesebøkene gjekk eg igjennom bøker og nettressurs og registrerte talet på sider med nynorsktekstar jamført med talet på sider med tekstar på bokmål, svensk og dansk. Eg registrerte tittel, forfattar og sjanger for kvar tekst i ein tabell, om teksten var på nynorsk, bokmål, dialekt, svensk, dansk eller samisk, og om teksten var omsett frå andre språk eller målformer. I tillegg registrerte eg kor mange sider teksten var på. Eg registrerte berre brødtekst, det vil seie at eg trekte frå illustrasjonar og metatekstar (forfattarpresentasjonar, oppgåver og skildring av epoke eller sjanger). Tittelblad, kolofonside, innhaldsliste og register er heller ikkje rekna med. Det er altså berre sakprosattekstane og dei skjønnlitterære tekstane skrivne av andre, som er talde opp i innhaldsanalysen.

Tekst	Forfattar	Sjanger	Bokmål (sider)	Nynorsk (sider)	Omsett	Anna språk/dialekt
Et stygt barndomsminne	Bjørnstjerne Bjørnson	Forteljing	2,5			
Som barn gikk jeg lykkelig	Mari Boine	Lyrikk	0,5		Samisk	
Jag vil möta	Karin Boye	Lyrikk				Svensk (0,5)
Um å bera	Jan Magnus Bruheim	Lyrikk		0,5		
Påkledningsværelset	Bill Bryson	Artikkel	2		Engelsk	
Grisen	Lars Saabye Christensen	Novelle	6			

Figur 1. Døme på tabell frå teljing av «Tekstbanken for ungdomsskolen» (Aschehoug)

Etter at eg registrerte lesebøkene, summerte eg kor mange av tekstsidene og tekstane i kvar læringsressurs som var på nynorsk og bokmål.

Faglærarrapportar – utval og analysemetode

Dei 24 faglærarrapportane i studien kjem frå eit utval nynorskskular som har brukt eit av dei to aktuelle læreverka skuleåret 2018/2019.

Ein faglærarrapport skal dokumentere kva elevane har arbeidd med på 10. trinn, og er eit grunnlag for munnleg eksamen. I rapportane finn ein oftast litteraturlister som viser kva for litterære tekstar elevane har arbeidd med på 10. trinn (Utdanningsetaten, 2015). Faglærarrapportane gjev oss ikkje det heile og fulle biletet av kva tekstar elevar les i norskfaget, men samla kan rapportane vere med på å vise i kva grad lesebøkene er i bruk i skulen, og kva målform det er på tekstane elevane les. Analysen av rapportane gjev oss informasjon om tekstar som er lesne over eit større tidsrom enn ein ville fått gjennom observasjonar. Dei har også gjort det mogeleg å samle informasjon frå fleire informantar enn ein ville fått gjennom intervju eller observasjonar (Thagaard, 2013, s. 18). På grunn av koronaviruset og avlyst eksamen våren 2020 er rapportane frå skuleåret 2018/2019.

Eg søkte i GSI for å finne fram til ungdomsskular der majoriteten av elevane har nynorsk som hovudmål, i Møre og Romsdal og Vestland fylke. Av desse kontakta eg 54 skular på e-post. Eg la vekt på at dei innsende rapportane ville bli behandla anonymt. Til saman fekk eg inn 29 faglærarrapportar, men forkasta fem av dei: I den eine rapporten var ikkje tekstutvalet spesifisert, og fire rapportar var frå skular som nytta andre læreverker enn *Fabel* og *Kontekst*. Eg sat då att med 24 rapportar.

I arbeidet med å kartleggje språkleg fordeling i tekstutvalet gjekk eg igjennom teksttitlane i kvar rapport og registrerte kor mange som var på nynorsk eller bokmål, dialekt eller andre nordiske språk, i ein tabell. Eg registrerte også om denne teksten var henta frå elevane sine lesebøker. I tabellen er faglærarrapportane og skulane anonymiserte, og dei er namngjevne med kvar sin bokstav, frå A til X. (jf. vedlegget til denne artikkelen).

Skule	Bokmål	Nynorsk	Anna	Læreverker	Henta frå læreverket
A	18	5		Fabel	Alt
B	24	9	Dansk 1	Kontekst	Alt
C	13	6	Dansk 1 Svensk 1 Dialekt 2	Fabel	Alt

Figur 2. Utdrag som viser registrering av språkleg fordeling mellom tekstane i faglærarrapportane

Eg brukte stort sett oversikta frå kartlegginga av lesebøkene for å finne kva språk teksten hadde. Målforma til dei tekstane som ikkje var frå tekstsamlingane, fann eg ved hjelp av Google-søk.

Intervju med forlagsredaktørar

Dei to forlagsredaktørane eg har intervjuja, var begge redaktørar for kvar sine læreverk, *Fabel* og *Kontekst*, våren 2020. Informanten frå forlaget til *Kontekst* har vore redaktør for alle lesebøkene til forlaget i studien, medan informanten frå forlaget til *Fabel* berre har vore redaktør for nye *Fabel 8* (2020). Deltakarane har erklært seg innforståtte med at identifiserbar informasjon blir gjort kjend i prosjektet, og godkjent det (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Dei har fått tilbod om sitatsjekk i etterkant, og dei har hatt tilbod om å trekkje seg på alle punkt i prosessen, noko ingen har gjort.

Informantane fekk intervjuguiden på e-post om lag ei veke før intervjuet. Intervjuguiden hadde 18 spørsmål, og hovudtematikken er kriterium forlaga arbeider etter når dei vel ut tekstar for tekstsamlingane, og kva rolle dei meiner tekstsamlinga skal ha i nynorskelevane si literacy-opplæring i norskfaget.

Eg gjennomførte det eine intervjuet som videointervju og det andre intervjuet som telefonintervju. Eg gjorde taleopptak av begge intervjuja. Det eine intervjuet varte i 33 minutt, og det andre intervjuet varte i 59 minutt. Lydopptaka vart transkriberte i bokmål standardortografi fordi den ligg nærare talemålet til informantane enn nynorsk gjer, med markering av nokre ikkje-språklege trekk. I transkripsjonen, og i attgjevinga av sitat i resultatdelen, gjeld følgjande transkripsjonsnøkkel:

...	Nøling/pause
[...]	Utelating av tekst

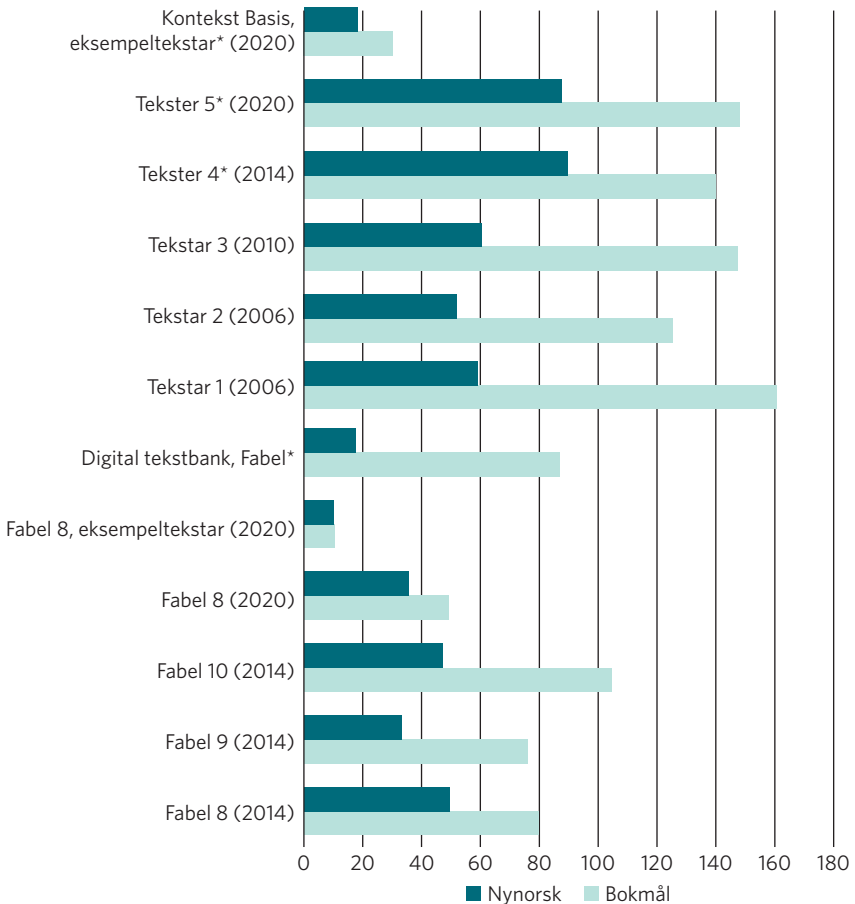
Figur 3. Transkripsjonsnøkkel

Data frå transkripsjonane vart bearbeidd og systematisert i tråd med det Kvale og Brinkmann omtalar som «meningsfortetting»: Det som i tråd med problemstilling og teoretisk grunnlag vert sett på som meningsberande, vart attgjeve med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Datamaterialet koda eg i deskriptive kodar som «vekkje leselyst», «lite

nynorsk tekstutval» og «rammer» (Høgheim, 2020, s. 204). Ved hjelp av intervjuguiden og kodane frå transkripsjonane sorterte eg transkripsjonane i tre kategoriar, om forlaga sin praksis knytt til kriterium for tekstutval, fordeling mellom nynorsk og bokmål og leseboka si rolle i literacyopplæringa. Etter at eg hadde skrive ut analysen, jamførte eg han med transkripsjonane for å vere sikker på at viktige innspel ikkje var utelatne.

Resultat

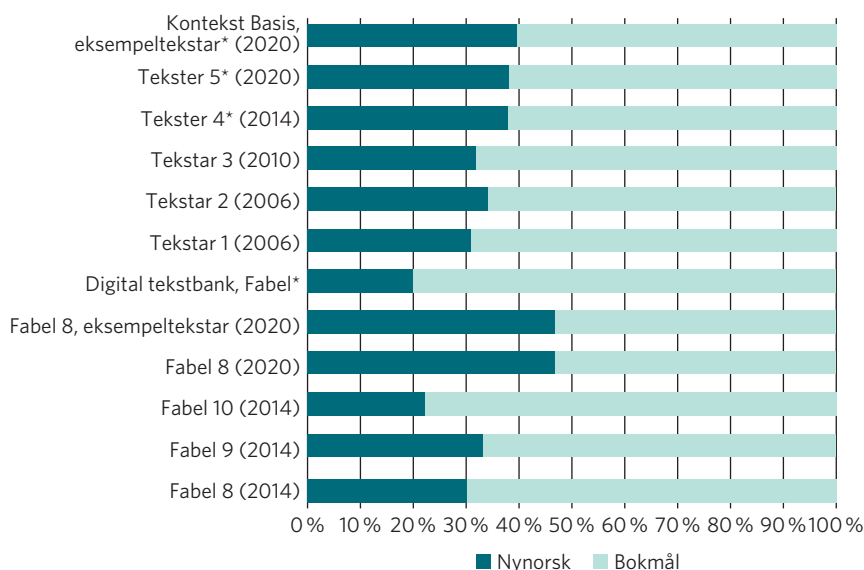
Resultat frå lærebokanalysen



Figur 4. Kor mange sider tekst det er på nynorsk og bokmål i nynorskelevane sine lesebøker til verka *Fabel* og *Kontekst*. Lesebøker merka med * er fellesbøker.

Tekstsamlingane for begge læreverka har stor overvekt av sider på bokmål jamført med nynorsk, og denne fordelinga ser ut frå diagrammet ganske lik ut for dei to verka. Det er likevel stor skilnad på tekstmengda, og såleis på utvalet av nynorske tekstar å velje mellom for lærarane. *Fabel 8–10* har til saman 143 sider nynorsk tekst og 327 sider med tekst på bokmål, medan *Kontekst 8–10* har 366 sider nynorsk tekst og 751 sider tekst på bokmål, over dobbelt så stor tekstmengd som *Fabel 8–10*.

I undersøkinga av faglærarrapportane er det prosenten nynorske *tekstar* jamført med bokmål eg brukar for å danne meg eit bilete av målforma på tekstane elevar les i skulen. Figur 5 viser at den prosentvise fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål er ganske lik for dei to verka, med gjennomsnittleg 34 % tekstar på nynorsk og 66 % tekstar på bokmål. Vi ser også at nyare lesebøker har større del nynorske tekstar enn eldre lesebøker i kartlegginga.



Figur 5. Prosentvis fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i nynorskelevane sine lesebøker til verka *Fabel* og *Kontekst*. Lesebøker merka med * er fellesbøker.

Resultat frå analysen av faglærarrapportar

I dei 24 faglærarrapportane for nynorsk med hovudmål på 10. trinn registrerte eg til saman 654 tekstar, gjennomsnittleg 27 teksttitlar i kvar

rapport. Rapporten med flest tekstar har 56 tekstar, og i rapporten med færrest er det 10 titlar. Eg summerte resultatata av språkleg fordeling i rapportane og fekk fram følgjande språklege fordeling:

Bokmål	Nynorsk	Andre språk/dialekt	Til saman
409 tekstar	178 tekstar	67 tekstar	654 tekstar
63 %	27 %	10 %	

Figur 6. Tabellen viser språkleg fordeling i tekstutvalet i dei 24 faglærarrapportane i studien

Av 654 tekstar var 409 tekstar på bokmål og 178 tekstar på nynorsk. 67 tekstar var på svensk, dansk, samisk eller dialekt. Den prosentvise fordelinga blir då (avrunda) 63 % tekstar på bokmål, 27 % tekstar på nynorsk og 10 % tekstar på andre språk eller varietetar.

Dersom vi berre ser på fordelinga mellom bokmål og nynorsk, er det 70 % tekstar på bokmål og 30 % på nynorsk:

Bokmål	Nynorsk
409 tekstar	178 tekstar
70 %	30 %

Figur 7. Tabellen viser prosentvis fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i faglærarrapportane i studien

Dei fem skulane som hadde *Fabel* som læreverk, hadde 27 % tekstar på nynorsk og 73 % tekstar på bokmål, og dei 19 skulane som hadde *Kontekst*, hadde 31 % tekstar på nynorsk og 69 % tekstar på bokmål. Alle skulane unnateke tre hadde henta alle tekstane frå leseboka til klassen. Dei tre rapportane som hadde henta tekstar utanfrå leseboka, hadde henta 88 %, 71 % og 95 % av tekstane frå leseboka. Den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål er altså nesten identisk i rapportane og lesebøkene.

Resultat frå intervju

Kriterium for tekstutval

I intervjuet vart informantane spurde om kva generelle kriterium forlaga har når dei vel ut tekstar til lesebøkene i norskfaget. Forlagsrepresentantane legg stor vekt på at tekstane i lesebøkene skal vere relevante for elevar i ungdomsskolen, både når det gjeld tema, aktualitet og kjønnsbalanse, og dei må variere i sjanger, uttrykk og språkformer. Tekstane skal engasjere og

motivere, og dei skal vere gode å bruke i samanheng med grunnboka elevane har. Det er eit mål at leseboka skal opne døra til litteraturen for ungdommane, og at dei skal oppleve magien ved å lese litteratur. Redaktøren for *Fabel* seier: «Det er jo bare smakebiter vi får plass til i en tekstsamling, men de smakebitene skal få dem inn til å lese videre.» Redaktøren for *Kontekst* trekkjer fram at tekstane skal vise eit mangfald «[...] som elevene også kan finne utenfor skolen, at det ikke bare blir en sånn skolsk bok, men at de finner en gjenkjenning i verden utenfor, da, hvor de nå er utenfor skoleporten». Dei ønskjer at tekstane skal gje elevane lyst til å lese meir av teksttypen, forfattaren eller romanen dei blir presenterte for.

Fordelinga mellom nynorsk og bokmål

Informantane vart spurde om dei har fått retningslinjer frå Utdanningsdirektoratet for tekstutvalet, og kvifor utvalet av nynorske tekstar og forfattarar i desse bøkene er lite jamført med tekstar på bokmål. Svarea viser at forlaga ikkje har interne retningslinjer som regulerer fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i tekstsamlingane til læreverket. Dei har heller ikkje fått føringar frå Utdanningsdirektoratet. Redaktøren for *Kontekst* seier: «Nei, det fins ikke. De legger ikke, og det skal de heller ikke gjøre, føringer for hva forlagene skal gjøre. Vi forholder oss til læreplanverket og det som står der, og ikke minst, ønsker og behov fra skolene.» Redaktørane seier at dei strekkjer seg langt for å gje både bokmåls- og nynorskelevane nok nynorske tekstar, men at det er både praktiske og økonomiske omsyn å ta.

Av praktiske omsyn viser dei til at det blir gitt ut færre tekstar på nynorsk enn bokmål, og at det kan vere vanskeleg å finne aktuelle, nynorske tekstar for ungdom ut frå alle kriteriana dei har, både innanfor skjønnlitteratur og sakprosa. Redaktøren for *Kontekst* seier dei les mange hundre tekstar på både bokmål og nynorsk, og dei vel ut den teksten dei meiner er best. Ho meiner det dei siste åra har blitt lettare å finne aktuelle, nynorske tekstar som passar for målgruppa, både sakprosa og skjønnlitteratur, og at forlaget har blitt meir medvite om at bøkene må ha nok nynorske tekstar. Ifølgje redaktøren for *Kontekst* kan ungdomstrinnet dessutan vere ei utfordrande gruppe å velje tekstar for. Dei er snart vaksne, men

vaksenlitteraturen passar ofte ikkje ungdommar tematisk. Av og til har forlaga brukt utdrag frå nynorske bøker for vaksne som passar for ungdommar, men det er ikkje sikkert resten av boka passar for elevane, fordi tematikken er for «vaksen». Dei vil helst presentere elevane for utdrag der også resten av boka er aktuell for målgruppa. I utvalet av eldre tekstar før 1900 er det lite tilfang av nynorsk, men redaktøren for *Fabel* seier dei brukar alternative nynorske utgåver der det er mogeleg. Det kan til dømes vere den nynorske omsetjinga av *Håvamål* eller eventyret om Raudhette. Forlaga omset ofte saktekstar frå bokmål til nynorsk dersom dei får lov av forfattaren, men skjønnlitteratur omset dei ikkje. Redaktøren for *Fabel* seier: «Det har med stiltivået å gjøre, egentlig, fordi ... skjønnlitteratur er jo per definisjon kunst, mens fagtekster er ikke det. Våre oversettere er jo ikke skjønnlitterære oversettere.»

Her kjem også det økonomiske aspektet inn. Ifølgje redaktøren for *Fabel* er høge kostnader ei av årsakene til at forlaga ikkje omset skjønnlitterære tekstar frå bokmål til nynorsk:

Hvis jeg tenker høyt, så vil man kanskje kunne tenke seg at Udir satte av støtte-midler til å oversette skjønnlitteratur til nynorsk. Da må man jo kontakte profesjonelle, skjønnlitterære oversettere [...] Men det er jo selvfølgelig en mulighet Udir har til å, eller staten, da, har til å spytte i midler, fordi at dette er jo snakk om økonomi.

Begge redaktørane viser til at dei må ha ein forretningsmodell som er berekraftig for forlag, forfattarar og omsetjarar, både med omsyn til rettar og honorar.

Leseboka i literacy-opplæringa

Informantane vart spurde om kva rolle dei ønskjer leseboka skal ha i norskfaget, kva dei veit om leseboka si rolle i skulen, og kva rolle leseboka kan ha for nynorskelevane si literacy-opplæring. Også her trekkjer redaktørane fram at boka skal vere ei kjelde til leselyst og gode leseopplevingar, og at elevane skal kjenne at tekstane er aktuelle. I tillegg peiker redaktøren for *Fabel* på at bøkene skal vere gode utgangspunkt for å snakke om litteratur, tolke tekst og arbeide med lesestrategiar.

Begge forlaga er mykje ute i skulane for å sjå korleis lærebøkene og nettressursane blir brukte. Redaktøren for *Kontekst* seier bruken av tekstsamlingane varierer mellom lærarar, og at tekstsamlinga ikkje er den einaste kjelda elevane har til tekstar på skulen: «Jeg vil si at tekstsamlingen fungerer på en måte som et arsenal av tekster de kan plukke fra, og så er det jo opp til læreren å velge hva de vil bruke.» Redaktøren for *Fabel* seier ho ikkje veit kva for nokre tekstar frå samlingane som blir lesne rundt i skulane, eller korleis lærarane vel ut tekstar til munnleg eksamen.

På spørsmålet om leseboka si rolle i literacy-opplæringa innleier begge redaktørane med at lesing for den gjennomsnittlege ungdomsskuleeleven handlar meir om å lære seg korleis ein kan få tilgang til innhaldet i teksten enn om teknisk leseopplæring og avkoding. Vidare seier dei at leseopplæring i ungdomsskulen handlar om at elevane skal lære gode lesestrategiar, at dei skal bli meir medvitne lesarar med evne til å lese tekstar rimeleg kritisk. Begge redaktørane legg vekt på at det er viktig å lese mykje. Redaktøren for *Fabel* seier ho tenkjer ein kan utvide ordforrådet og språkkompetansen ved å lese mykje, både ulike sjangrar og ulike forfattarar, og redaktøren for *Kontekst* seier eit tekstleg mangfald, både i sjanger og språkleg stil, kan vere modellar å sjå etter når elevane sjølve skal skrive: «Og da er det viktig å lese mye. Det er det jo alltid.»

Redaktørane trur nynorskelevane møter lite nynorsk i kvardagen, både fordi mediebietet og tekstmengda elevane blir eksponerte for til dagleg, er dominert av bokmål. Dei hevdar det er viktig at tekstsamlinga har eit utval gode, nynorske tekstar, slik at nynorskelevane ser hovudmålet sitt der i ulike sjangrar. Begge meiner ein kan stimulere elevane til å lese nynorsk dersom dei blir eksponerte for gode, nynorske forfattarar og tekstar som appellerer til dei. Redaktøren for *Kontekst* seier ho er usikker på om leseboka aleine er avgjerande for elevane sin språkkompetanse:

[...] den totale tekstmengden som elever omgir seg med hele døgnet, er det som har den største betydningen. Men det er klart, at det er jo også viktig da, at tekstsamlingen har nynorske, gode nynorske modeller, slik at elevene ser sitt eget hovedmål der i ulike sjangre.

Ho legg til at med fem tekstsamlingar med 100 tekstar i kvar vil lærarane kunne plukke det som er aktuelt for si undervisning og sine elevar.

Begge forlaga ser ut til å ha ei hovudmålsetjing om at lesebøkene skal gje elevane gode leseopplevingar og lyst til å lese meir. Redaktørane viser til at det er lærarane som har ansvar for å velje tekstane som er best eigna for å nå kompetansemåla i planen, lesebøkene gjev lærarane eit mangfald av tekstar å velje mellom. Informantane frå forlaga hevdar dei strekkjer seg langt for å tilby elevane aktuelle, nynorske tekstar, og redaktøren for *Kontekst* seier dei har blitt meir medvitne om det dei siste åra. Kostnader i samband med omsetjing og få publikasjonar av nynorsk litteratur for målgruppa ser ut til å vere avgrensande faktorar for nynorskmengda i bøkene.

Diskusjon

Kva som kan vere bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelte på i nynorske lesebøker i ungdomsskulen, skal eg no diskutere i lys av teoriar om literacy og forlagsbakgrunn.

Leseboka styrer tekstutval og språkleg fordeling

I lesebøkene til dei to norskverka i studien er 66 % av tekstane på bokmål og 34 % på nynorsk. Dei innsamla faglærarrapportane har 70 % tekstar på bokmål og 30 % tekstar på nynorsk, og nesten alle tekstane i rapportane er henta frå lesebøkene til elevane. Den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål er altså nesten identisk i rapportane og lesebøkene. Redaktørane for læreverka seier dei ikkje har retningslinjer for språkleg fordeling i læreverkene, bortsett frå læreplanen. Dei viser stor tillit til læraren som forvaltar av læreplanen, og omtalar leseboka, med «et arsenal av tekster de kan plukke fra», som eitt av fleire hjelpemiddel til å nå måla i læreplanen. Det er i tråd med høyringsforslaget frå utvalet til ny opplæringslov som ønskjer å fjerne elementet i § 9-4 om «nok tilfang på begge målformer» ut frå argumentet om at *læreplanen* er styrande for kva læremiddel ein treng for å nå kompetansemåla (NOU, 2019: 23, s. 393). Ein kan spørje seg om forlaga (og opplæringslovutvalet) er klar over at læreverkene og lesebøkene i realiteten ser ut til styre

det som blir lese i norskfaget (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94; Kjelen, 2013, s. 153–155). Sjølv om læreverket *Kontekst* har eit mykje større samla tekstutval enn *Fabel*, og eit langt større tekstutval på nynorsk, kan det sjå ut som den språklege fordelinga i lesebøkene er meir styrande for den språklege fordelinga i faglærarrapportane enn talet på tekstar å velje mellom. Skulane som brukar *Kontekst*, har 31 % nynorske tekstar jamført med bokmål, berre 4 % meir enn skulane som nyttar *Fabel*.

Implikasjonar av den språklege fordelinga i lys av teoriar om literacy

Resultata frå granskinga viser at elevar i ungdomsskulen med nynorsk som hovudmål har lesebøker i norskfaget med dobbelt så mykje tekst på sidemålet som hovudmålet, og dei les fleire tekstar i norskfaget på bokmål enn nynorsk. Det kan vere særleg problematisk for elevar med nynorsk som hovudmål som møter lite nynorsk utanom skulen (Eiksund, 2011, s. 56–62; Sønnesyn, 2020, s. 225), i alle fall når vi jamfører med forventningane om at elevane skal meistre hovudmålet betre enn sidemålet etter 10. trinn fordi dei har hatt opplæring i hovudmålet lenger enn i sidemålet (Utdanningsdirektoratet, 2019; 2021).

Forlagsredaktørane meiner det er viktig at elevane med nynorsk som hovudmål blir eksponerte for gode, nynorske tekstar i lesebøkene, og at det kan stimulere elevane til å lese meir nynorsk. Dei hevdar tekstmengda elevane blir eksponerte for til dagleg, er dominert av bokmål. Det er i tråd med kva både forskarar og nynorskelevane sjølve peiker på som ei av årsakene til at dei meistrar bokmål betre enn nynorsk (Bjørhusdal, 2014, s. 13; Idsøe, 2016, s. 64, s. 84; Sønnesyn, 2020, s. 225). Sjølv om denne kjensgjerninga kan vere eit argument for å auke mengda nynorsk tekst i lesebøkene i norskfaget, gjer ikkje forlagsrepresentantane det til eit poeng.

Ifølgje modellen om *sjølvlæring gjennom lesing* kan elevane lære seg ortografiske strukturar som er nødvendige for å kjenne att ord og lære seg å lese flytande, berre ved å lese (Share & Shalev, 2004, s. 770–771). Dette synet på lesing kan vere eit argument for at lesing av tekstar på sidemålet er *opplæring i sidemålet*. Dersom røyndommen samsvarar med funna i

denne granskinga, og nynorskelevane i norskfaget les sidemålet meir enn hovudmålet, er det ikkje sikkert dei i praksis har meir opplæring i hovudmålet. Også *dual-route-modellar for lesing* legg vekt på at ein må møte ortografiske og morfologiske strukturar ofte for å byggje opp kunnskapar om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar (Lyster, 2011, s. 48–49). Begge desse modellane støttar eit syn på at elevlar med nynorsk som hovudmål må lese mykje nynorsk for å lese nynorske tekstar flytande. Studiar viser også at barn tek i bruk ortografiske mønster som dei lærer gjennom lesing, når dei skriv (Cunningham & Stanovich, 1991, s. 265; Jiménez et al., 2020, s. 36). Desse teoriene om lesing kan vere relevante når ein vil diskutere kva implikasjonar den språklege fordelinga kan ha for staveferdigheitene til elevlar med nynorsk som hovudmål. Dersom nynorskelevane lærer ortografiske mønster i nynorsknorma gjennom lesing, kan dei ta desse mønsterane i bruk når dei skriv. Er tilfellet at elevane i norskfaget les flest tekstar på bokmål, kan ein tenkje seg at dei tek i bruk ortografiske mønster og kunnskapar om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar som dei har lært gjennom lesing av tekstar på bokmål, også når dei skal skrive nynorsk. Om dette stemmer, kan det vere med på å forklare at nynorskelevlar har ei rekkje normavvikande samanfall med bokmålsnorma i tekstane sine (Bjørhusdal & Juuhl, 2017).

