

“Jeg har aldri brukt nynorsk før”

Undervisningskompetanse i nynorsk og bokmål

Britt Iren Nordeide
Høgskulen på Vestlandet

Samandrag

Det er eit krav til lærarar som underviser i skulen i Noreg at dei meistrar både nynorsk og bokmål. Fleire undersøkingar viser at lærarutdanningsinstitusjonane ikkje sikrar denne kompetansen, og at lærarstudentane som kjem ut i skulen, har for dårleg kompetanse i nynorsk. Denne studien undersøker haldningane lærarar under vidareutdanning har til nynorsk, og samanhengar mellom haldningar og den faglege bakgrunnen til lærarane, skriftspråkbakgrunnen deira og den skriftspråklege praksisen deira. Til grunn for studien ligg ei online spørjeundersøking der respondentane er grunnskulelærarar som var studentar på eit nettbasert Kompetanse for kvalitet-kurs i norsk studieåret 2019/2020 ved Høgskulen på Vestlandet. Kurset rekrutterer studentar frå heile landet, og det store fleirtalet av studentane definerer seg sjølve som bokmålsbrukarar. Artikkelen bidrar med innsikt i haldningar som eit utval lærarar har til nynorsk i opplæringa, og i eventuelle samanhengar mellom dei sjølvrapporterte haldningane og bruken av nynorsk i undervisninga. Eit hovudfunn er at lærarane i undersøkinga kjenner ulik grad av kompetanse, og såleis meistring, i nynorsk og bokmål, og dette kjem til uttrykk når dei utøver yrket sitt. Det er vidare ein svak tendens til at respondentane som har bakgrunn frå grunnskulelærarutdanningane, er noko meir positive til nynorsk enn dei som har bakgrunn frå dei andre utdanningsgruppene som er representerte i undersøkinga.

Nøkkelord: språkkompetanse, haldningar til nynorsk, fagleg bakgrunn, lærarutdanning, språkhaldningar, språkhandlingar

1 Innleiing og forskingsspørsmål

Alle undervisningsinstitusjonar, høgare utdanning, vidaregåande skule og grunnskule, har føringar frå lovgjevar om at nynorsk og bokmål skal nyttast i opplæringa (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 og trinn 5–10, 2016a, 2016b; Kunnskapsdepartementet, 2020a). Lærarar som underviser i grunnskulen, skal ha undervisningskompetanse i begge skriftspråk, og i forskrifta for plan for grunnskulelærarutdanninga står det at kandidaten etter utdanninga “mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng” (Forskrift om plan for

grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 og trinn 5–10, 2016a, 2016b). Fleire undersøkingar, mellom anna frå Språkrådet (2017), har vist at utdanningsinstitusjonane ikkje sikrar at lærarstudentane har denne kompetansen, og at dei kjem ut i arbeidslivet med manglande kompetanse i nynorsk.

I skriveopplæringa i grunnskulen, der lærarstudentane skal arbeide, er det eit krav at elevane skal få kompetanse i begge skriftspråk, og dette er også understreka i kompetansemåla i læreplanen for norsk i grunnskulen. Vi finn dette mellom anna i eit kompetansemål i norskfaget etter 7. steget, der elevane skal “prøve ut skriving av tekster på sidemål” (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Denne studien vil utforske om lærarar som deltek på vidareutdanning i norsk, og definerer seg sjølve som bokmålsbrukarar, kan endre skriftspråkpraksis og haldningar til nynorsk gjennom ei slik utdanning.

Trass i at føringane om bruk av nynorsk på alle nivå i samfunnet er klåre, er bruken av nynorsk minkande. Offisiell statistikk for skriftspråk i grunnskulen viser at det i skuleåret 2020/2021 var 11,8 % av elevane som hadde nynorsk som opplæringsmål (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2022), mot 12,1 % i 2016/2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Vi ser med andre ord ein svakt fallande tendens, og denne har vart over tid.

Det er grunn til å anta at kompetansen i nynorsk som lærarane har med seg inn i klasserommet, er ueinsarta. Eiesland (2020a, 2020b) har vist at det er store skilnader i krava lærarutdanningsinstitusjonane stiller til studentane sin nynorsk-kompetanse. Med det varierer truleg også haldningane. Lærarar med god teoretisk og praktisk kunnskap i nynorsk har truleg meir positive haldningar til det å undervise om og på nynorsk enn lærarar som ikkje har denne kompetansen.

Det overordna temaet for artikkelen er kva haldningar ei gruppe lærarar har til nynorsk som undervisningsspråk i grunnskulen. Haldningane kjem til uttrykk i undersøkinga av samanhengen mellom lærarane sine sjølvrapporterte haldningar til nynorsk og viljen deira til å bruke, eller endre bruken av, nynorsk i eiga undervisning. Til grunn for studien ligg ei spørjeundersøking der grunnskulelærarar, som var studentar på Kompetanse for kvalitet-kurs i norsk studieåret 2019/2020 ved Høgskulen på Vestlandet, er respondentar. Kurset er innretta mot undervisning i norsk på 1.–7. steget i grunnskulen, og undervisning i lesing, skriving og munnleg bruk av språket er heilt sentrale tema for kurset. På kurset vert både nynorsk og bokmål tematisert i undervisninga, i tillegg til at det er krav om bruk av begge skriftspråka i studentarbeid. Kurset er eit reint nettkurs som rekrutterer studentar frå heile landet, og det store fleirtalet av studentane definerer seg sjølve som bokmålsbrukarar.

Med utgangspunkt i undersøkinga vert følgjande forskingsspørsmål handsama:

- Er det samanhengar mellom den faglege bakgrunnen til lærarane og haldningane deira til opplæring i nynorsk i grunnskulen?

- I kva grad kjenner lærarane seg kompetente til å undervise i LK20 sitt mål om at elevane skal “prøve ut skriving av tekstar på sidemål” etter 7. steget etter å ha delteke på vidareutdanning i norsk?
- Korleis opplever lærarane det å sjølve bruke nynorsk i undervisningssituasjonar?
- Korleis er samanhengen mellom lærarane sine sjølvrapporterte haldningar til nynorsk og viljen deira til å bruke, eller endre bruken av, nynorsk i eiga undervisning?

2 Bakgrunn

Målet med den norske språkpolitikken er at ein skal oppretthalde både nynorsk og bokmål som sterke og levedyktige språk på alle samfunnsområde, og ein legg til grunn at det er formell likestilling mellom dei to skriftspråka (Språklova, 2021, § 1). I 2017 gjennomførte Språkrådet (2017) ei undersøking der temaet var nynorskundervisning i grunnskulen. Her vart det avdekt at 4 av 10 lærarar opplevde eigen kompetanse i nynorsk som middels, dårleg eller svært dårleg. Respondentane i undersøkinga meinte den manglande kompetansen botna i at dei hadde for dårleg grunnlag frå eigen skulegang, at dei mangla motivasjon, og ikkje minst at dei hadde fått for dårleg undervisning og oppfølging i lærarutdanninga.

2.1 Nynorsk i skulen

Skulen er den viktigaste institusjonen for å sikre opplæring i begge skriftspråka. I § 2-5 i opplæringslova (2022) heiter det: “Dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i både bokmål og nynorsk.” Men krav til opplæring i begge skriftspråk kjem tidlegare om vi ser på læreplanen for grunnskulen. I overordna del, som skal gjennomsyre heile opplæringsløpet, legg ein vekt på at språk handlar om identitet og det å høyre til, men også kva norsk språk er:

Opplæringa skal sikre at elevane blir trygge språkbrukarar, at dei utviklar den språklege identiteten sin, og at dei kan bruke språk for å tenkje, skape mening, kommunisere og knyte band til andre. [...]. Norsk omfattar dei likestilte skriftspråka bokmål og nynorsk. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Læreplanen i norsk legg vekt på at elevane skal meistre lesing og skriving i ulike sjangrar både på nynorsk og bokmål når dei går ut av skulen. Det er interessant å merkje seg at ein legg til grunn at kompetansen til elevane er lågare i sidemål enn i hovudmål. Det står i planen at “[i] vurderingen av norsk skriftlig sidemål skal læreren ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmål enn i sidemål” (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Ein kan hevde at dette er skrive med utgangspunkt i bokmål som hovudmål, og at situasjonen er annleis for nynorskelevar, men det viser at det er eit sprik mellom

kompetansemåla som krev lik kompetanse i begge skriftspråk, og vurderinga som vert gjort av kompetansen. Ifølgje Sjøhelle (2020, s. 255) heng sidemålsopplæringa att i ei tradisjonell språkopplæring, med grammatikkundervisning og undervisning i nynorsk som sidemål tett kopla saman.

