



# UNIVERSITETET I BERGEN

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

## **Lyrikkundervisning på ungdomsskolen – mål eller middel?**

*En kvalitativ undersøkelse av to ungdomsskolelæreres undervisning*

NOLISP350,

Mastergradsoppgave i nordisk fagdidaktikk

Høstsemester 2023

Berit Marie Hepsø



## **Førord**

Det føles både godt og skremmende å lukke dette dokumentet for siste gang. Denne oppgaven markerer slutten på lektorstudiet, og på flere fine år ved Universitetet i Bergen. Det er mange som fortjener en takk for at jeg nå sitter her med en ferdig oppgave.

Først vil jeg rette en takk til min veileder, Pernille Reitan Jensen. Takk for alle gode tilbakemeldinger og for at du har hatt tro på prosjektet mitt. Takk til informantene mine for et godt samarbeid. Takk til supre medstudenter for å ha holdt motivasjonen og humøret oppe.

Takk til Ingvild og Heidi for svar på alle spørsmål, gjennomlesninger av oppgaven, og for at dere har hatt troen på meg.

En spesiell takk til Sølve og Olvar. Dette hadde aldri gått uten dere.

Berit Marie Hepsø

# Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling og avgrensninger.....	2
1.3	Tidligere forskning .....	3
1.4	Oppgavens struktur.....	4
2.0	Teori .....	6
2.1	Innledning.....	6
2.2	Hva sier Opplæringslova og læreplanen om opplæring og undervisning i nynorsk og litteratur? .....	6
2.3	Vurdering i sidemål .....	8
2.4	Læreres kompetanse i nynorsk og lyrikk.....	9
	Nynorsk .....	9
	Lyrikk .....	11
2.5	Læreres holdninger til nynorsk.....	13
2.6	Forutsetninger for nynorskundervisning i skolen.....	14
2.7	Grammatikkundervisning .....	16
2.8	Norskfaget som redskaps- og dannelsesfag.....	19
3.0	Metode.....	28
3.1	Innledning.....	28
3.2	Kvalitativ metode .....	28
	Observasjon.....	29
	Intervju .....	29
	Utvalg og presentasjon av informanter.....	30
3.3	Datainnsamling.....	31
	Planlegging og gjennomføring av observasjon .....	31
	Planlegging og gjennomføring av fysisk intervju.....	32
	E-postintervju .....	33
3.4	Kvalitativ innholdsanalyse .....	34
3.5	Etiske hensyn.....	35
3.6	Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet.....	36
	Reliabilitet .....	36
	Validitet .....	37
	Generaliserbarhet.....	38
3.7	Forskerens subjektivitet.....	38
4.0	Presentasjon av funn.....	40

4.1 Hvordan blir nynorsk brukt som en del av lyrikkundervisningen? .....	40
Hvilke tekster bruker lærerne .....	40
Dikt skrevet på nynorsk blir brukt som utgangspunkt for å snakke om nynorsk språk.....	41
4.2 Hvilke faktorer påvirker hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen? .....	44
Lærernes kompetanse og forhold til nynorsk og lyrikk.....	44
4.3 Sammenfatning av hovedfunn.....	48
5.0 Diskusjon.....	50
5.1 Hvordan blir nynorsk brukt som en del av lyrikkundervisningen? .....	51
Dikt skrevet på nynorsk blir brukt som utgangspunkt for å snakke om nynorsk språk.....	51
5.2 Hvilke faktorer påvirker hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen? .....	54
Lærernes kompetanse i nynorsk og lyrikk.....	54
6.0 Avslutning .....	65
6.1 Oppsummering av hovedfunn .....	65
Observasjon.....	65
Intervju .....	66
6.2 Implikasjoner av forskningen.....	66
6.3 Begrensninger og framtidig forskning.....	67
6.4 Personlige refleksjoner .....	69
6.5 Konklusjon .....	70
Litteraturliste .....	71
Vedlegg .....	75
Vedlegg 1: E-post om deltakelse .....	75
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	76
Vedlegg 3: E-postintervju.....	77
Vedlegg 4: Samtykkeskjema .....	79
Sammendrag.....	82
Abstract .....	84
Oppgavens profesjonsrelevans .....	86

# 1.0 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for oppgaven. Først vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, hvor jeg kommenterer motivasjonen for valg av tematikk. Videre vil jeg redegjøre for problemstillingen og avgrensninger jeg har gjort for oppgaven. Tidligere forskning vil så bli presentert. Her går jeg inn på blant annet nynorskens forutsetninger i skolen sett i lys av blant annet læreplanen, læreres kompetanse i nynorsk og lyrikk, teori knyttet til nynorsk grammatikkundervisning, og norskfagets rolle som redskaps- og dannelsesfag. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg presentere oppgavens struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I mine praksisperioder gjennom studiet har jeg tydelig lagt merke til at det spesielt er to ting elevene klager på når det gjelder norskfaget i skolen. Det ene er hvorfor de skal drive med lyrikk og diktanalyse, og det andre er hvorfor i all verden de skal lære seg nynorsk. Videre har jeg lagt merke til at lærere ofte kombinerer akkurat disse to elementene i norskfaget. Nynorsk og lyrikk har etter min erfaring vist seg å gå hånd i hånd. Det har blitt problematisert at lyrikk er overrepresentert som utvalg av nynorske tekster (Skjong og Vederhus, 2016), noe som også er mitt inntrykk. Dette kan gi elevene inntrykk av at nynorsk ikke er et bruksspråk, men et vakkert språk som brukes og egner seg best i dikt. Denne oppdagelsen har fått meg til å lure på hvilke faktorer som spiller inn når lærerne velger å bruke nynorsk som en del av lyrikkundervisningen på skolen, og hvordan dette ser ut i praksis.

Denne oppgaven vil fokusere på hvordan ungdomsskolelærere bruker nynorsk sidemål som en del av lyrikkundervisningen. Noe av min motivasjon for å skrive om dette temaet er de negative holdningene jeg har sett gjennom mine roller som elev, student og vikarlærer, men også blant mine medstudenter på lektorutdanningen. Som kommende norsklærer føler jeg meg ikke godt nok rustet til å møte den motstanden som finnes både mot nynorsk, men også lyrikk, som en del av norskfaget: «hvorfor skal vi analysere dikt», «hvorfor må vi lære nynorsk?».

Norskfaget er et fag som engasjerer mer enn andre, og spesielt norskfaget som danningsfag blir tematisert. Blikstad-Balas og Roe (2020) trekker fram at selv om diskusjonen er preget av hva man *tror* norsklærere driver med i klasserommet og udokumenterte påstander, er diskusjonen viktig. Det har blitt prøvd ut alternative metoder for undervisning i nynorsk som sidemål, men det er lite systematisk forskning på hvordan disse undervisningsmetodene fungerer over en lengre periode og hvordan elevene opplever eget læringsutbytte (Blikstad-Balas og Roe, 2020; Sjøhelle, 2016, s. 209). Denne oppgaven søker å belyse hvordan det arbeides med nynorsk og lyrikk på ungdomsskolen, og utforske ulike didaktiske innfallsvinkler. Jeg vil også undersøke hvordan lærerne forholder seg til kompetansemålene for norskfaget, spesielt med tanke på tilegnelse av kunnskaper om nynorsk språk og historie, samt litteratur. Jeg håper å bidra til forskning på feltet, men også utvikle egen kompetanse som kommende norsklærer. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til en bevisstgjøring av hvordan nynorsk som sidemål blir behandlet i skolen, og gi inspirasjon til å søke utover etter didaktisk inspirasjon.

## **1.2 Problemstilling og avgrensninger**

Denne oppgaven vil forsøke å belyse to problemstillinger:

- Hvordan blir nynorsk sidemål brukt som en del av lyrikkundervisningen på ungdomsskolen?
- Hvilke faktorer påvirker hvordan lærerne bruker nynorsk sidemål som en del av lyrikkundervisningen på ungdomsskolen?

Første problemstilling søker å belyse *hvordan* lærerne underviser.

Den andre ser på *hvorfor* lærerne gjør som de gjør, og hva som er begrunnelsen for de valgene som blir tatt.

For å besvare disse problemstillingene benytter jeg meg av de kvalitative metodene observasjon og intervju. Jeg har gjennomført en åpen, deltakende observasjon av to ungdomsskolelæreres lyrikkundervisning, over en periode på fire uker. Jeg har også gjennomført to fysiske semistrukturerte dybdeintervjuer, i tillegg til e-postintervju.

Observasjonen ser på *hvordan* lærerne underviser, og intervjuene ser på *hvorfor* lærerne underviser på den måten jeg observerer. Som nevnt vil oppgaven fokusere på nynorsk som sidemål, på ungdomsskolen. Klassen jeg har observert er en sammenslått elevgruppe bestående av åttende, niende og tiendeklasse. Disse avgrensningene er gjort på bakgrunn av lengden på oppgaven og tiden jeg har disponibel.

Gjennom oppgaven kommer jeg til å bruke begrepene «nynorsk» og «nynorsk som sidemål» om hverandre, begge forstått som nynorsk som sidemål.