Ordforrådet er ein sentral komponent for både ordavkodning og språkleg forståing (Kim, 2020, s. 13; Garcia & Cain, 2014, s. 76), og ein kan truleg utvikle ordforråd og språkleg forståing gjennom lesing i seg sjølv (Stanovich, 1986, s. 364). I tillegg er ordforrådet ein viktig, indirekte komponent for skriveferdigheitene (Kim, 2020, s. 17). Studiar av nynorske elevtekstar viser at når nynorskelevlar skriv, blandar dei leksem som berre er i tråd med bokmålsnorma inn i tekstane sine (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992), og teoriene ovanfor kan indikere at elevane brukar ordforrådet dei mellom anna har tileigna seg gjennom meir lesing av tekstar på bokmål enn nynorsk. Dersom elevane blir lite eksponerte for nynorsk, går dei glipp av moglegheiter til å lære seg ord dei treng når dei skal uttrykkje seg skriftleg i tråd med nynorsk språkføring. Resultata frå denne undersøkinga viser at bokmål dominerer, både i lesebøkene til elevane og i tekstutvalet elevane les i skulen. Når vi veit at elevane rapporterer at dei les lite nynorsk utanom skulen (Eiksund, 2011,

56–62; Sønnesyn, 2020, s. 225), gjev det grunn til å hevde at nynorsk bør dominere i tekstutvalet dei møter i norskfaget. Dersom elevane les meir bokmål enn nynorsk, går dei glipp av moglegheiter til å lære seg kunnskapar om fonologi, ortografi og morfologi og språklege ferdigheiter som ordforråd og grammatikk som er unike for nynorsknorma. Alle desse kompetansane er sentrale kompetansar som leseforståing og skriveferdigheiter spelar på (Kim, 2020, s. 19–19), og som elevane treng når dei skal forstå og komponere nynorske tekstar i skulen og vaksensamfunnet sin diskurs (Shanahan, 2020, s. vii).

I lys av desse resonnementa er det mogleg å hevde at det ikkje er nok nynorske tekstar i dei nynorske lesebøkene. På den andre sida ser vi, særleg for læreverket *Kontekst*, at det samla utvalet av nynorske tekstar i lesebøkene er relativt breitt og kanskje til og med stort nok til å dekkje behova ein har for nynorske tekstar til nynorskelevane i norskfaget. Dersom lesebøkene i framtida har den same språklege fordelinga mellom nynorsk og bokmål i tekstutvalet, og nynorskelevane skal få lese ein større del tekstar på hovudmålet sitt, krev det truleg at denne problemstillinga vert eksplisitt løfta fram i norsklærarkollegia.

Trumfar leselyst nynorsk?

Sjølv om teoriar om literacy kan gje støtte til påstanden om at nynorskelevane bør lese tekstar på nynorsk for å bli trygge språkbrukarar, er der også teoriar om lesing som gjev støtte til forlaga sin praksis der leselyst, aktualitet og gode leseopplevingar spelar ei viktig rolle: Ungdommar som opplever glede ved lesing, les meir, dei les betre og viser betre skulefaglege prestasjonar enn dei som ikkje likar å lese (Mol & Jolles, 2014, s. 1). Elevar sjølve melder at dei skummar raskt gjennom tekstar som ikkje engasjerer dei, medan tekstar dei kjenner seg dregne mot, les dei grundigare og med større engasjement (Glenn et al., 2016, s. 321–324; Martin-Chang et al., 2020, s. 752; Solheim, 2014, s. 290). Det å tilby ungdommar god barne- og ungdomslitteratur i skulen ser ut til å vere viktig for både leseengasjement og utvikling av lesaridentitet. Det ser også ut til å auke sjansane for at dei les litteratur som ikkje er skriven primært for dei (Martin-Chang et al., 2020, s. 753). Desse poenga er argument for å gje nynorskelevane tekstar

dei opplever som aktuelle, noko også forlaga legg vekt på, sjølv om fleirtalet av tekstane er på bokmål.

På den andre sida kan vi argumentere for at nynorskelevane bør få eit breitt møte med nynorske tekstar i skulen, dersom det er eit mål at dei skal komme inn i den nynorske språk- og tekstkulturen (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 31). Det blir gitt ut ei rad aktuelle, skjønnlitterære tekstar for ungdom på nynorsk (Nynorsksenteret, 2020), men både kartlegginga av lesebøkene og faglærarrapportane viser at der er eit potensial for å gje fleire nynorske ungdomstekstar ein plass i lesebøkene og i norsktimane til nynorskelevane. Forlaga fortel om ein praksis med å bruke nynorske omsetjingar eller å omsetje tekstar til nynorsk der dei kan, til dømes omset dei sakprosa og brukar nynorske omsetjingar av klassikarar eller eventyr. Det kan vere problematisk på to måtar: For det første er noko av dette sjangrar og teksttypar som kan engasjere ungdomslesaren i mindre grad enn ungdomslitteratur (Martin-Chang et al., 2020, s. 752; Glenn et al., 2016, s. 321–324), for det andre blir ikkje ungdommane kjende med den nynorske saklitteraturen gjennom omsette tekstar. Dette momentet er eit argument for at det ikkje berre er språkleg fordeling av tekstutvalet generelt vi bør undersøke, men også i kva grad aktuell, nynorsk litteratur for ungdom er med i utvalet av tekstar nynorskelevane les i ungdomsskulen.

Konklusjon

Funna frå denne granskinga kan gje viktige innsikter til norsklærarprofesjonen, forlag og det opplæringspolitiske feltet. Studien får fram at den språklege fordelinga i tekstutvalet som elevane møter i norskfaget, kan spele ei rolle for nynorskelevane sin literacy. Studien viser at den språklege fordelinga i bøkene ser ut til å påverka språkleg fordeling av tekstane elevane les i skulen. Desse funna teiknar eit bilete av at lærarar har tillit til at det tekstlege utvalet i nynorskelevane sine lesebøker er tilpassa nynorskelevane. Det kan vere ein peikepinn både til forlag som lagar bøkene, og for opplæringspolitikken som har ansvar for kvalitetskriterium for læremiddel, om at elevar med nynorsk som hovudmål i praksis ikkje har den tilgangen til tekstar på eige språk som dei treng og har krav på. Dermed

kastar studien også lys over dei språklege rettane til nynorskelevane, og kan vere eit bidrag i diskusjonen om kva føringar, forskrifter og lover den norske skulen treng for å gjere det lettare og kjekkare å vere nynorskelev.

Abstract

The purpose of this paper is twofold. First, through content analysis, it examines the linguistic distribution of *Nynorsk* and *Bokmål* texts in two *Nynorsk* secondary school literature textbooks. It also investigates reports from teachers in schools with *Nynorsk* as the main language, that are using these textbooks. Second, through qualitative interviews, the paper addresses how publishers select texts for the literature textbooks. The results show that in the textbooks under study as well as in the teacher's reports, about 1/3 of the texts are in *Nynorsk* and 2/3 in *Bokmål*. Further, publishers believe that it is the curriculum, not the textbooks that should be decisive for what the pupil should read to achieve the competence goals. Through theories about the correlation between reading exposure and literacy, the paper discusses how uneven distribution in literature textbooks may affect how pupils with *Nynorsk* as their main language master *Nynorsk*.

Liv Astrid Skåre Langnes
 Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa
 Høgskulen i Volda
 Postboks 500
 NO – 6101 Volda
 liv.astrid@nynorsksenteret.no

Litteratur

- Abbott, R., Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), s. 281–298.
- Ahmed, Y., & Wagner, R. K. (2020). A “Simple” Illustration of a joint model of reading and writing using Meta-analytic Structural Equation Modeling

- (MASEM). I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Editors, *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science*, s. 55–76.
- Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), s. 419–434.
- Arnesen, A., Braeken, J., Baker, S., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2016). Growth in oral reading fluency in a semitransparent orthography: Concurrent and predictive relations with reading proficiency in Norwegian, grades 2–5. *Reading Research Quarterly*, s. 177–201.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvittekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving: språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (s. 6–17). Språkrådet.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørhusdal, E., & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 109(1), 93–121.
- Blichfeldt, K., & Fløtre, T. (2010). *Kontekst Tekstar 3*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., & Nilsen, M. (2014). *Nye kontekst Tekster 4*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Basis*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Tekster 5*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst: Tekstar 2*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T., & Larsen, E. (2006). *Kontekst: Tekstar 1*. Gyldendal Undervisning.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45–81). Cappelen Forlag AS.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The Dual-Route Approach. I M. J. Snowling, & C. Hulme, *The science of reading: A handbook* (s. 6–24). Blackwell Publishing.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), s. 264–274.
- Drivflaadt, E., Fostås, A.-G., Hjulstad, K., Horn, H., Johnsrud, E., Nitteberg, M., & Ommundsen, Å. (2014). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 8*. Aschehoug.
- Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk på leselista: ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet, nr. 27. [Masteroppgåve] Høgskulen i Volda.

- Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar: Føresetnader for sidemål. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 258–283). Det Norske Samlaget.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Education Psychological Review*, 23(4), s. 553–576.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilsen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 10*. Aschehoug.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilsen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel. Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 9*. Aschehoug.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), s. 85–99.
- Garcia, J., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics Influence the Strength of Relationship in English. *Review of Educational Research*, 84, s. 74–111.
- Gee, J. P., & Hayes, R. E. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- Glenn, W., Ginsberg, R., & King-Watkins, D. (2016). Resisting and persisting: Identity stability among adolescent readers labels as struggling. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), s. 306–331.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), s. 6–10.
- Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi, *Reading-writing connections towards integrative literacy science* (s. 313–317). Springer.
- Graham, S., Liu, K., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A. Kavanaugh, C., Taludkar, J. (2018b). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading and reading instruction on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), s. 243–284.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), s. 127–160.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking om språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randsona og eit språkdelt område i Hordaland*. [Masteroppgåve] Universitetet i Bergen.
- Jiménez, J., Garcia, E., Naranjo, F., de León, S., & Hernández-Cabrera, J. (2020). An analysis and comparison of three theoretical models of the reading-writing

- relationships in Spanish-speaking children. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. Joshi, *Reading-writing connections: Toward integrative literacy science* (s. 35–55). Springer.
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4) s. 243–255.
- Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive Dynamic Literacy Model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. (Red.), *Reading-writing connections: towards integrative literacy science* (s. 11–34). Springer.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langnes, L. A. (2021). *Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskolen* [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Lervåg, A., Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), s. 1821–1838.
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Gyldendal Akademisk.
- Martin-Chang, S., Kozak, S., & Rossi, M. (2020). Time to read Young Adult fiction: print exposure and linguistic correlates in adolescents. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 33(3), s. 741–760.
- Mol, S., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5, s. 1–10.
- Nordal, A. L. (2017). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 239–257). Det Norske Samlaget.
- Nynorsksenteret. (2020). *Ein god hyllemeter*. Nynorsksenteret. <https://nynorsksenteret.no/barneskule/gratis-materiell/ein-god-hyllemeter>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H., & Nitteberg, M. (2020). *Fabel 8*. Aschehoug Undervisning.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/>
- Shanahan, T. (2020). Foreword. I A. R. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi, *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science* (s. v-viii) Springer.

- Share, D., & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, s. 769–800.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 71–93). Cappelen Damm.
- Språkrådet. (2006). Endringer i forskrift til opplæringslova 28. juni 1999 nr. 722. Fråsegn frå Språkrådet. Henta frå <https://docplayer.me/12471192-Sprakradet-ref-var-ref-dato-200200633-2-jg-sig-er-13-1-2006-endringer-i-forskrift-til-opplaeringslova-28-juni-1999-nr-722-frasegn-fra-sprakradet.html>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew-effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research Quarterly*, 21, s. 360–406.
- Sønnesyn, J. (2018, 4). Danningsperspektiv på språkskifte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), s. 301–311.
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Cappelen Damm Akademisk.
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*. Henta frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/localfiles/nynoo2aso.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsetaten. (2015). *Retningslinjer for eksamensavvikling i Osloskolen*. Oslo kommune Utdanningsetaten.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Eksamensrettleiing – om vurdering av eksamenssvar*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå blob: <https://sokeresultat.udir.no/ebff65cf-abeo-488e-9265-bobfb4ce3de6>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Wagner, Å. K., Strömquist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskuleelever*. [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Oslo.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar av språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, s. 77–99.
- Øvreid, I. (2014). *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar*. [Masteroppgåve] Høgskulen i Volda.

Vedlegg

Språkleg fordeling mellom tekstar i 24 faglærarrapportar frå skular med nynorsk som hovudmål

Skule	Bokmål	Nynorsk	Anna	Læreverk	Henta frå læreverket	Lesebøker i bruk
A	18	5		Fabel	alt	Fabel 9 og 10
B	24	9	dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
C	13	6	dansk 1 svensk 1 dialekt 2	Fabel	alt	Fabel 10
D	11	2	dansk 1 svensk 1	Fabel	alt	Fabel 10
E	21	8	svensk 1 dansk 1 dialekt 2	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
F	13	1	svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
G	12	4	svensk 1 dialekt 2	Fabel	14/16	Fabel 10
H	15	4	dialekt 4 dansk 1	Kontekst	17/24	Tekstar 1, 2 og 3
I	29	21	dialekt 2 dansk 2 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3, 4 og Basisboka
J	25	9	dansk 3 svensk 2 dialekt 3	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3, og 4
K	6	1	svensk 1 dansk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
L	19	9	dialekt 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
M	25	13	svensk 3 dialekt 2	Kontekst	41/43	Tekstar 1, 2, 3 og 4
N	9	15	svensk 2 dialekt 2 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
O	34	18	svensk 1 dansk 1 samisk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
P	9	2	dialekt 1 svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2

(Forsett)

(Forsett)

Skule	Bokmål	Nynorsk	Anna	Læreverk	Henta frå læreveirket	Lesebøker i bruk
Q	9	6	svensk 2 dansk 1	Fabel	alt	Fabel 10
R	12	6	dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 4
S	16	5	svensk 1 dansk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og Basisboka
T	20	7	dansk 2 dialekt 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
U	23	9	dansk 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
V	13	3	svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
W	14	9	svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og basisboka
X	19	6	svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3

Tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål – ei undersøking av lærarar sin bruk av og haldning til tekstar på nynorsk

Britt Iren Nordeide

Samandrag: Forsking på kva tekstar ein les i skulen i Noreg har helst handla om lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, og mindre om kva målform tekstane som vert lesne i klasseromma, har. Fleirtalet av norske born møter nynorsk for første gong i skulen, og skulen har såleis eit viktig formidlingsoppdrag. Dette skjer i klasserommet, og undervisinga som vert gitt, er avhengig av læraren sin kunnskap og haldningar, kva læremiddel som er tilgjengelege, og korleis desse læremidla vert nytta. I artikkelen kjem det fram at lærarane som var med i denne studien, stort sett er positive til å lese tekstar på nynorsk. Tekstane som desse lærarane brukar, er i stor grad skjønnlitterære tekstar, henta frå læreverv i norskfaget og knytte opp til estetiske arbeidsmåtar der elevane sine opplevingar av tekst spelar ei sentral rolle. Lærarane brukar læreverva i stor grad, men er kritiske til det dei meiner er eit snevert tekstutval, spesielt når det gjeld sakprosaetekstar på nynorsk.

Nøkkelord: nynorsk, haldning til nynorsk, tekstar på nynorsk, val av tekst

Keywords: Norwegian Nynorsk, attitudes to Norwegian Nynorsk, texts in Norwegian Nynorsk, choice of texts

Innleiing

Opplæringslova slår fast at elevar skal ha opplæring i begge målformar dei to siste åra i grunnskulen (Opplæringslova, 1998, § 2–5). LK20, Fagfornyninga, går lenger enn § 2–5 når omfanget av sidemålsundervisinga vert skildra, for læreplanen i norsk har kompetansemål knytte

Sitering: Nordeide, B. I. (2022). Tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål – ei undersøking av lærarar sin bruk av og haldning til tekstar på nynorsk. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 101–127). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
Lisens: CC-BY 4.0

til både nynorsk og bokmål på alle steg (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I Fagfornyinga er det aukande krav til elevane sin kompetanse i og om nynorsk etter kvart som dei vert eldre, og dette handlar mellom anna om at alle elevar skal ha tilgangskompetanse på begge målformer (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Tilgangskompetansen sikrar at elevane kan delta i skriftkulturelle fellesskap der dei lærer å lese, forstå, tolke og sjølve produsere tekstar i ulike medium (Skaftun, 2019, s. 17). Det er godt dokumentert at nynorsk er mindre brukt enn bokmål i skulen (t.d. Grepstad, 2015). Det å få høve til å lese bøker og tekstar på nynorsk er såleis avgjerande for at elevar med bokmål som hovudmål skal få tilgangskompetanse også på nynorsk. Fleirtalet av norske born møter nynorsk for første gong i skulen, og det møtet er avgjerande for kunnskapen elevane får med seg. Det ser dessutan ut til at mange elevar med bokmål som hovudmål opplever nynorsk og bokmål som to ulike språk, og difor er tilgangskompetansen viktig (Eiksund, 2017, s. 279).

Lesing i skulen er for mange knytt til norskfaget og lesing av skjønnlitteratur. Men dette er berre ein del av all lesinga som skjer i skulen. Kravet om lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017) understrekar at lesing er noko meir enn det som skjer i norskfaget, og dermed møter eleven mange fleire typar tekst enn dei skjønnlitterære tekstane. I opplæringslova heiter det at «Lesebøkene i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk» (Opplæringslova, 1998, § 9-4). Kravet om representasjon av begge målformer i læreverk finn vi ikkje i andre fag enn norskfaget.

Styresmaktene stiller krav om at lærarar skal mestre begge målformer, så som lærar i grunnskulen kan ein ikkje velje vekk den eine målforma. Ei undersøking som vart utført av Proba samfunnsanalyse på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet i 2014, såg på nynorsk som hovudmål og på korleis lærarutdanningane sikrar og dokumenterer lærarstudentar sin kompetanse i nynorsk. Rapporten frå Proba dokumenterte at det var svært store skilnader i krava lærarutdanningsinstitusjonane stilte til nynorskkompetansen til studentane, og nokre av institusjonane dekte heller ikkje opplæringskrava som er sette frå styresmaktene (Proba, 2014).

Kva nynorskkompetanse lærarstudentane har og bør ha har også vore eit tema for Eiesland (2020a, 2020b). Ho fann at det er store skilnader når det kjem til kva nynorskkompetanse lærarutdanningsinstitusjonane krev av studentane sine. Med andre ord kjem lærarstudentar ut i skulen med svært ulik kompetanse i nynorsk, og truleg også med ulike haldningar til nynorsk. Det er rimeleg å anta at lærarar med god teoretisk og praktisk kunnskap i nynorsk vil vere meir positivt innstilte til det å undervise om og på nynorsk enn ein lærar som manglar denne kompetansen.

Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal, har sidan 2012 tilbydd eit nettbasert kurs for lærarar i norsk 1, 1–7, innanfor ordninga Kompetanse for kvalitet. Kompetanse for kvalitet¹ er ein strategi for vidareutdanning av lærarar, og lærarane får tilbod om kompetanseutvikling i basisfag. Kurset rekrutterer studentar frå heile landet. Førelesarane som har undervist på kurset nokre år, har lagt merke til at det er gjennomgåande låg kompetanse i nynorsk i studentgruppa, og at det er få studentar som brukar nynorsk i kommunikasjonen med førelesarane. Fråværet av kompetanse og bruk av nynorsk i kommunikasjonen på kurset har ført til ei interesse for i kva grad studentane nyttar tekstar på nynorsk i sine klasserom, og kva som ligg bak vala dei tek når dei skal velje tekstar til bruk i sine klasserom. Artikkelen vil omhandle følgjande spørsmål: 1) I kva grad spelar læraren si personlege haldning til nynorsk inn når hen skal velje målform på tekstane hen skal bruke i klasserommet? 2) I kva grad brukar ein tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål? 3) Når det er brukt bøker og tekstar på nynorsk, kva ligg bak val av tekst, og korleis vert tekstane nytta?

Bakgrunn og tidlegare forskning

I Noreg er samfunnslivet generelt prega av stor bokmålsdominans, og nynorsk som bruksmål i det offentlege er lite synleg for elevane, anten dei har bokmål eller nynorsk som opplæringsmål. Mange elevar med

¹ Kompetanse for kvalitet er eit kompetanseutviklingstilbod frå Utdanningsdirektoratet for lærarar som er i arbeid i grunnopplæringa. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/>

bokmål som hovudmål opplever nynorsk først og fremst som eit skulespråk, sidan det i hovudsak er i skulen dei møter sidemålet sitt (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021, s. 16). Skuleåret 2020–2021 var det 4084 (13,8 prosent) av totalt 29 506 lærarar som underviste på 1.–7. steg utan å ha minst 30 studiepoeng i norsk (gsi.no). Elevar kan såleis møte lærarar utan godkjend norskfagleg kompetanse på alle steg i grunnskulen. Denne undersøkinga vart gjennomført medan Kunnskapsløftet var gjeldande læreplan. I Kunnskapsløftet vart det stilt krav til arbeid med nynorsk i norskfaget, og kompetansemåla etter 2., 4. og 7. steg la vekt på lesing, samtale og refleksjon over innhald og formål i tekstar på både bokmål og nynorsk, uavhengig av kva som var opplæringsmålet til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2013). Tidlegare forskning på lesing av tekstar i skulen har helst handla om lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, og mindre om kva tekstar og bøker på nynorsk som vert lesne i klasseromma, og i kva grad ein les tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål.

Lærarhaldningar som bakgrunn for val av målform i undervisinga

I ei undersøking frå 2004 fann Nordal at mange lærarar ynskte å integrere nynorsk i fleire delar av undervisinga, slik at det kunne bli eit bruksspråk. Mange av lærarane nemnde at dei ynskte fleire og «morsomme» tekstar på nynorsk for å auke motivasjonen for nynorsk i elevgruppa (Nordal, 2004). Nordal si undersøking viste med det at mange lærarar kunne seiast å ha positive haldningar til nynorsk i undervisinga. Det finst fleire masteroppgåver som undersøker haldningane lærarar har til nynorsk som sidemål, mellom anna Eide (2020), Karstad (2015) og Slettemark (2006). I masteroppgåva si fann Eide (2020) at lærarane jamt over hadde svakt positive haldningar til nynorsk som sidemål. Eit hovudfunn i masteroppgåva til Karstad (2015) var at det var vanskeleg å kategorisere deltakarane i studien som anten positive eller negative til nynorsk. Ho fann også at 15 prosent av lærarane meinte at det er unødvendig med nynorsk fordi alle forstår bokmål, men også at lærarane var nokså einige i at det er viktig at elevane utviklar gode haldningar til nynorsk (Karstad, 2015, s. 99). Slettemark (2006) fann at fleirtalet av lærarane i hans undersøking

hadde ei svakt negativ haldning til nynorsk som sidemål (Slettemark, 2006, s. 68).

Om og korleis lærarane omset positive haldningar til nynorsk til undervisning, er usikkert. I LISA²-studien såg ein også på opplæringspraksis i klasseromma på ungdomsskulen når det kom til sidemålsundervisning. Her fann ein at arbeid med formverk og vokabular tok mesteparten av tida. Der forskarane fann bruk av tekstar på sidemålet nynorsk, var det i stor grad skjønnlitterære tekstar, og desse vart brukte som utgangspunkt for litterære samtalar om form og innhald. I den grad forskarane fann bruk av sakprega tekstar på nynorsk, var dette argumenterande tekstar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 126).

I 2006 gjorde TNS Gallup ei undersøking om sidemålsundervisning blant elevar på 10. steget og VK1 på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Her fann ein at elevar i gjennomsnitt har mindre enn ein time med sidemålsundervisning i veka frå 8. til 10. steget (Wedde, 2006). I ei masteroppgåve frå 2011 undersøkte Nyrnæs rammevilkåra for lesing på nynorsk i ungdomsskulen i Bergen, og ho fann at det vart lese ein del nynorsk i skulen, men at det helst var kortare tekstar og utdrag, og at andre fag enn norsk sjeldan var involverte i arbeid med tekstar på nynorsk. Også Eiksund (2011) fann at elevar i norsk skule, uavhengig av opplæringsmål, i liten grad var eksponerte for nynorsk anna enn der ein aktivt arbeidde med nynorsk i fag, og difor ser på nynorsk som eit «skulespråk».

Teksttypar i skulen

Ifølgje Hamre kan skulefaget norsk delast i to sentrale dimensjonar: eit danningsfag og eit reiskapsfag (Hamre, 2017). Danningsfaget norsk peikar mot mange overordna mål for opplæringa, men eit viktig siktemål er å formidle den norske kulturarven og la elevane bli kjende med dei viktigaste tekstane frå fortid og notid, først og fremst den skrivne skjønnlitteraturen. Reiskapsfaget norsk skal gje elevane kompetansen, kunnskapane og ferdigheitene dei treng for å kunne vere aktive deltakarar i

2 LISA (Linking Instruction and Student Achievement). Forskningsprosjekt som involverte 47 ungdomsskular der ein filma undervisninga som vart gjeven i norsk og matematikk.

utdannings-, arbeids- og samfunnsliv. Det er fleire dimensjonar ved norskfaget, det er også eit identitetsfag som bidreg til å forme og utvikle elevane sin identitet (Penne, 2001, s. 9), og eit opplevingsfag der sjølv leseopplevinga står i sentrum (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Opplæringslova krev at det i opplæringa berre skal bli brukt læremiddel som ligg føre på både bokmål og nynorsk, og formuleringa gjeld også digitale læremiddel (Opplæringslova, 1998, § 9-4). Slik er lærebøkene ei kjelde som potensielt kan vere med og sikre elevane sin tilgang til nynorsk. Skuletekstar i lærebøker og læringsressursar er tekstar som er tilrettelagde for læring, men skuletekstar treng ikkje vere tilrettelagde tekstar (Skjelbred, 2019, s. 5). Det er eit skilje mellom dei tekstane som er utarbeidde med opplæring som mål, og dei tekstane som vert skuletekstar ved at dei blir tekne inn i skulen og brukt i opplæringa (Skjelbred, 2019, s. 21). Det manglar studiar som undersøker tekstutval i grunnskulen og korleis ulike læreplanar påverkar dette (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), men det er grunn til å anta at fordelinga på 75 vs. 25 prosent mellom skjønnlitteratur og sakprosa i ungdomsskulen som vist i LISA-studien (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 122) også kan gjelde på barnesteget og mellomsteget, kanskje med endå større overvekt på dei skjønnlitterære tekstane på dei lågare årsstega.

Tradisjonelt har læreboka spelt ei viktig rolle for opplæringa (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017). Askeland, Maagerø & Aamotsbakken (2013, s. 11) nemner at den stabile posisjonen som lærebøkene har, kanskje gjer desse bøkene til «de bøkene som barn og unge bruker mest tid på av alle bøker». Dette vert også støtta av LISA-studien, som viste at på skulane som var med i prosjektet, vart nesten alle tekstane i norskundervisninga henta frå læreverket i faget (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 93).

Aashamar, Bakken, og Brevik (2021) nyanserer dette biletet. Dei fann at posisjonen til læreboka er i ferd med å bli svekt, noko dei forklarar med den auka tilgangen til alternative informasjonskjelder og avviklinga av godkjenningsordninga for lærebøker i Noreg. Aashamar mfl. hevda at lærarar hovudsakleg hentar tekstar frå andre kjelder enn læreboka, men at læreboka har ein sterkare posisjon på dei lågare årsstega, og at ein gradvis brukar læreboka mindre etter som elevane vert eldre. Dette siste

poenget svarer til ei undersøking gjort for Utdanningsdirektoratet i perioden 2013–2016, der ein fann at den papirbaserte læreboka framleis hadde ei dominerande rolle i skulen, men at dette i størst grad gjaldt lågare steg i grunnskulen (Skjelbred, 2019, s. 72). Biletet er likevel ikkje eintydig, for i norskfaget er læreboka ei mykje brukt kjelde til skjønnlitteratur (Aashamar et al., 2021).

Nynorsk i læremiddel

I år 2000 vart godkjenningssordninga for lærebøker oppheva. Fram til dette var det eit krav at ein i læreverk i norsk skulle ha minst 33,3 prosent nynorsk tekst i lesebøker for born med bokmål som hovudmål. Fleirtalet av norske skular har bokmål som det vedtekne skulemålet (Statistisk sentralbyrå, 2020, 2021), og då er læremidla også å finne på bokmål, med unntak av læremiddel i norskfaget. Om læremidla har få tekstar på nynorsk, må ein på skulane nytte andre kjelder for å nå måla i læreplanen om representasjon av nynorske tekstar.