Skuleåret 2020/2021 var det 4084 (13,8 %) av totalt 29 506 lærarar som underviste på 1.–7. trinn utan å ha 30 studiepoeng i norsk. På 8.–10. trinn var det 1818 (23,7 %) av 7671 som underviste i norsk som hadde færre enn 60 studiepoeng (Grunnskolen Informasjonssystem). Elevar møter såleis lærarar utan godkjend norskfagleg kompetanse på alle steg i grunnskulen. Dette vert ei særleg utfordring i eit språkfag som norsk, der norsk både er kunnskapsobjekt og formidlingsmedium. Her må læraren vere særleg medviten om at hen meir eller mindre eksplisitt reproducerer språklege røyndomar for elevane, og at dette er eit særleg ansvar for språklæraren (Hårstad et al., 2021, s. 198).

2.2 Nynorsk i lærarutdanninga

Dei politiske hovudlinene for opplæringa i nynorsk og bokmål i lærarutdanningane har lege fast over mange år. Jamstillingsvedtaket frå 1885 skapte eit behov for lærarar som meistra begge skriftspråka. Utover 1900-talet og fram til 2000-talet har styremaktene stilt varierende krav til lærarstudentane sin kompetanse i nynorsk (sjå til dømes Skjong, 2011 og Jansson, 2004).

Utviklinga utover 2000-talet har vist at ikkje alle høgskular har tematisert nynorsk som sidemål i undervisninga (Jansson, 2004; Skjong, 2011), og at sjølv om kravet til kompetanse i både nynorsk og bokmål ligg fast (Utdanningsdirektoratet, 2017), kan ulike vurderingsordningar, til dømes evalueringsskjermer og heimeeksamenar, skjule studenten sin reelle kompetanse i faget. Dei fleste institusjonar gir ein samla karakter i norskfaget, og spørsmålet då vert om dei ulike vurderingsordningane skaper eit falskt inntrykk av at studenten har lik kompetanse i bokmål og nynorsk (Jansson, 2004; Skjong, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dei nasjonale retningslinene for lærarutdanningane føreskriv fullkompetanse i bokmål og nynorsk, men gjev ingen føringar for korleis ein skal heve og teste nynorskkompetansen til studentar som ikkje har valt norsk som fag, heller ikkje til dei som har hatt bokmål som hovudmål (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og trinn 5–10, 2016a, 2016b). I tillegg kjem at studentar på grunnskulelærerutdanninga for 1.–7. steget som har hatt fritak frå nynorsk på vidaregåande, også kan søkje om fritak i det obligatoriske norskfaget på lærarutdanninga. For 5.–10.-løpet er ikkje norskfaget obligatorisk, men for dei av studentane som vel norsk som fag, er det ikkje mogleg å søkje om fritak frå sidemål (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 og trinn 5–10, 2016a, 2016b). Det er difor svært sannsynleg at det vert utdanna lærarar som har lågare kompetanse i nynorsk enn det som dei nasjonale retningslinene føreskriv.

Det er dokumentert at lærarstudentar har låge forventningar til eigen innsats og ei oppfatning av teoretisk kunnskap som mindre viktig for yrkesutøvinga generelt (Solstad, 2010; Damsgaard & Heggen, 2010). Det er ikkje utenkjeleg at manglande innsats og låg status for kunnskap også går ut over språktileigninga i sidemålet. Dette samsvarer med Nordhagen (2006) som fann at det er ein samheng mellom manglande ferdigheiter i nynorsk og negative haldningar til sidemålsundervisning i skulen.

3 Teoretiske innfallsvinklar

Danningsfaget norsk krev at lærarane skal ta inn både kulturelle, samfunnsmessige, historiske, etiske og estetiske komponentar (Nordstoga, 2014). Aase (2003, s. 13) skriv at danning er “en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer”. Norskfaget er også eit reiskapsfag, og danningfaget og reiskapsfaget er gjensidig avhengige av kvarandre. Emne ein lærer, les, skriv og snakkar om, kan vere byggjesteinar i personlege danningssprossar i eit individ.

Språkbrukaren skal tilpasse seg samfunnet sine språklege normer, samstundes som hen skal kunne reflektere over desse og på sjølvstendig grunnlag finne si eiga språklege form som kan varierast ut frå konteksten (Helset, 2017, s. 143). I norsk opplæring har bokmål vanlegvis den hegemoniske posisjonen (Mæhlum, 2007, s. 190–198.), og som vist er det ein nedgang i talet på elevar i grunnskulen som har nynorsk som hovudmål (SSB, 2022). Dette påverkar også fordelinga mellom skriftspråk for lærarstudentane. I reine tal har dei fleste sin skriftspråklege bakgrunn frå bokmål, og truleg vil dei nytte bokmål i eiga undervisning dersom det ikkje er stilt eksplisitte krav til undervisning på nynorsk, eller at dei er medvitne om at dei må nytte begge skriftspråk. Det er rimeleg å anta at studentane sine haldningar til det å bruke begge skriftspråk vil påverke i kva grad dei faktisk nyttar både nynorsk og bokmål i eige klasserom.

Det finst fleire måtar å definere omgrepet haldningar på. Allport (1954, s. 6) seier at ei haldning er “a learned disposition to think, feel and behave toward a person (or object) in a particular way”. I tråd med denne definisjonen er haldningar altså tillærte. Garrett (2010) byggjer vidare på dette og seier at stabilitet i evalueringa er det som gjer at ein kan identifisere noko som ei haldning:

[...] 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)

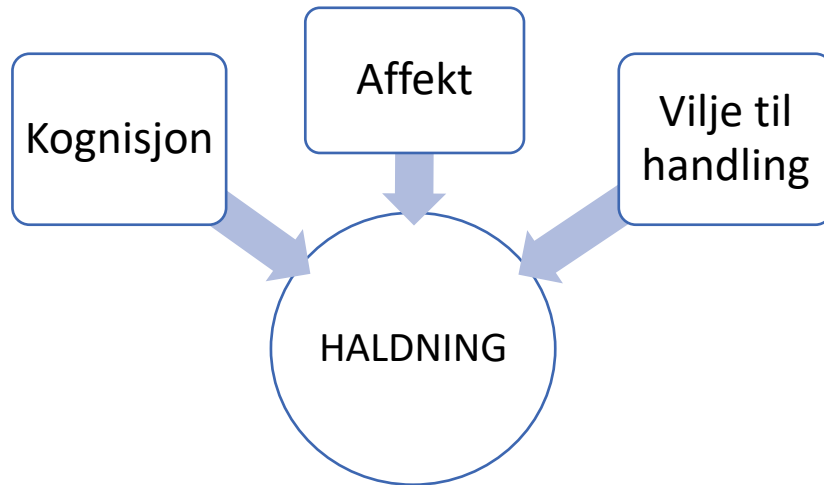
Kulbrandstad (2015, s. 248) hevdar at haldningar er det “at individet vurderer ett eller annet i den ytre verden som mer eller mindre ufordelaktig eller fordelaktig. Det som vurderingen gjelder, kan være noe konkret, f.eks. en folkegruppe, eller noe abstrakt, f.eks. en politisk eller religiøs oppfatning”. Språkhaldningar er

dermed kultur- og kontekstavhengige. Språket er også identitetsberande for den einkilde, for det er først og fremst gjennom språket at vi uttrykkjer identitet. Slik vert ei språkhaldning også ei identitetshaldning, for ved å velje eit språkleg uttrykk presenterer vi også oss sjølve (Le Page & Tabouret-Keller, 1985, s. 116).

Ifølgje Baker (1992) er eit sentralt element i måling av haldningar kor generell eller spesifikk den aktuelle haldninga er. Baker (1992, s. 17) hevdar at menneskeleg åtferd stort sett følgjer konsistente mønster og er kongruent når det gjeld handlingar og haldningar så lenge ein nyttar same parameterar for kva som er allment oppfatta om objektet ein måler. Eksplisitte haldningar er tankar og kjensler om eit haldningsobjekt som ein kan få tilgang til ved introspeksjon (Bohner & Wänke, 2002; Greenwald & Banaji, 1995). Haldningar kan også vere ein integrert del av eit individ utan at individet er klar over haldningane sine eller opphavet til dei. Då snakkar ein om implisitte haldningar, som eit individ ikkje har tilgang til ved introspeksjon, og som kan aktiverast utan at individet sjølv er klar over det (Bohner & Wänke, 2002; Greenwald & Banaji, 1995).

Baker (1992) byggjer som Garrett (2010, s. 19) på Allport (1954) sin definisjon av kva haldningar er, men utvidar definisjonen ved å ta inn modellen til Rosenberg og Hovland (1960) når han argumenterer for at ei haldning kan sjåast i lys av tre omgrep: *kognisjon*, *affekt* og *vilje til handling*. Dette står for ein kognisjonsdel som handlar om tru og tankar overfor eit objekt, ein affektiv del som handlar om dei djupare kjenslene ein har i tilknytning til eit fenomen, og ein konativ del der viljen til handling kjem til syne (Baker, 1992, s. 13).