### **1.3 Tidligere forskning**

Oppgaven vil benytte seg av bøker skrevet om temaet, debattinnlegg, artikler, avhandlinger, samt lovverk, stortingsmeldinger og læreplan. Blant annet vil Aase (2005a; 2005b), Skaftun og Michelsen (2017), Sjøhelle (2016), Askeland mfl. (2020) og Blikstad-Balas og Roe (2020) bli benyttet. Det er gjennomført flere undersøkelser og forskningsprosjektet knyttet til nynorsk som sidemål. Jeg vil nevne noen av disse i min oppgave, blant annet gjennomført av Nordal (2004), TNS Gallup (2006) og Språkrådet (Hindenes, 2017; Skjelbred, 2013).

Nynorsk og bokmål er formelt likestilt, og har vært det siden jamstillingsvedtaket i 1885. I praksis er dette likevel ikke tilfellet. Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 legger til grunn av bokmål og nynorsk skal være likestilte i skolen, og elevene skal få jevn progresjon i målformene allerede fra de begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel blir det debattert rundt hvorvidt fraværet av individuell karakter i sidemål på åttende og niende trinn vil svekke nynorskens plass i norskfaget. Lærerne som skal undervise i nynorsk har ikke tilstrekkelig kompetanse, noe som begrunnes med manglende undervisning på lærerutdanningen, mangel på motivasjon og at nynorsk er for lite tilgjengelig i hverdagen (Hindenes, 2017; Nordeide, 2023).

Læringsmaterieell på nynorsk er sjeldent klart til skolestart, og digitale ressurser er ofte fraværende (Askeland mfl., 2020). Lærebøkene behandler nynorsk adskilt fra den øvrige tematikken i bøkene, og lyrikk er ofte overrepresentert som utvalg av nynorske tekster (Jansson, 2004; Skjong og Vederhus, 2016). En av årsakene til den hyppige bruken av lyrikk som nynorske tekster kan skyldes lærebokas utvalg, noe som er problematisk (Hennig, 2019; Roe, 2020). Det forventes at læreren utvider egen fagkompetanse ved å utforske det brede



spekteret av tekster som finnes, og ikke bare leser for egen fornøyelse (Skafun og Michelsen, 2017). Norskfaget blir av Laila Aase (2005a) trukket fram som skolens fremste dannelsesfag, og det må legges vekt både på lesing og skriving som praktisk nytte og som en del av elevenes dannelsesprosess. Skaftun og Michelsen (2017) støtter dette, og mener norskfaget både må gi elevene kunnskaper om litteratur og uttrykksmåter, men også bli i stand til å ta i bruk disse kunnskapene utenfor klasserommet.

Mange lærere oppgir at de ikke opplever egen kompetanse i nynorsk som god nok etter endt utdanning (Hindenes, 2017). Språkrådets undersøkelse viser at lærernes kompetanse øker i takt med ansiennitet (Hindenes, 2017). Eiesland (2020) peker på mangelen på systematisk nynorskopplæring ved lærerutdanningsinstitusjonene som et stort problem. Dette fører til at mange lærere går ut i skolen og skal undervise i noe de ikke har tilstrekkelig kompetanse i. At mange elever undervises av lærere med manglende kompetanse er problematisk (Nordeide, 2023). Skaftun og Michelsen (2017) trekker fram solid faglig- og didaktisk kompetanse som en grunnstein for god undervisning. Dette forutsetter at lærerutdanningsinstitusjonene legger til rette for at studentene får utvikle denne kompetansen.

## **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel 1 vil jeg introdusere bakgrunn for valg av tema og problemstilling, i tillegg til en oppsummering av tidligere forskning.

I kapittel 2 vil oppgavens teori bli presentert. Jeg vil først gå inn på hva læreplanen og Opplæringslova sier om undervisning i nynorsk og litteratur, før det gis et innblikk i teori knyttet til nynorsk- og lyrikkundervisning, samt lærerens rolle i dette. Læreres kompetanse vil bli tematisert, knyttet til valg av tekst og valg av metode.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for oppgavens metoder: observasjon, fysisk intervju og e-postintervju. Her vil det bli gjort en presentasjon av informanter og etiske refleksjoner, samt problematisering av oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Jeg vil også diskutere forskerens subjektivitet.

I kapittel 4 presenterer jeg funnene mine, knyttet til spørsmålene «hvordan blir nynorsk brukt som en del av lyrikkundervisningen» og «hvilke faktorer påvirker hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen».

I kapittel 5 vil jeg diskutere funnene mine, knyttet opp mot relevant teori.

Kapittel 6 vil inkludere oppsummering av hovedfunn, implikasjoner av forskninger, begrensninger og fremtidig forskning, personlige refleksjoner og en kort konklusjon.

Avslutningsvis i oppgaven vil det legges ved e-post med spørsmål om deltakelse, samtykkeskjema, intervjuguide og spørsmål til e-postintervju.

## 2.0 Teori

### 2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg aktuell teori for oppgaven. Jeg vil først presentere hva Opplæringslova og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som læreplanen eller LK20) sier om opplæring i nynorsk og litteratur. Deretter vil jeg belyse den nye vurderingsordningen som ble innført med LK20, og debatten som har oppstått rundt den. Jeg vil så legge fram teori knyttet til læreres holdninger til nynorsk, og kompetanse i nynorsk og lyrikk. Til sist vil jeg ta for meg forutsetninger for nynorskundervisning i skolen, grammatikkundervisning og norskfaget som redskaps- og dannelsesfag.

### 2.2 Hva sier Opplæringslova og læreplanen om opplæring og undervisning i nynorsk og litteratur?

Jeg vil først gi en kort presentasjon av hva Opplæringslova og læreplanen sier om opplæring og undervisning i nynorsk, deretter hva de sier om litteratur. Her har jeg tatt meg friheten til å trekke ut det jeg anser som relevant for lyrikkundervisningen i norskfaget. Jeg vil i kapittel 2.3 si noe om hva læreplanen sier om vurdering i sidemål og debatten som har oppstått etter endringen av vurderingsordningen i LK20.

Opplæringslova (1998, §2-5) slår fast at elevene skal ha opplæring i både bokmål og nynorsk de to siste årene av grunnskolen, noe som sikrer opplæring i begge målformer. Læreplanen skisserer formelle grenser for hvordan det skal arbeides med bokmål og nynorsk i norskfaget. I kjerneelementene for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) står det blant annet at elevene skal:

- «Utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk [...]»
- «[...] kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre.»
- «[...] ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn.»

- «Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter.»

Kjerneelementene sier altså at elevene skal opparbeide seg tekstkompetanse på begge målformer, mestre lesing og skriving av ulike sjangre på både hovedmålet og sidemålet sitt, kjenne til språksituasjonen i Norge og kunne reflektere over holdninger til språk.

Gjennom kompetansemålene for norskfaget i læreplanen kommer det fram at elevene skal ha opplæring i begge målformer fra skolestart av. Kompetansemålene trekker fram at elevene i løpet av barneskolen skal lytte til, lese, samtale om og eksperimentere med skriving i ulike sjangre på både bokmål og nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). På ungdomsskolen skal elevene «lese skjønnlitteratur og sakprosa på sidemål og hovedmål [...], skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I formålsparagrafen for Opplæringslova (1998, §1-1) står det blant annet at opplæringen i skolen skal:

- «[...] opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.»
- «bidra til å utvikle kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven [...].»
- «gi innsikt i kulturelt mangfald [...].»
- «[...] gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.»

Det blir også framhevet at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst (Opplæringslova, 1998, §1-1). Punktene i Opplæringslova mener jeg kan knyttes direkte til litteraturundervisningen i skolen. Gjennom litteraturen kan elevene få kjennskap til historie og kultur. Litteratur har også en viktig oppgave i elevenes dannelsesprosess, noe jeg vil presentere teori på senere i kapittelet.

Kjerneelementene for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) poengterer at norskfaget legger et utvidet tekstbegrep til grunn, noe som vil si at elevene må få tilgang til et bredt utvalg av tekster. Det står at elevene skal:

- «Lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.»

Kompetansemålene legger fram at elevene skal:

- «Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid.»

Det blir her presisert at lyrikk skal inngå som en del av norskundervisningen.

### **2.3 Vurdering i sidemål**

Innføringen av LK20 medførte en endring i vurderingsordningen for sidemål på ungdomsskolen. Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 fikk elevene individuell karakter i norsk hovedmål og norsk sidemål på åttende og niende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Etter innføringen av ny læreplan skal læreren sette én samlet karakter i norsk skriftlig i halvtårsvurderingene for åttende og niende trinn, som skal baseres på elevenes kompetanse i både hovedmål og sidemål. Først på tiende trinn skal elevene ha individuell karakter i sidemål og hovedmål, som skal gjenspeile kompetansen elevene sitter igjen med etter endt skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om LK20 vektlegger at elevene skal få mulighet til å utvikle lik kompetanse i bokmål og nynorsk uavhengig av hovedmål, blir det presisert at læren skal «ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmål enn i sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Denne endringen i vurderingspraksis har skapt debatt. Tidligere direktør i Nynorsk kultursentrum, Per Magnus F. Sandsmark, hevder at den nye læreplanen bryter med norsk språkpolitikk og står i fare for å true prinsippet om likestilling mellom bokmål og nynorsk (Nynorsk kultursentrum, 2023). Til tross for at læreplanen legger vekt på at elevene skal møte begge målformene på alle trinn, kan mangelen på vurdering føre til at elevers nynorskkompetanse svekkes over tid, fordi det ikke kreves at elevene skal ha lik kompetanse i bokmål og nynorsk (Nynorsk kultursentrum, 2023). Jens B. Kyed roser læreplanen for å ha

gode intensjoner om å likestille bokmål og nynorsk, og legge til rette for jevn progresjon i begge målformer fra skolestart av (Kyed, 2022). Likevel stiller han spørsmålsteget ved hvordan dette vil fungere i praksis, og om fraværet av individuell karakter i nynorsk før tiende trinn vil føre til at nynorsken blir nedprioritert fram til da. Sjansen er stor for at man, til tross for læreplanens intensjoner, ender opp med intensiv nynorskundervisning i tiendeklasse, som læreplanen jo aktivt prøver å unngå (Kyed, 2022).