Kravet i opplæringslova til fordeling er generelt, der heiter det at «... lesebøkene i norskfaget i grunnskolen må ha nok tilfang på begge målformer slik at elevene lærer å lese både bokmål og nynorsk» (Opplæringslova, 1998, § 9-4). I ein rapport frå TNS Gallup kom det fram at metodikken som vart brukt i sidemålsopplæringa, handla mykje om skriving og grammatikk, men også at elevane las romanar på sidemålet nynorsk. Rapporten fekk også fram at når elevane las på fritida, las dei tekstar i mange ulike sjangrar, men i alle sjangrar las dei mindre på nynorsk enn på bokmål, uavhengig av eleven si målform (Wedde, 2006).

I ei undersøking publisert i 2009, fann Askeland at lesebøkene for ungdomsskulen som vart laga etter Kunnskapsløftet, hadde langt færre tekstar på nynorsk enn det som var tilfelle før godkjenningssordninga vart oppheva (Askeland, 2009). Snittet i prosent i dei undersøkte læreverka låg på 15 prosent i 2009. I masteroppgåva til Langnes (2021) vert resultatet til Askeland nyanserte. Langnes undersøkte mellom anna prosentvis fordeling i to mykje brukte læreverk for ungdomsskulen, og ho fann at fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål var ganske lik for dei to læreverka, med gjennomsnittleg 34 prosent tekstar på nynorsk og

66 prosent tekstar på bokmål. Langnes fann også at nyare lesebøker har større del nynorske tekstar enn eldre lesebøker (Langnes, 2021). Desse undersøkingane tyder på at alle elevar, anten dei har nynorsk som sidemål eller hovudmål, får mindre høve til å lese nynorsk fordi mengda nynorsk er mindre enn mengda bokmål i læreverka.

I si masteroppgåve argumenterer Slettemark (2006) for at lærebøker og læringsressursar spelar ei viktig rolle for å skape engasjement for tekst, og særleg for nynorsk som sidemål. Nordal (2017, s. 249) skriv at det utvida tilbodet om læremiddel som er kome med digitale kjelder og læremiddel, har gitt eit større tilbod til elevane om kjelder på bokmål og engelsk, sidan marknaden er størst der, medan det er ein mangel på nynorskressursar også når det gjeld digitale kjelder og læremiddel. Dette forsterkar utfordringa som Askeland (2009), Langnes (2021) og Eide (2020) har peika på, nemleg det at læreverka har ei overvekt av tekstar på bokmål.

Utval og metode

Materialet denne undersøkinga byggjer på, er ei spørjeundersøking blant 172 nettstudentar som skuleåret 2020/2021 tok 30 studiepoeng i norsk 1, 1–7, gjennom ordninga Kompetanse for kvalitet. Alle studentane er lærarar med fast jobb i grunnskulen, og studiet rekrutterer lærarar frå heile landet. Val av digital spørjeundersøking som metode gjorde det såleis enklare å samle inn data frå ein populasjon som var geografisk spreidd. Av 172 lærarar svarte 126 på spørjeundersøkinga. Dette gjev ein svarprosent på 74 prosent. Av desse definerte 85 prosent seg som bokmålsbrukarar. I det følgjande er svara frå lærarane som underviser på skular der nynorsk er opplæringspråk, filtrerte vekk. Dette er gjort for å setje søkelyset på praksis når det kjem til bruken av bøker og tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er opplæringspråk.

For å delta på denne vidareutdanninga i norsk er det eit krav at lærarane sjølve underviser i norskfaget. Deltakarane i undersøkinga fekk spørsmål om dei hadde formell utdanning utover vidaregåande skule i faget norsk. 34 prosent rapporterte at dei hadde studiepoeng frå høgare utdanning i norsk, medan 66 prosent rapporterte at dei ikkje hadde dette. Dei som svarte at dei hadde formell kompetanse i norsk, vart vidare spurde om

kva denne gjekk ut på. Ut frå svara er det rimeleg å tru at mange har bakgrunn frå barnehagelærerutdanning, eller at dei har «gammal» lærerutdanning der talet på studiepoeng i norskfaget varierte, for dei fleste rapporterte at dei hadde mellom 5 og 30 studiepoeng i norskfaget frå før. Med andre ord hadde lærarane eit behov for å fylle på med studiepoeng for å stette kompetansekrava om studiepoeng i basisfag, som kom i 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2017a). 91 prosent av lærarane underviser på eitt eller fleire av stega frå 1. til 7. klasse, medan 9 prosent anten er spesialpedagogar, arbeider i vaksenopplæringa eller underviser på ungdomsskulen. Dette siste er overraskande, sidan dette kurset er spesielt innretta mot 1. til 7. steg, og ein finn tilsvarende kurs for dei som underviser frå 5. til 10. steg. Spesialpedagogar og dei som arbeider med vaksenopplæring, kan ha elevar som har fritak frå skriftleg sidemål, så at denne gruppa med lærarar svarer at dei ikkje brukar bøker og tekstar på nynorsk, kan ha ei naturleg forklaring. Lærarane som underviser frå 1. til 10. trinn, skal gjere alle elevane kjende med nynorsk gjennom lytting, lesing og refleksjon og kan difor ikkje velje vekk bøker og tekstar på nynorsk når dei underviser i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Undersøkinga er ei spørjegransking med innslag av både opne og lukka spørsmål. Dette kan vi kalle ei kvalitativ rundspørjing (Tjora, 2021, s. 207). Dei opne spørsmåla inviterer informanten til å svare på det som vedkomande er mest oppteken av, og til at informanten kan nyansere synspunkta sine. Dei lukka spørsmåla kan gjere at informanten hugsar at det er andre alternativ som kan vere like aktuelle som det ein først kom på, men også få informanten til å ta aktive val mellom dei forskjellige alternativa. Spørsmålstypane gjev difor informantane ulike inngangar til å svare på undersøkinga, og slik kan ein få eit rikare informasjonsgrunnlag.

Fem av spørsmåla var lukka og hadde faktabaserte alternativ. Det å ha lukka spørsmål gjer dataregistreringa enklare, og ved at respondentane vel mellom dei same svarkategoriane, vert undersøkinga standardisert (Ringdal, 2018, s. 204). To av spørsmåla var heilt opne, og her fekk studentane høve til å kome med eventuelle synspunkt dei ikkje hadde fått fram tidlegare i undersøkinga. Åtte av spørsmåla hadde ei hybrid form, det vil seie at studentane skulle krysse av i den svarkategorien som høvde best for dei (lukka spørsmål), og i tillegg gje utfyllande kommentarar

til spørsmålet (opne svaralternativ). Den siste spørsmålstypen var også lukka, med ein Likert-skala med fem steg, der studentane skulle gradere kor einige eller ueinige dei var i sju ulike påstandar.

Informantane i denne studien er forskaren sine eigne studentar, og dette kan ha påverka svara, då informantane kan ha ynskt å framstille seg sjølv mest mogleg fordelaktig. Det vart ikkje spurt etter data som gjorde det mogleg å kjenne att informantane. Det at informantane var studentar på eit nettkurs, gjorde at forskaren sin kontakt med dei var avgrensa til møte i digitale klasserom og skriftleg korrespondanse på ulike meldingstenester og e-post. Undersøkinga vart gjennomført i februar 2021, og lenkja til undersøkinga vart send til nettstudentane sin e-post. Deltaking i undersøkinga var frivillig og anonym, og studentane kunne gjennomføre undersøkinga innanfor eit tidsrom på tre veker.

Analyse

For å kunne analysere dei lukka spørsmåla, vart det brukt ein deskriptiv analyse der målet var å identifisere og skildre mønster i materialet (Cresswell, 2014). Reint praktisk vart frekvensar og fordeling på kvart spørsmål kartlagde. Dei opne spørsmåla vart analyserte gjennom ein enkel innhaldsanalyse og systematisert i Excel. Arbeidet starta her med å lese fritekstsvara mange gonger for å få ei oversikt over heilskapen. Ut frå innhaldet vart svara sorterte i større tematiske kategoriar. Desse vart vidare delt ut på tal respondentar, for å kunne identifisere tendensar i tekstsvara. Slik gjev dette ei systematisk tilnærming til klassifisering og identifisering av tema og mønster i dataa (Hsieh & Shannon, 2005).

Atterhald

Nettbaserte program for spørjeundersøkingar er først og fremst utforma for kvantitative undersøkingar der spørsmål skal svarast på med ferdigdefinerte svar, til dømes kor einig ein er i ein påstand på ein skala frå 1 til 5 (Tjora, 2021, s. 208). Det er likevel mogleg å nytte slike program også i undersøkingar med opne svaralternativ, men då er det nokre utfordringar

ein bør ta omsyn til i analysen. Den eine er at ein del svar kan bli for korte til ein god kvalitativ analyse. Den andre er at deltakarane ikkje er vane med at slike undersøkingar inneber at dei må skrive og ikkje berre krysse av. Dette kan i begge høve gje svar som ikkje svarer fullstendig på det som er spurt etter. Til sist kan ein oppleve at verktøyet som er valt til spørjeundersøkinga, ikkje lagar rapportar som er tilpassa kvalitativ analyse (Tjora, 2021, s. 208). I denne undersøkinga vart dei opne svara grupperte tematisk, slik at eventuelle tendensar kunne observerast. Dette gjorde at også korte og ufullstendige svar på opne spørsmål kunne gje utdjupande informasjon utover dei ferdigdefinerte svara. I kvalitative analysar kan ein ikkje unngå at det ein observerer og tolkar, er farga av forskaren sin faglege og ideologiske ståstad (Hsieh & Shannon, 2005). Sentralt for analysen er at ein klarer å kombinere relevante teoretiske omgrep med data-materialet for å få fram kunnskap. At nokre delar av materialet er løfta fram og andre delar valde vekk, kan vere ein metodisk veikskap ved dette arbeidet.

Teoretiske perspektiv

Haldningar til nynorsk som sidemål

Haldning til språk kan ha lite med sjølve språket å gjere, men mykje med sosiale stereotypiar å gjere, altså dei oppfatningane og forventingane vi knyter til ein person på bakgrunn av til dømes språk. Mæhlum skriv at «språkholdningar snarere er en refleks av bestemte sosiale og kulturelle strukturer i det aktuelle samfunnet» (Mæhlum, 2008, s. 96). Med andre ord gjev språkbrukarane status til ulike språkvarietetar. Dette dannar grunnlag for språklege hierarki og hegemoni, og med Bourdieu kan vi seie at på den lingvistiske marknaden vil majoritetsspråk ha høgare verdi enn minoritetsspråk (Bourdieu, 1991). Walton (2015) problematiserer rolla nynorsk har som eit minoritetsspråk. Han seier at om ein forstår nynorsk som eit språkøkologisk system der all norsk tale høyrer heime, i tillegg til det normerte skriftspråket, er nynorsken slett ikkje mindre brukt, men mest brukt. Walton legg då til grunn at dei fleste norsktalande har eit talemål som lettast let seg systematisere med nynorsk. Likevel er mykje av diskursen rundt nynorsk prega av at ein har fokus på nynorsk som

skriftspråk og målform, og at ein i praksis då ser på nynorsk som eit minoritetsspråk (Walton, 2015).

Kor mykje språkbrukarane brukar ulike språk, og førestillingane dei har om språk og måten dei snakkar om språk på, resulterer i maktfordeling mellom dei ulike språka (Hårstad et al., 2021, s. 49). Kva haldningar lærarar har til mindretalsspråket nynorsk, kan vere uttrykte både implisitt og eksplisitt, og dette kan spegle verdien språkbrukarane legg til nynorsken. Implisitte haldningar kan bli uttrykte ved at læraren gjev nokre tema meir merksemd og verdi enn andre, til dømes kan læraren undervise språklege emne utan å nemne nynorsk. Eksplisitte haldningar kan vere lettare å få auge på, for då vil læraren uttrykke klare anten positive eller negative haldningar.

Det er grunn til å anta at dei haldningane til nynorsk som ein har med seg som vaksen, kan vere påverka av til dømes sidemålsundervisinga på skulen. Haldningane ein har med seg som lærar, handlar såleis ikkje berre om haldninga ein har til språket nynorsk. Slettemark (2006) peikar på at språkhaldningar vil vere «vevet sammen med betraktninger om opplæringen i emnet og denne opplæringens form, funksjon og vilkår». Med andre ord kan ein lærar som er positiv til språket nynorsk, likevel vere negativ til det at alle elevar skal lære å skrive nynorsk på skulen. Blikstad-Balas og Roe skriv at mange elevar med nynorsk som sidemål klarer å lese og forstå nynorsk utan vanskar, men at det er mange som slit med motivasjonen når dei skal skrive korrekt nynorsk. Dette slår ut som negative haldningar til nynorsk blant elevane, og dette kan påverke også lærarane sine haldningar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 126).

Tekstane elevar nyttar i grunnskulen i faget norsk

I grunnskulen arbeider elevane med tekstar i mange ulike sjangrar, og i mange ulike fag, og det kan vere store skilnader mellom klasser og skular når det gjeld kva tekstar elevar har tilgang til. Tekstane og læreverka presenterer ulike måtar å forstå verda på, og desse har vist seg å innehalde mange ulike spor av ideologisk farging i si framstilling av verda. På grunn av den sentrale rolla slike tekstar kan ha, er det truleg at synsmåtar

som er representerte, kan bli tileigna som naturaliserte førestillingar og idear (Hårstad et al., 2021, s. 206). Med andre ord kan tekstutvalet i seg sjølv indirekte påverke elevane sine haldningar.

Ei grovsortering skil tekstane i skjønnlitterære tekstar og sakprosa-tekstar, der norskfaget er den største bidragsytaren til lesing av skjønnlitterære tekstar, medan sakprosa-tekstane er å finne i alle fag. LISA-studien viste også at dei skjønnlitterære tekstane som vert brukte i klasseromma, i stor grad var henta frå læreverket til elevane eller anna pedagogisk materiell for norskundervising. Sakprosaantologiar frå læreverka vart lite brukte, og lærarane brukte heller andre kjelder for å finne tekstar som elevane skulle analysere kritisk eller bruke som modelltekstar (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Skjong (2018a) undersøkte lesebøkene til dei fire mest brukte norsklæreverka som var utgitt eller revidert etter LK06. Alle bøkene etter 4. steget hadde med tekstar på «den andre målforma», og dette gjer at elevar med bokmål som opplæringsmål kan ha møtt tekstar på nynorsk før dei har fullført 4. steget. Nynorsktekstane er dominerte av korte tekstar innan sjangrar som gåter, dikt, fablar, ordtak, aforismar og oppskrifter. Fleire sjangrar er likevel representerte, ein finn mellom anna teikneseriar, utdrag frå barnebøker og sakprosa-tekstar. Sjangerbreidda aukar i alle bøkene fram mot 7. steget, men dei skjønnlitterære sjanrane dominerer. Oppgåvetekstane knytte til tekstane er stort sett på bokmål, noko som kan vere med på å forsterke tradisjonelle oppfatningar om nynorsk som «kunstspråk» (Skjong, 2018a, s. 143).

Blikstad-Balas (2014) hevdar at årsaka til at læreboka har ein posisjon som ein viktig læringsressurs i skulen, trass i at skulen kan nytte mange ulike ressursar, er at skulen som system er lite endringsvillig, og at lærebøkene er tilpassa ein læreplan, og såleis er tilrettelagde for bruk i skulen. Blikstad-Balas fann også at lærarar uttrykkjer at dei brukar læreboka aktivt i planlegginga av undervising, fordi dei vil vere sikre på at undervisinga er i tråd med læreplanen. Med andre ord legg lærebøkene premissar for undervisinga. Som Aashamar mfl. (2021) viser, er dette biletet i endring. I 2021 har minst seks av ti elevar i grunnskulen og alle elevane i vidaregåande skule si eiga digitale eining knytt opp til internett. I tillegg har fordelinga i omsetning mellom digitale og papirbaserte læremiddel

endra seg, og dei digitale tekstane har fått ein mykje større plass i skulen (Gilje, 2021).

Tekstar på nynorsk i grunnskulen

Skjong (2018b) seier at eit fullverdig møte med norsk kultur alltid vil innebere eit møte med tekstar på både nynorsk og bokmål. Det er ikkje nok at ein i dette møtet berre les desse tekstane; skal danningspotensialet i slike tekstmøte realiserast, må møta føre til at elevane opplever konsekvensane av norsk som ein toskriftskultur, og at dei sjølve er aktive deltakarar i denne kulturen. Truleg startar ein seint med opplæring i nynorsk på mange skular, og undersøkingar som er gjorde av sidemålsopplæring der nynorsk er sidemålet, viser at tidleg start er nøkkelen til suksess (Jansson & Traavik, 2017).

I LISA-studien fann forskarane at arbeid med nynorsk i liten grad vart integrert i arbeidet med lesing og tekstskaoping, og at elevane fekk få konkrete døme på bruk av nynorsk i eit mangfald av levande tekstar i faget (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 147). Sjøhelle (2020) peikar på at opplæring i nynorsk som sidemål tradisjonelt har blitt kopla opp til grammatikkundervising, også gjennom at lærebøkene koplar nynorsk og opplæring i grammatikk tett saman.

Jansson og Traavik argumenterer for varierte arbeidsmåtar, mellom anna at lærebøkene kan vere på nynorsk også i andre fag enn norsk, og at skriving på begge målformer må bli forstått innanfor det same skrivedidaktiske paradigmet. I masteroppgåva til Eide (2020) argumenterer han med at lærarar helst ville unngå å bruke læreboka når dei underviser i og om nynorsk, og seier «at nynorsken gir en større frihet til å velge tekster man selv liker, i motsetning til bokmålstekster, som er mer kanoniserte». Lærarkompetanse og ein didaktisk praksis som fremjar språkleg praksis, er også viktige faktorar om ein vil lukkast med undervising om og på nynorsk (Jansson & Traavik, 2017). Lærarkompetanse er særleg viktig i eit språkfag som norsk, for norskfaget er både kunnskapsobjekt og formidlingmedium. Her må læraren vere særleg medviten om at hen meir eller mindre eksplisitt reproduserer språklege røyndomar, og dermed implisitt haldningar, for elevane,

og at dette er eit særleg ansvar for språklæraren (Hårstad et al., 2021, s. 198).

Resultat og drøfting

For å få kunnskap om lærarane sine haldningar, fekk dei i undersøkinga direkte spørsmål som gjekk på deira egne haldningar til nynorsk, men også kva haldning dei hadde til at elevar i grunnskulen skal lære nynorsk. Lærarane fekk også spørsmål om kva haldning dei har til å bruke tekstar og bøker på nynorsk i klasseromma sine, og kva vurderingar dei gjer når dei vel tekstar til bruk i klasserommet.

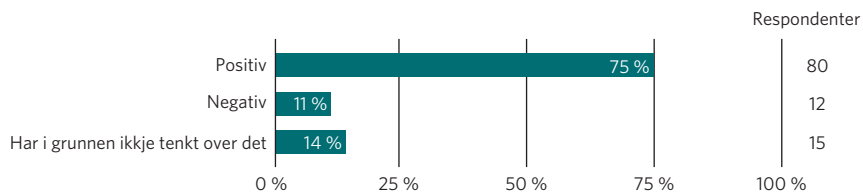
Haldningar til nynorsk som sidemål

For fleirtalet av norske elevar vil den første staden der dei møter nynorsk, truleg vere i skulen. Det er sannsynleg at opplevinga av dette første møtet vil prege haldninga elevane får til nynorsk. Med andre ord spelar lærarane ei viktig rolle. Materialet frå denne undersøkinga syner mellom anna at 48 prosent av lærarane er eksplisitt positive til nynorsk når dei vert spurde om eiga haldning. Ein lærar seier: «Positiv til muntlig bruk av nynorsk», og ein annan seier: «I utgangspunktet positiv, men lærebøkenes innhold kan styre litt mye av tekstvalgene vi tar utgangspunkt i, de er stort sett på bokmål.» Slettemark (2006) nyanserer den positive haldninga lærarane hevdar å ha, og seier at sjølv om lærarar er eksplisitt positive til nynorsk, kan dei vere negative til at elevane skal lære det. Dette viser også nokre utsegner frå lærarane i denne undersøkinga. Ein lærar grunnjev positiviteten med at hen underviser på barnesteget og difor ikkje treng å gje karakter. 42 prosent av lærarane er eksplisitt positive til kravet om at alle elevar skal lære nynorsk, men det er likevel litt uklart kva lærarane legg i spørsmålet, for mange som uttaler at dei er positive til at elevane skal lære nynorsk, nyanserer dette til å lese og bli lesne for, men meiner det er unødvendig at elevane skal lære å skrive nynorsk. Fleirtalet av dei som er positive, utdjuvar i liten grad svara sine. Det kan vere at dei har ei kjensle av at dette er ei haldning som ikkje må grunnjevast, i og med at denne haldninga er i tråd med krava som er stilte til opplæringa.

34 prosent av lærarane uttaler heilt eksplisitt at dei har ei negativ haldning til nynorsk. Desse svara kan grupperast i tre omtrent like store grupper: (i) dei som sjølv synest nynorsk er vanskeleg og difor opplever lite meistring, (ii) dei som synest det er unødvendig at vi skal ha to så like språk i Noreg, og (iii) dei som synest at det av ulike årsaker er vanskeleg for eigne elevar å lære nynorsk. Nokre døme på dette kan vi finne i utsegner som følgjande: «Synes det er kjempe vanskelig, og har vel egentlig aldri lært nynorsk godt nok», «Holder med ett skriftspråk i Norge» og «... opplever at mange flerspråklige og de som har vansker med lesing og skrivning har større utfordringer med nynorsk». I tillegg peikar ein lærar på at hen forstår at det er viktig at ein gjev opplæring i begge målformer, men «... det blir likevel negativt når en selv ikke kan det godt nok».

37 prosent av lærarane uttrykkjer ei negativ haldning til at elevane i grunnskulen skal lære seg nynorsk. Dette vert i hovudsak grunngjeve ut frå at det er nok for elevane å lære seg eitt norsk skriftspråk og eitt framandspråk. I tillegg er det mange som nyanserer haldninga si ved å skrive at dei i utgangspunktet meiner det er bra at elevane vert kjende med målforma, men at dei meiner elevane ikkje skal bli testa i nynorsk til eksamen og heller ikkje måtte skrive nynorsk. Haldningane vi ser, kan truleg bli sette i samanheng med det Mæhlum seier er «... en refleks av bestemte sosiale og kulturelle strukturer i det aktuelle samfunnet» (Mæhlum, 2008, s. 96), og det at nynorsk er eit mindre brukt språk enn bokmål, som lærarane ikkje ser som nyttig for elevane å lære. Vi kan også sjå dette i samanheng med tenkinga til Bourdieu og det at minoritetsspråk, her nynorsk, er sett på som mindre verdifulle enn majoritetsspråk (Bourdieu, 1991). Desse haldningane, og det at elevane i liten grad møter skriftleg nynorsk som skrivarar, vert potensielt eit problem for elevane når dei kjem på ungdomsskulen og der møter ei undervising som er prega av arbeid med formverk og vokabular (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 129). Med andre ord kan haldningane seiast å vere prega av ein diskurs der nynorsk er eit minoritetsspråk (Walton, 2015).

75 prosent av lærarane uttaler at dei er positive til bøker og tekstar på nynorsk, 11 prosent er negative, og 14 prosent seier at dei ikkje har tenkt over dette spørsmålet. Når lærarane skal utdjupe svara sine, knyter dei haldningane til elevane og opplæringa i klasserommet. Dei som er



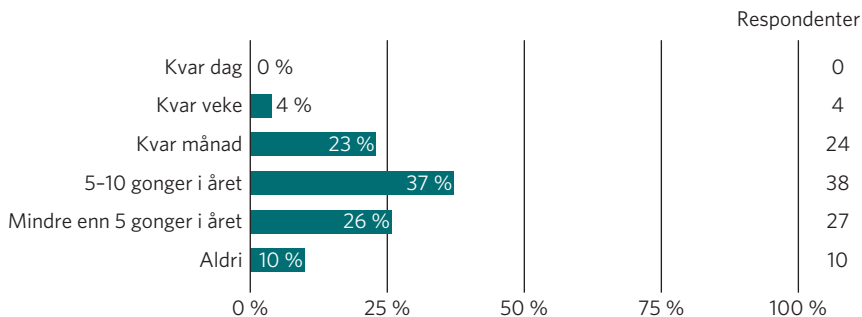
Figur 1. Lærarane si haldning til bøker og tekstar på nynorsk

positive, seier at det er fint at elevane får møte begge skriftspråk, og at det er viktig at elevane har ei forståing av at vi har to ulike skriftspråk i Noreg. Ein lærar seier også: «Opplever elever i småskolen velger å lese nynorske tekster, da de synes dette er lettere.» At dei fleste lærarane i denne undersøkinga underviser på 1.–7. steget, kan kanskje vere med på å forklare kvifor mange av dei er eksplisitt positive til å lese og høyre nynorsk, sidan dei truleg jobbar mykje med lesing og lett kan integrere ulike typar bøker. Dei som er negative, grunnjev dette i stor grad med den skriftlege opplæringa, og det kan gjere at dei vel vekk arbeid med nynorsk. Dette stemmer overeins med funn frå LISA-undersøkinga, her fann ein at arbeid med nynorsk i liten grad var koplå saman med tekstproduksjonen til elevane (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 140).

Bruken av tekstar på nynorsk i undervisinga

Norsk som dannelsings- og reiskapsfag peikar mot at alle elevar skal møte både nynorsk og bokmål i opplæringa (Hamre, 2017), og dette er også understreka i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Undersøkinga viser at det er stor variasjon i korleis dette kjem til uttrykk når lærarane vel tekstar til bruk i klasserommet.

Den største gruppa, 38 prosent, seier dei nyttar nynorsk i undervisinga mellom 5 og 10 gonger i året. Ei gruppe på 27 prosent seier dei nyttar nynorsk mindre enn 5 gonger i året, og ei nesten like stor gruppe, 24 prosent, seier dei nyttar tekstar på nynorsk i klasserommet ca. ein gong i månaden. Gruppene har lærarar frå alle klassesteg, så det er ikkje mogleg å peike på eit spesifikt klassesteg som utmerkjer seg i den eine eller andre retninga. 10 prosent av lærarane i undersøkinga seier at dei aldri brukar tekstar på nynorsk i klasseromma sine. Også desse



Figur 2. Kor ofte lærarane nyttar bøker eller tekstar på nynorsk i klasserommet

lærarane er spreidde over alle klassesteg frå 1. til 7. og har ingen andre openberre fellestrekk.

Når lærarane brukar tekstar på nynorsk i undervisinga, er det oftast tekstar henta frå læreverket til elevane. Dette er i tråd med funna frå LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Ein lærar seier det slik: «De nynorske tekstene jeg bruker, er som regel tekster i elevenes lærebøker.» Ein lærar tek opp eit anna viktig poeng: «Det kunne vært flere tekster på nynorsk i leseboka. Har sjøl liten oversikt over hvilke bøker/bildebøker som er på nynorsk.» Då Langnes (2021) undersøkte fordelinga mellom nynorsk og bokmål i læreverket, fann ho at nynorsk-delen gjennomsnittleg var på 34 prosent. Tekstutvalet i læreverka sikrar slik at alle elevar får møte begge målformer, slik intensjonen i læreplanen er (Utdanningsdirektoratet, 2020a), men mengda med bokmål er likevel monaleg større enn mengda nynorsk. Mange uttaler at dei synest det er eit problem å finne gode tekstar på nynorsk. Implisitt i det ligg kanskje at dei hadde brukt nynorsk meir om dei fekk fatt i tekstar som hørde betre i undervisinga deira. Mellom anna skriv ein lærar: «Vi har problem med å fylle opp biblioteket med nynorskbøker på skolen vår.» Ein annan lærar skriv: «Er mange fine tekster på nynorsk, men vanskelige å få tak i.»

Ser vi på kva typar tekstar og bøker på nynorsk lærarane rapporterer at dei brukar i eigne klasserom, seier 80 prosent at dei nyttar dikt, rim og regler. Å leike med språket er mål frå 1. til 4. steg i Kunnskapsløftet, og sidan mange av lærarane underviser på desse stega, var kanskje

ikkje dette så overraskande. I tillegg eignar slike korte tekstar seg godt i begynnaropplæringa. Dette samsvarer også med undersøkinga til Skjong (2018a) av dei mest brukte norsklæreverka, der tekstane på nynorsk stort sett var dominert av gåter, dikt, fablar og andre kortare skjønnlitterære tekstar. 61 prosent av lærarane seier dei nyttar nynorske utgåver av biletbøker, og også her kan ein anta at det er lite og kort tekst som er ein av grunnane for val av biletbok. 52 prosent av lærarane seier at dei nyttar kortare skjønnlitterære tekstar på nynorsk. Kortare sakprosaetekstar på nynorsk vert brukte av 28 prosent av lærarane. Også dette kan ha noko med kva steg lærarane underviser på, men det er truleg at også eit snevrare teksttilfang spelar ei rolle her.