Figur 1 viser korleis desse tre komponentane vert fusjonert inn til omgrepet *haldning* som konstrukt på eit høgare abstraksjonsnivå. Illustrasjonen tilbyr ein forståingsmodell for korleis haldningar påverkar handlingar. Det faktiske eller symbolske nærværet av eit objekt framkallar ein evaluerande reaksjon som speglar haldninga til objektet. Denne haldninga har grunnlag i kognitive, affektive og konative responsar, som er konsistente med den generelle haldninga ein har til objektet (Baker, 1992, s. 13). Kognisjonsomgrepet kan vi relatere til lærarane sine oppfatningar av eigen kompetanse. Det affektive elementet kan vi sjå i samband med dei djupare kjenslene lærarane knyter til oppfatningane av eigen kompetanse, mellom anna oppfatning av meistring. Det konative elementet, viljen til handling, handlar om i kva grad lærarane er villige til å bruke kompetansen dei opplever at dei har.



Figur 1: Haldningskomponentar (Rosenberg & Hovland, 1960)

Med Bourdieu (1991) kan ein seie at språk har ulik verdi, og at eit majoritets-språk vil ha høgare verdi enn mindretalsspråket på den lingvistiske marknaden, og dette kan danne grunnlag for at språk vert rangert etter oppfatta status. Makttilhøvet er først og fremst eit resultat av måten språkbrukarane brukar ulike språk på, kor mykje dei brukar ulike språk, førestillingane språkbrukarane har om språk og måten dei snakkar om språk på (Hårstad et al., 2021, s. 49).

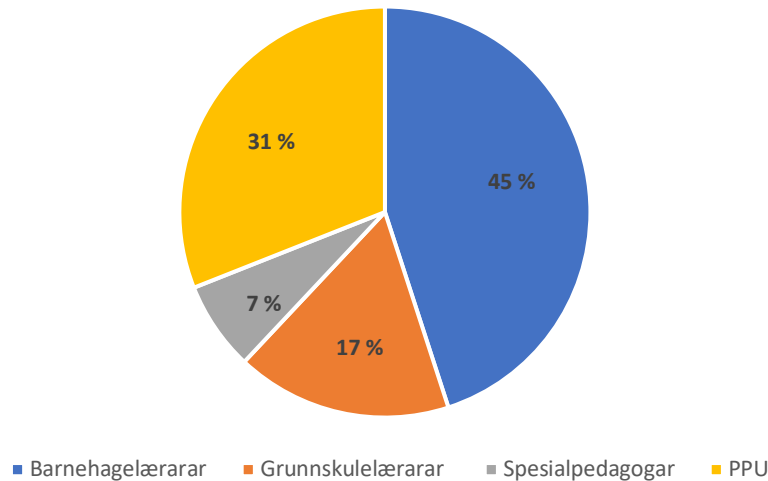
På individnivå kan haldningane til språk i eit språksamfunn, ferdigheiter i dei ulike språka og samanhengen mellom identitet og språk, påverke korleis haldningane kjem til uttrykk (Potowski, 2013, s. 322–323). Læraren sin profesjonelle identitet er heller ikkje eit individuelt prosjekt, men noko som vert konstruert gjennom ein fellesskap med andre lærarar (Husu, 2007).

4 Utval og metode

Materialet denne artikkelen byggjer på, er altså ei spørjeundersøking blant 112 nettstudentar som skuleåret 2019/2020 tok 30 studiepoeng i norsk 1–7 gjennom ordninga Kompetanse for kvalitet.¹ Deltaking på studiet føreset fast jobb i grunnskulen. I februar 2020 fekk studentane ei lenkje til eit online elektronisk spørjeskjema med sjølvutfylling. Deltaking i undersøkinga var frivillig og anonym.

Av dei 112 svarte 106, og dette ga ein svarprosent på ≈ 95 %. Av desse arbeidde 80 % på skular med bokmål som opplæringsmål, medan dei 20 % som jobba på skular med nynorsk som opplæringsmål vart filtrerte vekk. Dette gjorde at svarprosenten vart ≈ 76 %, altså er det totale talet på respondentar i den vidare analysen 85.

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



Figur 2: Fordeling av respondentar etter utdanningsbakgrunn. N=85.

Figur 2 viser fordelinga av utdanningsbakgrunn hos respondentane. 45 % av nettstudentane hadde bakgrunn som barnehagelærarar. I rammeplanen for barnehagane finn vi eit generelt krav om at barnehagelærarane skal meistre norsk språk, både nynorsk og bokmål, men sidemålsopplæring er ikkje nemnt (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 2). Av barnehagelærarane var det 39 % som hadde utdanning i norsk frå før, men dette var for det meste knytt opp til GLSM². 11 % i denne gruppa nytta nynorsk som tavlespråk, som her er å forstå som det skriftspråket læraren nyttar når hen formidlar seg skriftleg til elevane i undervisninga.

17 % var grunnskulelærarar, og desse hadde til felles at dei ikkje stette kompetansekravet om 30 studiepoeng for å undervise i norsk på barnesteget (Opplæringslova, 2022, § 10-2). I denne gruppa var det ingen som brukte nynorsk som tavlespråk. 7 % var spesialpedagogar, og dei fleste underviste elevar med eigne IOP-ar³. 27 % av spesialpedagogane hadde noko norskfagleg bakgrunn, men ingen brukte nynorsk aktivt med eigne elevar og heller ikkje som tavlespråk. Den faglege bakgrunnen til dei 31 % med bakgrunn frå PPU representerte eit vidt spekter fagbakgrunnar, men felles var at respondentane hadde med seg ei spesialisert fagutdanning inn i grunnskulen. Ingen hadde norskfagleg bakgrunn, og ingen av dei brukte nynorsk som tavlespråk.

Studien kan vi kalle ei kvalitativ rundspørjing (Tjora, 2021, s. 207) fordi den har ei blanding av spørjeskjema og tekstbasert intervju i form av at studentane kunne svare utfyllande på nokre av spørsmåla. Sjølve spørjeskjemaet omfatta femten spørsmål. Fem av desse 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 gi utfyllande kommentarar til spørsmålet (opne svar-

² Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring i barnehagelærerutdanninga

³ IOP står for individuell opplæringsplan. Opplæringslova paragraf 5 seier at alle elevar som har fått vedteke rett på spesialundervisning, skal få ein IOP.

alternativ). Eit døme på eit spørsmål med hybrid form er spørsmålet om studentane etter kurset vil endre bruken av nynorsk i eiga undervisning. Her valde studentane mellom alternativa *ja* eller *nei*, men skulle også grunngi svaret sitt. Dei ti andre spørsmåla var lukka og hadde faktabaserte alternativ, til dømes kva skriftspråk var registrert som opplæringsmål på skulen lærarane jobba på. Dei lukka spørsmåla gjer dataregistreringa enklare, og dei lukka svaralternativa fører også til at ein standardiserer undersøkinga ved at respondentane vel mellom dei same svarkategoriene (Ringdal, 2018, s. 204).

Nokre av spørsmåla tok sikte på å registrere respondentane sine haldningar. Desse var formulerte som lukka spørsmål fordi opne spørsmål kan gi for få leietrådar til respondentane og såleis gi svar som er vanskelege å kode (Ringdal, 2018, s. 204). Eit døme på eit slikt spørsmål var kva reaksjon studenten hadde på at mange førelesarar nytta nynorsk i førelesingane. Respondenten kunne her velje mellom alternativa *positiv*, *ikkje tenkt over det* eller *negativ*. Ein annan måte å finne ut noko om respondentane sine haldningar på er å ikkje stille direkte spørsmål, men ha spørsmål der respondenten skal vere einig eller ueinig i ulike utsegner. I denne undersøkinga vart denne spørsmålstypen gjort gradert, og respondentane skulle markere i kor stor/liten grad dei var einige i utsegnene. Til dømes vart utsegna som handla om i kva grad respondenten kjenner seg trygg på å bruke nynorsk i eiga undervisning, gradert i fem alternativ, frå *i svært stor grad* til *i liten grad*. Etersom handlingar indirekte kan seie noko om haldningar (Bourdieu, 1991), vart respondentane også spurde om korleis dei handla og kva val dei tok i ulike situasjonar. Eit døme, med lukka alternativ, er spørsmålet om respondentane sjølve brukar nynorsk som tavlespråk. Datamaterialet vart analysert i Excel ved bruk av korrelasjonsberekningar og enkel statistikkanalyse. Korrelasjonsberekning er mellom anna brukt for å finne ut om tal studiepoeng i norsk har noko å seie for kor trygg respondenten er når hen skal bruke nynorsk som tavlespråk.