## **2.4 Læreres kompetanse i nynorsk og lyrikk**

«Lærerutdanning er viktig, men dagens utdanning er ikke god nok til å møte kravene samfunnet stiller, eller til å skape god nok utdanningskvalitet» (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 122).

Kjernen i profesjonelt arbeid ligger i utøvelsen av profesjonelt skjønn. Læreren, som den som utøver profesjonelt skjønn i denne sammenhengen, har fått myndighet til å handle på en måte som anses som hensiktsmessig (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Læreren må være i stand til å begrunne sine valg. Det vil oppstå uforutsette situasjoner som krever at læreren handler basert på kunnskaper og erfaringer (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Med mandatet til å utøve profesjonelt skjønn, kommer også et ansvar for at de valgene som tas er forankret i forskning og informasjon, og ikke tas basert på intuisjon (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Relativt like problemstillinger kan behandles ulikt, nettopp fordi profesjonsutøverne tar ulike vurderinger (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Utøvelsen av profesjonelt skjønn forutsetter en solid kunnskapsbase, forankret i forskning (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

### Nynorsk

Kantar TNS gjennomførte i 2017 en undersøkelse for Språkrådet. Mer enn halvparten av de 311 lærerne som deltok, oppga at de følte seg trygge på egen kompetanse i nynorsk. Dette gjelder både når de skal skrive på tavla og når de skal gi tilbakemeldinger på elevtekster skrevet på nynorsk (Hindenes, 2017). Imidlertid oppgir kun 4 av 10 lærere at de føler seg trygge på egen kompetanse når de skal undervise i nynorsk grammatikk (Hindenes, 2017).

Undersøkelsen viser at trygghet på egen kompetanse vokser i takt med ansiennitet (Hindenes, 2017). Lærerne i Eides (2020) undersøkelser oppgir at et av aspektene som påvirker nynorskundervisningen negativt er vurderingsarbeidet. Lærerne oppgir at de ikke føler seg trygge på elevvurdering av nynorske tekster, og etterlyser retningslinjer for hvordan vurdering av elevtekster på nynorsk skal gjennomføres (Eide, 2020). Høgskulen i Volda startet i 2003 opp forskningsprosjektet «nynorsk som sidemål». Et av forprosjektene var «Betre sidemålsopplæring i Bærum», med det mål å kartlegge hvordan opplæringen i nynorsk som sidemål fungerer i skolen. Rapporten til Nordal (2004) «nynorsk i bokmålland» er en del av forprosjektet, og er ei «gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskolen i Bærum». 88 norsklærere på 8 skoler i Bærum deltok på en spørreundersøkelse. Funnene fra denne undersøkelsen viser at 73% av de 88 lærerne som deltok i spørreundersøkelsen anså egen kompetanse i nynorsk som god (Nordal, 2004).

I forskriften om plan for grunnskolelærerutdanningen §2 (2010) står det at kandidaten etter endt utdanning «mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng». Likevel opplever kun 4 av 10 lærere i Språkrådets undersøkelse (Hindenes, 2017) at de er godt rustet til undervisning i nynorsk som sidemål etter fullført lærerutdanning. Av lærerne som opplever å være dårlig rustet til å undervise i nynorsk som sidemål er det manglende nynorskgrunnlag fra egen skoletid, dårlig undervisning på lærerutdanningen og manglende motivasjon som trekkes fram som årsaker (Hindenes, 2017).

Askeland mfl. (2020) trekker fram en sammenheng mellom elevers nynorskopplæring i skolen, og kompetansen til studenter som søker seg inn på lærerutdanningen. Det er forventet at studentene skal ha tilstrekkelig kompetanse i nynorsk fra tidligere, noe som ikke alltid er tilfelle (Askeland mfl., 2020). Eiesland (2020) problematiserer betydelige forskjeller i hvilke krav lærerutdanningsinstitusjonene stiller til studentenes nynorskkompetanse. Hun argumenterer for at det er nødvendig å ha tydelige og eksplisitte retningslinjer for opplæring og vurdering i begge målformer ved alle universiteter og høyskoler som tilbyr lærerutdanning (Eiesland, 2020). Selv om noen få utdanningsinstitusjoner har systematisk opplæring og vurdering i begge målformer, mangler det hos de aller fleste. Læreplanen slår fast at lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter i alle fag, altså plikter alle lærere å mestre begge målformene (Eiesland, 2020). Undersøkelser viser at svært mange elever i grunnskolen undervises av lærere uten godkjent kompetanse i norskfaget (Nordeide, 2023). Knyttet opp mot norskfaget som redskaps- og dannelsesfag er dette problematisk. Nordeide (2023) mener

lærernes kompetanse vil påvirke holdningene, og at lærere med høyere teoretisk og praktisk kunnskap i nynorsk også vil være mer positivt innstilt til å undervise i nynorsk. Det kreves også solide fagkunnskaper i litteratur for å kunne legge til rette for god undervisning. Dette kommer jeg tilbake til.

Benthe Kolberg Janssons analyse fra 2004 av sidemålsopplæringen i lærebøkene i norsk for ungdomstrinnet etter reform 97, finner at plass satt av til opplæring i nynorsk rettskriving varierer mye. Dette mener hun kan indikere at forfatterne av læreverkene ikke er samstemte i hvor mye tid som skal vies til opplæring i nynorsk (Jansson, 2004). Selv om det blir lagt opp til tidlig start med sidemål, finner Jansson (2004) at kapitlene med nynorsk ofte er plassert bak i lærebøkene. Lærerens kompetanse bør gjøre det mulig å avvike fra lærebokas struktur i undervisningen, men inndelingen kan si noe om lærebokforfatterens syn på hva som bør prioriteres (Jansson, 2004).

## Lyrikk

Litteraturdidaktikk omhandler både teorien og praksisen knyttet til litteraturfaget, deriblant dets innhold, mål og begrunnelser, samt metoder for undervisning, formidling og vurdering (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 34). Det er tradisjon for å se på litteraturdidaktikk som en egen disiplin i litteraturfaget, noe Skaftun og Michelsen (2017) mener det ikke er hold for å gjøre. De understreker viktigheten av å integrere litteraturdidaktikken som en del av selve litteraturfaget, og at effektiv undervisning forutsetter at læreren har solide kunnskaper om fagets «hva», «hvorfor» og «hvordan». Skaftun og Michelsen (2017) argumenterer for at litteraturvitenskap, gjennom arbeid med litteratur og teori knyttet til litteratur, leder til sikker viten om litteratur. Likevel kan ikke litteratur reduseres til en materiell gjenstand, som lar seg analysere gjennom former og strukturer. Litteraturvitenskapen omfatter også en fortolkning av litteratur, på lik linje med litteraturdidaktikken (Skaftun og Michelsen, 2017).

For å kunne gi elevene tilgang til et stort tekstunivers er det avgjørende at læreren utvider egen fagkunnskap og skaffer seg oversikt over det tekstmangfoldet som finnes der ute (Skaftun og Michelsen, 2017). Læreren må ha en kvalifisert oppfatning av hvorfor de ulike tekstene skal leses i klasserommet samt hva formålet med lesingen skal være (Skaftun og Michelsen, 2017). For å kunne øke egen fagkunnskap kreves det at læreren leser litteratur med kunnskapstilegnelse som mål, ikke kun for egen fornøyelse (Skaftun og Michelsen, 2017). Hennig (2019, s. 81) kobler lærerens lesevaner på fritiden opp mot lærerens litterære



faglighet og elevenes prestasjoner. Lærere som leser på fritiden har større variasjon i tilnærminger til egen undervisning og inkluderer litterære samtaler, stillelesing, bokanbefalinger og modellering av måter å lese og analysere tekst på. De har også større fokus på elevenes indre motivasjon når elevene skal lese litteratur (Hennig, 2019, s. 81). Det må legges til rette for at elever og lærere kan ha en dialog om hva som er god undervisning, og læreren må lytte til elevenes tanker om hva som er god undervisning, det være seg metode, arbeidsmåte eller tekstutvalg (Hennig, 2019).