Når det gjeld heile bøker, seier 41 prosent at dei nyttar skjønnlitterære bøker, medan 15 prosent seier dei nyttar faktabøker. Lærarane uttaler at dei både synest det manglar gode bøker for barn på nynorsk, og at dei sjølve har for lita oversikt over kva som finst av litteratur på nynorsk. Ein lærar seier det slik: «Jeg har ikke gått på jakt etter nynorske tekster på skolebiblioteket, men tror de er mer underrepresentert enn de burde være.» Om vi ser på statistikk frå Norsk barnebokinstitutt, finn vi støtte for synspunktet til denne læraren. Tala viser at skeivfordelinga mellom bokmål og nynorsk i barne- og ungdomslitteraturen er markant. I 2019 vart det totalt gjeve ut 1048 bøker for denne aldersgruppa. 6,6 prosent av desse bøkene var på nynorsk (Norsk barnebokinstitutt, 2021).

Nokre av lærarane tek også opp utfordringa dei møter med digitale læremiddel. Dei seier at digitale læringsressursar vert nytta i mykje større grad no enn før, og at utvalet i nynorske læringsressursar både er lite og kjem seint, mykje seinare enn læremiddel på bokmål. Ein lærar uttaler at mangelen på læringsressursar på nynorsk gjer at det «kreves en større bevissthet rundt dette hos den enkelte lærer». Ein annan lærar seier: «Det er altfor få digitale ressurser på nynorsk.» Ser vi mangelen på digitale læremiddel på nynorsk i samanheng med at fordelinga i omsetning mellom papirbaserte og digitale læremiddel er i endring (Gilje, 2021), er dette eit mogleg område for domenetap for nynorsken.

Kva vurderingar gjer lærarane når dei skal velje ut tekstar på nynorsk til undervisning?

Leseglede og motivasjon for lesing er eit viktig poeng for lærarane i denne undersøkinga. 82 prosent av lærarane er litt einige, einige eller svært einige i at dei brukar skjønnlitteratur til lesestimulering, og at det er viktigare for dei at boka er kjekk å lese for elevane, enn at den er skriven på ei spesiell målform. Dette poenget viser att i dei frie kommentarane, for her legg lærarane vekt på at unge elevar ikkje har møtt fordommene mot nynorsk enno, og at det er gode barnebøker på nynorsk. Ein lærar seier: «Er temaet fristende nok, tror jeg at eleven glemmer at det er «feil» målform.» Hårstad mfl. (2021, s. 16) nemner at haldningar til nynorsk kjem til uttrykk ved at ungdommar har eit syn på nynorsk som noko lite kult og gammaldags, men lærarane i denne undersøkinga ser ut til å meine at dette ikkje gjeld i så stor grad for dei yngre elevane. Elevane sine interesser spelar ei viktig rolle når lærarane skal velje bøker og tekstar til elevane, for 86 prosent er litt einige, einige eller svært einige i at interesser er viktigare enn målform. 19 prosent er litt einige, einige eller svært einige i at dei vel vekk tekstar og bøker på nynorsk fordi dei trur desse vert for vanskelege for elevane. Ein lærar uttaler: «Ved å møte flere nynorske tekster og bøker hadde nok nynorskopplæringen vært enklere for eleven.» Når det gjeld val av tekstar, kan det sjå ut som lærarane kjenner seg frie til å velje sjanger og teksttype nokså fritt. Ein lærar seier det slik: «Det bør være bredde på utvalget, både sakprosa og skjønnlitteratur, så ikke nynorsk kun oppfattes som et dikterspråk, men også som kilder til læringsstoff i andre fag.» Skjong (2018a) si undersøking, som viste at tekstane på nynorsk i læreverka i all hovudsak var skjønnlitterære, tilseier også at lærarane må finne andre kjelder enn læreboka om dei vil ha ei breidd i utvalet av tekstar på nynorsk. Dette er i tråd med masteroppgåva til Eide (2020), som fann at lærarar helst ville unngå å bruke læreboka når dei underviser i og om nynorsk.

Læreplanen spelar ei viktig rolle for vurderingane til lærarane, for 91 prosent seier dei er litt einige, einige eller svært einige i påstanden om at elevane må lese nynorsk for å nå måla i læreplanen. At 9 prosent er litt ueinige, ueinige eller svært ueinige i dette, kan kanskje forklarast med at lærarane ikkje har lese det som står i læreplanen som eit eksplisitt krav,

mellom anna seier ein lærar: «I min arbeidshverdag er det ikke formålstjenlig å bruke nynorsk. Det kan endre seg etter evnene til elevene jeg jobber med.» Litt under halvparten av lærarane, 42 prosent, er litt einige, einige eller svært einige i påstanden om at dei brukar tekstar og bøker på nynorsk berre fordi læreplanen krev det. Dei andre (58 prosent) svarer at dei brukar tekstar og bøker på nynorsk av andre grunnar enn krava i læreplanen. 11 prosent seier at dei er negative til å lese nynorsk i klasserommet. Grunngevingane for dette handlar om at dei meiner elevane vert forvirra, at det er nok med eitt skriftspråk, og at nynorsk gjer innhaldet i ein tekst vanskeleg tilgjengeleg.

Det er interessant at dei fleste lærarane meiner læreplanen styrer undervisinga og val av tekstar. Ein kan truleg sjå dette i samanheng med mellom anna Gabrielsen og Blikstad-Balas (2021), som viste at det er læreverka som i stor grad styrer undervisinga, og at lærarane såleis stoler på at læreverka dekkjer krava i læreplanen, også når det gjeld tekstutval. At dette ikkje skjer i så stor grad når det gjeld bøker og tekstar på nynorsk, kan henge saman med Askeland (2009) sitt poeng om skeivdelinga mellom nynorsk og bokmål i læreverk. Lærarane må i større grad finne tekstar og bøker på nynorsk sjølv, noko fleire av lærarane i undersøkinga nemner som utfordrande. Desse etterlyser meir kunnskap om kva bøker som finst, dei nemner økonomi til innkjøp som ei utfordring, og ikkje minst meiner dei at det totale utvalet av bøker og tekstar på nynorsk er «for dårleg».

På spørsmålet om korleis bøker og tekstar på nynorsk vart lesne i klasserommet, kunne lærarane krysse av for tre forskjellige alternativ som gjensidig utelukka kvarandre, og kome med utdjupande kommentarar. 17 prosent av lærarane kryssa for at elevane les individuelt, 71 prosent at elevane vekslar mellom lesing på eiga hand og felles lesing i klassen, og 31 prosent kryssa for at heile klassen les same bok. Når lærarane kommenterer metodikk i dei frie kommentarane, er det oftast høgtlesing dei nemner. Lærarane les oftast høgt sjølv, men nokre nemner også nettressursar med ferdig opplesen tekst. Ein lærar seier det slik: «... hører vi også på nynorske tekster opplest på nett, da jeg selv ikke er noe god på å lese og uttale nynorsk riktig». Læraren kommenterer såleis indirekte sin eigen manglande kompetanse.

I dei frie kommentarane er det fleire lærarar som kjem inn på andre måtar å jobbe med tekstar på nynorsk på. Dei nemner ulike former for arbeid på ordnivå, dei snakkar om kva ord kan bety, strekar under ord som må forklarast, og brukar lesestopp for å forklare ord og handling i teksten. Ein lærar fortel om ei komparativ tilnærming til språkopplæringa. Hen skriv at «... klassen jobber gjerne med tekstutdrag eller korte tekster på nynorsk. Leser ofte teksten høyt for eleven og så samtaler vi om hva som er ulikt i teksten og om det er noen ord vi ikke forstår. Ofte er det mange ord som er ulike, men de er like nok til at eleven forstår dem».

Lærarane vart ikkje spurde direkte om grammatikk, men om korleis dei nyttar bøker og tekstar på nynorsk i si undervising. Implisitt i dette spørsmålet ligg det ei forventning om at ein nyttar bøker og tekstar på nynorsk i alle klasserom. Det viste seg å ikkje vere tilfelle, 9 prosent av lærarane sa at dei aldri brukte bøker og tekstar på nynorsk i sine klasserom. Ein lærar uttalte: «Her mangler et svar som heter vi bruker ikke nynorskbøker». I dette «vi» kan ein tolke læraren til å meine eit felles, bokmålsbrukande vi, eller det kan handle om læraren sin eigen skule. Som mellom andre Sjøhelle (2020) og Blikstad-Balas & Roe (2020) har vist, vert undervisinga i nynorsk som sidemål stort sett kopla tett opp mot undervising i grammatikk. Lærarane i denne undersøkinga fekk ikkje spørsmål om skriving, og truleg er det difor at få av dei problematiserer nynorsk som skriftspråk, men ein lærar uttaler: «Har nynorske tekster som vi leser sammen, men ikke mye fokus på skriftlig nynorsk».

Koplinga mellom grammatikk og sidemålsundervising kan potensielt vere uheldig, for om ein berre går ut frå kompetansemåla som har med skriving å gjere, vil opplæringa i nynorsk som sidemål starte noko seint i opplæringsløpet. Tidleg start med sidemålsopplæring har vist seg å vere viktig for elevane si meistring (Jansson & Traavik, 2017), men i svara på kva praksis det er i dei klasseromma som er undersøkte i denne studien, ser det ut til at lærarane konsentrerer seg om lesing av eit relativt smalt utval tekstar på nynorsk, og at dei i liten grad tematiserer språklege skilnader mellom bokmål og nynorsk. Dette kan sjølvsagt kome av at desse lærarane jobbar med dei yngste elevane og då ikkje har fokus på grammatikken og dei språklege sidene ved opplæringa, men det kan også kome av at dei ikkje er trygge nok på sin eigen nynorskspråklege kompetanse. For

elevane er dette ei tapt moglegheit, for som Hårstad mfl. (2021) var inne på, er det læraren som realiserer språklege røyndomar for elevane.

Avsluttande kommentar

Når ein ser på krava i læreplanen, skulle ein tru at arbeid med nynorsk som sidemål og lesing av tekstar på nynorsk var godt integrert i opplæringa. Denne undersøkinga antyd at det er stor variasjon når det gjeld kva opplæring som vert gitt frå 1. til og med 7. steget. Undersøkinga viser at dei aller fleste lærarane er positive til å gje elevane undervising der dei nyttar tekstar på nynorsk, og at lærarane si eiga målform ikkje betyr så mykje for dette valet. Det er likevel nokre av lærarane som avviser tanken om at nynorsk har ein plass i undervisinga der bokmål er hovudmål, og difor heilt unngår å nytte tekstar og bøker på nynorsk i si undervising. Desse haldningane er ikkje representative for gruppa som heilskap, og det er fleire som uttrykkjer det motsette. Ein lærar uttrykkjer dette slik: «Jeg ønsker å gi elevene positive møter med nynorsk, de møter nok av de negative forestillingene.»

Eit fleirtal av lærarane fortel at dei brukar tekstar på nynorsk i undervisinga, men då helst skjønnlitterære tekstar, noko som kan ha samanheng med estetiske arbeidsmåtar der opplevinga av teksten står i sentrum. Når det gjeld sakprosa-tekstar på nynorsk, er det monaleg færre som nyttar slike. Dette vert forklart med at det er lite tilfang av sakprosa-tekstar som er aldersadekvate og innanfor eit relevant tema for elevgruppa. Undersøkinga viser også at læreverka og teksttilfanget der er viktig for lærarane, og det at læreverka har få tekstar på nynorsk, og spesielt få fagtekstar, gjer det lettare å bruke bokmålstekstar. Det største potensialet for meir bruk av tekstar på nynorsk i grunnskulen ser slik ut til å vere auka teksttilfang av fagtekstar på nynorsk.

Abstract

Research on what texts that are read in school in Norway, has typically dealt with the reading of fiction and non-fiction, and less about reading

in Norwegian Nynorsk and Norwegian Bokmål. Most Norwegian children encounter Norwegian Nynorsk for the first time in school, and the school thus has an important communication task. This takes place in the classroom, and the instruction given depends on the teacher's knowledge and attitudes, available teaching aids, and how these teaching aids are used. The article shows that teachers are generally positive about reading texts in Norwegian Nynorsk. The texts are largely fictional texts, taken from textbooks in the subject Norwegian and linked to aesthetic working methods. To a large extent, the teachers use the textbook, but are critical of what they believe is a narrow selection of texts, especially when it comes to non-fiction texts in Nynorsk.

Britt Iren Nordeide

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking.

Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal

Postboks 133

NO-6851 Sogndal.

britt.iren.nordeide@hvl.no

Litteratur

- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvitekkja, (Red.), *Klamme former og sær skrivning: språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (s. 6–17). Språkrådet.
- Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2013). *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Akademika Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe, (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325–347). Novus.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4. utg.). SAGE.
- Eide, Ø. Ø. (2020). *Sidemålskarakteren din avhenger av om du kan din Gunnlaug Ormstunge. Læreres holdninger til, og undervisningspraksis i, nynorsk som sidemål på vgs. i Oslo*. [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. Duo vitenarkiv.

- <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79865/Masteroppgave---Ferdig--Med-vedlegg.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Eiesland, E. A. (2020a, 5. februar). Er det nynorskkrise på lærerutdanningene? *Khrono* <https://khrono.no/er-det-nynorskkrise-pa-laererutdanningene/458637>
- Eiesland, E. A. (2020b, 2. mars). *Ytring: Nynorsk i lærerutdanninga*. Nynorsksenteret. <https://nynorsksenteret.no/blogg/nynorsk-i-laererutdanninga>
- Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk på leselista. Ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet, nr. 27. Høgskulen i Volda.
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar: føresetnader for sidemål. I B. Fondevik & P. Hamre, (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 258–283). Det Norske Samlaget.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda 107*(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift 105*(2), 227–241. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Grepstad, O. (2015). Språkfakta 2015. Nynorsk kultursentrum. <http://www.nynorsk.no/wp-content/uploads/2019/01/Spr%C3%A5kfakta-2015-bokversjon-END.pdf>
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) (2021), <https://gsi.udir.no/>
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningfag. I B. Fondevik & P. Hamre, (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 13–43). Det Norske Samlaget.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (2017). God i både nynorsk og bokmål allereie på barnesteget? *Norsklæraren 41*(1), 104–119.
- Karstad, A. K. (2015). «Nynorsk som sidemål i Tromsø» [Masteroppgåve, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9164/thesis.pdf?sequence=1>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del. Verdier og prinsipper. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Langnes, L. A. S. (2021). Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskolen. [Masteroppgåve/

- Høgskulen på Vestlandet]. Brage. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2780787/Langnes.pdf?sequence=1>
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I B. Mæhlum, A. Akselberg, U. Røyneland, U. & H. Sandøy, (Red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (s. 89–104). Cappelen Akademisk.
- Nordal, A. L. S. (2004). Nynorsk i bokmålsland. Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum. *Arbeidsrapport nr. 161*, Høgskulen i Volda.
- Nordal, A. L. S. (2017). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik & P. Hamre, (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 239–257). Det Norske Samlaget.
- Norsk barnebokinstitutt (2021, 17. mars). *Statistikk over bokutgivelser for barn og unge i 2019*. <https://barnebokinstituttet.no/statistikk-forskning-50-2/statistikk-over-bokutgivelser-for-barn-og-unge-i-2019/>
- Nyrnæs, H. (2011). «Nynorsken er så nære, men samtidig så langt ifrå». *Ein studie av rammevilkåra for lesing på nynorsk i ungdomsskulen i Bergen*. [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen]. Bora. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/4958/82518664.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-2021-06-11-81) <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Proba samfunnsanalyse. (2014). Undersøkelse av nynorsk som hovedmål. Rapport 2014-07. Henta frå: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justert-tabeller.pdf
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2019). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. Solheim, & P. H. Upstad. *Leseboka* (s. 15–32). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjeldred, D. (2019). *Skolens tekster*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjeldred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739–2013*. Universitetsforlaget.
- Skjong, S. (2018a). Toskriftskompetanse på barnetrinnet: Nynorsk for elevar med bokmål som opplæringspråk. I B. K. Jansson & S. Skjong, (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål* (2. utg.), (s. 136–161). Samlaget.
- Skjong, S. (2018b). Norskspråkleg kompetanse etter LK 06: toskriftskompetanse i alle fag. I B. K. Jansson & S. Skjong, (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål* (2. utg.), (s. 33–48). Samlaget.

- Slettemark, B. (2006). *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo*. [Masteroppgåve/Universitetet i Oslo]. Duo vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32383>
- Sjøhelle, K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeidet med nynorsk som sidemål. I E. Brunstad, G. K. Juuhl & S. J. Helset, *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235–258). Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2021, 16. desember). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 17. desember). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå: <http://data.udir.no/klo6/NOR1-05.pdf?lang=http://data.udir.no/klo6/nno>
- Utdanningsdirektoratet (2017a). Utdanningsspeilet 2017. <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015. Henta frå: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Henta frå: <https://data.udir.no/klo6/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Nynorsk som sidemål*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nynorsk/nynorsk-som-sidemal/>
- Walton, S. J. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund & J. O. Fretland, (Red.). *Nye røyser i nynorskforskinga* (s. 16–33). Det Norske Samlaget.
- Wedde, E. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning*. TNS Gallup. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Aashamar, P. N., Bakken, J. og Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 296–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

Å padle i sirup og kjempe mot vindmøller: Fire lærarutdannarar om nynorsk i lærarutdanningane

Ida Marie Jegteberg og Ingvil Brügger Budal

Samandrag: Artikkelen tek føre seg nynorskopplæring og -vurdering for lærarstudentar utan norsk som fag. Når norsk ikkje lenger er obligatorisk for studentane på grunnskulelærarutdanning 5–10, er det uklart korleis utdanningane sikrar at også desse studentane får den forskriftsfesta profesjonskompetansen i begge skriftspråk. Resultatet kan vere ei gruppe kvalifiserte lærarar med fagkompetanse til å undervise på skular med både bokmål og nynorsk som opplæringsmål, men utan sikra profesjonsfagleg nynorskkompetanse. Korleis lærarutdanningane sikrar nynorskkompetansen til denne studentgruppa, er granska gjennom intervju med fire fagpersonar ved fire ulike lærarutdanningsinstitusjonar. Studien avdekkjer at det er generelt lågt fokus på nynorsk i andre fag enn norsk, og at det er utfordrande å sikre at studentane har tilstrekkeleg nynorskkompetanse. Tre overordna utfordringar peiker seg ut: Det er uklart kven som skal ha ansvaret for nynorskkompetansen til denne studentgruppa. Når eit institusjonsansvar vert personavhengig, vert det også sårbart. Også vitskapleg tilsette kan ha negative haldningar til nynorsk.

Nøkkelord: grunnskulelærarutdanning, nynorsk, kvalitetssikring, lærarkompetanse, språkhaldningar

Keywords: teachers' education, Norwegian Nynorsk, quality assurance, teacher competence, language attitudes

Innleiing

Ein grunntanke i opplæringa er at alle elevar skal bli trygge språkbrukarar som meistarar begge dei norske skriftspråka og slik får tilgang til samfunns- og yrkeslivet. Føresetnaden for dette er at lærarar, uavhengig av kvar eller kven dei skal undervise, meistarar både nynorsk og bokmål.

Sitering: Jegteberg, I. M. & Budal, I. B. (2022). Å padle i sirup og kjempe mot vindmøller: Fire lærarutdannarar om nynorsk i lærarutdanningane. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 129–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
Lisens: CC-BY 4.0

Det tyder mellom anna at lærarane skal kunne undervise i og på begge skriftspråk. Dei skal kunne nytte skriftspråka i alle fag og i ulike profesjonssamanhengar, til dømes i undervisning og vurdering av elevar, og kommunikasjon med foreldre og offentlege instansar. Sjølv om skulefaget norsk har eit særskilt ansvar for lesing og skriving på nynorsk og bokmål, er dette ferdigheiter elevane skal utvikle og lærarane har ansvar for i *alle* fag. Kvaliteten på opplæringa skal vere lik, uavhengig av hovudmålet til eleven. Ein kvalifisert lærar skal både ha den faglege, didaktiske og (skrift)språklege kompetansen som er naudsynt for å gjere alle elevar til trygge språkbrukarar, både på nynorsk og bokmål.

I den nye språklova, gjeldande frå 1. januar 2022, er nemninga «målfomer» erstatta med «skriftspråk». Denne endringa speglar det eine av dei to hovudprinsippa for normeringa, nemleg at «dei to norske skriftspråka skal normerast på sjølvstendig grunnlag», slik det står i språklovsproposisjonen (Prop. 108 L (2019–2020)). Nynorsk og bokmål er altså rekna som skriftlege og autonome einingar, og ikkje berre variantar av same språk. Ei slik forståing av skriftspråka stadfestar at opplæring i begge skriftspråka er naudsynt og viktig. Likevel kan det late til at eitt av skriftspråka blir delvis gløymd i lærarutdanningane, der ei særskild gruppe er dei studentane som går grunnskulelærerutdanning (MAGLU) 5–10, men ikkje vel norsk som fag. I Språkstatus 2021 vert det framheva at det er forskriftsfesta at lærarutdanningane skal sikre at ein nyutdanna lærar har tilstrekkeleg profesjonskompetanse i begge skriftspråk, uavhengig av studenten sine individuelle fagval. Det er avgjerande at lærarar i skulen kan undervise på og lære bort på nynorsk og bokmål, og det burde difor vere «obligatorisk med både opplæring og prøving av kompetanse i begge skriftspråka» også for dei som ikkje vel norsk som fag (Språkrådet, 2021, s. 36).

I denne studien kling stemmene til fire erfarne lærarutdannarar om kva nynorskopplæring og -vurdering lærarstudentane på grunnskulelærerutdanninga 5–10 utan norsk som fag får.¹ At det må leggjast spesiell vekt på utvikling av kompetanse i *nynorsk* i lærarutdanninga, vert også

1 I den aktuelle studentgruppa finst det sjølvstendig studentar med nynorsk som sitt primære skriftspråk, og også desse skal prøvast i *begge* dei norske skriftspråka gjennom utdanninga.

legitimert av at nynorskbrukarar i realiteten meistrar begge skriftspråka, men nynorsk er ei utfordring for mange bokmålsbrukarar (Språkrådet, 2021, s. 35–37). Elevar får mindre opplæring i sidemålet sitt enn i hovudmålet i grunnopplæringa, noko det blir teke omsyn til i vurderingar av sidemålet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Implisitt i dette ligg det at elevar meistrar sidemålet sitt på eit lågare nivå enn hovudmålet. Storparten av studentane startar dermed utdanninga med nynorskmeistring på eit sidemålsnivå, ikkje på eit hovudmålsnivå (Skjong, 2011, s. 93). Som ferdigutdanna lærarar skal dei ha jamgod profesjonsfagleg kompetanse i begge skriftspråka.

Sjølv om utdanningane som heile har ansvaret for å sikre nynorskkompetansen til studentane, er det særleg norskfaget som tek ansvar for dette. Dei nåverande lærarutdanningane er anten retta mot 1.–7. eller 5.–10. trinn, og stoda er ulik på dei to løpa. For dei som skal undervise på første til sjuande trinn, er norsk obligatorisk. Det er det ikkje for dei som skal undervise på femte til tiande trinn, og å sikre at desse studentane også har kompetanse i nynorsk, vert dermed vanskelegare. Konsekvensen av dette kan vere at ei gruppe ferdigutdanna lærarar har fagspesifikk kompetanse, men ikkje sikra nynorskkompetanse. Dei er like fullt kvalifiserte til å undervise i eigne fag på skular i heile landet, også på skular med nynorsk som opplæringsmål.

Føremålet med denne granskinga er å få innsikt i korleis nynorskkompetansen til lærarstudentar som vel retninga 5–10 utan norsk som fag, vert sikra. Får studentane opplæring? Vert dei vurderte? Kva for eit fag tek ansvar for dette? Når det i denne artikkelen er snakk om «utdanningsinstitusjonar», handlar det om dei tolv institusjonane i Noreg som tilbyr grunnskulelærarutdanning 5–10.² Forskingsspørsmålet i denne studien er *Kva rapporterer eit strategisk utval lærarutdannarar om arbeidet med nynorsk i grunnskulelærarutdanninga på deira utdanningsinstitusjon?* I granskinga av dette er skiljet til Johnson (2013, s. 9) mellom offisielle

2 Utdanningsinstitusjonane inkludert i studien er NLA Høgskolen, Universitetet i Agder, Høgskolen i Østfold, Universitetet i Sørøst-Norge, Universitetet i Stavanger, Høgskulen på Vestlandet, OsloMet, Høgskolen i Innlandet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Høgskulen i Volda, Nord universitetet og Universitetet i Tromsø.

reguleringar og uoffisielle mekanismar i språkpolitikk og -planlegging fruktbart.

Artikkelen tek dermed til med dei offisielle reguleringane, altså styringsdokumenta, og presenter omtalen av den forventa språkkompetansen til dei ferdigutdanna lærarane i Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (2016). Deretter ser me på dei uoffisielle mekanismane, altså interne praksisar som i nokon grad kan vere uttrykk for språkhaldningar. Korleis det vert lagd til rette for at lærarane skal tileigne seg denne kompetansen, vert granska gjennom individuelle intervju med fire erfarne lærarutdannarar frå ulike utdanningsinstitusjonar. I intervjuet kjem det dessutan tydeleg fram kva lærarutdannarane ser som dei viktigaste vilkåra for sikring av lærarstudentane sin profesjonsfaglege nynorskkompetanse, både når det gjeld dei offisielle reguleringane og dei uoffisielle mekanismane. Me rundar av med å skissere korleis stoda er, og kva som bør gjerast for å betre vilkåra for nynorsk i lærarutdanningane.

Bakgrunn

Dagens grunnskulelærerutdanning er delt inn i to løp, 1–7 og 5–10, med separate forskrifter der mykje likevel er felles. Etter fullført grunnskulelærerutdanning er det krav om at studenten «behersker norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, § 2). Kva det vil seie å bruke språket på ein kvalifisert måte i profesjonssamanheng, er korkje presisert i forskrifta, i rundskrivet til forskrifta eller i dei nasjonale retningslinjene for lærarutdanningane (Kunnskapsdepartementet, 2016; NR1-7 og NR5-10, 2016). I denne samanhengen vil alle desse dokumenta falle inn under det Johnson (2013) plasserer som offisielle reguleringar. Når dokumenta ikkje konkretiserer kva denne språklege kompetansen skal vere, fell det på den enkelte utdanningsinstitusjonen å tolke, konkretisere og leggje til rette for at studentane ved enda utdanning har ein slik kompetanse. Implisitt i formuleringa ligg ikkje berre eit krav om meistring av den formelle sida av språket, både munnleg og skriftleg, men også eit krav om eit medvit om mottakar, formål og situasjon. Mottakarar kan til dømes vere elevar,

foreldre, lærarar, leiarar og tenester som PPT m.m. Formålet kan vere meir eller mindre formelt, slik også kommunikasjonssituasjonane kan vere. Ein lærar skal kunne vurdere, rettleie, undervise, formidle, informere og kommunisere – og svært mykje anna.

I forskriftas § 4(3) vert det presisert at *programplanen* skal skildre korleis institusjonen sitt utdanningsprogram legg til rette for utviklinga av studentane sine kommunikasjonsferdigheiter, både munnlege og skriftlege i nynorsk og bokmål (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016). Trass i at ansvaret for den språklege kompetansen til alle grunnskulelærarstudentar er overordna og ikkje fagspesifikt, har særleg norskfaget teke dette ansvaret. Når så norsk ikkje er obligatorisk på grunnskulelærarutdanninga 5–10, er det grunn til å granske korleis utdanningsinstitusjonane følgjer opp kravet frå forskrifta om at også denne studentgruppa kan bruke både nynorsk og bokmål på ein kvalifisert måte i profesjonssamanheng. *Kva for nynorskkompetanse* studentane går ut med, vil variere frå institusjon til institusjon, ettersom institusjonane sjølve bestemmer korleis denne kompetansen skal bli sikra.³

Dagens ordning med femårig grunnskulelærarutdanning er ny, og nynorskopplæringa i denne utdanninga har dermed ikkje vore granska på vitskapleg nivå. To masteroppgåver om temaet er av særleg interesse. Den første er ei gransking av nynorsk som ferdigheitsområde i norsklærarutdanningane ved NTNU (Flasnes, 2017), der det viste seg at det vart gitt noko opplæring i nynorsk, men både innhald og omfang varierer.

Denne artikkelen byggjer på delar av den andre masteroppgåva, ei gransking av korleis grunnskulelærarutdanningane sikrar nynorskkompetansen til studentane på retninga 5–10 utan norsk i fagkrinsen (Jegteberg, 2021). Undersøkinga avdekkjer mellom anna at det er stor variasjon mellom utdanningsinstitusjonane, og at fleire ikkje legg til rette for at studentane skal beherske både bokmål og nynorsk på ein kvalifisert måte i profesjonssamanheng, slik det er eit krav om i Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning (2016).