Dataa som studien bygger på, er sjølvrapporteringar, og det var ikkje høve til å stille oppfølgingsspørsmål. Etter mønster av det Hall (2004) kallar ein *encoding, decoding process*, opnar det seg ei utfordring i det at forskaren formulerer sine spørsmål ut frå ein idé om mottakaren, medan mottakaren tolkar spørsmålet ut frå oppfatningar om forskaren sine intensjonar og ressursar. Mottakaren gir så ein respons som igjen må tolkast (Blumer, 1956). Forskaren sin ideologiske og faglege ståstad kan påverke det ein tolkar og observerer i eit kvalitativt analysearbeid (Hsieh & Shannon, 2005). For å få fram kunnskap er det slik viktig at forskaren kombinerer relevante teoretiske omgrep med datamaterialet.

Dillmann et al. (2014) hevdar at det på eit generelt grunnlag er fire moglege feilkjelder i denne typen undersøkingar. Den første handlar om utvalet av dei som er spurde, og at det skal vere representativt. Frå heile landet tok 1160 lærarar vidareutdanning i norsk etter ordninga Kompetanse for kvalitet skuleåret 2020/2021 (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I denne studien er det 106 av den store gruppa på 1160 som har svart, så ein kan difor stille spørsmål om kor

representativ denne studien er. Trass dette kan ein argumentere for at den interne gyldigheita i undersøkinga (Jacobsen, 2010, s. 19) er haldbar i og med at det er respondentar frå heile skule-Noreg.

I utvalet av svar ligg den andre moglege feilkjelda. Dette handlar om at den som analyserer materialet for ei undersøking, ikkje tek føre seg heilskapen, men berre nokon av resultatata og forstørrar desse. Dette er ein liten studie med høvesvis få spørsmål som heng tett saman tematisk, men det er likevel viktig å ta omsyn til denne moglege feilkjelda ved å sjå på heilskapen i resultatata.

Den tredje feilkjelda dreier seg om kor representative svara er for heile gruppa, med andre ord om utvalet som har svart er representative for populasjonen. Denne studien har ein svarprosent på $\approx 76\%$, men ein kan likevel diskutere kor dekkande svara er for alle som deltok.

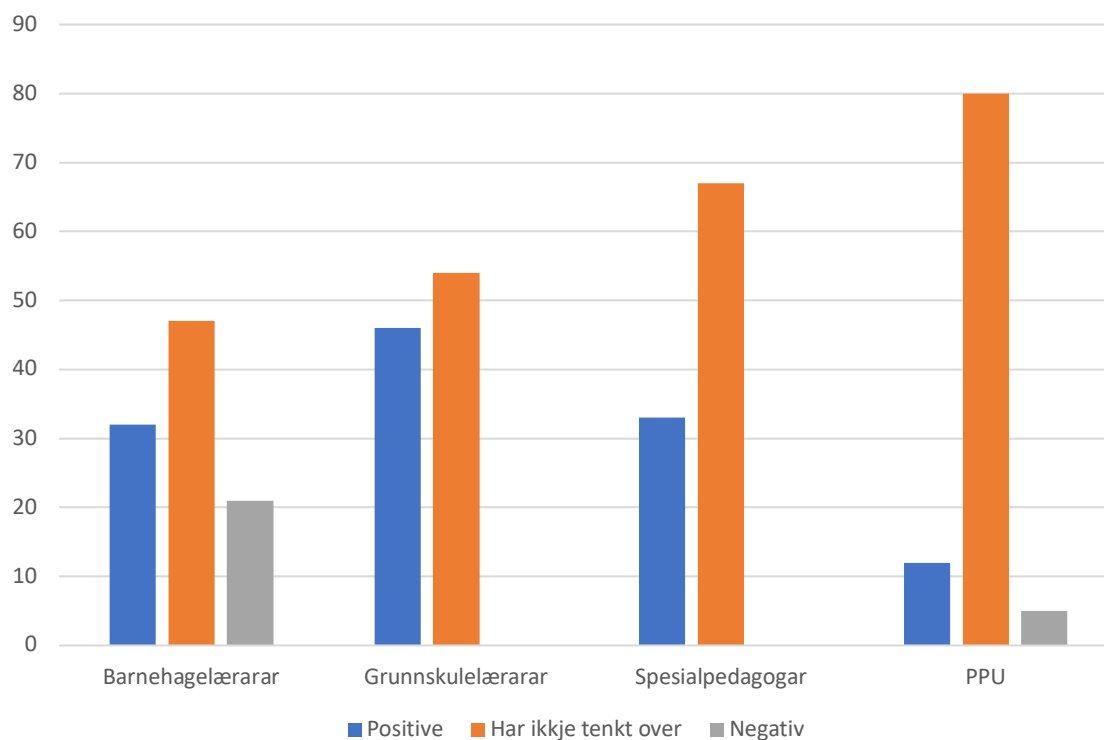
Den fjerde feilkjelda tek føre seg om spørsmåla som er stilte, måler det ein er ute etter å finne ut. Døme på dette er spørsmål som er uklart formulerte, leiande spørsmål, om rekkefølgja på spørsmåla påverkar resultatet, og om layouten er leiande for ein viss type svar (Dillmann et al., 2014, s. 3–8). Nokre av spørsmåla måler haldningar, og då er det mellom anna viktig å vere viss på at haldningsobjektet er klart nok definert.

5 Analyse og drøfting

Vidare i artikkelen vil forskingsspørsmåla (sjå del 1) danne strukturen for analysen og drøftinga. Presentasjon av resultat med prosentfordeling er brukt for å få fram mønster i materialet, men det er viktig å minne lesaren om at det bak prosentane i mange tilfelle skjuler seg særskilt få individ (sjå del 4).

5.1 Er det samanhengar mellom den faglege bakgrunnen til lærarane og haldningane deira til opplæring i nynorsk i grunnskulen?

I figur 3 ser vi at 32 % av barnehagelærarane uttrykkjer at dei er positive til førelesingar og førelesingsmateriell på nynorsk, medan 47 % svarer at dei ikkje har tenkt så mykje over det. 21 % er negative. I gruppa med dei som reagerte negativt, møtte fleirtalet norskfaget i barnehagelærarutdanninga. Av grunnskulelærarane er det 46 % som er positive, og 54 % som ikkje tenkte over at mykje føregjekk på nynorsk. Ingen i denne gruppa uttrykkjer at dei er negative. Ein interessant observasjon for denne gruppa er at dei som er positive, samsvarer med dei som har studiepoeng i faget norsk frå før. Av spesialpedagogane er 33 % positive til møtet med nynorsk, medan 67 % ikkje tenkjer spesielt mykje over det. Ingen er negative. I gruppa med bakgrunn frå PPU er 12 % positive, 80 % har ikkje tenkt over det, medan 8 % er negative.



Figur 3: Eksplisitte haldningar til bøker og førelesingsmateriell på nynorsk. Prosentvis fordeling, N = 85.

Om ein vidare ser på kva lærarane i denne undersøkinga seier at dei gjer når dei skal undervise i og om nynorsk, kan det verke som om praksisen deira byggjer på kor trygge dei kjenner seg i emnet, heller enn viljen til å bruke kunnskap om språk, som ein må anta at dei tileignar seg gjennom utdanning. Handlingar indikerer noko om kva haldningar ein har, og difor er spørsmålet om lærarane sjølve brukar nynorsk som tavlespråk brukt som eit døme på kva val dei hevdar å ta i ein reell undervisningssituasjon. Dette spørsmålet er inkludert ut frå ein idé om at svara vil reflektere dei generelle haldningane deira. Likevel er det openbert at dette er eit spørsmål knytt til ein svært spesifikk kontekst, og at svara truleg ikkje kan generaliserast, men svare er likevel interessante.

Mellom anna seier heile 90 % at dei aldri brukar nynorsk som tavlespråk sjølv om 33 % har formell høgare utdanning i faget norsk. Dette kan vi relatere til Baker (1992, s. 13) sin argumentasjon for at ei haldning kan sjåast i lys av dei tre omgrepa *kognisjon*, *affekt* og *vilje til handling* (sjå figur 1 i del 3). Haldninga til objektet nynorsk handlar etter dette om lærarane sine oppfatningar av eigen kompetanse, men også om dei opplever meistring når dei skal undervise i og om nynorsk. Her kan det dessutan sjå ut som lærarane ikkje ynskjer å ta i bruk kompetansen sin, men som vi har sett, er det ikkje sikkert at alle som har formell høgare utdanning i norsk, også har lært noko om nynorsk. Det kan vere lærarane sine oppfatningar av eigen kompetanse ikkje samsvarer med den faktiske kompetansen dei har, eller at dei opplever at eigen faktisk kompetanse ikkje er

tilstrekkeleg. Damsgaard og Heggen (2010) indikerer at lærarstudentar si haldning til teoretisk kunnskap er mindre viktig for yrkesutøvinga enn praksis, og ei mogleg følgje av dette kan vere at formell kunnskap om språk vert valt vekk i møtet med kvardagen i klasserommet.