Norsklæreren *er* faget for mange elever, og innehar norskfaglige kunnskaper og interesser som preger egne væremåter og tankemåter (Aase, 2005a, s. 82). Mange elevers første møte med tekster er i klasserommet med læreren som litteraturformidler, noe Hennig (2019) til en viss grad problematiserer. Selv om læreren forsøker å stille åpne spørsmål til teksten og ikke gi uttrykk for å sitte på fasiten om hva teksten handler om, viser dette seg å være utfordrende (Hennig, 2019, s. 60). Læreren vil alltid være preget av litteraturen som er lest, og til tross for iherdig innsats vil det være vanskelig å skulle si noe om en tekst uten at egne tolkninger og forhold til teksten vil skinne gjennom (Hennig, 2019). Hennig (2019) legger vekt på at lesing skal være en opplevelsesrik og autentisk opplevelse for elevene, uten innblanding fra læreren, noe som viser seg å være vanskelig. Det vil være mer eller mindre umulig for læreren å holde seg helt objektiv i formidlingen av tekst. Lærerens entusiasme eller aversjon vil komme til uttrykk gjennom tonefall, tid som blir satt av til å arbeide med en tekst, og hvilke typer diskusjoner det blir lagt opp til (Rosenblatt 1995, s. 62-63).

Lærere flest er skolerte lesere, og det er ikke sånn at læreren ikke skal kunne vise engasjement og vise elevene hvordan tekster kan analyseres og tolkes (Hennig, 2019). Læreren skal formidle sin kunnskap og kompetanse med det mål å styrke elevenes litterære kompetanse og gjøre de i stand til å gjøre bruk av denne i kommunikasjon med andre lesere (Hennig, 2019). Læreren skal vise elevene hvordan en tekst *kan* leses, men aldri hvordan den *skal* leses (Hennig, 2019). Lærerens hovedoppgave i litteraturundervisningen er, ifølge Hennig (2019), å legge til rette for, og lytte til elevenes genuine respons på tekster og forsøke å forstå elevenes syn på verden gjennom deres tolking av tekst. Hennig (2019, s. 83) mener alle lærere burde sette av tid til lesing, la elevene velge tekster og selv lese og promotere bøker. Han sier videre at dette ikke er mye å be om, og burde være grunnleggende rammer i alle klasserom. Som kommende norsklærer drister jeg meg likevel til å stille spørsmål til hvor realistisk dette faktisk er i skolesammenheng.

Roe (2020, s. 133) hevder at høytlesning har effekt på elevenes leselyst og holdninger til lesing. Læreren viser elevene sin glede over å lese, og at lesing kan være både lærerikt og lystbetont.

Det forutsetter imidlertid at tekstene som leses fanger elevenes interesse, og at læreren er godt forberedt både for å sikre god flyt i lesingen, og å være forberedt på hvilke elementer i teksten som kan trenge utdypning (Roe, 2020, s. 133). Høytlesning hjelper elevene å forstå både tekstens innhold og oppbygging. Elevenes vokabular utvides og de vil få økt kunnskap og språkets syntaks (Roe, 2020, s. 133). Det er ikke bare forfatterens ord som formidles, men læreren vil tillegge teksten en ny dimensjon gjennom stemmebruk og vektlegging av ord (Roe, 2020, s. 133). Å involvere elevene i lesingen er det ingenting i veien med, men det forutsetter at læreren velger ut elever som leser godt og opplever glede og mestring ved det å lese høyt for andre (Roe, 2020, s. 134).

## **2.5 Læreres holdninger til nynorsk**

Begrepet «holdning» blir mye brukt, men er ikke godt definert. Venås (1984) definerer holdninger som «relasjonar menneske kan stå i til andre menneske, til fenomen eller omstende i samfunn eller omverd» (Venås, 1984, s. 181). Holdninger er tett knyttet til atferd, enten som en skaper av eller begrunnelse av atferd (Venås, 1984).

I følge Bunkholdt (1989) dannes grunnlaget for nåværende holdninger og tilegnelse av holdninger i framtiden gjennom oppdragelsen i hjemmet og på skolen. Holdninger har ulike funksjoner, deriblant en forsvarsfunksjon. En type forsvarsfunksjon er fordommer, beskrevet som negative holdninger utviklet blant annet fordi en persons selvfølelse blir truet på bakgrunn av personlige erfaringer som har skapt et negativt selvbilde. Likevel er det ikke alle fordomsfulle holdninger som skyldes individuelle erfaringer. Fordommer kan også være et forsvar av eget selvbilde, og kan læres i et miljø. Barn av foreldre med fordomsfulle holdninger er tilbøyelige til å selv tilegne seg foreldrenes fordomsfulle holdninger for å bli akseptert og få tilhørighet i et miljø (Bunkholdt, 1989).

Nordals undersøkelse fra 2004 avdekket at 90% av lærerne tvilte på at elevene selv anså undervisningen i nynorsk som nyttig. Selv om 60% av lærerne oppga at de hadde engasjement for nynorskundervisningen, mente 61% av lærerne at det ikke var noen fordel for elevene å lære begge målformene. Kun 9% av lærerne mente at de selv hadde størst innvirkning på elevenes holdninger. Familie, venner og media ble trukket fram som de med størst påvirkning på elevenes holdninger (Nordal, 2004), noe som er i tråd med Bunkholdts (1989) argument om at barn påvirkes av foreldrenes holdninger i stor grad. TNS Gallups (2006) undersøkelse støtter Nordals (2004) funn, og viser at lærerne i denne undersøkelsen også anså egen påvirkning på elevenes holdninger som lav.

Resultatene fra Nordals (2004) undersøkelse indikerer at lærernes holdninger til nynorsk kan forstås som negative, men de fleste lærerne anser ikke egne holdninger som en påvirkningsfaktor for elevenes holdninger. Dette viser mangel på samsvar mellom lærerens oppfattelse av eget engasjement, synet på elevenes utbytte av å lære nynorsk og lærerens syn på egen påvirkningskraft hva gjelder elevenes holdninger. Kan man være engasjert i noe man ikke ser nytteverdien i å lære bort? Dette vil bli kommentert ytterligere i diskusjonskapittelet.

I Eides (2020) masteroppgave framkommer det at overvekten av lærerne som deltok har positive holdninger til nynorsk, noe som blir framhevet som en kontrast til tidligere forskning om lærerholdninger. En undersøkelse gjennomført på oppdrag fra Språkrådet i 2011 viser at lærerne på det jevne trives godt i jobben, og sammen med elevene sine (Pran og Johannesen, 2011). Videre viser undersøkelsen en tendens til at de lærerne med lengst erfaring vurderer alle områdene i norskfaget som viktige (Pran og Johannesen, 2011). De avgjørende faktorene for lærernes syn på hvilket omfang nynorsk som sidemål bør ha i norskfaget, er det lærernes egen målform, utdanning og erfaring som er de viktigste variablene (Pran og Johannesen, 2011).

## **2.6 Forutsetninger for nynorskundervisning i skolen**

Hvilken nytteverdi elevene har av å lære nynorsk, og grammatikkundervisningens plass i nynorskopplæringen er stadig oppe til debatt. Flere tiårs forskning på nynorsk som sidemål har vist at det er behov for å arbeide med andre tilnærminger til sidemålsundervisning, for å få bukt med de negative holdningene både lærere og elever har til nynorsk (Sjøhelle, 2016). I

*Nynorsk boka* skrevet av Olav Veka og Alf Hellevik i 1986 blir det presentert noen mulige årsaker til elevenes motvilje til nynorsk som sidemål. Nynorsk blir av elevene trukket fram som noe de aldri vil få bruk for, noe unyttig og noe ingen snakker. Det blir videre hevdet av elevene at nynorsk er stygt, et bondespråk med mange rare ord og noe elevenes foreldre gjør narr av. Elevene mener også at nynorskundervisningen preges av «keisamt grammatikkterp» (Veka og Hellevik, 1986, s. 19). Interessant nok viser dagens diskurs at mange av de problemområdene og holdningene som ble trukket fram for nesten 40 år siden, stadig vedvarer.

I Stortingsmelding nr. 30 fra 2003/2004 *Kultur for læring* heter det at «det finnes lite forskning om sidemålsopplæringen i Norge, men det synes å være enighet om at den ikke er god nok» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 42). Kunnskapsdepartementet etterlyste arbeid med forskning og utvikling knyttet til sidemålsopplæring, og opprettet i 2005 Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret) med det mål å styrke arbeidet med nynorsk. Nynorsksenterets oppgave ble koordinasjon og ledelse av arbeidet med å utvikle fagets arbeidsmåter, innhold og vurderingsformer. Det skulle også legges til rette for kompetanseutvikling og øking av motivasjonen for arbeidet med nynorsk ute i skolene (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 42-43). Det har også senere blitt etterlyst forskning på nynorsk som sidemål. I Stortingsmelding nr. 23., *Språk bygger broer*, fra 2007/2008 står det at «fordi det finnes lite kunnskap om opplæringen i nynorsk i skolen, er det behov for styrket forskningsinnsats på dette området» (St.meld. nr. 23 (2007-2008), s. 41).