3 Det er også ei mindre gruppe studentar utan norsk som fag som kan få fritak frå vurdering av eitt av skriftspråka (sjå Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, § 6)

Der Jegteberg (2021) granskar både kva som på papiret skal gjerast i utdanningane når det kjem til sikring av nynorskkompetanse, og kva som faktisk går føre seg i praksis, er det dette siste me her tek føre oss. Fokus i denne artikkelen er kva erfaringar fire lærarutdannarar har med sikringa av den profesjonsfaglege nynorskkompetansen til lærarstudentar på retninga 5–10 utan norsk.

Uoffisielle mekanismar, handlingar og haldningar

Den arenaen me her granskar, er utdannings- og opplæringsfeltet, og når Sønnesyn (2020, s. 208 ff.) koplar feltet til dei uoffisielle mekanismane hos Johnson (2013), peiker ho med rette på at «trass i auka interesse for språkopplæringspolitikk er det forska mindre på korleis politikken vert implementert i skulekvardagen» (Sønnesyn, 2020, s. 209).

Implementeringa av dei offisielle reguleringane skjer ikkje berre på leiarnivå, men også hos den som omset dei offisielle reguleringane til praksis, nemleg læraren. Med tilvising til Shohamy (2009) og Menken og García (2010) løftar Sønnesyn (2020, s. 209) fram læraren si rolle fordi både handlingane og haldningane til lærarane er sentrale i overføringa frå styringsdokument til praksis.

Ei haldning er, ifølgje Deprez og Perssoons (1987, s. 125), «a predisposition to respond in a consistently favourable or unfavourable manner with respect to a given object», noko Garrett (2010) utvidar i sin definisjon av språkhaldningar:

[...] an attitude is an evaluative orientation to a social object of some sort, whether it is a language, or a new government policy, etc. And, as a «disposition», an attitude can be seen as having a degree of stability that allows it to be identified. (Garrett, 2010, s. 20)

Begge desse definisjonane framhevar at haldningar evaluerer eit objekt, som i dette tilfellet er språk. Språkhaldningar er tillærte, og «konsekvensene av holdningene kan [...] komme til syne på ulike måter» (Seim, 2005, s. 47). Dei avslører gjerne både maktforhold og status. Når det gjeld dei to norske skriftspråka, ligg ein del av dette i tal: Nynorsken er eit minoritetsspråk i forhold til majoritetsspråket bokmål. Men når Jorunn

Simonsen Thingnes (2020) omtalar nynorsk som eit minorisert språk heller enn eit minoritetsspråk, viser ho til James Costa, Haley De Korne og Pia Lane (2017) sin definisjon av omgrepet:

[...] minority status is neither inherent nor fixed. It implies not only that «minorities» are forged out of «majorities», but also that certain groupness projects entail the creation of a marginalised collective «Other». Finally, and most importantly, it emphasises the processual and constructed nature of a group categorisation as «a minority» (Costa, De Korne & Lane, 2017, s. 8)

Å medvite nytte omgrepet *minorisert språk* heller enn *minoritetsspråk* gjer «det tydeleg at statusen til eit språk ikkje er absolutt, men snarare eit resultat av ein prosess. Dermed kan også statusen endre seg over tid» (Thingnes, 2020, s. 129). Statusen til eit språk er nær knytt til haldningane til det, og når ein skal studere desse, er tre komponentar relevante: ein kognitiv, ein affektiv og ein konativ (Garrett, 2010), eller det Venås kallar «tanke, kjensle og handling» (1991, s. 243, også sitert i Seim 2005, s. 47). Og då kjem me attende til læraren si nøkkelrolle, ikkje berre i handling, men også i haldning, noko som også er framheva av Sønnesyn (2020, s. 209) når ho siterer Lasagabaster og Huguet (2007, s. 1): «Educators play a paramount role in their formation, to such an extent that attitudes formed under educator influence may be extremely difficult to change».

Materiale og metode

Dei fire individuelle intervju som ligg til grunn for denne studien, vart gjort med fagpersonar på Høgskulen i Volda, Universitetet i Sørøst-Norge, Høgskulen på Vestlandet og OsloMet. Målet med dei semistrukturerte intervju (sjå vedlagt intervjuguide) var å få fram informantane sine meiningar, haldningar og erfaringar rundt emnet nynorsk i lærarutdanninga, altså primært det som er knytt til dei uoffisielle mekanismane (Johnson, 2013). Intervju gav også informasjon om element som er knytte til dei meir offisielle reguleringane (Johnson, 2013), mellom anna om strukturane på institusjonane, kven som har og/eller tek ansvaret for nynorsken, og korleis det blir avgjort kor mykje eller lite

undervisning og/eller vurdering av nynorsk det skal vere i lærarutdanninga på institusjonen. Det er viktig å peike på at desse informantane er underlagt diskursar, maktrelasjonar og ideologiar som kontrollerer handlingsvala deira (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Etter ei skildring av informantane går me gjennom korleis intervju faktisk gjekk føre seg.

Informantane

Utvalet av informantar og utdanningsinstitusjonar er gjort strategisk: Informantane er fagpersonar som sit på kunnskapar som gjer at dei har føresetnad for å uttale seg om temaet (Tjora, 2021, s. 145). Alle informantane jobbar i norskseksjonen i lærarutdanningane. Informantane vert vist til med kjønnsnøytrale namn: «Billy» ved Høgskulen i Volda, «Alex» ved Universitetet i Sørøst-Norge, «Kim» ved Høgskulen på Vestlandet og «Iben» ved OsloMet. Me viser dermed også til desse med det kjønnsnøytrale personlege pronomenet *hen*. Ser me på dei fire utdanningsinstitusjonane, representerer dei ulike sider av den norske skriftspråksituasjonen. Høgskulen i Volda ligg midt i det nynorske kjerneområdet. Høgskulen på Vestlandet har vedteke nynorsk som administrasjonsspråk, og har nokre studiestader i det nynorske kjerneområdet (Stord og Sogndal), og ein i ein språknøytral kommune (Bergen). Universitetet i Sørøst-Noreg har fleire studiestader, og då både i bokmålsområde (til dømes Porsgrunn og Drammen), og i meir tradisjonelle nynorskområde (Bø i Telemark). Med si plassering i hovudstaden er OsloMet plassert i det som må reknast som kjerneområdet til bokmål.

Dei fire informantane er den type intervjuobjekt Foley (2012) omtalar som medlem eller informant. Dette er personar som er «ekspertar» på emnet som blir undersøkt, og som ofte er medlem av den enkelte organisasjonen eller samfunnet som blir granska (Foley, 2012, s. 4). Nokre av informantane har mellom anna forska på korleis nynorsktilbodet på deira institusjon fungerer, og alle informantane er vane med å snakke om toskriftspråksituasjonen, mellom anna på seminar, i intervju og førelesingar. Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 123) peiker på, kan intervju med «ekspertar» på emnet handla meir om fakta

enn opplevingar, og dermed bli meir deskriptivt enn emosjonelt. Me vil også peike på at informantane står i spenn mellom lojalitet til arbeids-gjevar, faget, studentane og elevane, og at dette kan leggje føringar på kva som kjem fram i intervju. I intervju i denne studien kom det ein del faktaopplysningar, men minst like mykje skildringar av opplevingar informantane har hatt med arbeidet med nynorsk over tid på dei ulike utdanningsinstitusjonane.

Det rår ikkje tvil om at informantutvalet har svært mykje å seie for datamaterialet i denne studien. Dette er fagpersonar i norsk som er engasjerte i, og som ynskjer å setje lys på, nynorsk i lærarutdanninga. Dei er opptekne av språk generelt, toskriftspråkssituasjonen spesielt, av lærarkompetanse, utdanningskvalitet og dei språklege rettane til elevane. Såleis kan det ikkje rå tvil om at eit tilfeldig utval av vitenskapleg tilsette i lærarutdanningane ville ha gitt heilt andre svar. Konsekvensen av informantutvalet er at stemmene til dei som ser nynorsk som uviktig eller unødvendig i lærarutdanningane, ikkje er representerte. Alle informantane er dessutan tilsette i norsk, altså det faget denne studentgruppa *ikkje* har i fagkrinsen. Dermed vert heller ikkje tankane og erfaringane til dei tilsette som faktisk jobbar med studentgruppa, representerte. Men informantane har stor kunnskap om grunnskulelærarutdanningane og dei einskilde utdanningsinstitusjonane, om kva språkkompetanse ein lærar skal ha, om tilhøva for nynorsk ved dei ulike utdanningsinstitusjonane generelt, og om oppfølginga av studentgruppa utan norsk i fagkrinsen spesielt.

Datainnsamling og datahandsaming

Kvar informant vart intervju av Jegteberg på Zoom i januar 2021. Dei semi-strukturerte intervju varte i 30–60 minutt. Lyddopptaka vart transkriberte omgåande. Analyseverktøyet NVivo vart nytta for å generere kodar og lage kategoriar med stadig aukande generalitet (Grønmo, 2016; Tjora, 2021). Ved å tematisk gruppere saman kodar fann Jegteberg (2021) både likskapar og ulikskapar mellom informantane sine utsegner, og dette materialet er utgangspunktet for drøftinga seinare.

Når me siterer informantar, nyttar me nær standard nynorsk ortografi.

Etiske omsyn

I søknaden til Norsk senter for forskingsdata (NSD) vart det presisert at det ville vere mogleg å identifisere informantane på grunnlag av arbeidsstad og stilling, og at informantane sjølve kunne velje om dei ville stå fram med namn eller ikkje. NSD godkjende prosjektet og stadfesta at behandlinga av personopplysningar ville vere i samsvar med personvernlovgivinga. Informantane fekk eit informasjonsskriv og samtykkeskjema, og alle samtykka til publisering av namn. Ei pseudonymisering er likevel tenleg for å verne om informantane.

Resultat

Under vert resultata frå dei fire intervjua presenterte. Me vil byrje med å seie noko om kva som blir sagt om undervisning og vurdering i nynorsk for dei studentane som går grunnskulelærar 5–10 utan norsk i fagkrinsen, før me presenterer kva informantane seier om kvalitetssikringa av nynorsk på deira respektive institusjonar.

«Eg trur ikkje det er tilstrekkeleg». Høgskulen i Volda (HVO)

Informanten Billy fortel at dei på Høgskulen i Volda har eit kurs for alle grunnskulelærarstudentane på 5–10 som heiter *Profesjonsskriving på bokmål og nynorsk*. I dette kurset skal studentane få:

[...] kunnskap om forholdet mellom bokmål og nynorsk i opplæringa slik det står i opplæringslova og forskrift til opplæringslova, og dei skal utvikle skriftlege ferdigheiter i sentrale sjangrar frå lærarkvardagen. Studentane skal kunne bruke både nynorsk og bokmål som skriftleg undervisningsspråk (t.d. tavlespråk, tilbakemeldingar til elevane osv.) og i andre profesjonssamanhengar (t.d. årsplanar, møtereferat, informasjonsskriv til foreldra, e-post og annan digital kommunikasjon). (Høgskulen i Volda, u.å.)

Billy peiker på at det generelt er eit nokså sterkt fokus på skriftspråk, og då særleg nynorsk, i fleire fag på Høgskulen i Volda. Når me snakkar om

profesjonsskrivingskurset, presiserer Billy at det er snakk om eit profesjonsskrivingskurs for *begge* skriftspråka, og at dei tek opp nynorsk og bokmål parallelt. Hen seier kurset vart til fordi mange av studentane uttrykte eit behov for å auke nynorskkompetanse, og som ein konsekvens av at «me såg at me rett og slett ikkje gjer jobben vår». Hen presiserer fleire gonger gjennom intervjuet at kurset i seg sjølv ikkje løyser problemet «[...] det er ikkje eit stort kurs og det er kanskje ikkje noko me skal på ein måte slå oss på brystet med at det, det reddar kompetansen deira i nynorsk». Billy seier det var utfordrande å få innført profesjonsskrivingskurset, og at det vart møtt med motstand i byrjinga. Når kurset nå har eksistert ei stund, er det ikkje lenger avhengig av entusiastiske enkeltpersonar som held det i gang, men det blir teke for gitt at det skal gjennomførast uavhengig av kven som underviser i faga elles. Vurdering av nynorskkompetansen til studentane som går grunnskulelærerutdanning 5–10 utan norsk i fagkrinsen, blir gjennomført i profesjonsskrivingskurset.

På spørsmål om Billy meiner nynorskopplæringa på Høgskulen i Volda er tilstrekkeleg, eller om det bør gjerast endringar svarer hen:

Det skal eg svare veldig klart på, og det er at eg trur ikkje det er tilstrekkeleg. Eg trur ... det her kurset som me gir, det skulle me ønske var større ... det har vore ein liten kamp å få det til fordi at det har ikkje studiepoeng.

Fordi kurset ikkje gir studiepoeng, seier Billy at det er mange som er kritiske til det og som meiner det er både kostbart og uviktig. Vidare seier hen at eit premiss for å bli ein trygg brukar av både nynorsk og bokmål er at ein skriv mykje, og at hen ikkje trur at alle studentar skriv nok. Oppsummert seier hen at «[...] det trykket som me bør ha på arbeid med målformene, det trur eg må auke. Eg trur det er for lite. Rett og slett».

«Å stå klar for å liksom piske det inn».

Universitetet i Sørøst-Norge (USN)

Informanten Alex fortel at Universitetet i Sørøst-Norge for tida korkje vurderer nynorskkompetansen til studentane gjennom utdanninga, eller har noka form for undervisning i nynorsk for studentane som går grunnskulelærerutdanning 5–10 utan norsk i fagkrinsen. Vidare har hen teke initiativ

til å få på plass ei ordning på USN som vil gi alle studentane opplæring og vurdering i nynorsk. Inspirasjonen er henta frå Høgskulen i Volda sitt profesjonsskrivingskurs i lærarutdanningane (sjå omtale av dette over). Alex har presentert eit utkast til emneplan for leiinga, som forkasta dette.

Så, men heile den prosessen opplevde eg at var, det var ein tung prosess, det var liksom litt som å padle i sirup, fordi alle er på overflata heilt einige når du tar det opp, [...] det er ingen som er ueinige. Men det blir berre gløymd i alle skritt i den prosessen, og eg var med i heile den prosessen med å lage den nye studiemodellen [...]. Men skriving på begge målformer det rammar liksom alltid ut. Så eg måtte heile tida liksom *sukk* stå klar til å liksom piske det inn.

Alex foreslo deretter å integrere dette i det einaste obligatoriske faget på utdanninga, pedagogikk og elevkunnskap (PEL):

Og det har eg og lufta for folk på PEL før, og det dei har sagt til meg då, det er ganske sånn aggressivt «nei, PEL skal ikkje vere ein dumpingplass for alt det som ikkje får plass i dei andre faga», så det var dei heilt uinteresserte i.

Status på USN for studieåret 2020/2021 var at profesjonsskriving på begge skriftspråka skulle inn i emneplanen for praksis for *alle* studentar. Alex rapporterer om motstand frå vitskapleg tilsette som ikkje ynskjer å ha profesjonsskriving inn i praksisemneplanen fordi «kvifor skulle dette med å skrive på begge målformer vere så, kvifor skulle det knytast til liksom skriving i lærarprofesjonen, var ikkje det veldig rart?». Hen fortel òg om ei førestilling om at praksislærarar er fiendtleg innstilt til nynorsk, og at dei må få sleppe å ha noko med nynorsken å gjere:

[...] og dei var veldig opptekne av at visst dette skulle vere noko som me skulle samarbeida med praksisskulen om, så var det jo veldig viktig at me for Guds skuld ikkje pressa lærarane på praksisskulane til å ta i nynorsken på nokon som helst slags måte, det måtte dei for all del sleppa. Og på ein måte eg opplevde jo at tanken bak det var jo at dei på førehand reknar med at lærarane vil vere veldig fiendtleg innstilt til det, då. Og det skuldast kanskje at, ikkje sant særleg Vestfold er det frykteleg, lærarane har frykteleg dårlege haldningar til nynorsk.

Etter denne lange og tunge prosessen endar det mest sannsynleg opp med at studentane får eitt seminar om nynorsk og ei læringsløype i Canvas.

Også kvalitetssikringa av nynorsk for studentgruppa som går grunnskulelærerutdanning 5–10 utan norsk som fag, vert kommentert av Alex. Hen seier at:

[...] den blir per nå ikkje sikra i det heile tatt for dei som ikkje har norsk som fag. Og for å vere heilt ærleg med det opplegget me held på å utvikle nå som kanskje kjem på plass, eg tvilar vel eigentleg på at me vil kunne seie at det opplegget sikrar at dei har noko form for kompetanse på ein måte, for det er for lite omfattande.

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) vart oppretta som ein fusjon av fleire høgskular i 2018, og det har difor eksistert ulike praksisar før fusjonen. Alex gir eit døme på dette, og fortel om ein lærar i matematikkseksjonen som var nynorskbrukar og gav studentane eit skriftleg arbeidskrav på nynorsk:

[...] men det var jo veldig personavhengig, fordi når han slutta, så opphøyrede jo den ordninga. Så det har vore sånne ting som eg har hatt inntrykk av at har skjedd og at det har vore personavhengige ... sånne småpraksisar rundt forbi som har tatt slutt når folk forsvinn, då.

På direkte spørsmål om nynorskopplæringa på USN er tilstrekkeleg, eller om det bør gjerast endringar, svarer Alex: «Den er ikkje tilstrekkeleg. Nei, det bør gjerast endringar både for dei studentane som har norsk som fag og sjølvsagt for dei som ikkje har det.»

«Det er ikkje eit system som tryggjar at det skjer, per i dag». Høgskulen på Vestlandet (HVL)

Informanten Kim frå Høgskulen på Vestlandet seier det vanlegvis ikkje blir gitt noko eksplisitt undervisning i nynorsk til studentane som går grunnskulelærerutdanning 5–10 utan norsk, men at dette er opp til norsklærarane og pedagogikk-lærarane. HVL har eit nynorsk-kurs i norskfaget, noko som tyder at alle på 1–7 må gjennom det, «Men på fem til ti er det valfritt, og dei som då ikkje vel norsk, dei kan få den moglegheita, men igjen der er tilfeldig frå år til år, gruppa til gruppa, lærar til lærar, kva som eigentleg blir gjort». På spørsmål om korleis det blir

bestemt kva for nynorskopplæring studentane skal få, svarer Kim at det per dags dato blir bestemt av kvar enkelt lærar:

Ja, i og med at det ikkje står nokon stad, det er ikkje noko pålegg frå direktoratet, det står ikkje i rammeplanar, det står ikkje i nokre av dei nasjonale retningslinjene, det er rett og slett ikkje nemnt, det er ikkje behandla [...] det står at ein skal ha, ein skal ha kompetansen, men korleis ein skal få kompetansen det seier rammeplanane ingenting om, og difor så blir det rett og slett bestemt av kvar einskild lærar per nå.

På spørsmål om nynorskkompetansen til studentane blir vurdert på noko tidspunkt i undervisninga, svarer Kim at hen frykter han ikkje vert det. Vidare på spørsmål om korleis nynorskkompetansen til studentane blir sikra, svarer Kim ganske tydeleg: «Ja. Eg vil vel seie at per i dag blir han ikkje sikra. Det er enkelte forsøk for å få det til, men det er ikkje eit system som at tryggjar det skjer, per i dag.» På spørsmål om kva som kan vere grunnen til at nynorskkompetansen til studentane ikkje blir sikra, svarer Kim:

Eg trur ein viktig grunn er at ikkje styresmaktene har lagt opp til at det skal gjerast, og visst dette her skal bli verkeleg system på over heile landet, visst ein skal sikra at alle desse, fordi det står som sagt berre at dei skal ha kompetansen, men det er ikkje lagt opp til at dei skal få han, altså ein reknar på ein måte med at ein har han frå vidaregåande skule, og me veit alle at det ikkje heilt stemmer, så det trur eg er den viktigaste grunnen at det står ingen plass at sånn skal det vere, det burde det gjort etter mi meining.

Kim meiner nynorskopplæringa ved HVL «ikkje er tilstrekkeleg og eg meiner det bør gjerast endringar», og peiker igjen på at hovudgrunnen til at det ikkje blir gjort, er at det ikkje står i forskrifta korleis det skal gjerast.

«Det er ei haldning som er ganske interessant».

OsloMet

På spørsmål om OsloMet har noko undervisning i nynorsk for dei studentane som går grunnskulelæruddanning 5–10 utan norsk som fag, svarer informanten Iben at dei har nokre tverrfaglege veker for alle studentane

der ei av dei blir kalla språkveka. Der føreles ein som har forska på nynorsk i osloskulen, og Noregs Mållag stiller med ei «slags motivasjonsførelesing som me har hatt år etter år [...]». OsloMet har dessutan ei førelesing om kognitive fordelar med toskriftssituasjonen i Noreg, samt ei om nynorsk grammatikk.

Vurderinga av nynorskkompetansen til studentane skjer gjennom eitt skriftleg arbeidskrav⁴ på nynorsk i pedagogikkfaget. I dette arbeidskravet står norskseksjonen for vurderinga av det språklege, medan pedagogikkseksjonen tek seg av innhaldet. På spørsmål om kor mykje Iben trur språket har å seie for vurderinga av dette arbeidskravet, svarer hen

Eg trur ikkje at me underkjenner eit arbeidskrav som allereie har blitt godkjent av PEL-seksjonen. Så det, det eg lurar på om svaret er at det ikkje har noko å seie.

Studentane får tydeleg tilbakemelding på kva dei bør jobbe med når det kjem til nynorsken, men Iben trur ikkje studentar ville fått underkjent eit arbeidskrav grunna språket. Tidlegare har nynorskkompetansen til studentane blitt vurdert gjennom ein digital test. På spørsmål om kvifor hen trur den digitale testen ikkje blir gjennomført lenger, svarer Iben:

Då er det slik at nynorskfokuset er veldig avhengig av at det er nokon i dei andre faga som er oppteken av det. Visst det ikkje er det, så blir det gløymt. Det er også ei haldning om at dei ikkje kan nynorsk, dei lærarane som er på dei andre faga. At det er me, norsklærarane, som må inn å sjå på nynorsken, er jo i seg sjølv eit diskusjonsområde. Det skal jo ikkje vere sånn. Alle lærarar skal jo ha kompetanse i begge målformene, så det, det er ei haldning som er ganske interessant.

Føresetnaden for at nynorsk vert integrert i andre fag enn norsk, er altså personavhengig. Når lærarutdannarane sjølve meiner dei ikkje kan nynorsk, og vegrar seg for å vurdere nynorsken i arbeidskrav, er det lett for at fokuset på nynorsk i dei andre faga enn norsk blir lite. På spørsmål om korleis det blir bestemt kva for nynorskopplæring og -vurdering som skal bli gitt til studentane, seier Iben: «Det blir litt sånn gjennomgåande her sant, det er personavhengig. Det, det er det som på ein måte er litt

4 Ei obligatorisk oppgåve som må bli bestått for at studenten skal få ta eksamen.

sånn skummelt i det, det er valdsamt å seie, men det er personavhengig, rett og slett.» På spørsmål om korleis nynorskkompetansen til studentane på MAGLU 5–10 utan norsk i fagkrinsen blir sikra, svarer Iben at det berre er dette arbeidskravet som dei skal skrive i pedagogikk på motsett skriftspråk enn dei brukar til vanleg, som i Oslo-området svært ofte er nynorsk. Når Jegteberg i intervjuet kommenterer at språket ikkje har så mykje å seie for vurderinga på det arbeidskravet, svarer hen:

Iben: Nei.

Ida: Nei, mhm.

Iben: Det er ganske vondt å seie det, men sånn er det altså.

På spørsmål om sikringa av nynorskkompetansen til studentane utan norsk i fagkrinsen er tilstrekkeleg på OsloMet eller om det bør gjerast endringar, svarer Iben «[...] dei kan umulig vere kompetente nynorskbrukarar når dei kjem ut i skulen», og seier vidare at hen synest det bør gjerast endringar i sikringa av nynorskkompetansen til denne studentgruppa.

Oppsummering

I datamaterialet som er presentert over, i likskap med i Jegteberg (2021) si gransking, kjem det tydeleg fram at informantane meiner at deira utdanningsinstitusjon ikkje sikrar den profesjonsfaglege nynorskkompetansen til studentane som går grunnskulelærerutdanning 5–10 utan norsk i fagkrinsen. I Jegteberg (2021) vart det sendt ut e-postar til eit utval fagpersonar med antatt leiaransvar på i alt tolv utdanningsinstitusjonar med grunnskulelærerutdanning. I svara på desse e-postane kom det i fleire tilfelle både implisitt og eksplisitt til syne at dei kjem til kort når det kjem til undervisning i og vurdering av nynorskkompetansen til studentgruppa. Etersom det er stor semje om at kvalitetssikringa ikkje er god nok, vil drøftinga under heller dreie seg om kva informantane trekkjer fram som utfordringar og eventuelle løysingar når det kjem til sikring av nynorskkompetansen til denne studentgruppa.

Tre sentrale faktorar ser ut til å vere avgjerande for den manglande sikringa av nynorskkompetansen til studentane som går grunnskulelærerutdanning 5–10 utan norsk. Den første og mest sentrale faktoren er (den

manglande) plasseringa av formelt ansvar. Den andre faktoren er medvitne og umedvitne haldningar til skriftspråka hos dei tilsette, uavhengig av fagtilhøyrse. Den tredje faktoren er knytt til begge desse: Initiativet til å etablere undervisningsopplegg for å sikre nynorskkompetansen til studentane, og det drivet som er naudsynt for å få gjennomført dei, ser i svært stor grad ut til å vere personavhengig (Jegteberg, 2021).

Den første utfordringa me skal ta føre oss, er ansvar. Dette handlar både om kven som skal ha ansvaret for å sikre nynorskkompetansen til studentane som ikkje har norsk som fag, og kven som skal ha ansvaret for at det blir teke tak i utfordringa. Alle informantane tok opp ansvar i varierende grad. Alex frå USN seier i intervjuet at hen har vore initiativtakar til å få inn eit opplegg rundt nynorsk for MAGLU-studentane utan norsk i fagkrinsen. Det var utfordrande å få leiinga til å ta tak i det, og vedkommande vart møtt med mykje motstand. Sjølv om det trengst dyktige og engasjerte folk også i fagmiljøa, skal det ikkje vere opp til enkelte lærarar på institusjonane å ta tak i slike overordna problemstillingar. Eit argument Billy frå HVO seier hen har høyrte ofte, er at studentane skal ha nynorskkompetanse frå vidaregåande. Dette argumentet synest hen ikkje er godt nok. Ein kan ikkje la vere å ta ansvar for nynorskkompetansen til studentane fordi dette er noko dei skulle ha lært på vidaregåande. Det er dessutan forskjell på den kompetansen ein skal tileigna seg på vidaregåande, og den ein skal oppnå på lærarutdanningane. Skjong (2011, s. 93), peiker på at lærarstudentar startar utdanninga si med den skriftlege kompetansen i norsk i eit hovudmål–sidemål-perspektiv. Fleire studentar startar med sidemålskompetanse i nynorsk enn med sidemålskompetanse i bokmål, noko som ifølgje Skjong (2011) legitimerer at det må leggjast spesiell vekt på kompetanseutvikling av nynorsk i utdanninga. Lærarstudentar skal tileigna seg kunnskapar til å kunne bruke nynorsk i profesjonssamanheng, og dei skal også ha vurderingskompetanse i skriftspråket. Dette er ikkje noko elevlar på vidaregåande lærer, men noko som må lærast i lærarutdanningane.

I intervjuet fortalde informantane om møte med dårlege haldningar til nynorsk blant andre vitenskapleg tilsette. Ei språkhaldning er ei evaluering orientert til eit objekt (Garrett, 2010), og i denne samanhengen er det nynorsk som er objektet som blir evaluert. Både kunnskapar om og

meistringsgraden av nynorsk kan påverke haldningane ein har til skriftspråket (Anderson, 2007; Budal, 2015; Pran & Johannesen, 2011; TNS gallup, 2006; Vibe, 2005). To av informantane kommenterer nynorsk-kompetansen til lærarutdannarane på eigen institusjon. Alex frå USN seier at nokon av dei som underviser i andre fag enn norsk, ikkje nødvendigvis er så gode til å skrive nynorsk sjølve. Iben frå OsloMet seier at det er ei oppfatning på institusjonen om at lærarutdannarane i andre fag enn norsk ikkje kan nynorsk, og difor må norsklærarane inn og vurdere nynorsken til studentane i arbeidskravet i PEL. Iben understrekar at alle lærarutdannarar skal ha kompetanse i begge skriftspråka, og at også lærarane i pedagogikkfaget skal kunne rettleie på nynorsk.