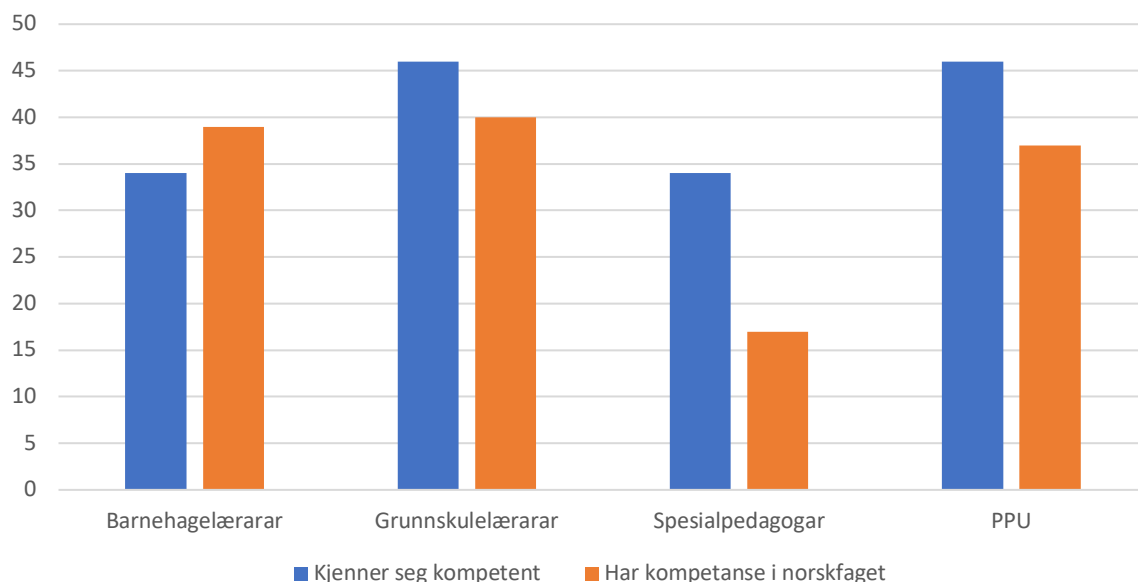
Haldningar påverkar handlingar, og det at lærarane vel vekk nynorsk, kan også henge saman med det lærarane oppfattar som allmenne haldningar til nynorsk som sidemål. Baker (1992, s. 17) hevda at menneskeleg åtferd stort sett er konsistent og kongruent når det gjeld handlingar og haldningar. Så om lærarane oppfattar haldningane til nynorsk som sidemål i samfunnet rundt dei som negative, samsvarer det med handlingane å velje vekk undervisning om og på nynorsk. I tillegg kjem det at skulane lærarane jobbar på, ligg i område der det er naturleg å bruke bokmål sidan det er opplæringspråket i kommunen og majoritetspråket der skulen ligg.

Læreplanen krev at borna i grunnskulen skal møte begge skriftspråk, og i det perspektivet er det interessant at så mange lærarar aktivt vel vekk moglegheita til å arbeide med sidemålsopplæring ved å bruke begge skriftspråka som tavlespråk. Dette kan handle om lærarane sine egne opplevingar av kompetanse, men i denne undersøkinga er det vanskeleg å sjå ein slik samanheng ettersom det ikkje ser ut til at norskfagleg bakgrunn har noko å seie for bruken av nynorsk som tavlespråk. Potowski (2013, s. 322–323) peika på at ferdigheitene eit individ har i eit språk, påverkar både haldningar og handlingar. Det at lærarane vel vekk moglegheita til å arbeide med sidemålet nynorsk, samtidig som fleirtalet uttaler at dei er positive til å bruke nynorsk i klasserommet, kan vere ein indikator på at lærarane har implisitte haldningar til nynorsk som gjer at dei vel skriftspråket vekk. Implisitte haldningar kan bli aktiverte utan at lærarane sjølve er klare over det (Bohner & Wänke, 2002; Greenwald & Banaji, 1995).

Det kan sjå ut til at lærarane i undersøkinga er meir positive til å møte nynorsk i rolla som studentar enn dei er til å bruke nynorsk i eiga undervisning. Som Hårstad et al. (2021) diskuterer, handlar skilnaden i makt mellom språk mellom anna om måten språkbrukarane brukar ulike språk på, kor mykje dei brukar ulike språk og førestillingane språkbrukarane har om språket. Så når den store gruppa av lærarar anten uttaler at dei er positive til nynorsk i undervisninga, eller at dei ikkje har tenkt over kva som er undervisningsspråket når dei er i rolla som studentar, indikerer det at nynorsk eksplisitt er tillagd ein språkleg verdi. Dette samsvarer med undersøkinga til Nordhagen (2006) som fann at allmennlærarstudentar sine yrkesprofesjonelle haldningar til nynorsk var positive. Med Garrett (2010) kan vi då kanskje hevde at dei tillærde haldningane lærarane har til nynorsk, er positive. Det er med andre ord ein skilnad mellom den eksplisitt positive haldninga som lærarane uttrykkjer, og det at dei same lærarane vel vekk bruk av nynorsk som sidemål i klasseromma.

5.2 I kva grad kjenner lærarane seg kompetente til å undervise i LK20 sitt mål om at elevane skal “prøve ut skriving av tekstar på sidemål” etter 7. steget etter å ha delteke på vidareutdanning i norsk?

Når lærarane skal uttale seg om eigen kompetanse knytt til kompetansemålet frå LK20, handlar det om dei sjølve meiner seg kompetente nok til å bruke nynorsk når dei skal undervise eigne elevar.



Figur 4: Kjensle av kompetanse når ein skal undervise i skriving på nynorsk som sidemål versus norskfagleg kompetanse. Prosentvis fordeling, N=85.

Figur 4 viser at 34 % av barnehagelærarane seier dei kjenner seg kompetente til å undervise etter dette kompetansemålet. Dette er interessant sidan desse ikkje har ei grunnskulelærerutdanning i botnen som kvalifiserer dei til undervisning på 7. steget. Dei 34 % er noko færre enn dei 39 % som rapporterer at dei har studiepoeng i faget norsk.

Av grunnskulelærarane er det 46 % som kjenner seg kompetente til å undervise i skriving på sidemålet. Dette er fleire enn dei 40 % som rapporterer at dei har studiepoeng i faget norsk. I dei frie svara, der respondentane kunne utdjupe svara sine, finn vi kommentarar som tilseier at dette handlar om mål i læreplanen, og at respondentane har undervist over fleire år, noko som har gjort dei trygge. I dei frie kommentarane frå dei 54 % som ikkje kjenner seg kompetente til å undervise i nynorsk som sidemål, finn vi fleire som uttaler at dei ikkje har møtt nynorsk i rolla som studentar før dette studiet.

Av spesialpedagogane kjenner 34 % seg kompetente til å undervise i skriving på sidemålet. I denne gruppa var det 17 % som hadde studiepoeng i norskfaget frå før. I gruppa med bakgrunn frå PPU kjende 46 % seg kompetente til å undervise i skriving på sidemålet. I denne gruppa var det 27 % som hadde studiepoeng i norskfaget frå før.

Som Hall (2004) viste, kan det vere ei utfordring at forskaren formulerer spørsmål ut frå ein idé om mottakaren, medan mottakaren tolkar spørsmålet ut frå sine oppfatningar om forskaren sine intensjonar og sine egne ressursar. Dette kan vere tilfelle her ettersom omgrepet kompetanse ikkje vart forklart. Det er ikkje usannsynleg at nokon av respondentane knytte dette opp til faktisk formell kompetanse, medan andre knytte det til eiga kjensle av meistring. Denne moglege feilkjelda kan ha påverka analysen.