Askeland mfl. (2020) hevder at man ikke trenger å se lenger enn til skolen for å finne eksempler på diskriminering av nynorsk skriftspråk. Det er lovfestet at elever skal ha tilgang på læremiddel på begge målformer fra skolestart av. Likevel må elever ofte vente lenge på lærebøker på nynorsk, og digitale ressurser er i mange tilfeller ikke tilgjengelig på nynorsk i det hele tatt (Askeland mfl., 2020). En undersøkelse gjennomført av Språkrådet i 2012 viser at kvalitetssikringen på trykte lærebøker hva gjelder nynorsk som sidemål har økt, men at kvaliteten på digitale læremiddel står det dårligere til med (Skjelbred mfl., 2013). Mange skoler bruker i dag digitale læremidler, i stedet for lærebøker. Dette medfører at nynorskelever ikke får tilgang til læremidler på hovedmålet sitt, noe som er i strid med Språklova (2021). Mange elever med nynorsk som hovedmål skifter til bokmål på videregående, noe Askeland mfl. (2020) omtaler som den nynorske lekkasjen. En av begrunnelsene for dette er at elevene synes det er vanskelig å skrive riktig nynorsk. Dette kan indikere at nynorskopplæringen ikke er god nok, og understreker viktigheten av en effektiv nynorskopplæring.

Regjeringa kom med ny språklov våren 2021. I Språklova (2021) blir nynorsk og bokmål omtalt som to ulike skriftspråk, ikke målformer som tidligere. Det blir slått fast at nynorsk og bokmål «er likeverdige språk som skal kunne brukast i alle delar av samfunnet. I offentlege organ er bokmål og nynorsk jamstille skriftspråk» (Språklova, 2021, §4). Selv om bokmål og nynorsk er formelt likestilte, er ikke dette tilfellet i praksis. I de fleste samfunnsområder som ungdom frivillig lar seg påvirke av, for eksempel sosiale medier, reklame og internett er det bokmål som dominerer (Askeland mfl., 2020). Stortingsmelding nr. 23., *Språk bygger broer*, fra 2007/2008 blir det tydelig framstilt at nynorsk ikke har status som bruksspråk på samme måte som bokmål, hvis man ser på landsbasis.

Blikstad-Balas og Roe (2020) åpner for en diskusjon om hvorvidt det er hold for å argumentere for at nynorsk og bokmål kan defineres som ulike språk, ikke bare som to ulike målformer. Dette perspektivet, i lys av de øvrige utfordringene som er presentert, understreker behovet for nye tilnærminger til undervisning i nynorsk. Det er vesentlig at utdanningssystemet ikke bare anerkjenner likestilling av nynorsk og bokmål, men også går aktivt inn for å realisere en slik likestilling, også i praksis.

## **2.7 Grammatikkundervisning**

Sjøhelle (2016) skriver i sin doktorgradsavhandling at nynorskdidaktikken har blitt hengende etter sammenlignet med didaktikken generelt i norskfaget, og at nynorskundervisning derfor ofte bærer preg av tradisjonell grammatikkundervisning. Sjøhelle (2016) antyder at grammatikk tar mye plass i nynorskopplæringen, selv om det ikke er vist at dette har særlig effekt på elevenes nynorskkompetanse. Stortingsmelding nr. 30 fra 2003/2004, *Kultur for læring*, trekker fram den ensidige vektleggingen av grammatikk og rettskriving som hovedutfordringen for nynorskundervisningen i skolen, og mener dette gjør at nynorsk blir handlet som et fremmedspråk. Blikstad-Balas og Roe (2020) framstiller det som uheldig å presentere nynorsk som et fremmedspråk med fokus på pugging, gloser og grammatiske regler, men anerkjenner likevel at dette er uunngåelig så lenge målet er at elevene skal beherske det nynorske skriftspråket. En undersøkelse gjennomført av Språkrådet i 2017 viser at flere lærere mener særskilt grammatikkundervisning er viktig for at elevene skal bli trygge nynorskbrukere (Hindenes, 2017). Veka og Hellevik mener at «det er ikkje bortkasta tid å

leggje ein del arbeid på god nynorsk målføring, for god nynorsk er også eit bra grunnlag for å skrive god bokmål» (Veka og Hellevik, 1986, s. 65). Jansson (2004) peker også på viktigheten av fokus på rettskriving hvis målet er at elevene skal lære rettskriving. Det er derfor ikke til å unngå at det blir brukt på nynorsk rettskriving i norskfaget, mener Jansson (2004). Likevel presiserer hun at når nynorsk skal brukes som et bruksspråk, kan det være gunstig å spre rettskrivingsopplæringa over flere år i stedet for å konsentrere det til en begrenset periode (Jansson, 2004). Dette kan knyttes opp mot andre synspunkter som trekker fram viktigheten av at opplæringen i nynorsk blir kontekstualisert, og ikke behandles isolert.

Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe tar i boka «*Hva foregår i norsktimene*» (2020) utgangspunkt i LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement) fra skoleåret 2014/2015. Gjennom et skoleår har forskere besøkt og filmet undervisningen i norsk og matte i 47 norske klasserom. I 15 av klassene de besøkte var nynorsk som sidemål i fokus på en eller annen måte. Forskerne fant at det i nesten samtlige av timene ble arbeidet med vokabular og formverk, der det varierte mellom helklasseundervisning, dialog mellom lærer og elev eller individuelt arbeid med øvingsoppgaver eller små prøver (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 128). Elevene bøyde nynorske verb og substantiv, øvde inn ord og formuleringer som er ulike på bokmål og nynorsk og trente på bruk av ordliste. Forskerne fant lite variasjon i hvordan det ble undervist, men det varierte hvor lenge nynorsk grammatikk var tema, og hvorvidt læreren knyttet det opp mot andre temaer (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 129). En undersøkelse gjennomført av TNS Gallup i 2006 viser ingen markant forskjell mellom antallet elever som liker nynorsk versus de som ikke liker nynorsk, basert på antall timer med undervisning eller variasjon i arbeidsmetoder i nynorskundervisningen (TNS Gallup, 2006). Det blir av Blikstad-Balas og Roe (2020) derimot, påpekt at negative holdninger til nynorsk blant elever på ungdomsskolen ofte skyldes manglende undervisning og at nynorsk blir utsatt og nedprioritert.

Forskning over flere år har vist at grammatikkoppgaver med fokus på pugging av bøyingsformer isolert fra elevenes skriveprosess har lite for seg, annet enn en kortvarig mestringsfølelse hos elevene (Eiksund mfl., 2022, s. 71). Formverk er uten tvil viktig for å kunne skrive nynorsk, ifølge Veka og Hellevik (1986, s. 52), men dette legger bare grunnlaget for å kunne skrive god nynorsk. Skrivetrening er viktig for elevenes oppøving av språkforståelse, og det fører til at det de lærer i grammatikkundervisningen lettere fester seg i hukommelsen (Veka og Hellevik, 1986). Skrivetrening blir også trukket fram av Askeland mfl. (2020). For at elevene skal mestre nynorsk skrift må de øve mye på å skrive nynorsk. For

at elevene skal få en tilstrekkelig mengde skrivetrening, må det legges opp til mer skriving på nynorsk enn det læreren har kapasitet til å ta inn og rette. Hvis man legger opp til skriving på nynorsk, kun i forbindelse med formelle oppgaver som skal leses og rettes av læreren, vil dette enten føre til at elevene skriver alt for lite, eller at læreren blir overarbeidet (Askeland mfl., 2020). Eiksund mfl. (2022) mener skrivetrening er vesentlig for å lære nynorsk. Når man skriver kreves det at man tar valg knyttet til ordbruk og rettskriving, noe som er med på å personliggjøre skriftspråket, aktualisere det og tydeliggjøre det som bruksspråk. Først når det knyttes opp mot elevenes skriveprosess, og elevene får konkrete eksempler på hvordan de kan ta i bruk kunnskapene de har om nynorsk grammatikk, kan elevene få utbytte av det (Eiksund mfl., 2022, s. 71). Den kontekstuelle tilnærmingen til grammatikk er dermed mer hensiktsmessig enn en isolert tilnærming (Sjøhelle, 2016, s. 215).

LISA-studien fant at én av lærerne trakk linjer mellom nynorsk grammatikk og elevenes skrivekontekst, og begrunnet dette med at det var god trening til tentamen. Kun i noen få klasser ble nynorsk brukt som utgangspunkt for elevenes skriving (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Gjennom å knytte formverk og vokabular opp mot elevenes tekstproduksjon fikk elevene godt illustrert hvordan de selv kunne bruke dette i egen skriving (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Sjøhelle (2016) finner i sin doktorgradsavhandling at en strategi mange elever bruker i produksjon av tekst på nynorsk er å lese nynorske tekster før de selv begynner å skrive. Dette for å bli fortrolige med hvordan nynorsk skrift ser ut (Sjøhelle, 2016, s. 213). Elevene kan likevel dra nytte av å ha «et språk om språket» for å kunne samtale om språk og se på forskjeller og likheter mellom nynorsk og bokmål, forutsatt at dette blir kontekstualisert og integrert i skriveprosessen (Sjøhelle, 2016). Dette krever at læreren selv har god kunnskap både innenfor grammatikk og språkdidaktikk, for å kunne tydeliggjøre for elevene hvordan skriftspråk, talespråk, rettskriving og grammatikk henger sammen (Eiksund mfl., 2022, s. 71).