Også eksplisitte haldningar frå andre tilsette i lærarutdanningane vert tekne opp i intervjua. Sønnesyn (2020) peiker på at handlingar heng saman med haldningar, noko informantane sine eksempel frå praksis vitnar om. Når Alex fortel om prosessen med å prøve å få inn meir nynorskopplæring for lærarstudentane, tek hen opp at det var ein tung prosess, og at «det var liksom litt som å padle i sirup». Hen opplevde at nynorsk alltid vart gløymd i prosessen med å lage ein ny studiemodell, noko som vitnar om kvar nynorsk og språkkunnskapar var på prioriteringslista i arbeidet. Alex fortel òg at når hen føreslo å legge arbeid med nynorsk inn i emneplanen for pedagogikk og elevkunnskap, kom det ganske aggressive svaret at «PEL skal ikkje vere ein dumpingplass for alt det som ikkje får plass i dei andre faga». Lærarutdannarane sine haldningar til nynorsk påverkar altså korleis dei handlar når det kjem til undervisning og vurdering av skriftspråket. Av det Alex fortel, kan det sjå ut til at pedagogikklærarane var heilt uinteresserte i å få nynorsk inn i PEL. PEL er samstundes det einaste obligatoriske faget på utdanninga grunnskulelærer 5–10, og difor ein naturleg stad å legge inn nynorsken. Dette er eit poeng i Proba (2014) sin rapport om nynorsk som hovudmål, der dei skriv at PEL er det «einaste obligatoriske faget for alle grunnskulelærarstudentane og såleis eit mogleg felles fag for å oppfylle lovvedtaket om meistring av 'norsk skriftlig både bokmål og nynorsk'» (Proba samfunnsanalyse, 2014, s. 49). Nokre tilsette på USN kunne heller ikkje forstå kvifor skriving på begge skriftspråka skulle knytast til praksis, og at dersom det vart tilfelle, måtte praksislærarane få sleppe å ha noko med

nynorsk å gjere. Generelt kan det sjå ut til at det rår ei haldning om at lærarutdannarane i realiteten helst ikkje vil ha så mykje med nynorsk å gjere, sjølv om dei i samtalar kan verke positivt innstilte til at studentane må få skrive på begge skriftspråk. Billy frå HVO snakkar også om at det var mykje motstand i byrjinga til profesjonsskrivingsemnet dei nå har. Iben frå OsloMet seier at å få inn meir nynorsk for studentane utan norsk er som ein kamp mot vindmøller, og at det blir gløymt når det er mykje anna som skal fokuserast på, og det blir ikkje opplevd som eit fokusområde for andre enn nokre eldsjeler i norskseksjonen.

Ei tydeleg utfordring når det kjem til sikring av nynorskkompetanse for studentane på grunnskulelærarutdanning 5–10 utan norsk, er at det er veldig personavhengig kva som blir gjort. Kim frå HVL seier at kva nynorskopplæring som blir gitt til studentane utan norsk som fag er «[...] tilfeldig frå år til år, gruppa til gruppa, lærar til lærar, kva som egentleg blir gjort». Sjølv om det per dags dato ikkje blir gitt noko tilbod om nynorskopplæring til studentane utan norsk som fag på USN, seier Alex at det tidlegare, før fusjonen, har «[...] vore sånne ting som eg har hatt inntrykk av at har skjedd og at det har vore personavhengige sånne småpraksisar rundt forbi som har tatt slutt når folk forsvinner, då».

På OsloMet hadde dei tidlegare ein digital prøve som ikkje blir gjennomført lenger. Iben forklarar dette med at fokuset på nynorsk i utdanninga er avhengig av at det er nokon i dei andre faga enn norsk som er opptekne av det, og er det ikkje det, så forsvinn det ut av utdanninga. Noko som framleis blir praktisert på OsloMet, er det som blir kalla språkveka. Her seier Iben at nynorsk alltid kjem med til ein viss grad, men peiker igjen på at vektlegginga av nynorsk er avhengig av kven frå norskseksjonen som deltek i organiseringa av språkveka.

Iben trekkjer også fram at det er personavhengig kor mykje nynorskopplæring studentane får i dei andre faga enn norsk: «Det blir litt sånn gjennomgåande her sant, det er personavhengig. Det, det er det som på ein måte er litt sånn skummelt i det, det er valdsamt å seie, men det er personavhengig, rett og slett.» Sønnesyn (2020) understrekar at læraren spelar ei stor rolle i overføringa frå styringsdokument til praksis. Dette fører til at kva undervisning og vurdering lærarstudentane får i nynorsk, kviler på skuldrene til den enkelte lærarutdannar. For å gjere dette mindre

personavhengig legg Kim frå HVL stor vekt på at det trengst nasjonale styringar for at nynorskopplæringa i lærarutdanningane skal betrast. På spørsmål om korleis det blir bestemt kva for nynorskopplæring studentane får, seier hen at det blir bestemt av kvar einiskild lærar fordi det ikkje står i rammeplanar eller i dei nasjonale retningslinjene korleis studentane skal få den nynorskkompetansen dei skal ha.

På HVO har dei derimot eit sjølvstendig, emneplanfesta opplegg som dermed ikkje er personavhengig. Sjølv om det tok litt tid å få til profesjonsskrivingskurset, er det nå meir innarbeidd, noko som Billy seier tyder at nye faglærarar på HVO tek det for gitt at profesjonsskrivingskurset skal gjennomførast.

Eit slikt obligatorisk kurs gjer at nynorskopplæringa til studentane ikkje er avhengig av at faglærarane i dei andre faga enn norsk er opptekne av nynorsk. HVO har altså etablert eit system som går frå år til år, uavhengig av om personar pensjonerer seg eller skiftar arbeidsstad. Sjølv om profesjonsskrivingskurset ikkje er personavhengig, seier Billy at kva nynorskopplæring studentane får utanom dette kurset, er «nok litt opp til kvar enkelt faglærar å legge til rette for det». Billy utdjupar og seier at dette «er jo sjølv sagt litt, det er jo litt risikosport, fordi det kan bety at den som ikkje er like opptatt av det, ikkje gjer noko med det då, kan du seie».

Så – kva rapporterer eit strategisk utval lærarutdannarar om arbeidet med nynorsk i grunnskulelærarutdanninga på deira utdanningsinstitusjon? Først og fremst er alle fire informantar einige om at eigen institusjon ikkje gjer nok for å sikre nynorskkompetansen til lærarstudentane som går grunnskulelærarutdanning 5–10 utan norsk i fagkrinsen. Alle svarer eksplisitt nei på spørsmål om dette. Drøftinga over dreier seg difor om utfordringar med sikring av nynorskkompetanse for denne studentgruppa. Ei utfordring som er gjennomgåande i alle intervju, er ansvars plassering, altså ei form for offisiell regulering (Johnson, 2013). Leiingane på utdanningsinstitusjonane må bli medvitne om at det ikkje blir gjort nok for å sikre nynorskkompetansen til studentgruppa, ta ansvar for dette og vidare vere tydelege på kven som skal ha ansvaret for å undervise og vurdere nynorskkompetansen til studentane som ikkje vel norsk som fag.

Svak eller manglende offisiell regulering og uformelle mekanismar møtest i den neste utfordringa: Det er i stor grad opp til einsskilde eldsjeler kor mykje nynorsk studentane møter gjennom utdanninga. Informantane trekkjer i denne samanhengen fram at det trengst tydelegare krav både frå leiingane på institusjonane og frå styresmaktene, ettersom det ikkje er nokre klare formuleringar i forskrifta til korleis sikringa av nynorskkompetansen faktisk skal gå føre seg. Det trengst altså tydelegare krav i forskrifta om at kvalitetssikringa av studentane sin nynorskkompetanse skal skje til dømes gjennom undervisning og vurdering. Alternativet til dette ligg på eit institusjonelt nivå, og det er at leiingane på utdanningsinstitusjonane tek ansvar og ser at dei per dags dato ikkje sikrar at studentane beherskar språket på ein kvalifisert måte i profesjonssamheng når dei er ferdige med utdanninga, og at dette må gjerast noko med. Utfordringa då er at det vil kunne vere sårbart med utskiftingar av tilsette, ettersom det vil kome an på kven som sit i leiinga, korleis nynorskkompetansen til studentane utan norsk i fagkrinsen blir sikra. HVO utmerker seg positivt i denne studien, og dersom ein jamfører opplegget deira med dei andre institusjonane, rår det ikkje tvil om at deira nøkkel for å gi studentar utan norsk som fag naudsynt profesjonsfagleg nynorskkompetanse er å emneplanfeste tilbodet. Der dei andre informantane rapporterer om ein utmattande og evigvarande forhandlingssituasjon med leiing og andre vitskapleg tilsette for å sikre at studentane tileignar seg den naudsynte, forskriftsfesta språkkompetansen i begge skriftspråk, er det teke grep på i organisasjonen på HVO. Ein slik etablert praksis vert vidareført frå år til år, kjem med ressursar og er ikkje personavhengig.

Den siste utfordringa informantane legg vekt på, er konsekvensane av uformelle mekanismar, og den koplinga Sønnesyn (2020) peiker på mellom haldningar og handlingar. Det trengst ei haldningsendring blant dei tilsette i lærarutdanningane. Me tillèt oss til å eksplisitt skrive det som burde vere sjølv sagt: Den enkelte står fritt til å måtte meine det hen vil om dei to skriftspråka våre som privatperson. Men som vitskapleg tilsett i lærarutdanningane har ein forplikta seg til å sikre at utdanningstilbodet er i samsvar med forskrift, rammeplanar og andre styringsdokument. Rolla som fagleg autoritet krev eit medvit om korleis eigne haldningar og handlingar påverkar lærarstudentar, og dermed også dei framtidige

elevane deira. Dette er avgjerande for den faglege kvaliteten på formidlinga av nynorsk i utdanningane. Og alt dette heng saman: For at elevar skal bli språkleg kompetente og trygge språkbrukarar, treng dei lærarar som meistrar begge skriftspråka våre og har gode haldningar til toskriftspråkssituasjonen, For å utdanne slike lærarar trengst det lærarutdannarar med tilsvarende meistring og haldningar.

Kva nynorsktilbod får så desse lærarstudentane? Granskingane våre har vist at stoda er utfordrande. Utan tydelege retningsliner frå styresmaktene og ei leiing som tek praktisk ansvar for å sikre at studentane meistrar nynorsk og kan bruke språket i profesjonssamanheng, rapporterer dei fire informantane om at dei padlar i sirup og kjempar mot vindmøller i møte med leiing og vitskapleg tilsette på andre fag enn norsk. Løysinga er å løfte ansvaret frå individet, altså den engasjerte fagpersonen, til systemnivå, slik dei har gjort ved å emneplanfeste profesjonsskriving ved Høgskulen i Volda. Der kom også haldningsendringane med på kjøpet.

Abstract

The article addresses how different educational institutions ensure the Norwegian Nynorsk competence of teacher students without a specialisation in Norwegian. Norwegian as a school subject is no longer mandatory for students who take the 5-year integrated master's programme in primary and lower secondary teacher education, grades 5–10. It is thus unclear how and if TEIs ensure the students' linguistic skills and professional proficiency of the two Norwegian written languages, the majority language Bokmål, and the minority language Nynorsk, as demanded by law. That the negative attitudes towards the latter are accompanied by challenges of gaining the adequate linguistic skills is a well-established fact. These students will nevertheless be qualified to teach all pupils.

How the TEIs ensure the Nynorsk competence of these students has been examined through interviews with four teacher educators from different TEIs. The study reveals an overall low focus on Nynorsk in subjects other than the Norwegian, as well as a series of challenges associated with the securing of Nynorsk competence for these students: The lack

of institutional guidelines makes the institutional responsibility dependent on individuals, and thereby vulnerable. These individuals report of a demanding situation, rendered even more arduous by the negative linguistic attitudes towards Nynorsk of some academic colleagues.

Ida Marie Jegteberg
Lektor med master i norsk
Høgskulen på Vestlandet
Postboks 7030
5020 Bergen
ida-marie_@hotmail.com

Ingvil Brügger Budal
Professor i nordisk språkvitenskap
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
Høgskulen på Vestlandet
Postboks 7030
5020 Bergen
ingvil.brugger.budal@hvl.no

Litteratur

- Anderson, R. (2007). Nynorskkompetanse og haldningar til nynorsk hjå studentar i «nynorskland». I G. Akselberg & J. Myking (Red.), *Å sjå samfunnet gjennom språket* (s. 23–32). Novus forlag.
- Budal, I. B. (2015). Vil du ha unbrakonøkkelen min? IKEA, Dewey og verdiaukande haldningsendringar. I H. T. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 92–103). Det Norske Samlaget.
- Costa, J., De Korne, H. & Lane, P. (2017). Standardizing minority languages. Reinventing peripheral languages in the 21st century. I P. Lane, J. Costa & H. De Korne (Red.), *Standardizing minority languages. Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery* (s. 1–23). Henta frå: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315647722>
- Deprez, K. & Perssoons, Y. (1987). Attitude. I U. Ammon, N. Dittmar & K. J. Mattheier (Red.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*. Walter de Gruyter & co.

- Flasnes, G. (2017). *Nynorsk og lærerutdanning: en undersøkelse av hvordan nynorsk blir behandlet som ferdighetsområde i norsk lærerutdanningene ved NTNU* [Masteroppgåve, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2454281>
- Foley, L. J. (2012). Constructing the respondent. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2. utg.), (s. 305–317). SAGE Publications, Inc.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-861>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget. Høgskulen i Volda. (u.å.). Grunnskolelærerutdanning for 5.–10. trinn. Henta 16. desember 2020 frå <https://www.hivolda.no/studietilbod/grunnskulelaerarutdanning-5-10-trinn/haust>
- Jegteberg, I. M. (2021). *Von om bedre tider? Ei gransking av grunnskulelærerutdanningane si sikring av nynorskkompetansen til studentane på retninga 5–10 utan norsk i fagkrinsen* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2770340>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og trinn 5–10 – rundskriv med merknader, og engelsk oversettelse*. (F-06-16). Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/rundskriv-med-merknader-til-forskrifter-om-rammeplaner-for-grunnskolelærerutdanningene_rettet020117.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1.–7.* https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5.–10.* https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lasagabaster D. & Huguet A. (Red.) (2007). *Multilingualism in European Contexts: Language use and attitudes*. Multilingual Matters.

- Menken, K. & García, O. (2010). Introduction. I K. Menken & O. García (Red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 1–10). Routledge.
- NR1-7= Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1.–7.* https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- NR5-10= Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5.–10.* https://www.uhr.no/_f/p1/iffefaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Pran, K. R. & Johannesen, B.-O. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Språkrådet. https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklarerer-holdning_synovate2011.pdf
- Proba samfunnsanalyse. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål* (Rapport 2014 – 07). https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf
- Prop. 108 L (2019–2020). *Lov om språk (språklova)*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>
- Seim, I. M. H. (2005). Språkholdninger og undersøkelser av dem. En kritisk vurdering av metodebruk med utgangspunkt i tre ulike språkholdningsundersøkelser. *Målbryting* 7, 45–59. <https://doi.org/10.7557/17.4775>
- Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 45–67.
- Skjong, S. (2011). Lærarkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: ei grunnbok om nynorsk i skolen*, 77–108. Det Norske Samlaget.
- Språklova (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet (2021). *Språkstatus 2021: Språkpolitisk tilstandsrapport*. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2021.pdf> <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Thingnes, J. S. (2020). Å velje eit minorisert språk: mellom språkpolitiske ideal og språkleg realitet. *Maal og Minne*, 112(2), 127–168. <https://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1902>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning*. Udir. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Venås, K. (1991). *Mål og miljø. Innføring i sosiolingvistikk eller språksosiologi*. Oslo: Novus forlag.
- Vibe, N. (2005). *Holdninger til nynorsk blant grunnkurselever i Oslo* (Arbeidsnotat 26/2005). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/283349/NIFUSTEPArbeidsnotat2005-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Intervjuguide

Bakgrunn

1. Kva stilling har du på [utdanningsinstitusjon]?
 - a. Kva vil det innebera?
2. Kor lenge har du jobba der?
3. Har du jobba ein anna stad før?
4. Kva for utdanning har du?
5. Kva målform vel du når du skriv i ulike samanhengar?

Kjernes spørsmål

Nynorskopplæring for studentane med norsk som fag

1. Blir det gitt noko eksplisitt tilbod om nynorskopplæring til lærarstudentane som har norsk som fag?
 - a. Dersom ja: kva for opplæring? (Skrivetrening? Didaktikk? Grammatikk?)
 - b. Dersom nei: har det blitt gitt noko nynorskopplæring til lærarstudentane som har norsk som fag tidlegare?
 - i. Kvifor har det endra seg? Kvifor ikkje?

Nynorskopplæring for studentane utan norsk som fag

2. Blir det gitt noko eksplisitt tilbod om nynorskopplæring til lærarstudentane som ikkje har norsk som fag?
 - a. Dersom ja: kva for opplæring?
 - b. Dersom nei: har det blitt gitt noko nynorskopplæring til desse studentane tidlegare?
3. Er det gjort endringar i nynorskopplæringa etter innføringa av master i GLU?
 - a. I norskfaget?
 - b. Utanom norskfaget?

Vurdering av nynorskkompetansen til studentane med norsk som fag

1. Korleis vert nynorskkompetansen til lærarstudentane som har norsk som fag vurdert i løpet av utdanningsløpet?

- a. Korleis?
- b. Konsekvensar for ikkje bestått?
- c. Kven vurderer?
- d. Fagleg innhald vs. språk? Kva rolla spelar språket i vurderinga?

Vurdering av nynorskkompetansen til studentane utan norsk som fag

2. Blir nynorskkompetansen til lærarstudentane som ikkje har norsk som fag vurdert på noko tidspunkt i utdanninga?
 - a. Korleis?
 - b. Konsekvensar for ikkje bestått?
 - c. Kven vurderer?
 - d. Fagleg innhald vs. språk?
3. Er det gjort endringar i vurderinga av nynorskkompetansen etter innføringa av master i GLU?
 - a. I norskfaget?
 - b. Utanom norskfaget?

Heretter ligg hovudvekta på dei som ikkje har norsk som fag:

Organisering

1. Korleis blir det bestemt kva for nynorskopplæring som blir gitt til studentane?
2. Korleis blir studentane sin nynorskkompetanse sikra på [utdanningsinstitusjon]?
 - a) Dersom den ikkje blir sikra: Kva kan vera grunnane til dette?

Eigne tankar

1. Kva er ditt inntrykk av studentane sin nynorskkompetanse når dei byrjar på utdanninga?
2. Kva er ditt inntrykk av studentane sin nynorskkompetanse etter enda utdanning?
3. Meiner du nynorskopplæringa på din institusjon er tilstrekkeleg, eller bør det gjerast endringar?

Er det nokre framtidsplanar på [utdanningsinstitusjon] knytt til opplæring og/eller vurdering av nynorsk?

Podkast som undervisningsform: språkhistorisk aktørskap i møte med nynorsk

Kirsti Lunde og Jorunn Simonsen Thingnes

Samandrag: Språkhistorieundervisning er sentral for å gjere studentar medvitne om toskriftspråksituasjonen i Noreg, det historiske opphavet til han, og kva som kjenneteiknar han i dag. Denne artikkelen syner korleis ein kan nytte podkast som undervisningsform for å formidle nynorsk gjennom norsk språkhistorie på ein måte som let elevar og studentar bli aktørar i den historiske og samtidige språksituasjonen. Datamaterialet er sju podkastepisodar produserte av grunnskulelærarstudentar ved Høgskulen på Vestlandet. Me spør korleis studentane trekkjer på eigne røynsler som språkbrukarar i formidling av norsk språkhistorie. Analysen syner at studentane tek ei aktørrolle og får eit styrkt medvit om samanhengen mellom historiske hendingar og den norske språkstoda i dag. Me argumenterer for at dette medvitet er viktig i formidlinga av nynorsk fordi det gjev studentane forståing for den norske språksosiologiske stoda. Med utgangspunkt i empirien og didaktisk forskning foreslår me avslutningsvis korleis læraren kan knyte band til språksosiologiske tema i ein heilklassesamtale.

Nøkkelord: språkhistorie, historiemedvit, didaktikk, minoriserte språk, klasseromssamtale

Keywords: history of language, historical awareness, didactics, minoritised languages, classroom conversation

Introduksjon

uansett kor masse me likar det eller ikkje er [me] pålagde å undervise i nynorsk og me må då prøve å gje ei god nynorskopplæring fordi at det er vedteke i dagens opplæringslov så her har me eit stort ansvar for å bevare nynorsken og så får me sjå korleis nynorsken er om 50 år når me går av med pensjon (podkast D, studentnummer D4)¹

Dette sitatet er henta frå ein podkastepisode laga av lærarstudentar i grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. Podkasten vart laga som ein del av undervising i norsk språkhistorie og handla om historia til nynorsken. Både sitatet og temaet for podkasten syner ei tett kopling mellom norsk språkhistorie og formidling av nynorsk i skulen. Denne koplinga er ikkje ny. Hårstad (2016a) har undersøkt norsk språkhistorie som norskdidaktisk emne gjennom styringsdokument, fagdidaktisk og disiplin-fagleg litteratur. Han finn mellom anna at «[...] ‘norsk språkhistorie’ av mange – også norsklærere – blir brukt synonymt med skriftspråkshistoria fra midten av 1800-tallet og framover [...]» (Hårstad, 2016a, s. 10, ref. til Jahr, 1993; Rambø, 2014). Difor er språkhistorieundervisinga sentral for å gjere elevar – og lærarstudentar – kjende med og medvitne om toskriftspråkssituasjonen i Noreg, kva som er det historiske opphavet til han, og kva som kjenneteiknar han i dag.

Eit språk er ein bestemt grammatikk og eit bestemt språkssystem, men også skriftkultur og historie, korleis samfunnet nyttar språket, og kva syn samfunnet har på språket. Spørsmålet om kva ein formidlar når ein formidlar nynorsk, er difor ikkje beint fram. Denne artikkelen byggjer på eit undervisningsopplegg om norsk språkhistorie, og denne konteksten avgrensar kva som går inn i «storleiken» nynorsk. Når me vidare omtalar formidling av nynorsk, er det ikkje tale om opplæring i nynorsk grammatikk eller skriving på nynorsk. Det er tale om opplæring om nynorsk med vekt på det historiske opphavet og nynorsk i samfunnet i dag, og særleg korleis ein gjennom undervising kan skape koplingar mellom desse to.

¹ Vi har transkribert podkastane på nynorsk og elles gjeve att studentane slik dei uttrykte seg i podkasten. Transkripsjonsnøkkelen vert presentert under Materiale og metode.

I denne artikkelen skal me utforske nye didaktiske grep i språkhistorieundervisinga. Artikkelen byggjer på funn frå eit undervisningsopplegg i grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet der me nytta podkast som undervisningsform. Målet med undervisningsopplegget var å gje lærarstudentar høve til å utvikle historiemedvit, snarare enn at dei skulle memorere og reprodusere informasjon. I undervisningsopplegget skulle studentane både lytte til podkastepisodar om pensumrelevante tema og lage egne episodar om tema frå norsk språkhistorie. I episodane skulle studentane samtale om eit sjølvvalt tema frå språkhistoria og diskutere og ta stilling til fagstoffet. Det er studentane sine podkastepisodar som utgjer datamaterialet for denne artikkelen. I analysen spør me korleis studentane trekkjer på egne røynsler som språkbrukarar i formidling av norsk språkhistorie, for å få innblikk i korleis studentane er historiske aktørar, og korleis dei skapar og brukar historiemedvit.

Artikkelen skal også syne korleis podkast som undervisningsform opnar for at læraren kan formidle viktige sider ved minoritet-majoretet-relasjonen mellom nynorsk og bokmål. Analysen av podkastane syner at studentane ikkje berre vidareformidlar fagstoffet, men trekkjer på egne røynsler ved å skape koplingar mellom språk og identitet, dele personlege narrativ, syne til seg sjølv som nynorsk- eller bokmålsbrukarar og byggje på røynsler med ulike talemål. Med podkastane som empiri meiner me at me nådde måla me sette oss for undervisningsopplegget, og vidare at røynslene våre med dette opplegget bør ha implikasjonar for språkhistorieundervising, og særleg for formidlinga av nynorsk og medvitet om statusen til nynorsk som eit minorisert språk i skulen og samfunnet elles. Avslutningsvis i artikkelen skisserer me difor korleis undervisningsopplegget kan utvidast til å inkludere ein klasseromssamtale som oppfølging av podkastproduksjonen, der læraren kan tematisere meir overordna språksosiologiske og sosiokulturelle sider ved norskfaget i klasserommet. Hårstad (2016a, s. 2) finn at ordskifta om språkhistorie som norsksdidaktisk emne i hovudsak har «[...] dreid seg om hvorfor-dimensjonen, dvs. en legitimerings- og posisjoneringsdebatt på fagpolitisk plan». Denne artikkelen er eit bidrag inn i det didaktiske ordskiftet om korleis-dimensjonen, med ei særleg vekt på formidlinga av nynorsk gjennom språkhistorieundervisinga.

Historiemedvit og aktørskap

Hårstad (2016a) finn i si undersøking av språkhistorie som norsksdidaktisk emne at det er forska lite på kva og korleis lærarar underviser i språkhistorie, men han finn at mange lærarar oppfattar «norsk språkhistorie» som synonymt med norsk skriftspråkhistorie frå midten av 1800-talet. I den gjeldande læreplanen i norsk er det tre kompetansemål som opnar for arbeid med norsk språkhistorie: Etter 10. årssteg skal elevane kunne «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til dei offisielle språka i Norge i dag», etter Vg2 studieførebuande skal elevane kunne «gjere greie for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag» og etter Vg3 studieførebuande og påbygging skal elevane kunne «gjere greie for endringar i talespråk i Noreg i dag og reflektere over samanhengar mellom språk, kultur og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevane skal fyrst og fremst lære seg eit fagstoff for å kunne forklare årsakssamanhengar mellom hendingar eller gjere greie for korleis hendingane gjekk føre seg, og så reflektere over tilknytte tema. Læreplanen ligg difor tett opp til det Lund (2020, s. 17) ser har vore eit utbreidd kunnskapsideal i historiedidaktikk: Læring er memorering og reproduksjon av kunnskap.

Nyare historiedidaktikk siktar heller mot at historieundervisinga skal gje elevane historisk medvit. Jensen (1996, s. 5) definerer historiemedvit slik: «Historiebevissthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er tilstede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger.» Eit viktig aspekt ved historieformidling vert då at historia ikkje sluttar med oss. Me er her og no-punktet, med føresetnader påverka av det som har skjedd, og med moglegheit til å handle på måtar som påverkar det som skjer etterpå. Hårstad (2016b, s. 13) peikar på at det i auka historisk medvit også ligg ei forventning om at historisk innsikt skal bety noko for haldningane og handlingane til den einskilde. Historiekjennskap kan påverke korleis me handlar som språkbrukarar. Det kan òg påverke kva rom me opplever at me har til å handle, sidan me til dømes kan bruke kunnskap om historia og statusen til ulike språk til å navigere i vårt eige språksamfunn. Ahearn (2001, s. 112) sin utprøvande definisjon av *aktørskap* rommar nettopp dette: «Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act». Kva rom me har til å handle,

med andre ord til å bli aktørar eller utøve aktørskap, heng nært saman med dei sosiokulturelle kontekstane me er ein del av. I historiemedviten undervising er målet at elevane skal skape koplingar mellom fortid, samtid og framtid, og slik går undervisinga frå at eleven observerer historiske hendingar til å sjå seg sjølv som aktør i dei (Hårstad, 2016b, s. 13).² Eit slik perspektiv på historieundervising er godt eigna til undervising av dei emna som utgjer språkhistorie i norskfaget. Desse emna er nært knytte til sosiolingvistiske perspektiv.

Slike sosiolingvistiske perspektiv på språksamfunnet Noreg kjem òg fram i læreplanen for norskfaget, til dømes under Fagets relevans og sentrale verdiar, der det står at elevane gjennom arbeid med norskfaget skal bli trygge språkbrukar og medvitne om sin språklege identitet. Det kjem òg fram i kjerneelementet Språkleg mangfald, som handlar om at ein gjennom norskfaget skal forstå eigen og andre sin språklege situasjon (Kunnskapsdepartementet, 2020). Med historiemedvit som målsetjing for undervisinga i norsk språkhistorie kan ein lettare inkludere og oppnå dei meir sosiolingvistiske målsetjingane for norskfaget fordi elevane får høve til å knyte historiske hendingar til røynsler frå språksamfunnet dei er ein del av i dag, og skal vere ein del av i framtida. Undervisinga må òg anerkjenne at elevane er sosialiserte inn i den norske språksituasjonen, og difor ber med seg både uttalt og taus kunnskap og oppfatningar om språksituasjonen i Noreg. I utviklinga av undervisingsopplegget har me lagt eit sosiokulturelt syn på læring til grunn, og me meiner difor at ulike former for samtalebasert undervising er høveleg for å nå måla våre, sidan dei let studentar konstruere ny kunnskap gjennom interaksjon med kvarandre (Wittek & Brandmo, 2018, s. 27). Vidare går me nærare inn på korleis me brukar podkast som undervisingsform i norsk språkhistorie.