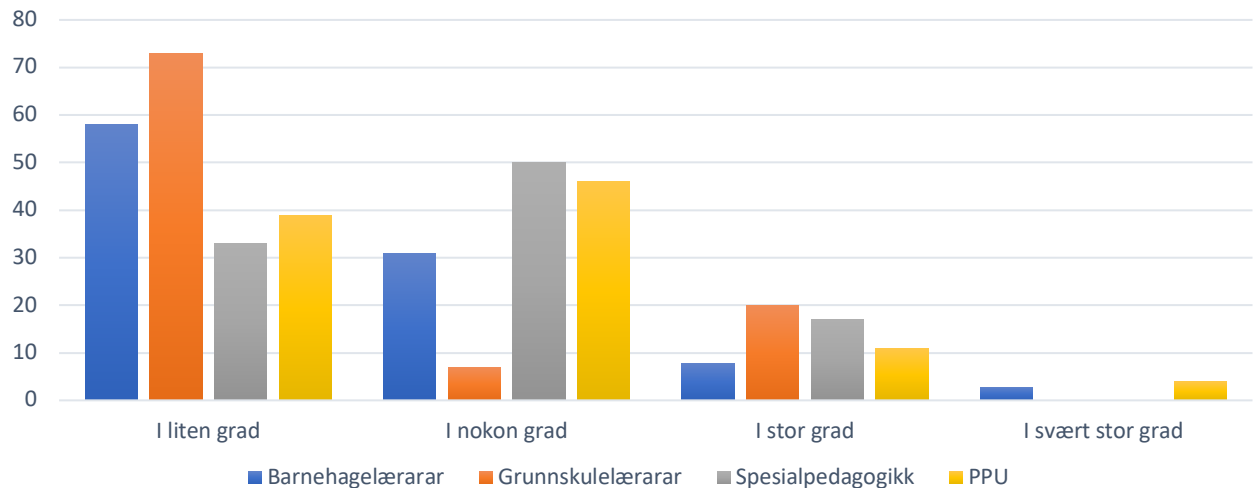
Det å kjenne seg sikker på eigen kompetanse når ein skal undervise i og om eit emne, her nynorsk som sidemål, seier i tråd med Baker (1992) noko om haldningane lærarane har, av di haldningane vert uttrykt gjennom mellom anna tru og tankar, *kognisjon*, om eit objekt (Baker, 1992, s. 13). Den hierarkiske modellen til Rosenberg og Hovland (1960) viste korleis haldningar og handlingar er nært samanbundne (sjå *figur 1*). I denne samanhengen kan konsekvensen av lærarane sine oppfatningar av eigen kompetanse, relatert til kva dei trur og tenkjer om nynorsk meir generelt, også påverke i kva grad dei vel å bruke nynorsk i eiga undervisning. Dette kan handle om det affektive elementet, dei djupare kjenslene lærarane har i tilknytning til oppfatning av meistring når dei underviser på og om nynorsk, men det kan også handle om i kva grad lærarane er villige til å bruke kompetansen dei meiner å ha.

Den opplevde kompetansen til lærarane vil truleg påverke kva tekstar elevane vert presenterte for, og korleis undervisninga i nynorsk faktisk går føre seg. Som Nordstoga (2014) peika på, krev dannelsesfaget norsk at lærarane skal ta inn både kulturelle, samfunnsmessige, historiske, etiske og estetiske komponentar. Det at lærarane opplever seg som sikre på eigen kompetanse, kan gjere at elevane møter ei undervisning som legg vekt på identitetsutvikling gjennom språket og val av tekstar, og ikkje møter nynorsken berre gjennom grammatikken, noko som mellom andre Sjøhelle (2020) har peika på som problematisk. I lys av Helsets (2017) resonnement om språkkompetanse og identitetsutvikling kan det sjå ut som elevane går glipp av ei moglegheit til språkleg utvikling om sidemålsopplæringa først og fremst er legitimert som ein del av reiskapsfaget norsk. At ein stor del av lærarane i denne studien seier at dei kjenner seg usikre på eigen kompetanse når dei skal undervise i nynorsk, sjølv etter vidareutdanning i norsk, utgjør eit potensielt problem for kva og kor stor del nynorskundervisning elevane får.

5.3 Korleis opplever lærarane det å sjølv bruke nynorsk i undervisningssituasjonar?

Det å kjenne seg trygg i undervisningssituasjonen heng saman med det å kjenne seg kompetent, her ved å ha kunnskap i og om nynorsk. Respondentane fekk eit spørsmål i form av ei utsegn der dei skulle ta stilling til i kva grad dei kjende seg trygge på å bruke nynorsk i eiga undervisning. Svaralternativa var gradert i fire moglegheiter, frå *i svært stor grad* til *i liten grad*. Ei mogleg feilkjelde er at spørsmål kunne misforståast, vere uklart formulerte eller leiande (Dillmann et al.,

2014, s. 3–8). For å kome denne moglege feilkjelda i møte, kunne respondentane utdjupe svara sine i neste steg.



Figur 5: I kva grad opplever du deg trygg på å bruke nynorsk i eiga undervisning?
Prosentvis fordeling, N = 85.

Som figur 5 viser, er det svært få i alle gruppene som seier at dei i svært stor grad kjenner seg trygge i undervisningssituasjonar der ein nyttar nynorsk. 3 % av barnehagelærarane kryssa av her, og 4 % med bakgrunn frå PPU. Det er nokon fleire i alle gruppene som i stor grad kjenner seg trygge på å bruke nynorsk i undervisningssituasjonar, men det er framleis låge prosentandelar. I gruppa med grunnskulelærarar har 20 % svart at dei i stor grad er trygge på å bruke nynorsk, medan heile 73 % seier dei i liten grad er trygge på å bruke nynorsk.

Verdt å leggje merke til er tala som gjeld dei som i nokon eller liten grad er trygge i bruken av nynorsk. Om vi slår saman desse kategoriane i alle fire gruppene, plasserer størstedelen av respondentane seg her. I dei frie kommentarane grunngjev respondentane dette mellom anna med manglande kompetanse, at det er for krevjande å skrive noko anna enn bokmål, at det ikkje er naturleg for respondenten, og at ein ikkje har møtt nynorsk før fordi ein har anna morsmål enn norsk.

Språkkompetansen og identitetsutviklinga til lærarane heng saman med det heilskaplege synet på danning slik Aase (2003) definerer det, nemleg at ein som individ gjennomgår ein sosialiseringssprosess som inneber deltaking, forståing og meistring i vanlege og oppvurderte kulturformer. I denne definisjonen ligg det at lærarane sine oppfatningar av seg sjølve som kompetente nynorskbrukarar krev at dei må vere aktive deltakarar som reflekterer over eiga utvikling, og at dei utfører handlingar som aukar eigen kunnskap. Når så mange av lærarane i

undersøkinga svarer at dei kjenner seg utrygge når dei skal nytte nynorsk, impliserer det at nynorsk reint faktisk også vert valt vekk i klasseromma.

Om ei oppleving er positiv eller negativ, seier også noko om kva ein tillegg verdi. I denne samanhengen kan det handle om bruken av nynorsk, kor mykje ein nyttar nynorsk og kva førestillingar språkbrukarane har om nynorsk og måten dei snakkar om nynorsk på, i tråd med det Hårstad et al. (2021, s. 49) seier om maktforhold mellom språk. Det at lærarane tydeleg uttrykkjer at dei ikkje kjenner seg trygge på å bruke nynorsk i eiga undervisning, kan også henge saman med Bourdieu (1991) sine tankar om verdsetting av språk. Nynorsk, som eit mindre brukt språk, har blitt tillagt mindre verdi, og svara i denne undersøkinga viser at lærarane har hatt moglegheit til å velje vekk nynorsk, både i eigen skulegang og i eiga undervisning.

Når vi veit at det er eit krav til lærarar i grunnskulen om å bruke begge skriftspråk i undervisninga, kan dette implisere at mange elevar ikkje får den opplæringa dei har krav på. I denne samanhengen er det også eit paradoks at 40 % av lærarane svarer ja på spørsmålet om dei kjenner seg kompetente til å undervise i kompetansemålet der elevane skal prøve ut skriving av tekstar på sidemål (sjå figur 4). I tillegg kan ein undre seg over kva desse funna seier om den opplæringa lærarane sjølve har fått gjennom si utdanning.

5.4 Korleis er samanhengen mellom lærarane sine sjølvrapporterte haldningar til nynorsk og viljen deira til å bruke, eller endre bruken av, nynorsk i eiga undervisning?

For å finne svar på dette spørsmålet er lærarane sin utdanningsbakgrunn (sjå figur 2) sett saman med spørsmålet om dei vil endre bruken av nynorsk i eiga undervisning. Dette spørsmålet hadde ei hybrid form. Respondentane kunne velje mellom alternativa *ja* og *nei*, men hadde også høve til å grunngi svaret sitt. Det å vere uttalt positiv eller negativ til noko, viser ei haldning som kan resultere i ei handling (Bohner & Wänke, 2002; Greenwald & Banaji, 1995). Haldningane til lærarane er slik med på å påverke i kva grad dei vel å bruke nynorsk i eiga undervisning. For gruppa som heilskap er 29 % uttalt positive til nynorsk i undervisninga, 59 % er korkje positive eller negative, medan 12 % er beint ut negative til at ein skal bruke nynorsk i undervisninga.