LISA-studien fant at det ble arbeidet med nynorsk knyttet opp mot elevenes egen dialekt (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Læreren brukte elevenes egen dialekt for å eksemplifisere bøyning av verb, og oppfordret elevene til å tenke på egen dialekt i skrivearbeidet sitt for å unngå at det i teksten skinner gjennom at de har tenkt på bokmål (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Elevene fikk i oppgave å ta en tekst skrevet på hovedmålet sitt, og oversette teksten til egen dialekt. Elevene oppdaget at egen dialekt hadde mer til felles med nynorsk enn bokmål (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Gjennom å trekke inn elevenes egen språkbakgrunn i undervisningen vil elevene få et større eierskap og økt motivasjon for å lære nynorsk, noe Blikstad-Balas og Roe (2020) framhever at i større grad kan utnyttes i norskundervisningen.

Selv om det er vanlig praksis i nynorskundervisningen å ta utgangspunkt i elevenes eget talemål når de skal lese og skrive, kan dette være problematisk. Det er ingen direkte kobling mellom talemål og skriftspråk i Norge, og det er ikke selvsagt at elevenes dialekt ligger nært nynorsk skriftspråk, selv om de bor i områder med nynorsk som vedtatt målform. Hvilke ord elevene bruker på fritiden og hvilke ord de skal bruke når de skriver på skolen kan være motsetninger, og der er derfor viktig at elevene klarer å skille mellom bokmål, nynorsk og egen dialekt når det gjelder skriving (Eiksund mfl., 2022). Eiksund mfl. (2022) trekker fram sammenliknende arbeid med de to målformene som en hensiktsmessig læringsaktivitet. Ved å la elevene sammenligne tekster på bokmål og nynorsk, vil de se at samme tekst kan uttrykkes på ulike måter, og dermed bli bevisst på egen skriving og hvordan man velger å ordlegge seg. Elevene vil bli kompetente til å skifte mellom bokmål og nynorsk i skrift, og vil få et metaperspektiv på egen skriving.

Askeland mfl. (2020) trekker fram at det i didaktisk sammenheng kan være positivt å se på nynorsk og bokmål som to ulike språk. Dette åpner opp for å ta i bruk andre undervisningsmetoder i nynorskundervisningen, blant annet fra fremmedspråksundervisning (Askeland mfl., 2020). Dette blir trukket fram som positivt for nynorskundervisningen, der det er stort behov for å teste ut nye metoder som kan supplere for de tradisjonelle (Askeland mfl., 2020).

## **2.8 Norskfaget som redskaps- og dannelsesfag**

Jeg vil i det følgende utforske norskfagets rolle som redskaps- og dannelsesfag, med særlig vekt på nynorsk- og lyrikkundervisningen. Det vil belyses hvordan norskfaget kan fungere både som et verktøy, og som et steg i elevenes dannelsesprosess. Dette vil gi en dypere forståelse av muligheter og utfordringer nynorsk- og litteraturundervisningen innehar.

Veka og Hellevik hevder at kompetanse i bruk av begge målformer i skrift er allmennutdanning for nordmenn, og at kunnskap i og om nynorsk ikke kan ses utelukkende i et nytteperspektiv (Veka og Hellevik, 1986, s. 52). Det er en stadig pågående debatt rundt hvorvidt nynorsk har nytteverdi eller ikke. Hvorvidt nynorsk er unyttig eller ikke, kommer an på. Dersom en elev får seg jobb i kommune, skole eller statlig administrasjon plikter eleven å



bruke nynorsk skriftspråk, noe som forutsetter opplæring i nynorsk i grunnskolen (Veka og Hellevik, 1986).

Læreplanen legger til grunn at norskfaget skal omfavne et utvidet tekstbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skaftun og Michelsen (2017) støtter dette, og sier at litteraturbegrepet i skolen kan karakteriseres som et utvidet litteraturbegrep som ligger mellom det totaliserte litteraturbegrepet som karakteriserer litteratur som alt som er skrevet, det være seg handlelister eller romaner, og det smale litteraturbegrepet som forbeholder «litteratur» til å dreie seg om skjønnlitterære tekster. I skolen lever sakprosa og skjønnlitteratur side om side, og litteratur blir forstått som både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster (Skaftun og Michelsen, 2017).

Aase (2005b) trekker fram to grunnleggende formål med litteraturundervisningen i skolen. For det første skal elevene *lese og oppleve* tekster på en måte som betyr noe for dem, og for det andre skal de *lære* å lese og oppleve litteratur (Aase, 2005b, s. 106). Begge deler kan også skje utenfor skolen, men det foregår på en annen måte på skolen enn utenfor (Aase, 2005b). Utenfor skolen er litteraturlesing ofte en aktivitet utelukkende mellom leseren og teksten. Skolen åpner opp for et tolkningsfellesskap der elevene kan lese sammen med andre og slik både formidle sin egen tolkning av teksten, og høre hvordan andre forstår den (Aase, 2005b, s. 107). Lesing hjemme og lesing på skolen må ikke forveksles, selv om begge bør generere leselyst. Leselyst må forstås som nysgjerrighet, nytte og læring, ikke bare underholdning (Skaftun og Michelsen, 2017). Lesing av skjønnlitterære tekster i skolen blir av Rosenblatt (1995) presentert som særlig viktig. Rosenblatt (1995) hevder at leser og tekst vil påvirke hverandre gjensidig. Hvordan leseren opplever teksten vil avhenge av hvor leseren befinner seg i livet, erfaringer og personlighet. Teksten vil påvirke leserens forståelse av verden, følelsesliv og fantasi (Rosenblatt, 1995, s. 42-43). Den ene kan aldri eksistere uten den andre. Selv i klasserommet vil hver lesing være unik for den enkelte elev, selv om de leser samme tekst og læreren legger opp til en felles analyse av det litterære verket. Læreren er derfor en viktig del av elevenes litteraturlesing, da læreren må ta hensyn til elevenes individualitet og legge opp undervisningen deretter.

Aase (2005a) mener det er nødvendig å reflektere over hva som skiller lesing i norskfaget fra lesingen i andre fag, foruten det særlige ansvaret for den første lese- og skriveopplæringen. Elevene vil få et forhold til språk i alle fag, men de kunstneriske tekstene er det norskfaget som gir elevene (Aase, 2005a). Elevene vil gjennom norskfaget møte estetiske tekster som har potensiale til å påvirke hvordan de forstår verden, men det er likevel viktig å passe på at

litteraturfaget i skolen ikke blir en arena for sentimentale følelser, noe som gjør balansen mellom analyse og opplevelse særlig viktig (Aase, 2005a, s. 81). Tekstkompetansens bredde og kompleksitet er noe Aase (2005a) framhever som forskjellen mellom lesing i norskfaget og lesing i for eksempel naturfag. Aase (2005a) argumenterer for at norskfaget inneholder både målsettinger om praktisk nytte og danning. Denne argumentasjonen blir støttet av Skaftun og Michelsen (2017) som framhever viktigheten av at litteraturfaget må forstås som både et redskaps- og dannelsesfag. Elevene må få kunnskaper om ulike typer litteratur og uttrykksmåter, bli i stand til å nytte språket i mange ulike sammenhenger og være i stand til å lese og forstå ulike sjangre. Dannelsesaspektet går ut på at elevene må bli i stand til å finne, lese og forstå tekster innenfor ulike sjangre og være kompetente til å reflektere over språk og litteratur, men også tenke kreativt og kritisk (Aase, 2005a; Skaftun og Michelsen, 2017). Sammen med andre sjangre har lyrikk en viktig oppgave i elevenes dannelsesprosess, i den forstand at det byr på noe annet enn det dagligspråket kan tilby (Aase, 2005a). Læreren har et ansvar for å vise elevene hva det poetiske språket kan by på og vise fram at både læreren og skolen, har noe å tilby elevene som de ikke møter andre steder (Aase, 2005a, s. 82). Elevene vil lære seg å forstå og forholde seg til formidlinger som ikke uten videre byr på enkle forklaringer. Dette skaper potensiale for å utvikle fleksibilitet i tankemåter og evnen til å fortolke og utforske samtidige og historiske tekster i skriftlig og muntlig form (Aase, 2005a).

Aase (2005a) og Skaftun og Michelsen (2017) trekker fram at norskfaget blant annet skal gi elevene kunnskaper om ulike typer litteratur og uttrykksmåter, bli i stand til å bruke språket i mange sammenhenger og reflektere over språk og litteratur. Dette, mener jeg, inkluderer litteratur på nynorsk. Når Skaftun og Michelsen (2017) påpeker at lærerens lesevaner på fritiden påvirker undervisningskompetanse og valg av tekster, blir det viktig at lærerne også oppsøker nynorsk litteratur på fritiden. I Språkrådets undersøkelse oppgir halvparten av lærerne at de ofte leser nynorsk privat (Hindenes, 2017). Dette kan forstås som at den halvparten av lærerne som ikke leser nynorsk privat, vil ha mangelfull kompetanse hva gjelder utvalget av nynorsk litteratur. I Nordals (2004) undersøkelse kom det fram at over halvparten av lærerne ikke la vekt på målform i valg av litterære tekster til undervisningen. Dette kan føre til at elevene ikke blir eksponert for nynorsk i tilstrekkelig grad.

Forskning har vist at elever mestrer nynorsk bedre når det tas i bruk i varierte sammenhenger, både i og utenfor norskfaget, og uten press fra formell vurdering (Blikstad-Balas og Roe, 2020; Eiksund mfl., 2020; Sjøhelle, 2016). I forbindelse med sin doktorgradsavhandling gjennomførte Sjøhelle (2016) en intervensjonsstudie der nynorsk fungerte som bruksspråk.