Om undervisingsopplegget

Undervisingsopplegget, som var utvikla av Kirsti Lunde, vart gjennomført med norskklassar i grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på

2 I eit norsklæreverk for lærarutdanninga løftar van Ommeren (2021, s. 190–191) fram omgrepet historiemedvit og viser korleis ein også kan kople dette til undervising i og om talemål.

Vestlandet i 2020 og 2021. Etter inspirasjon frå Hårstad (2016b) ville me utforske didaktiske moglegheiter for korleis ein kan undervise i norsk språkhistorie. Me ville vekk frå vektlegginga av memorering og reproduksjon som studentane truleg hadde møtt i språkhistorieundervising tidlegare, gjennom å leggje opp ei undervisningsform som gav studentane høve til å utvikle historiemedvit.

For å oppnå dette målet valde me å nytte podkast som undervisningsform i norsk språkhistorie. Ein podkast er eit redigert lydprogram som vert distribuert på nett eller i egne appar (Fjellro, 2019). Såleis minner det mykje om tradisjonell radio, men podkast vert rekna som ein eigen sjanger med ei eiga historie og egne kjenneteikn:

The development of the podcast genre is partly driven by technological innovations (media players, streaming, client application software) but also by the development of cultural practices, conflated production, consumption and distribution and minimal «gatekeeping»; thus, the podcast emerges as a «horizontal medium» with minimal hierarchical structure. As such, podcasting represents a cultural practice that shapes communication rather than merely transmitting it. (Carson et al., 2021, s. 4)

I ein podkast kan ein tillate seg å bruke meir tid på nisjetema, i tillegg til at tonen er meir uformell (Fjellro, 2019; McHugh, 2016). Carson et al. (2021) understrekar at podkast er nytta i ulike utdanningskontekstar internasjonalt, både som erstatning for, eller tillegg til meir tradisjonelt pensum, og som studentaktiv læringsform (sjå t.d. Abdous et al., 2012; Bolden, 2013; Drew, 2017; Forbes & Khoo, 2015). Me er inspirerte av Carson et al. (2021), som granskar korleis studentproduserte podkastar uttrykkjer aktørskap, og i undervisningsopplegget valde me å bruke podkastepisodar som tillegg til meir tradisjonelt pensum, og innspeling av egne podkastepisodar som studentaktiv læringsform.

Sidan podkasten ofte er ein samtale mellom to eller fleire deltakarar, har sjangeren fellestrekk med *utforskande fagsamtale*, der målet er å utforske ulike tema på ein konstruktiv og kritisk måte (Penne et al., 2020, s. 69). I slike samtalar kan lærarrolla vere vanskeleg, sidan studentane veit at læraren kan mykje om fagstoffet. Det kan hemme samtalen om læraren har ei for markant rolle. For å sikre at forholdet mellom deltakarane

skulle vere prega av mest mogleg flat struktur og for å ivareta det uformelle preget til podkastsjangeren, jf. Carson mfl. (2021) og McHugh (2016), valde me at podkastproduksjonen skulle skje i studentstyrte grupper utan lærar. Då fekk studentane autonomi over korleis samtalen skulle gå føre seg, og kva dei skulle seie. I dette minner podkastepisodane studentane sjølv spelte inn, også om den *elevstyrte gruppesamtalen*, ei samtaleform som kan opne for at enkelteleven får ytra seg og utvikla egne resonnement, og der læraren altså ikkje deltek (Penne et al., 2020, s. 68). Me ynskte at kombinasjonen av autonomi i prosessen og ein sjanger og eit medium kjenneteikna av det uformelle ville gjere podkasten til eit trygt rom å snakke fag i, der studentane ikkje memorerte og reproduserte til medstudentar, men heller snakka fag saman.

Det var òg viktig for oss at studentane fekk klare rammer for kva produktet skulle vere. Podkastepisoden skulle leverast som arbeidskrav, og arbeidskravet hadde desse vurderingskriteria: Studentane skulle jobbe saman i grupper på tre eller fire og produsere ein podkastepisode om ei sjølvvalt hending eller tema frå den ytre språkhistoria. Podkastepisoden burde ha både forteljande element og dialog, eit passande namn og ikkje vare lenger enn 45 minutt. Me valde å ha ei maksimumsgrense for kor lang episoden kunne vere i staden for ei minimumsgrense, fordi studentane meinte at ei minimumsgrense ville hindre dei i å snakke fritt og avslappa. Det gjorde at episodane varierte ein del i lengde (sjå tabell 1). Studentane måtte lese opp kjeldene dei hadde nytta, til slutt. Studentane bestemte at mottakargruppa skulle vere medstudentar, og podkastane vart etterpå gjort tilgjengelege for alle i studentgruppa, slik at dei etter studentane sine egne ynske kunne nyttast som førebuingmaterieil før eksamen.

Me gjennomførte opplegget eitt semester kvar, så jamvel om planen for øktene og målet var det same, kan det ha vore nokre ulikskapar mellom gjennomføringane. Felles for opplegga var at dei strekte seg over fire undervisingsøkter på tre timar kvar. Dei to fyrste øktene var fagleg førebuing til innspeling av podkastepisodane. Då nytta me podkast som tillegg til tradisjonelt pensum og underviste i skriftspråknormering og språkhistoria på 1900-talet. I dei to siste øktene såg studentane videoar om podkast som læringsform og podkastdramaturgi, produsert av Eivind Rogne (Rogne, 2020a, 2020b, 2020c) ved Høgskulen på Vestlandet.

I tillegg førebudde gruppene manus ut frå pensumlitteraturen og andre fagkjelder og spelte inn podkastepisodane.

Podkastepisodane me nytta som tillegg til tradisjonelt pensum, var på førehand spelte inn av Kirsti Lunde og Synnøve Marie Sætre (Lunde & Sætre, 2020a, 2020b, 2020c). Dei tre podkastepisodane handla om språkhistoria kring 1814, arbeidet til Ivar Aasen og arbeidet til Knud Knudsen. Studentane førebudde seg til undervisinga ved å lytte til podkastepisodane og svare på korte tenkjeskrivingsoppgåver knytte til episodane. Podkastepisodane og undervisinga tente som modellar på kva tema ein kan formidle som del av norsk språkhistorie, og låg såleis nært den forståinga av norsk språkhistorie som Hårstad (2016a) finn hjå mange lærarar. Episodane tente òg som modellar på korleis ein kan formidle fagstoff på den uformelle måten som ofte kjenneteiknar podkasten som sjanger. Lunde og Sætre (2020a, 2020b, 2020c) nytta både dialog og kortare innslag av monolog for å framstille temaa. I episodane kjem Lunde og Sætre med eigne meiningar om temaa dei snakkar om, og posisjonerer seg som nynorskbrukarar med bakgrunn frå målrørsla. Ifølgje Penne mfl. (2020, s. 75) er modellering av samtalepraksisar essensielt om ein skal lukkast med faglege samtalar. Ei viktig side av at studentane skulle lytte til ein faglege podkast før dei skulle produsere eigne podkastepisodar, var at dei skulle ha eit felles kunnskapsgrunnlag om korleis meir uformelle og til dels meir personlege faglege samtalar kan vere.

Materiale og metode

Datainnsamlinga gjekk føre seg hausten 2020 og våren 2021. Studentane var ikkje klare over at podkastepisodane skulle brukast i forskning då dei produserte desse, men etter at produksjonen var over og alle episodane var godkjende som arbeidskrav, fekk studentane informasjon om forskingsprosjektet og ei lenke til eit digitalt samtykkeskjema for bruk av podkastane i forskning. Det var totalt 28 studentar i dei to klassane, og 25 samtykka til at me kunne sitere deira utsegner i forskning.

I arbeidet med datamaterialet har me hatt ei dobbel rolle, sidan me har vore både lærarar og forskarar. Me har vore merksame på at dette kunne påverke studentane sitt samtykke, så i samtykkeskjemaet vart det

understreka at deltaking var friviljug, og at det ikkje hadde konsekvensar om studentane ikkje samtykka. Då den systematiske undersøkinga tok til, var me allereie godt kjende med datamaterialet som følgje av at me hadde lytta gjennom podkastepisodane då me vurderte dei som arbeidskrav. Tre av episodane vart vurderte av Kirsti Lunde hausten 2020 og fire av Jorunn Simonsen Thingnes våren 2021. Gjennomlyttinga då gav oss eit fyrsteintrykk av kva tematikkar som gjekk att i podkastane, og korleis studentane snakka saman om desse tematikkane. Dei neste lyttingane fann stad i samband med det systematiske analysearbeidet hausten 2021. Då aidentifiserte me podkastane og studentane ved at me gav podkastane namn frå A til G, og studentane nummer etter kva for ein podkast dei var del av, altså A1, A2 og så bortetter. Podkastepisodane er presenterte i tabell 1, og det er analysen av desse me presenterer vidare. I transkripsjonen har me nytta nynorsk, og me har gjeve att studentane slik dei uttrykte seg i podkasten. Me har brukt følgjande transkripsjonsnøkkel: (.) = kort pause, (...) = lang pause, [...] = utelating av tekst, [tekst] = aidentifisert tekst.

Tabell 1. Datamateriale

Podkast	Tema (slik studentane sjølve presenterer det)	Lengd (minutt:sekund)
A	Språkhistoria på 1800-talet	30:29
B	Knud Knudsen og Ivar Aasen	26:02
C	Språkhistoria etter 2. verdskrig	22:59
D	Nynorskens historie	37:44
E	Samisk kultur og språk før og etter fornorskingsprosessen	34:26
F	Norsk språkhistorie	14:34
G	Vegen til to målformer	15:28

Inspirerte av Grønmo (2016) og Saldaña (2013) har me gjennomført ein analyse i tre steg: koding, kategorisering og temautvikling. Kodinga var i utgangpunktet deduktiv: Me hadde som mål at studentane skulle utvikle historiemedvit gjennom undervisingsopplegget, og det fyrste steget i analyseprosessen vart difor å finne passasjar der studentane koplær historiske hendingar til samtidige eller framtidige hendingar, opplevingar

og røynsler. Det gjorde me med grunnlag i skildringa til Hårstad (2016b, s. 13) av korleis historisk medvit kan kome til uttrykk: «I stedet for å opp-tre med tre kronologisk avgrensede betraktningmåter – fortidstolkning, samtidsforståelse og framtid forventning – vil man gjennom økt historie-bevissthet kunne gjøre bruk av disse erkjennelsene i samspill.» Me var altså interesserte i om studentane meistra å setje fortidstolkningane sine i samspel med forståinga av notida og refleksjonar om framtida, i mot-setnad til å «berre» referere til historisk kunnskap åleine. Me fann fleire døme på at studentane skapte koplingar mellom historiske hendingar og samtidige eller framtidige hendingar, opplevingar og røynsler. Undervegs i lyttinga oppdaga me at desse koplingane ofte skjedde ved at studentane bygde på eigne røynsler som språkbrukarar. Me bestemte oss for å sjå nærare på dette ved å gjere ei ny koding ut frå forskingsspørsmålet *korleis byggjer studentane på eigne røynsler som språkbrukarar i formidling av norsk språkhistorie*. Me fann at studentane bygde på eigne røynsler som språkbrukarar på fire måtar, som vart til desse datadrivne kategoriane:

1. Dei viste til eigen identitet både eksplisitt og implisitt
2. Dei fortalde historier om røynsler dei sjølve har eller kjenner til
3. Dei viste til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar
4. Dei viste til eiga dialekt eller det å snakke på ein bestemt måte

Me valde deretter å lytte til datamaterialet på nytt for å kvalitetssikre kate-goriane og eventuelt finne fleire relevante passasjar. Undervegs transkri-berte me dei passasjane me knytte til dei ulike kategoriane. Perspektiva me som forskarar har på tematikken, kan påverke utvalet, utforminga av analysekategoriar og til sist funna frå analysen (Grønmo, 2016, s. 180). Denne effekten har me prøvd å minimere ved å samanlikne kategorise-ninga av éin av podkastepisodane. Det var fullt samsvar i kva for nokre utdrag i transkripsjonane me hadde knytt til kvar kategori.

Det tredje steget i analysen var å generere meir overordna tema. Ein kategori skildrar eit eksplisitt datasegment, medan eit tema skildrar meir subtile prosessar som finst i datamaterialet (Rossman & Rallis, 2003, som vist til i Saldaña, 2013, s. 14). Temaa tente som generelle og samstundes spesifikke kjenneteikn på dei ulike måtane studentane bygde på eigne

røynsler som språkbrukar på. Frå kategoriane over genererte me dei følgjande fire temaa:

1. identitet
2. personlege narrativ
3. nynorskbrukar eller bokmålsbrukar
4. talemål

I den neste delen går me nærare inn på dei ulike temaa for å syne døme på korleis studentane bygde på eigne røynsler som språkbrukarar og på den måten syner historiemedvit. I kodinga vart det klart at «alt heng saman med alt» (Bazeley, 2013), og at kategoriane ikkje kunne vere gjensidig utelukkande – slik dei ofte ikkje kan i utdanningsvitskapen (Kvernbekk, 2013). Me vil i analysen og drøftinga kommentere overlapping der dette er sentralt.

Lærarstudentar skal ha undervising om språkhistorie, og dei skal tileigne seg kunnskap om korleis å sjølv undervise elevar i språkhistorie. Ein kan sjå dette som ei læringskjede³, der elevane er dei lærande på grunnplanet. Studentane skal gjennom utdanninga si tileigne seg kunnskapen dei treng for å gje elevane den naudsynte opplæringa. Undervisingsopplegget som dannar grunnlaget for denne artikkelen, vart gjennomført i lærarutdanninga. Det var studentane som skulle lære, men samstundes ønskte me å modellere ei undervisingsform som studentane sjølv kunne nytte i språkhistorieundervisinga dei skal gjennomføre i skulen. I artikkelen vil me difor referere til både studentar og elevar når me skisserer opp og drøftar didaktiske moglegheiter.

Analyse og funn

Identitet

Berre podkast C og E nemner *identitet* eksplisitt. I podkast C er det ein kort passasje som handlar om koplinga mellom språk og identitet:

3 Me vil takke den anonyme fagfellen for dette omgrepet, som gav oss eit betre grep om relasjonen mellom dei ulike nivåa i opplæringa og såleis i artikkelen.

- C1: men kvifor det vart så stort engasjement er eg faktisk litt usikker på
- C2: eg vil jo tru at det kanskje har noko med språk og identitet og at det heng veldig tett saman og at mange kanskje følte på at myndigheitene fråtok dei og borna deira deira eige språk og tvinga dei til å bruke eit språk dei hadde funne på (.) så spesielt i etterkrigstida var nok folk veldig sensitive til maktbalanse og bli fortald kva ein skulle gjere og det trigga nok noko hjå folk flest
- C1: ja og så las eg ein som sa at «språkstriden handlet ikke bare om a-, i- eller en- endinger (.) for mange handlet det om identitet om hvem man var»
- C3: ja det kjenner eg meg litt igjen i sjølv òg (.) kor viktig det er med identiteten (podkast C)

Her nyttar studentane koplinga mellom språk og identitet til å forklare kvifor reaksjonane på samnorskpolitikken vart så sterke. Dei knyter det til noko dei har lese om norsk språkhistorie, og passasjen vert avslutta av at student C3 seier at hen kjenner seg igjen i det kjelda seier om at språkstriden ikkje berre handla om normering, men òg om språkleg identitet. I podkast E knyter student E4 samane sine røynsler frå fornorskingsprosessen til korleis den samiske identiteten er i dag:

ja for det snakka me om (.) det handlar jo om litt om korleis samane ber sin identitet i dag og det kan me jo også snakke litt meir om (.) det er jo veldig trist me har jo nokre personlege erfaringar herifrå (.) det er jo veldig trist at me har det eigentleg det burde jo ikkje vore sånn men det er jo mi bestemor som var fødd (.) skal me sjå (.) starten av nittenhundretalet gamal dame og ho sa til meg at ingen kunne finne ut at me var samiske (.) så ho er 100 % genetisk (.) eller etnisk heiter det etnisk same og det er mor mi òg og det har vore skikkeleg mykje skam opp til no då no har det blitt betre liksom (podkast E, E4)

Jamvel om studentane nemner identitet i desse døma, snakkar dei ikkje om eigne språklege identitetar. Student C3 seier det er viktig for hen, men pensar samtalen over på historiske hendingar på 50- og 60-talet. Når me ser podkastane under eitt, meiner me at måten studentane byggjer på eigne røynsler som språkbrukar på, gjev innblikk i den språklege identiteten deira. Temaet identitet er som me vil syne, overlappende med temaa personlege narrativ, nynorsk- eller bokmålsbrukar og talemål, og

som me skal kome attende til i diskusjonen, kan ein nytte desse temaa som utgangspunkt for å tematisere språkleg identitet i klasserommet.

Personlege narrativ

I podkast D og E byggjer studentane på eigne røynsler som språkbrukarar ved å syne til historier om familiemedlemmar eller frå eige liv. Jamvel om slike personlege narrativ berre førekjem i to av podkastane, er det enten så frekvent eller ein så stor del av podkasten at me har valt å sjå det som eit eige tema. I podkast E, som handla som koplingane mellom samisk og norsk språkhistorie, var eit berande element at to av studentane fortalde om bestemødrene sine og deira røynsler med fornorskinga:

bestemora mi er jo ein skrue (.) for å seie det på den måten men det er jo eit resultat av fornorskingspolitikken for å seie det fint då (.) ho vaks jo sikkert opp i ein periode då og i nord ho vaks jo opp i nord sikkert i ein periode der ho vart oppdregen til å tenkje «samane skal bli norske stakkars stakkars stakkars» (.) og då vert det jo ein slags (.) ovanfor og ned perspektiv det vert ikkje positivt ut av det då (podkast E, E2)

Etter at student E2 har fortalt om si bestemor, følgjer student E4 opp med dette narrativet:

bestemor mi er eigentleg på heilt andre sida av spekteret fordi ho budde jo [på/i stad i Finnmark] og ho budde jo der under 1. verdskrig så ho måtte jo flytte sør- over så fort tyskarane i 2. verdskrig kom og bomba der og då hadde ho jo levd i fornorskingspolitikken ei lita stund og visste at dei var samar og dei budde jo på eit veldig kva skal eg seie på eit (.) veldig avlukka område då og det var jo eigentleg berre samar rundt der og så flytta ho rett til hjartet av fornorskingspolitikken heldt eg på å seie flytta til [stad på Austlandet] og måtte bu der då som lita jenta og levde med å vite at ho var samisk men ikkje fekk lov til å seie det til nokon (podkast E, E4)

Bestemødrene til studentane har svært ulike røynsler, og spennet studentane fekk fram mellom dei to, tente som døme på korleis fornorskingsprosessen føregjekk, og kva som har vore konsekvensane av han.

I podkast D viste studentane til personlege narrativ når dei knyter forholdet mellom nynorsk og bokmål på 1900-talet til det å skifte skriftspråk i løpet av grunnskulen i dag. Podkasteren var ei framstilling av skriftspråkhistoria på 1800- og 1900-talet, og den siste delen var eit intervju med ein av studentane, som har skifta frå nynorsk til bokmål:

- D1: det var veldig mange i min klasse som hadde bokmål (.) og det kan hende det påverka meg litt (...) sjølv om eg ikkje heilt veit kvifor
- D2: ja kan det vere ein status inne i biletet her
- D1: ja (.) på den alderen så det er jo alltid nokon i klassen som (...) er dei populære (.) og at dei kanskje såg litt ned på nynorsk og at dei fremma veldig at bokmål var kult og at difor så var det fleire som valde bokmål i staden for nynorsk generelt òg då (podkast D)

Jamvel om dei i intervjuet ikkje drog koplingar til historiske hendingar, gav narrativet om skriftspråkskifte eit innblikk i ein språksituasjon no som utdjuvar forteljinga om språkhistoria tidlegare i podkasteren. Der fortalte studentane mellom anna om korleis det var ein auke i elevar med nynorsk som opplæringsmål fram til 2. verdskrig, og at dette talet har minka fram til i dag. Før intervjuet har studentane òg ein passasje der dei legg fram forskning frå Sønnesyn (2020). Mot denne bakgrunnen vert det personlege narrativet om skriftspråkskifte eit innblikk i korleis den historiske utviklinga og funn frå forskning ser ut frå perspektivet til éin bestemt nynorskbrukar. Slik nyttar studentane eigne røynsler til å skape koplingar mellom det historiske og det samtidige.

Nynorskbrukar eller bokmålsbrukar

I podkast C, D og F viste studentane til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar. Korleis desse røynslene vert nytta til å skape historiemedvit, varierer mellom dei ulike podkastane. I podkast F brukar ein student posisjoneringa for å ta stilling til arbeidsmåtene til Aasen og Knudsen:

- ja eg må då heller seie meg meir samd i Aasen sin framgangsmåte (.) eg likar eigentleg betre ideen om eit eige norsk skriftspråk som er basert på dialektene (.) til folk rundt om i landet då framfor ei fornorsking av dansken dette er kanskje fordi eg er sjølv nynorskbrukar og kjenner meg like lite igjen i bokmål (.) som var dåtidas riksmål (podkast F, F2)

Her brukar studenten sine røynsler som nynorskbrukar til å forklare kvifor hen sympatiserer mest med arbeidet til Aasen, og byggjer på røynsler med å kjenne seg heime i eit skriftspråk. I podkast C vert kjennskap til nynorsk kopla til om ein er brukar av skriftspråket, og det vert skapt eit skilje mellom dei som kan nynorsk, og dei som ikkje kan nynorsk:

- C1: det var denne moderniseringa av landsmålet som tok oss eit skritt nær-
mare nynorsken me kjenner godt til i dag (.) eller som [namn på student]
kjenner godt til i dag meg og deg er vel litt rustne [namn på student]
- C2: hehe stemmer det ja (podkast C)

Posisjoneringane i podkast C, D og F som nynorsk- eller bokmålsbrukar formidlar informasjon om studentane sin skriftspråksbruk. I tillegg vert posisjoneringa som enten nynorsk- eller bokmålsbrukar brukt av studentane til å identifisere seg med personar i og få ei forståing for historia. Det vert også brukt retorisk for å skape ei spenning i formidlinga av fagstoffet, der nynorskbrukarane er tilhengjarar av Aasen, og bokmålsbrukarane av Knudsen. I podkast D førekjem det som nemnt over eit lengre personleg narrativ om skifte av skriftspråk. I samtalen set studentane historiske hendingar om val av opplæringspråk i skulen i samspel med språksituasjonen i dag gjennom å syne til det å vere brukar av nynorsk, deretter av bokmål. Delar av det personlege narrativet kan difor òg sjåast som passasjar der studentane viser til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar. I skulen er ein med utgangspunkt i opplæringspråket ved den aktuelle skulen og seinare eventuelt bytte av hovudmål enten nynorsk- eller bokmålslev. Denne sanninga vert utfordra seinare i narrativet:

- D4: det du snakkar om no er jo at du kan ikkje blande så du må vere konsekvent i enten bruken av bokmål eller nynorsk men det høyrer ut som dette er i meir formelle settingar som for eksempel innlevering eller arbeidskrav på skulen men korleis er det når du for eksempel skriv uformelt i sosiale settingar for eksempel på melding (.) eller chattar med venar blandar du då skriftspråka eller er du like konsekvent då
- D1: når eg pratar med dei venene eg har heime som snakkar dialekt så skriv eg på dialekt (.) ja

D4: så det betyr jo her at det er fleire ulike faktorar kanskje som spelar inn (.)
og sjølv om du har skifta skriftspråk så er det jo ikkje nødvendigvis sånn
at du har skifta på alle moglege plattformar

D1: nei det er riktig (podkast D)

Narrativet illustrerer at studenten ikkje nødvendigvis er enten nynorsk- eller bokmålsbrukar, skriftspråkspraksisen hens er meir samansett og kontekst-, mottakar- og sjangeravhengig. Dette er i tråd med funn gjort av andre som har sett på bruk av nynorsk og bokmål blant ungdom (Brunstad, 2020; Ekeland, 2022; Helset & Brunstad, 2020; Sønnesyn, 2020).

Talemål

Eit anna funn er at studentane viste til eige talemål, både norske dialektar og andre språk. I podkast D nytta studentane døme frå eigne dialektar då dei drøfta normeringsarbeidet til Aasen, og korleis nynorsken er i dag samanlikna med på Aasen si tid:

D4: så ville eg kalla det som kanskje då er nynorskbrukar seie «ei jente» men du som er frå [stad] du ville kanskje ikkje sagt «ei jente»

D3: nei eg sier «en jente» (.) så ville du kanskje sagt «jenta» medan eg seier «jenten» (podkast D)

Seinare i podkasten tematiserte studentane normgrunnlaga i skriftspråka gjennom å dele døme på infinitivsendinga i eige talemål. Slik bygde dei på eigne røynsler frå dialektane sine for å formidle kva talemålsgrunnlag skriftspråka byggjer på, og det skapar ei kopling mellom normeringsarbeid før og språkbruk no.

I podkast B, D, E og G bygde studentane på tenkte opplevingar med bruk av andre språk eller dialektar, slik me ser i desse døma:

G1: eg lurar på korleis landet hadde sett ut om det ikkje hadde blitt ein sjølvstendig stat

G 2: ja det kan du seie det kan jo hende me hadde vore danskar endå og snakka dansk

G 3: det hadde vore veldig rart

G 1: ja det trur eg hadde vore veldig ubehageleg (podkast G)

Her førestiller studentane seg korleis dei ville opplevd å snakke dansk. Ein ganske lik passasje førekom òg i podkast D, der studentane førestilte seg korleis det ville vore å snakke dansk som lærar på 1800-talet. I podkast E førestilte studentane seg korleis det ville vore å skulle korrigere samiske elevar sitt talemål, og dei får fram kor rart dei ville tykt det var ved å sjå for seg ein liknande situasjon i dag: «hei du eg likar ikkje dialekten din kan du ikkje snakke aust eller bokmål i staden for» (podkast E, E1). I podkast B prøvde studentane å setje seg inn i Aasen sin motivasjon for reisene sine ved å ta utgangspunkt i eigne haldningar til dialektar. I alle desse døma nytta studentane eigne røynsler med bruk av talemål og haldningar til talemål for å setje seg inn i dei historiske hendingane dei snakka om, og konsekvensane av dei. Då dei nytta sine eigne samtidige røynsler i tenkte døme, tok dei ei aktørrolle som gav dei moglegheit til å undersøke og forstå korleis noko kunne ha vore.

Podkast som trygt rom for fagsamtale

Det finst altså mange døme på korleis studentane syner historiemedvit ved å bygge på eigne røynsler som språkbrukarar. I passasjane tek dei ofte òg eit aktørperspektiv i det dei fortel om. Hårstad (2016b, s. 13) hevdar at «[a]ktørperspektivet framhever viktigheten av å erkjenne at vi på samme tid er historieskapte og historieskapende [...]». I døma frå podkastane syner mange av studentane både direkte og indirekte ei forståing for at historia har verka inn på samfunnet dei sjølve er ein del av. Dei syner òg forståing for at historia både er noko menneske påverkar og vert påverka av. Dei set tida dei lever i, i samspel med historia dei lærer om, og slik vert dei sjølve ein del av hendingane dei lærer om, og hendingar i eiga samtid – dei vert aktørar.

Oppgåva som låg til grunn for podkastane, sa ikkje noko om historiemedvit og kravde ikkje at studentane kopla historiske hendingar til eigne røynsler, samtidig eller framtidig språksituasjon. Følgjer ein resonnementet til Hårstad (2016b), skjer desse koplingane likevel fordi studentane har fått auka historisk medvit. I podkastepisodane skapte studentane eit trygt rom for fagsamtale, der førestillingane studentane har om fortida, ikkje får «vere i fred», men vert mottekne og granska fordi dei som deltek

i samtalen, veit at det er forventa at påstandar skal bli svara på. I svara skapar studentane koplingar til stoda no og i framtida der dei byggjer på eigne røynsler som språkbrukarar. Når studentane byggjer på eigne røynsler og deler dei med medstudentane, endrar røynslene karakter, noko andre prosjekt med podkast som undervisingsform òg syner:

When experiences were shared, they changed status – for audience as well as the participants – from individual experiences into what Silseth and Arnseth (2011) termed narratives and stories. Within interaction analysis, narratives and stories are analytical resources that enable people to connect prior experiences to possible future action (Emirbayer & Miche, 1998) [...] (Carson mfl., 2021, s. 6)

Ei kopling mellom tidlegare røynsler og moglege handlingar i framtida er best synleg i podkast D. Etter det personlege narrativet om skriftspråkskifte vert podkasten avslutta med refleksjonen om nynorskopplæring som denne artikkelen opna med: «[...] her har me eit stort ansvar for å bevare nynorsken og så får me sjå korleis nynorsken er om 50 år når me går av med pensjon» (podkast D, student D4). Samtale i mindre grupper utan læraren si vurderande lytting kan gjere studentane trygge nok til å dele røynsler og bruke seg sjølve når dei formidlar språkhistorie. Samstundes erfarte me òg at det var mykje studentane sa i podkastane som me gjerne skulle fylgt opp i undervisinga. Vidare skal me skissere korleis læraren kan spele vidare på røynsler som kjem fram i podkastepisodane, gjennom heilclassesamtale, særleg for å formidle og gjere elevar og studentar medvitne om nynorsk.