5.4.1 Fordeling i gruppa med dei 29 % positive til nynorsk i undervisninga

Ser vi på fordelinga av yrkesbakgrunn i gruppa med dei 29 % som er positive til nynorsk i undervisninga, gjeld dette 12 barnehagelærarar, 7 grunnskulelærarar, 2 spesialpedagogar og 3 med bakgrunn frå PPU. Av dei 12 barnehagelærarane seier 7 av dei at vil auke bruken av nynorsk i eiga undervisning. Elles er det berre 1 person i kvar av dei andre tre gruppene som seier det same.

Lærarane som seier dei kjem til å bruke meir nynorsk i undervisninga si framover, legg vekt på at det er kome nye krav i LK20, at det er viktig for elevane å møte begge skriftspråk, og at dei er blitt meir medvitne om kor viktig det er. Vi kan merkje oss at 58 % i gruppa med bakgrunn som barnehagelærararar seier dei vil bruke meir nynorsk. Her kan ein kanskje anta, gitt at det er mange som opplyser at dei ikkje har norskfagleg bakgrunn frå før, at barnehagelærarane har fått kunnskap om krava som er stilte gjennom læreplanverket. Nokre seier også at dei opplever å ha fått meir kompetanse i nynorsk etter vidareutdanningskurset, og at det difor er lettare å bruke nynorsk i undervisninga. Dette kan vi truleg sjå i samanheng med den uttalte positive haldninga, då denne er knytt til meistring, og meistring er etter Baker ein viktig komponent i haldningar (Baker, 1992, s. 13).

5.4.2 Fordeling i gruppa med dei 59 % som korkje er positive eller negative til nynorsk i undervisninga

Gruppa med dei som korkje er positive eller negative til nynorsk i undervisninga, er den største. I reine tal gjeld det 18 barnehagelærarar, 8 grunnskulelærarar, 4 spesialpedagogar og 21 (81%) med bakgrunn frå PPU som alle seier at dei korkje er positive eller negative til nynorsk i undervisninga. Når det gjeld spørsmålet om dei vil endre bruken av nynorsk i eiga undervisning, svarer 7 av barnehagelærarane, ingen av grunnskulelærarane, 1 av spesialpedagogane og 11 av dei med bakgrunn frå PPU at dei vil dette.

I dei frie kommentarane la respondentane vekt på krava i den nye læreplanen som årsak til at dei ville gjere endringar, men også at dei såg didaktiske gevinstar. Desse gevinstane handla mellom anna om at når ein brukte fleire tekstar på nynorsk, kunne ein også bruke komparative perspektiv mellom bokmål og nynorsk i undervisninga. Det å legge vekt på didaktiske gevinstar impliserer ei språkhaldning der ein ser på det å lære sidemålet nynorsk som eit gode, og sjølv om ein med Bourdieu (1991) kan seie at nynorsk i kraft av å vere ei mindretalspråk er tillagt mindre verdi, viser handlinga at nynorsk har og tar plass i opplæringa.

5.4.3 Fordeling i gruppa med dei 12 % negative til nynorsk i undervisninga

Denne gruppa var den minste, og ingen av lærarane med grunnskulelærarutdanning eller utdanning som spesialpedagogar plasserte seg her. I reine tal var det få, berre ti personar til saman. 8 av desse var barnehagelærarar, og 2 hadde bakgrunn frå PPU. Det er interessant at alle barnehagelærarane i denne gruppa seier dei vil endre bruken av nynorsk i eiga undervisning. Dei med bakgrunn frå PPU vil ikkje gjere endringar. At barnehagelærarane som er negative til nynorsk i undervisninga, likevel seier at dei vil endre bruken av nynorsk, kan truleg knytast til at dei seier dei er blitt meir medvitne om kvifor undervisning i nynorsk som

sidemål er viktig. I tillegg legg dei vekt på at det er eit krav i LK20, særleg knytt til lesing av tekst.

I alle gruppene er det lærarar som ikkje ynskjer å endre bruken av nynorsk i eiga undervisning, og dei grunngjev det mellom anna slik:

- Nynorsk er unaturleg i skulen på det sentrale Austlandet
- Ein treng ikkje kunne nynorsk
- Kan ikkje nynorsk godt nok sjølv
- Nynorsk er unaturleg og krev mykje tid
- Nokre underviser elevar med minoritetsspråk eller underviser elevar med særlege utfordringar og meiner at nynorsk kompliserer språkopplæringa
- Har sjølv bakgrunn frå eit anna land og har nok med eitt skriftspråk
- Ein treng ikkje nynorsk i småskulen

Om vi grupperer desse utsegnene, ser vi at dei handlar om nynorsk som mindretalsspråk, eigen opplevd kompetanse, undervisning av grupper som ikkje “må” ha nynorsk, og ei haldning som tilseier at nynorskopplæringa kan starte seinare enn småskulen. Utsegnene som eksplisitt problematiserer nynorsk i undervisninga fordi ein ikkje “treng nynorsk” eller at nynorsk er “unaturleg” på Austlandet, uttrykkjer haldningar som legg vekt på at nynorsk er eit mindretalsspråk som ein kan velje vekk. Med andre ord vert nynorsk tillagt mindre verdi på den lingvistiske marknaden (Bourdieu, 1991), og bokmål vert sett på som både meir verdifullt og brukbart når lærarane skal undervise eigne elevar. Lærarane gir altså bokmål høgare status, og om vi legg til grunn Allport (1954) og Garrett (2010) sine definisjonar, er haldningar noko vi har lært oss, og såleis kan dette vere ei haldning som lærarane har blitt sosialisert inn i.

Det at bokmål er majoritetsspråket der respondentane held til, er truleg med å forklare også dei andre utsegnene. Det ser vi kanskje særleg godt i utsegnene der ein problematiserer at elevar med særlege utfordringar og elevar med anna morsmål enn norsk skal lære nynorsk. I dette ligg det implisitt ei haldning til at nynorsk er både vanskeleg og unødvendig for desse elevgruppene. Truleg ligg denne haldninga også bak utsegna om at elevar ikkje treng å møte nynorsk i småskulen.

Det kan sjå ut til at lærarane i undersøkinga har både implisitte og eksplisitte språkhaldningar til mindretalsspråket nynorsk, og dette speglar verdien dei legg til nynorsk. Mykje tyder på at makttilhøvet mellom nynorsk og bokmål, i tråd med Hårstad et al. (2021, s. 49), heng saman med kor mykje lærarane brukar nynorsk, oppfatningane dei har om språk, og måten dei snakkar om språk på. Haldningane til nynorsk heng slik truleg saman med måten lærarane rapporterer å utøve opplæringa i nynorsk på, noko som samsvarer med Baker (1992) og det at menneskeleg åtferd stort sett er kongruent når det gjeld handlingar og haldningar.

5.5 Har kurset gjort lærarane til tryggare nynorskbrukarar?

Ut frå ideen om at ein trygg nynorskbrukar også er ein kompetent nynorskbrukar som er i stand til å undervise elevane sine i nynorsk, fekk lærarane til slutt eit spørsmål der dei skulle svare på om dei meinte kurset har gjort dei til tryggare nynorskbrukarar. Spørsmålet kan ha moglege feilkjelder, mellom anna er det ikkje opplagt at lærarane i undersøkinga har sams oppfatning av kva ein trygg nynorskbrukar er. For å få fram både eksplisitt uttrykte og meir implisitte haldningar (Bohner & Wänke, 2002; Greenwald & Banaji, 1995), fekk lærarane høve til å utdjupe synspunkta sine i tillegg til dei graderte svara.

61 % av lærarane meinte at dei etter kurset har blitt tryggare på å bruke nynorsk i klasserommet, 14 % meinte at dei ikkje var blitt tryggare nynorskbrukarar, medan 25 % var usikre. Om ein samanliknar med dei som rapporterte å ha formell kompetanse i norskfaget frå før (sjå *figur 4*), er det ingen større skilnader, sjølv om det er ei lita overvekt av dei utan tidlegare formell kompetanse som meiner at dei har blitt tryggare.

Ser vi på kva lærarane seier når dei kunne utdjupe synspunkta sine, er det stor skilnad i uttalane. Nokre opplever at dei har blitt “språkblinde”, noko desse sitata viser: “Jeg tenker ikke lenger over om jeg leser bokmål eller nynorsk”, og “Man blir tryggere ved at man bruker språket”. Dette kan tolkast som at lærarane kjenner seg tryggare i bruken av nynorsk, og at det er mogleg å sjå det i samheng med eksponeringa for nynorsk dei har hatt på kurset.