Studien viste at elevene mestret nynorsk bedre når målformen ble anvendt i både formelle og uformelle sammenhenger (Sjøhelle, 2016). Opprettelsen av Nynorsksenteret i 2005 har ført til flere prosjekter knyttet til nynorskopplæring i skolen. Et av disse forsøkene gikk ut på å implementere nynorsk i andre fag enn norsk. Funnene viste at elevene så ut til å mestre nynorsk bedre i løpet av prosjektet. Dette kan indikere at fraværet av formell vurdering ga elevene større frihet til å utforske og eksperimentere med språket (Eiksund mfl., 2022, s. 67). Askeland mfl. (2020, s. 40) refererer til Torvatn som i 1995 skrev en hovedfagsavhandling med tittelen: *Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe*. Avhandlingen viste at fellesspråklige lærebøker gjorde elevene mindre motiverte for å lære nynorsk. Ulik fagterminologi på bokmål og nynorsk ble spesielt utfordrende for blant annet elever på yrkesfag og minoritetsspråklige elever (Askeland mfl., 2020, s. 40). Eide (2020) presenterer i sine funn at lærerne oppgir en negativ holdning til bruk av nynorsk i andre fag. Forskning viser altså ulike synspunkter på bruk av nynorsk i andre fag enn norsk.

«Språkbad» er et sentralt begrep innen språkopplæring, som innebærer at elevene metaforisk «bader i språket», parallelt med at de benytter førstespråket sitt (Eiksund mfl., 2020). Eiksund mfl. (2020, s. 69) refererer til et prosjekt der elevene selv bestemte hvor mye de brukte nynorsk i løpet av et skoleår. Det ble sett en tydelig sammenheng mellom hvor mye elevene brukte nynorsk, og hvor godt de lærte det (Eiksund mfl., 2020). En utfordring med å anvende språkbadsmetoden i nynorskopplæring er at nynorsk er et skriftspråk, noe som begrenser i hvor stor grad elevene kan bli eksponert, sammenliknet med et talespråk som blir hyppigere brukt i varierte sammenhenger (Eiksund mfl., 2020). Noen mulige undervisningsaktiviteter kan for eksempel være å inkludere nynorsk i presentasjoner og diskusjoner. Denne tilnærmingen kan, sammen med variert bruk av nynorsk i ulike fag, fremme elevenes språkforståelse og syn på nynorsk som et bruksspråk, som jeg tidligere har presentert.

Blikstad-Balas og Roe (2020) hevder eksponering av engasjerende tekster på nynorsk, der fokuset ikke er på grammatikk og formverk, kan ha positiv innvirkning på elevenes holdninger til nynorsk og norskfaget for øvrig. I en intervjustudie med elever etter nasjonal prøve i lesing våren 2005, fant de at elevene ofte ikke legger merke til hvilken målform teksten er på, dersom de finner teksten engasjerende (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Lærerne i Nordeides (2022) undersøkelse viser at lærernes prioritering av leseglede og motivasjon ofte er viktigere kriterium enn hvilken målform teksten er skrevet på. En av lærerne uttrykker «er temaet fristende nok, tror jeg at eleven glemmer at den er «feil» målform (Nordeide, 2022, s. 120). Samme undersøkelse viser imidlertid at 11 prosent av lærerne er negative til å lese

nynorsk i klasserommet, begrunnet med at elevene blir forvirret, det er nok med ett skriftspråk og at nynorsk hemmer tilgjengeligheten av tekstens innhold (Nordeide, 2022). Summen av disse studiene understreker at en variert tilnærmingen til opplæring i nynorsk som sidemål, med uformell bruk uten fokus på formell vurdering, vil ha positiv effekt på elevenes læring og holdninger til sidemålet. Dette peker mot behovet for en mer fleksibel tilnærming til undervisning i nynorsk i skolesammenheng, som Sjøhelle (2016) indikerer.

Til tross for lærernes metodefrihet og mulighet til å selv velge hvilke tekster som skal leses i norskundervisningen, kommer nesten hele tekstutvalget fra klassens lærebok eller fra annet pedagogisk undervisningsmaterieell, for eksempel andre lærebøker eller ressurser på internett (Blikstad-Balas og Roe, 2020; Roe, 2020). Unntaket er noen populærkulturelle tekster innenfor temaet lyrikk som brukes for å illustrere rim, rytme og gjentakelse. Her ser man at lærerne i større grad velger tekster utenfor læreboka (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Det blir av mange uttrykt en bekymring for at norskfaget vil bli fragmentert og elever ikke vil møte de samme tekstene når lærerne står fritt til å velge tekster, noe som ikke er tilfellet (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Skaftun og Michelsen (2017) støtter ikke denne bekymringen, og mener at en kanondannelse vil skje selv om det ikke foreligger bestemte lister over tekster som skal arbeides med. Hva som blir kanonisert litteratur hevder Skaftun og Michelsen (2017) bestemmes ut fra kunstneriske kriterier som stadig er i endring, og av de som har autoritet til å uttale seg om hva som er høyerestående litteratur (Skaftun og Michelsen, 2017). Læreren som profesjonsutøver mener jeg har en autoritet til å vurdere hvilken litteratur som skal leses i klasserommet, slik Skaftun og Michelsen (2017) presenterer.

Jansson (2004) diskuterer bokmåls dominerende plass i samfunnet, og hvordan dette gjør det uproblematisk å presentere bokmål som et bruksspråk. I kontrast til dette vil det kreve bevisst innsats fra læreren for å fremme nynorskens bredde som bruksspråk (Jansson, 2004, s. 34). St.meld. nr. 35 (2007- 2008) *Mål og mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*, slår fast at nynorsk ikke har en fullverdig posisjon som bruksspråk, slik bokmål har. Janssons analyse fra 2004 viser at lærebøkene som er analysert presenterer nynorsk som et fremmedspråk (Jansson, 2004). Nynorsk grammatikk og formlære blir behandlet i egne kapitler, og står bakerst i de fleste bøkene (Jansson, 2004). Oppgavetekster blir formulert på bokmål, selv om oppgaven er på nynorsk, til tross for at dette hadde vært en gylden mulighet til å presentere nynorsk som bruksspråk (Jansson, 2004). Skjong og Vederhus (2016, s. 156) og Askeland mfl. (2020, s. 41) trekker fram Janssons undersøkelse, og slår fast at funnene fortsatt er relevante. Nynorsk blir i lærebøkene behandlet som noe spesielt, og blir i liten grad

brukt i generelle innføringer selv om tekstene er på nynorsk (Skjong og Vederhus, 2016). Skjong og Vederhus (2016, s. 155) hevder at lyrikk er overrepresentert som utvalg av nynorske tekster i skolen. Dette, mener de, bidrar til å bygge opp under fordommen om at nynorsk først og fremst er et vakkert språk som inneholder spesielle kvaliteter knyttet til for eksempel klang. Dette er med på å svekke nynorskens status som bruksspråk (Skjong og Vederhus, 2016). Dette viser at fokuset først og fremst er på redskap og nytte, ikke danning.

Roe (2020) og Hennig (2019) problematiserer overdreven bruk av lærebokas tekstutvalg. Roe (2020) på den ene siden hevder at elever som kun møter tekster fra læreboka kan risikere å bli lei både lesing og norskfaget som helhet, og Hennig (2019) på den andre siden mener at lærebokas tekster ofte er lagt på et nivå som er basert på den forventende kunnskapen til elevene på det aktuelle trinnet, og at disse tekstene ofte vil være for vanskelige for flere av elevene. Å bruke fellestekster vil derfor ikke føre til verken leselyst eller utvikling av leseferdigheter når elevene ikke klarer å lese teksten skikkelig (Hennig, 2019). utfordringen med å velge tekster som skal treffe en hel klasse øker jo eldre elevene blir, fordi spennet i grunnleggende ferdigheter blir større (Hennig, 2019, s. 87). Både Roe (2020) og Skaftun og Michelsen (2017) mener det bør være et mål for undervisningen å skape et interesse- og litteraturfaglig felleskap i et mangfoldig klasserom, men anerkjenner at det ikke er en enkel oppgave å skulle velge tekster som interesserer samtlige elever i tillegg til å utfordre men være overkommelige. De mener likevel at dette er noe læreren bør arbeide mot, og at læreren bør ta utgangspunkt i det forventede nivået på trinnet (Roe, 2020).

Gjennom sin masteroppgave finner Eide (2020) at lærerne helst unngår å benytte seg av læreboka i nynorskundervisningen. Begrunnelsene lærerne i undersøkelsen oppgir er at undervisningsopplegget de selv lager er mer engasjerende, gjennom å velge tekster og lage opplegg de selv liker, er de mer entusiastiske når de går inn i klasserommet. En lærer uttrykker at hun ønsker å lage undervisningsopplegg selv, fordi hun «ikke stoler på noen andre» (Eide, 2020, s. 65). Elevene ville blitt for lite eksponert for nynorsk, fordi lærebøkene de har tilgjengelig bruker nynorsk i svært liten grad. De nynorske tekstene som finnes i lærebøkene er skjønnlitterære tekster, og faglig innhold er så godt som ikke-eksisterende. Hovedargumentet går på at lærebøkene i for liten grad tar for seg nynorsk, så utelukkende bruk av læreboka ville ført til at elevene ikke lærte nynorsk (Eide, 2020).