Felles kunnskapsgrunnlag og nynorskmedvit gjennom klasseromssamtalen

Læraren sit på fagkunnskap og forståing som kan hjelpe elevar og studentar til å abstrahere frå det konkrete til det meir allmenne, med utgangspunkt i at historisk innsikt kan bety noko for haldningane og handlingane til den einskilde. Språkhistoria er historisk, men også sosiolingvistisk, og gjennom diskusjonar kring tema frå podkastane kan ein

byggje bru mellom språkhistoria og sosiolingvistikken og gje studentane den sosiolingvistiske kompetansen dei treng for å verke i skulen (sjå t.d. Sollid & Rindal, 2015). Dette bør vere eit av siktemåla med undervisinga i språkhistorie. Inspirert av Svendsen (2018) og Rymes (2020) vil me her trekkje ein parallell til sosiolingvistisk folkeforskning. Innanfor denne tilnærminga til forskning samarbeider forskarar og lekfolk, og både vitskapa og lekfolket utviklar seg. Sosiolingvistisk folkeforskning skal bidra til at lekfolk får forskingskunnskap- og røynsle, men like viktig er det at dei tileignar seg sosiolingvistisk kunnskap og får utvikla seg personleg gjennom språkleg identifisering og refleksjon. I tilfellet vårt er studentane som produserte podkastane, lekfolk. Studentane deltok ikkje i utarbeidinga av forskinga, men dei deltok i utarbeidinga av undervisningsopplegget. I podkastepisodane formidla studentane kunnskapar om språk, og me meiner også at podkastproduksjonen bidrog til studentane si utvikling. I podkastane syner studentane i mange tilfelle historisk medvit, ofte i passasjar der dei byggjer på eigne røynsler som språkbrukarar i formidlinga av fagkunnskap.

At samtalen i podkastepisodane ikkje var lærarstyrt, har som synt didaktisk verdi, men det har også heilklassesamtalen som læraren deltek i. Fordelen med slike samtalar er at læraren kan syte for at flest mogleg kjem til orde, og fleire stemmer og perspektiv kan såleis bli synleggjorde (Penne et al., 2020, s. 60). Samtalen kan også skape eit felles kunnskapsgrunnlag (Penne et al., 2020, s. 60). Me meiner at å kombinere utforskande samtale og elevstyrt gruppesamtale utan lærar med heilklassesamtale med lærar er fruktbart. I podkastepisodane har studentane fått ytra seg utan at læraren er til stades, og dei har bygd på kvarandre sine replikkar og utforska og utdjupa i fellesskap, noko som gjerne ikkje skjer i klassesamtalen (Penne et al., 2020, s. 60). I episodane me har analysert, vert det løfta fram tematikkar og perspektiv som me meiner at læraren ikkje nødvendigvis hadde fått tilgang til om hen gjekk rett på klassesamtalen. I desse tilfella brukte studentane kompetansen og forståinga si til å forklare verda som omgjev dei, i tråd med intensjonane i sosiolingvistisk folkeforskning (sjå t.d. Svendsen, 2018). Ved å i ettertid legge opp til ein klasseromssamtale, kan læraren spele på desse perspektiva når hen skapar eit felles kunnskapsgrunnlag for heile klassen. At det vert skapt

eit slikt grunnlag, er viktig om studentane skal nytte podkastepisodane i eksamensførebuing, slik studentane me gjennomførte opplegget med, ynskte å gjere.

I det følgjande vil me difor med utgangspunkt i empirien frå denne studien syne korleis ein i heilklassesamtalen kan abstrahere frå det konkrete innhaldet i podkastane til overordna språksosiologiske og sosio-kulturelle sider ved norskfaget. Me strukturerer dette ut frå temaa frå analysen, men fordi temaet identitet i stor grad er overlappande med dei andre temaa og altså skildrar subtile prosessar som knyter seg til majoritetsspråk–minoritetsspråk-relasjonar, elevperspektivet og talemål som sociolingvistisk markør, behandlar me ikkje temaet for seg. Me minner likevel om at elevar skal bli «medvitne om sin eigen språklege og kulturelle identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2020), og at samtalar om språk i klasserommet opnar opp for dette.

Frå personleg narrativ til majoritetsspråk – minoritetsspråk-relasjonar⁴

Podkastepisodane inneheldt to svært ulike narrativ om to av studentane sine bestemødrer og forholdet deira til samisk språk og kultur (podkast E), og eitt langt narrativ om språkskifte frå nynorsk til bokmål (podkast D). Desse narrativa tematiserer alle forholdet mellom ein språkleg majoritet og ein språkleg minoritet, og dei opnar opp for å tematisere dette i klasserommet.

Narrativet om språkskiftet tek åtte minutt av podkast D, og fleire av utsegnene innanfor det lange narrativet er kategoriserte som «studentane viste til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar». Når studentane refererer til seg sjølve som brukarar av enten nynorsk eller bokmål, vert denne informasjonen løfta opp som sentral for formidlinga av fagstoffet, og det vert implisitt skapt eit skilje mellom brukarane av dei to språka. Kva du er brukar av, og altså kva for ei gruppe du tilhøyrrer, er av betydning. Vidare er det slik at storparten av ytringane som er kategoriserte som

4 Formuleringa «majoritetsspråk–minoritetsspråk-relasjonar» er henta frå Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 107).

«studentane viste til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar», er ytra av studentar som viste til at dei er nynorskbrukarar, sjølv om nynorskbrukarane var i mindretal blant studentane som deltok i podkastproduksjonen. Dette vitnar om at desse studentane har eksplisitte røynsler med å vere nettopp nynorskbrukarar. Dette kan truleg sjåast i samanheng med det me veit om at nynorskbrukarar ofte må forklare og forsvare eigen språkbruk og eigne språklege rettar, grunna i at nynorskbrukaren er i mindretal, og at språket er markert (sjå t.d. Bull, 2004; Thingnes, 2020a). Fleire (Hårstad et al., 2021; Sønnesyn, 2020; Thingnes, 2020a, 2020b) har argumentert for at nynorsk er eit *minorisert* språk, eit omgrep som synleggjer at språkstatus er resultat av prosessar og forhold mellom språk (sjå Lane et al., 2018; Léglise & Alby, 2006). Nynorsk er ikkje i seg sjølv minorisert, men er det i møte med bokmål. Sjølv om nynorsk har ein status i Noreg som eit offisielt språk likestilt med bokmål, minner den faktiske og språksosiale statusen om den statusen mange minoritetsspråk har (sjå t.d. Thingnes, 2020a). Gjennom å drøfte kvifor nynorskbrukarane har andre og fleire eksplisitte røynsler med å vere brukarar av språket sitt, kan lærarar abstrahere frå det konkrete narrative i podkasten til majoritetsspråk–minoritetsspråk-relasjonar og gje studentar og elevar ei forståing for maktforhold og prosessar som gjev språk ulik status. I forståinga av nynorsk som eit minorisert språk ligg det også ei forståing av at statusen nynorsk har, kan endrast, til dømes gjennom undervising i skulen. Om ein gjennom undervising i språkhistorie lukkast med å gje studentar og elevar historiekjennskap og historisk medvit, vil dette i neste steg kunne verke inn på haldningane og handlingane til den einskilde (sjå Hårstad, 2016b, s. 13).

Haldningar er knytte til kognisjon, affekt og åtferd (sjå t.d. Garrett, 2010). Dei er bygde opp av meiningar om verda, og av assosiasjonar og kjensler til eit sosialt objekt, til dømes eit språk. Ein kan ha ulik grad av positive og negative kjensler til dette sosiale objektet, i vårt tilfelle nynorsk. Me meiner at podkastproduksjonen gav studentane ei forståing for minoritetsperspektivet og såleis nye kjensler for og assosiasjonar til nynorsk. Når meiningar og kjensler endrar seg, kan endring i åtferd, altså handling, følgje etter. Studentar og elevar kan sjå seg sjølve som aktørar som kan verke inn på språkstatus. Eit av kompetansemåla

etter 10. trinn legg tydeleg opp til å sjå historia og notida i samanheng: «eleven skal kunne [...] forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til dei offisielle språka i Noreg i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I podkast D vert både del éin og del to av dette kompetansemålet dekt, men samanhengen mellom dei to delane vert ikkje eksplisitt kommentert, og det er uvisst om studentane har eit tydeleg grep om denne koplinga mellom historia og notida. I ein klasseromssamtale kan ein lærar arbeide for å gjere ei slik kopling tydeleg og på den måten styrke studentar og elevar si forståing for korleis språkstatusen i notida heng saman med språkhistoria, og korleis dei begge må forståast som del av majoritetsspråk–minoritetsspråk-relasjonen. I podkast D vert det mellom anna tematisert at nynorskbrukaren er eksponert for mykje bokmål, noko ein lærar kunne hjelpt studentane med å sjå at heng saman med det asymmetriske forholdet mellom dei to språka.

Frå nynorskbrukar eller bokmålsbrukar til elevperspektivet

I narrativet om språkskifte frå nynorsk til bokmål er det, trass i at studenten no primært er bokmålsbrukar, røynsla som nynorskelev som er sentral. Studenten reflekterer over eigne opplevingar av og røynsler med å vere nynorskbrukar i skulen, og hen presenterer såleis eit elevperspektiv – og meir konkret eit *nynorskelev*perspektiv – på språkstoda og på opplæringa. Gjennom narrativet frå studenten får medstudentane som alltid har vore bokmålelevar, tilgang til dette perspektivet. Dette meiner me har stor verdi. Me meiner at det å sjå nynorskelevperspektivet er sentralt for endringar i haldningar til nynorsk. Lat oss sjå på eit døme frå narrativet:

- D1: det var veldig mange i min klasse som hadde bokmål (.) og det kan hende det påverka meg litt (...) sjølv om eg ikkje heilt veit kvifor
- D2: ja kan det vere ein status inne i biletet her
- D1: ja (.) på den alderen så det er jo alltid nokon i klassen so (...) er dei populære (.) og at dei kanskje såg litt ned på nynorsk og at dei fremma veldig at bokmål var kult og at difor var det fleire som valde bokmål i staden for nynorsk generelt òg då

- D2: ja det kan nok hende (.) dette kjenner eg meg litt att i for eg òg hadde nynorsk då eg var liten (.) og korleis er dette på din plass er det generelt slik at dei fleste går frå nynorsk til bokmål i [distrikt]
- D1: ja slik eg opplevde det var det veldig mange som gjekk frå nynorsk til bokmål spesielt på vidaregåande då (.) men eg trur på andre skular med i [distrikt] så var det slik på ungdomsskulen òg at dei fleste skifta skriftspråk på ungdomskulen òg (podkast D)

I dette utdraget ser me at studenten gjekk i ein språkblanda klasse då hen bytte skriftspråk. Utdraget illustrerer korleis byte og val av skriftspråk kan vere påverka av status. At nynorsk av mange ikkje vert opplevd som «kult», er slått fast i fleire studiar og rapportar (sjå t.d. Staalesen, 2014). Dette er mellom anna knytt til at mange assosierer nynorsk med bonden og det gamaldagse (sjå t.d. Mæhlum, 2020; Wold, 2019). At oppfatningar av språk ligg til grunn for språkbruk, er i kjernen av sosiolingvistikken (Hornberger & McKay, 2010, i Sollid & Rindal, 2015), og det finst eit utal døme i den norske språkhistoria som kan illustrere dette poenget.

Når studentar eller elevar nyttar seg sjølve i podkastproduksjon og uttalar seg om koplingar mellom språk og verdiar og personlegdomstrekk, er det lettare for læraren å spele på dette i klasserommet i ettertid. Læraren kan tematisere oppfatningar av språk og målbyte og skape vidare refleksjon hjå studentane. Nasjonal språkpolitikk, som jamstiller nynorsk og bokmål, vert formidla eksplisitt gjennom læreplanen, men han vert også formidla – og skapt – implisitt gjennom læraren og samtalanen i klasserommet (Sollid & Rindal, 2015).

Av utdraget over går det også fram at ein annan av studentane, D2, har vore nynorskbrukar. Hen brukar egne røynsler for å forstå medstudenten sine røynsler, men i podkasten vert det ikkje gått vidare inn i denne studenten sine røynsler, og tilhøyrarane får ikkje vite når eller kvifor studenten bytte vekk nynorsk. Mange elevar og studentar sit med røynsler som språkbrukarar som læraren ikkje nødvendigvis er klar over. Det er også vist at fleire lærarar ikkje er klare over kva målform elevar har (sjå t.d. Staalesen, 2014), og gjennom podkastar som denne kan læraren sjølv bli merksam på språkval i klasserommet, og på studentane eller elevane sine språklege historier. Læraren og skulen spelar ei enormt viktig rolle

som det Sønnesyn (2020, etter Bruner, 1983; Vygotskij, 1986) kallar ein *språkleg stillasbyggjar*. Dette vert tematisert i podkast D, som del av det same narrativet som vist til over. Utdraget under kjem fem minutt etter utdraget sitert over:

- D2: trur du undervisinga og skulen kunne gjort noko annleis for at du kunne halde på nynorsken (.) eventuelt kva
- D1: på barneskulen og ungdomskulen følte eg dei var veldig flinke til å vere konsekvente med nynorsken og bruke han og vere positive til han medan då eg kom på vidaregåande fekk eg fyrst og fremst ein (.) ganske elendig norsklærer viss det er lov til å seie det og me lærte veldig lite og han var så surrete så me kunne liksom gjere det me ville (.) og det kan nok vere ein faktor for at (.) eg bytte og samtidig var det ein sånn prøveperiode på vidaregåande då eg gjekk der at me ikkje skulle ha noko vurdering eller undervising i sidemål 1. og 2. klasse men berre i 3. klasse (.) og då var det jo veldig enkelt å velje bort nynorsken (.) så då hadde me ikkje nynorsk i to år og det trur eg kan vere med på at elevane føler at «jammen då er det ikkje så viktig at me har to skriftspråk då (.) når me berre kan droppe det i to år» (podkast D)

Her går studentane inn på rolla skulen spelar for nynorskeleven, og historia som vert fortalt, er nedslåande. Sønnesyn (2020) viser til korleis skulen i dag ikkje utnyttar potensialet han har som ein bevarar av mindretalsspråk. I podkasten vert dette illustrert gjennom at skulen var ein stillasbyggjar for den nynorskbrukande studenten i barne- og ungdomsskulen, men at han verken fungerte som stillas eller språkbevarar i vidaregåande. Sønnesyn (2020) konkluderer med at opplærings situasjonen for mange nynorskelevar er vilkårleg, mellom anna gjeld dette for om det er nynorsk eller bokmål som er undervisningsspråket i klasserommet. Skulen skal ifølgje LK20 gjere nynorskbrukaren til ein trygg språkbrukar (Kunnskapsdepartementet, 2019), men har ein lang veg å gå for å nå dette målet (sjå m.a. Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Staalesen, 2014; Sønnesyn, 2020), og podkast som undervisningsform i språkhistorie kan vere eit middel på veg mot målet.

Om ein nyttar språkhistoriepodkast i lærarutdanninga og får presentert narrativ som dette om målbyte, har ein eit unikt høve til å tematisere rolla studentane kan spele som lærarar i klasserommet. Dei komande lærarane vil bli merksame på tematikken, og dei kan i neste steg bidra til å motarbeide stereotypiar og styrke skulen som språkleg stillasbyggjar for nynorskeleven. Om ein derimot nyttar språkhistoriepodkast i skulen og får høve til å abstrahere i klasserommet i ettertida, kan ein i tillegg til å motarbeide stereotypiar gjere majoriteten merksam på utfordringane minoriteten møter. Minoriteten, eller mindretalet, kan lettare styrke seg om majoriteten har kunnskapar om situasjonen til mindretalet. Samstundes er det mindre truleg at ein vil få like personlege narrativ om språkbyte frå elevar som der og då står midt i det språklege krysspresset. Men andre utsegner om å vere brukar av det eine eller det andre språket vil kunne abstraherast til eit elevperspektiv slik at læraren kan tematisere målbyte, også i eit klasserom der målbyte skjer her og no.

I ei gransking ved seks ungdomsskular i område der nynorsken er under press, fann Sønnesyn (2020) at toskriftspråksituasjonen i Noreg sjeldan var tematisert i undervisinga, med unntak av som del av språkhistoria, og også at språkval var lite didaktisk tematisert. Der målbyte vert tematisert, er det oftast nynorskeleven som får informasjon om moglegheita for å byte til bokmål. At nynorskeleven får slike tilbod, er illustrert gjennom narrativet i podkast D, student D1: «på barneskulen så hadde alle nynorsk frå 1. til 7. klasse så kunne me velje då om me ville byte til bokmål på ungdomsskulen». Funna til Sønnesyn (2020) og narrativa frå podkastepisoden vitnar om behovet for didaktiske grep for å tematisere tospråkspråksituasjonen, og dei syner eit potensial for å ta utgangspunkt i nettopp språkhistoria. Gjennom språkhistoria kan studentar og elevar forstå at det er eit majoritet–minoritet-forhold mellom språkgrupper og dermed elevgrupper. Denne forståinga kan hjelpe dei med å navigere i språksamfunnet utan å sjølv bidra til å forsterke språklege ulikskapar.

Å tematisere målbyte er ikkje ei avsporing frå språkhistoriedidaktikken. Som synt innleiingsvis i artikkelen er historisk medvit å kunne setje fortidsfortolkningar i samanheng med forståingar av samtida, og la det spele inn på forventingar om framtida (Hårstad, 2016b; Lenz & Nilssen, 2011). Studentar og elevar skal få ei forståing for at dei opererer

på eit punkt i historia, og at dei kan handle på måtar som påverkar det som skjer etterpå, til dømes gjennom rolla som lærarar i eit språkblanda klasserom. Læraren skal hjelpe eleven med å sjå dette, og i lærarutdanningssamanheng er det studentane som skal sjå denne samanhengen, for å kunne styrke eigen aktørskap som framtidig lærar.

Frå talemål til normeringsgrunnlag og sosiolingvistisk markør

Å nytte elevane sitt eige talemål i språkhistorieundervisinga er føreslått av fleire. Hårstad (2016b) føreslår at elevar og studentar kan nytte eige talemål for å skissere opp eit normeringsgrunnlag, og han viser til at ein avsluttingsvis i eit slikt undervisningsopplegg kan nytte seg av klasseromssamtalen til å tematisere språkstriden på 1800- og 1900-talet og tema som «nynorskdiraktikk, talemålsvariasjon, forholdet skrift–tale» (Hårstad, 2016b, s. 6). Me ser altså eit liknande potensial gjennom at læraren med utgangspunkt i podkastepisodar kan setje ei rekkje tema på dagsordenen. Tidlegare har me synt til dømet frå podkast D, der studentane viser til at ein nynorskbrukande student seier «jenta», medan ein annan student seier «jenten». I den same sekvensen seier studenten som seier «jenta», at hen i eige talemål har e-ending og ikkje a-ending i verb, men at hen veit at begge delar «er lov» i nynorsk, med «springe/springa» som døme. Med utgangspunkt i slike døme frå studentane sine podkastar kan læraren, som studentane gjer, tematisere normvala til Aasen. Studentane koplar fortida saman med notida, og læraren kan spele vidare på det i klasserommet, men også tematisere forholdet mellom talespråk og skriftspråk, rette opp der det manglar nyanseringar og presiseringar, og også tematisere korleis normval er knytte til oppfatningar av språk, eksponering og sosialisering og vise korleis talemålet og skriftspråket er ein sosiolingvistisk markør. Så godt som alle språkhistoriske og sosiolingvistiske emne kan trekkjast inn her, noko som også vert illustrert i Hårstad (2016b). I arbeidet med normgrunnlag i klasserommet hans var det for studentane «‘naturgitt’ at det bokmålnære skulle velges som norm» (Hårstad, 2016b, s. 10). Dette går rett inn i relasjonen majoritetsspråk–minoritetsspråk, og læraren kan hjelpe studentar og

elevar med å sjå slike samanhengar mellom det som kan oppfattast som åtskilte tema.

Avrunding

Språkhistoria i skulen er med få unntak historia om nyare skriftspråkhistorie og dimed om arbeidet til Knudsen og Aasen. Ifølgje eit av kjerneelementa i norskfaget i LK20 skal elevar «ha kunnskap om språksituasjonen i Noreg i dag og utforske den historiske bakgrunnen for han. Dei skal ha innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå eigen og andre sin språklege situasjon i Noreg» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Språkhistoria er ein nøkkel til å nå dette målet, men det er behov for ei anna formidling enn den som vektlegg reproduksjon og memorering. Å nytte podkast i språkhistorieundervisning gjer det mogleg for studentar og elevar å synleggjere eigne røynsler og å sjå at dei er aktørar i snarare enn tilskodarar til språkhistoria og den språksosiologiske notida. Gjennom samtalaner får ein saman utforska språksituasjonen, og ein får innsikt i kvarandre sine språklege røynsler og kan ta andre sine perspektiv, som illustrert med narrativet om målbyte. Dette gjev historiemedvit og aktørskap, men like viktig i denne samanhengen er forståinga det kan gje for at nynorsk er eit minorisert språk, og at elevar, studentar og lærarar kan verke inn på statusen til nynorsk.

I analysen spurde me korleis studentane trekkjer på eigne røynsler som språkbrukarar i formidling av norsk språkhistorie. Me såg at dei gjorde dette på fleire måtar og i handsaminga av fleire språkhistoriske og norskfaglege emne: talemål og normgrunnlag, målform og identitet og så bortetter, som alt er ein del av kjerneelementet språkleg mangfald i LK20. Podkasten vart ein trygg fagsamtale som skapte historiemedvit og aktørskap. Me har også synt korleis lærarar med utgangspunkt i konkrete utsegner frå studentproduserte podkastar kan tematisere overordna språksosiologiske og sosiokulturelle sider ved norskfaget. For at ein lærar skal legge til rette for at elevane når måla i læreplanen, må han ha den naudsynte språkhistoriekunnskapen, han må ha den sosiolingvistiske kompetansen og historiemedvitet. Dette må sikrast i lærarutdanninga, til dømes gjennom å nytte podkastar i språkhistorieundervisninga.

Abstract

Teaching history of Norwegian language is key in making students aware of the linguistic situation in Norway, its historical origins, and what characterises it today. This article shows how one can use podcasts to teach history of Norwegian language and Nynorsk in a way that allows students to become actors in the historical and contemporary language situation. The data collected is seven podcasts produced by student teachers. We ask how the students draw on own experiences as language users in the dissemination of language history. The analysis shows that students take on a role as actors and increase their awareness of the connection between historical events and the current language situation. We argue that this awareness is important in dissemination of Nynorsk as it gives students an understanding of the sociological-linguistic situation. Based on the data and didactic research, we also suggest how teachers can build on the content from the podcasts in their classrooms.

Kirsti Lunde

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal

Røyrsgata 6

6856 Sogndal

kirsti.lunde@hvl.no

Jorunn Simonsen Thingnes

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal

Røyrsgata 6

6856 Sogndal

jorunn.simonsen.thingnes@hvl.no

Litteratur

Abdous, M., Facer, B. R. & Yen, C. (2012). Academic effectiveness of podcasting:

A comparative study of integrated versus supplemental use of podcasting in second language classes. *Computers & Education*, 58(1), 43–52.

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Sage.
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 109(1), 93–121. <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1407>
- Bolden, B. (2013). Learner-created podcasts: Students' stories with music. *Music Educators Journal*, 100(1), 75–80.
- Bruner, J. (1983). Education as Social Invention. *Journal of Social Issues*, 39(4), 129–141. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00179.x>
- Brunstad, E. (2020). Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 171–202). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Bull, T. (2004). Nynorsk som minoritetsspråk. *Språknytt*, (3–4), 36–39.
- Carson, L., Hontvedt, M. & Lund, A. (2021). Student teacher podcasting: Agency and change. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: An exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54(1), 48–62. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324360>
- Ekeland, V. (2022). *Hovudmålsbyte blant lærarstudentar ved HVL [Masteroppgåve]*, Høgskulen på Vestlandet.
- Fjellro, R. (2019, 14.03.2019). *Podkast*. <https://snl.no/podkast>
- Forbes, D. & Khoo, E. (2015). Voice over distance: A case of podcasting for learning in online teacher education. *Distance Education*, 36(3), 335–350. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1084074>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitskaplige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Helset, S. J. & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 93–118). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Hårstad, S. (2016a). «[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie». Språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 17 sider. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.2852>
- Hårstad, S. (2016b). Læring om normering. Erfaringer fra et språkhistorie-didaktisk eksperiment i lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 16 sider. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.3870>

- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jahr, E. H. (1993). Forklaringsmodeller i nyere norsk språkhistorie. I A. M. Ivars & M. Saari (Red.), *Språk och social kontext* (s. 121–136). Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte så vel som historieskapende. 7 historiedidaktiske essays* (s. 7–18). OP-Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvernbekk, T. (2013). Philosophy of scenice: A breid introduction to selected topics: Categorization, justification, and the relation between observation and theory. I B. H. Johnsen (Red.), *Research project preparation within education and special needs education* (s. 37–61). Cappelen Damm.
- Lane, P., Costa, J. & De Korne, H. (2018). *Standardizing Minority Languages. Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery*. Routledge.
- Léglise, I. & Alby, S. (2006). Minorization and the process of (de)minoritization: the case of Kali'na in French Guiana. *International Journal of the Sociology of Language*, (182), 67–86.
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 11–25). Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, K. & Sætre, S. M. (2020a). *Arbeidet til Ivar Aasen* [Audiopodkast-episode]. HVL Canvas.
- Lunde, K. & Sætre, S. M. (2020b). *Arbeidet til Knud Knudsen* [Audiopodkast-episode]. HVL Canvas.
- Lunde, K. & Sætre, S. M. (2020c). *Språkstoda rundt 1814* [Audiopodkast-episode]. HVL Canvas.
- McHugh, S. (2016). How podcasting is changing the audio storytelling genre. *The Radio Journal – International Studies in Broadcast & Audio Media*, 14(1), 65–82. https://doi.org/https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.65_1
- Mæhlum, B. (2020). *Konfrontasjoner. Når språk møtes* (2. utg.). Novus Forlag.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Rogne, E. (2020a). *Podcast – bruk av programvare* [video]. HVL Canvas.
- Rogne, E. (2020b). *Podcast – innhold og dramaturgi* [video]. HVL Canvas.

- Rogne, E. (2020c). *Podcast – pedagogisk arbeidsform og læringsmåte* [video]. HVL Canvas.
- Rossman, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (2. utg.). Sage.
- Rambø, G. R. (2014). Språksosiologi og norsk språkhistorieskriving. *Maal og Minne*, 106(2), 18–55.
- Rymes, B. (2020). *How we talk about language. Exploring citizen sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2. utg.). SAGE.
- Sollid, H. & Rindal, U. E. (2015). Hva mener vi om språk- og sosiolingvistikk i norsk og engelsk. I U. E. Rindal, A. Lund & R. E. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 57–68). Universitetsforlaget.
- Staalesen, P. D. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål: Rapport 07/2014*. Utdanningsdirektoratet / PROBA Samfunnsanalyse.
- Svensden, B. A. (2018). The dynamics of citizen sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 22(2), 137–160.
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Cappelen Damm. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Thingnes, J. S. (2020a). Å velje eit minorisert språk: mellom språkpolitiske ideal og språkleg realitet. *Maal og Minne*, 112(2), 127–168.
- Thingnes, J. S. (2020b). *Å velje minoriserte språk. Språkpolitikk og språkval i akademia* [Doktorgradsavhandling], Universitetet i Oslo.
- van Ommeren, R. (2021). Talespråk og talespråksdidaktikk. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10. Språkboka*. (2. utg., s. 167–196). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2018). Om undervisning og læring. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Om undervisning i høyrere utdanning* (s. 19–39). Fagbokforlaget.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, (10), 77–99. <https://doi.org/https://doi.org/10.7557/17.4825>