Andre av lærarane ser på nynorsk som svært vanskeleg, noko vi ser i dette sitatet: “Jeg vet jeg har mye igjen før jeg kan si at jeg føler meg trygg nok til å undervise i nynorsk.” I eitt tilfelle ser det ut som nynorsk blir oppfatta som så vanskeleg at det går ut over sjølvkjensla, noko dette sitatet illustrerer: “Bare en bekreftelse på hvor dårlig jeg er.” For desse deltakarane har ikkje eksponeringa for nynorsk gjort nokon skilnad, og dei vil heller ikkje bruke nynorsk i eiga undervisning.

Læraren sin profesjonsidentitet vert forma gjennom samhandling og fellesskap med andre lærarar (Husu, 2017), og gjennom aktiv deltaking er sjansen større for at ein opplever meistring. Aktiv deltaking og samhandling med andre er også ein viktig del av vidareutdanninga, men det er ei kjensgjerning at dette er berre ein liten del av yrkesutøvinga til lærarane som deltok i undersøkinga. Det meste av arbeidstida deira var dei på eigen skule og med egne kollegaer. Med andre ord vil primærarenaen til lærarane kunne vere prega av bokmål, og bruken av nynorsk avgrensa til studiet. Det er heller ikkje usannsynleg at haldningane lærarane hadde til nynorsk før dei starta studiet, påverka kva dei sat att med av kunnskap til slutt. Ut frå spørsmåla som er stilte i denne undersøkinga, er det ikkje mogleg å kome med ein eintydig konklusjon i spørsmålet om lærarane har blitt tryggare nynorskbrukarar.

6 Avsluttande kommentar

Lærarar har eit ansvar for å skape ein kultur i klasseromma som legg til rette for ei opplæring som fremjar fagleg vekst og danning hjå elevane. Opplæring i nynorsk og bokmål i grunnskulen kan legitimerast ut frå både eit dannelsings- og reiskapsperspektiv. Som mellom anna Eiesland (2020a, 2020b) viste, er det mange lærarar som ikkje vert sikra tilstrekkeleg kompetanse i nynorsk gjennom utdanninga, og det er rimeleg å anta at denne manglande kompetansen også gjeld lærarar som gjennom Kompetanse for kvalitet-ordninga kjem inn på vidareutdanning i norsk. Studentane treng modellering og støtte for å bli trygge nynorskbrukarar, og det går fram av undersøkinga at studentane er klar over dette sjølv. Mange studentar grunnjev også kunnskapsbehovet sitt med at læreplanen stiller klare krav om bruk av nynorsk, heller enn å legitimere eige kunnskapsbehov ut frå eit ynske om å sjølv bli ein tryggare språkbrukar.

Det er eit tankekors at ein har krav til lese- og skriveopplæring i alle fag i grunnskulen og ikkje har tilsvarende krav til kompetansen i lesing og skriving til lærarane som underviser elevane i andre fag enn norsk. Når vi veit at mange lærarstudentar ikkje møter nynorsk i si utdanning, er det grunn til å tru at sidemålsopplæringa i grunnskulen ikkje er kvalitativt god nok etter måla som er sette i forskrifta om plan for grunnskulelærerutdanningane.

Denne studien er basert på små tal, men antydgar at det er ein tendens til at grunnskulelærarane, som ein må rekne med har møtt faget norsk i lærarutdanninga, er noko meir positive til nynorsk når dei er i rolla som studentar enn dei andre gruppene. Frå eit lærarutdannarperspektiv er kanskje det mest positive ved denne undersøkinga at heile 61 % meiner at deltaking på eit vidareutdanningskurs i norsk har gjort at dei har auka kompetansen sin i nynorsk. På den andre sida kan vi ikkje vere nøgde med at dei resterande 39 % meiner dei ikkje har gjort det. For nynorsk som opplæringspråk er det siste mest problematisk. Mange lærarar lar truleg vere å undervise i og om nynorsk utan at det får konsekvensar for andre enn elevane.

Referansar

- Allport, G.W. (1954). The Historical Background of Modern Social Psychology. I G. Lindzey (red.), *Handbook of Social Psychology: Volume 1: Theory and Method* (s. 3–56). Addison-Wesley.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Blumer, H.G. (1956). Sociological analysis and the “variable”. *American Sociological Review*, 21(6), 683–690. <https://doi.org/10.2307/2088418>
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315784786>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.

- Damsgaard, H.L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28–40. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-04>
- Dillmann, D., Smyth, J., & Christian, L.M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method* (4. utg.). John Wiley & Sons.
- 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. *Blogg og nyhende*. Nynorsksenteret. <https://nynorsksenteret.no/blogg/nynorsk-i-laerarutdanninga>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10 (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for trinn 5–10* (2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2016-03-15-278). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>
- Greenwald, A.G. & Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). <https://gsi.udir.no/>
- Hall, S. (2004). Encoding/decoding. I S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (red.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79* (s. 127–137). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203381182>
- Helset, S.J. (2017). Språknormer og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 134–150). 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>
- Husu, J. (2007). Constructing teaching as identity practice – linking teachers individual minds to their school community. I M. Zeller Mayer & E. Munthe, (red.), *Teachers Learning in Communities: International Perspectives* (s. 45–60). Sense Publishers.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R.v. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.) Høyskoleforlaget.

- Jansson, B.K. (2004). *Nynorskopplæring og didaktisk tilnærming til nynorsk som sidemål: rapport frå ei undersøking i allmennlærerutdanninga*. (Arbeidsrapport 2004:7). Høgskolen i Østfold. [Brage]
<https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/147548/hefte7-04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kulbrandstad, L.A. (2015). Språkholdninger. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1–2), 247–283.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 2. september). Kompetanse for kvalitet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdiar-og-prinsipp-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b, 7. mai). *5800 lærere får videreutdanning*. Pressemelding.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/5800-larere-far-videreutdanning/id2701317/>
- Le Page, R.B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge University Press.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner – Når språk møtes*. Novus.
- Nordhagen, J. (2006). *Nynorsk som sidemål i skolen: En undersøkelse av allmennlærerstudenters personlige og yrkesprofesjonelle holdninger*. [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. Duo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-14226>
- Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. I S. Nordstoga & K.L. Kruse (red.), *Den moglege sjølvoverskridinga: Norskfaget som dannelsingsfag* (s. 9–36). Abstrakt forlag.
- Opplæringslova. (2022). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-2022-06-18-122). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Potowski, K. (2013). Language maintenance and shift. I R. Bayley, R. Cameron & C. Lucas (red.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (s. 321–339). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0016>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M.J. & Hovland, C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. I M.J. Rosenberg & C.I. Hovland (red.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (s. 1–14). Yale University Press.

- Sjøhelle, K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeidet med nynorsk som sidemål. I G.K. Juuhl, S.J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235–258). Cappelen Damm Akademisk.
- 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* (s. 77–109). Det Norske Samlaget.
- Solstad, A.G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203–218.
- Språklova. (2021). Lov om språk. (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2017). *Nynorsk i grunnskolen. Rapport fra undersøkelse blant norsklærere i grunnskolen*. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/undersokelse-om-nynorskundervisningen-i-grunnskolen.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 5. juli). *Elevar i grunnskolen*. Henta frå: <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2017a). Utdanningsspeilet 2017. <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). Undersøkelse av nynorsk som hovedmål. (Proba-rapport nr. 2014 - 07, Prosjekt nr. 13082). https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf
- Aase, L. (2003). Norsklærerens selvforståelse. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 4, 13–19.

English title and abstract

“I have never used Norwegian Nynorsk before”. To have teaching competence in Norwegian Nynorsk and Norwegian Bokmål

Teachers who teach in primary schools in Norway are required to master both Norwegian Bokmål and Norwegian Nynorsk, the two varieties of written Norwegian. Several studies have shown that the teacher education institutions do not ensure this competence, and that the teacher students entering the profession have a low level of competence in Norwegian Nynorsk. This study examines the attitudes of teachers in further education towards Norwegian Nynorsk and the connections between attitudes and the teachers’ professional background, their written language background, and their written language practices. The basis of the study is an online survey where primary school teachers taking part in an online in-service course in Norwegian were the respondents. The article contributes insights into the attitudes that some teachers have towards Nynorsk in education, and into possible connections between the self-reported attitudes and

the use of Norwegian Nynorsk in teaching. The teachers who participated in the survey attach different value to Norwegian Nynorsk and Norwegian Bokmål, and these positions are expressed when the teachers practice their profession. A main finding is that the teachers in the survey have varying degrees of competence, and thus mastery, of Norwegian Nynorsk and Bokmål, and this is expressed when they practice their profession. There is also a tendency for respondents who have a background in primary school teacher education to be somewhat more positive about Norwegian Nynorsk than those who have a background from the other educational groups represented in the survey.

Keywords: language competence, position to Norwegian Nynorsk, professional background, teacher education, language attitudes, speech acts

Britt Iren Nordeide
Høgskulelektor

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
Høgskulen på Vestlandet
britt.iren.nordeide@hvl.no