Skaftun og Michelsen (2017) trekker fram arbeid med lyrikk, og mener at læreren vil gjøre lurt i å først introdusere tekster som har et enklere lyrisk uttrykk, som for eksempel dikt med en fast rytme. Etter hvert kan man bevege seg over til tekster som kan kreve mer av elevene.

Å bli utfordret parallelt med at kompetansen øker gjør at elevene kan oppleve mestringsfølelse selv om tekstene i starten kan være utfordrende (Skaftun og Michelsen, 2017). Man ser at kontinuerlig arbeid med varierte litteraturtyper vil øke elevenes mestringsfølelse (Skaftun og Michelsen, 2017). Hva som blir ansett som «vanskelige tekster» vil variere fra person til person, basert på språklig og litterær kompetanse, personlighet, preferanse og interesser (Hennig, 2019). Likevel ser man at tekstene som av elevene oppleves som vanskelige, er de tekstene som er fremmede eller ukjente, som for eksempel eldre tekster med uvanlig språk, ord og formuleringer (Hennig, 2019). Frykten for å utfordre elevenes trygghet og mestringsfølelse bør ikke være et argument for å stenge elevene ute fra et tekstunivers som potensielt kan gi elevene mye glede og nytte å kunne navigere i (Skaftun og Michelsen, 2017).

Hvorvidt det leses bøker hjemme hos elevene, hvilke holdninger elevene blir eksponert for av familie og venner samt utdanning og økonomi i elevenes hjem, spiller en avgjørende rolle i elevenes forhold til lesing (Hennig, 2019). Hvilken tilgang elevene har på litteratur hjemme varierer, og desto viktigere er det at klasserommet og norskfaget fungerer som en utjevnende arena, der elevene får møte et bredt utvalg av tekster og et litteraturfaglig fellesskap med mulighet for å utvikle sin egen litterære kompetanse (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Skolens rolle som utjevnende arena blir også trukket fram i forbindelse med nynorskopplæringen (Askeland mfl., 2020). I arbeidet med nynorsk språk er det viktig at elevene ikke stadig sendes hjem med skriveoppgaver, som skal legge grunnlaget for vurdering. Hvor mye hjelp elevene får hjemme vil variere. Det er vist at elever fra hjem med høyt utdannede foreldre, og stor tilgang på bøker gjør det best i skolesammenheng (Askeland mfl., 2020). Elevene kommer til undervisningen med en opparbeidet tekstkompetanse og ulike forutsetninger, det være seg erfaring, preferanser eller oppfatning av litteratur (Skaftun og Michelsen, 2017).

Hennig (2019) hevder at «ethvert barn har rett på og bør ha mulighet til å velge bøker/tekster uten innblanding fra voksne» (Hennig, 2019, s. 83) og at «hva slags sjanger, tematikk, forfatter og teksttype de foretrekker, er akkurat like irrelevant som hva vi voksne måtte mene om tekstene de velger» (Hennig, 2019, s. 82). Hvilke tekster vil elevene da velge? Et mål for litteraturundervisningen må være at elevene sitter igjen med utvidede forutsetninger, der undervisningen har vekket en interesse i elevene som fordrer videre lesing (Skaftun og Michelsen, 2017). For å få dette til må elevene ut av komfortsonen, noe som kan bli vanskelig dersom elevene kun skal velge tekster selv, uten innspill eller innblanding fra voksne. Roe (2020) og Skaftun og Michelsen (2017) trekker fram viktigheten av at tekstene elevene møter

i undervisningen både utfordrer og yter motstand, men ikke er uoverkommelige og utilgjengelige. Mellom disse to ytterpunktene ligger mulighetsrommet. Her finnes tekster som skaper et faglig engasjement og som elevene opplever som meningsfulle og viktige (Skaftun og Michelsen, 2017). Likevel mener Skaftun og Michelsen (2017) det er viktig at elevene får være deltakere i valg av tekst, og at læreren på den måten verdsetter elevenes kompetanse og legger til rette for elevdrevet problemløsning som igjen gir mengdetrening i fortolkning av tekst.

I skolens litteraturundervisning er det en forskjell mellom estetisk og efferent lesing, to tilnærminger som har ulik innvirkning på elevenes litterære utvikling. Rosenblatt (1995) forklarer estetisk lesing som en lesestil med fokus på den personlige opplevelsen av teksten. Målet med estetisk lesing er den litterære opplevelsen, å bli emosjonelt berørt og forestille seg verden slik den presenteres i teksten. Gjennom estetisk lesing lever leseren seg inn i teksten, og reflekterer over tekstens betydning på et personlig nivå. Denne lesestilen er ofte forbundet med lesing av skjønnlitterære tekster (Rosenblatt, 1995). I kontrast til estetisk lesing, fokuserer efferent lesing på å hente ut spesifikk informasjon fra teksten, som leseren gjerne lærer noe av. Denne tilnærmingen er ofte knyttet opp mot lesing av faktatekster, og legger mindre vekt på personlig engasjement og følelsesmessig respons (Rosenblatt, 1995). Disse to tilnærmingene til lesing er, ifølge Rosenblatt (1995), ikke gjensidig utelukkende. De må ses på som to ender av en skala, hvor leserens oppmerksomhet kan skifte fra den ene til den andre siden gjennom leseprosessen, avhengig av formålet. Knyttet opp mot undervisning i skolen mener Rosenblatt (1995) at begge lesestilene må framheves for å slik kunne skape en mer komplett leseopplevelse for elevene. Efferent lesing vil gi elevene kompetanse til å hente ut informasjon fra litterære verk, analysere tekstene de leser og gi de forståelse av form og struktur (Rosenblatt, 1995). Estetisk lesing utvikler elevenes emosjonelle og empatiske forståelse, evne til kreativ tenking og tolkning av tekst (Rosenblatt, 1995).

Hennig (2019) kritiserer bruken av efferent lesing i litteraturundervisningen, og mener denne tilnærmingen kan være hemmende for den estetiske lesingen. Han skisserer flere eksempler fra lærebøker i skolen som stiller spørsmål til teksten med et klart riktig svar. Selv om flere lærebøker også inkluderer spørsmål som gir rom for elevenes egne responser, står disse spørsmålene gjerne side om side med spørsmålene som har en fasit, noe som skaper en forventning hos elevene om at alle spørsmål har korrekte svar (Hennig, 2019). Forestillingen om at det foreligger et svar eller et hovedpoeng i teksten er noe av det som truer litteraturlæsingen i skolen, og kan føre til at elevene ikke får utforsket tekstene på en måte som

fremmer litterær kompetanse og faglighet (Hennig, 2019, s. 58). Skaftun og Michelsen (2017) diskuterer utfordringene rundt bruk av åpne oppgaver som estetisk lesing legger opp til, som krever refleksjon og tolkning fra elevene. De påpeker at mens de faglig sterke elevene kan dra nytte av disse for å øke egen faglige kompetanse, risikerer de svakere elevene å ikke få en plass i hendelsen (Skaftun og Michelsen, 2017).

Rosenblatt (1995) trekker fram at det i en undervisningssituasjon er viktig å skille mellom en litterær opplevelse og tolking av litteratur. Hver elevs unike opplevelse av en tekst er legitim og kan ikke forkastes. Tolking derimot, krever referanser i teksten. Læreren har et ansvar for å formidle dette til elevene, slik at elevene får mulighet til å diskutere både opplevelse og tolking av tekst. Den ideelle estetiske opplevelsen inneholder en form for selvrealisering hos leseren, mener Rosenblatt (1995). Dette forutsetter visse egenskaper ved det litterære verket, men også en viss grad av kompetanse hos leseren (Rosenblatt, 1995, s. 41). Rosenblatt (1995) argumenterer for at innhold og form i en litterær tekst ikke kan skilles fra hverandre.

Kunnskap om litterær form og virkemidler kan styrke elevenes glede av å lese litteratur.

Videre anbefaler hun å engasjere elevene i kreativ skriving for at elevene skal få erfaring med å ta i bruk litterære virkemidler i eget skrivearbeid. Dette vil bidra til en dypere forståelse og bidra til større glede knyttet til litteraturlesing (Rosenblatt, 1995).



## **3.0 Metode**

### **3.1 Innledning**

I dette kapittelet vil det metodiske fundamentet for min masteroppgave bli presentert, i tillegg til prosessen knyttet til innsamling av data. Jeg vil forklare bruken av kvalitativ forskningsmetode i lys av mine problemstillinger. Planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen, valg av informanter og de etiske vurderingene som ble tatt vil bli redegjort for. Jeg vil gå gjennom hvordan jeg har foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av datamaterialet mitt, og adressere oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, før jeg kommer inn på forskerens subjektivitet.

For å finne svar på problemstillingen min, observerte jeg norskundervisningen til to ungdomsskolelærere over en periode på fire uker, hvor jeg totalt observerte 11 undervisningstimer. Parallelt med observasjonen gjennomførte jeg ett fysisk intervju med hver av lærerne. I etterkant av observasjonen gjennomførte jeg et e-postintervju. I tillegg til disse tre formelle innsamlingsmetodene har jeg hatt uformelle samtaler med lærerne mellom timene. Dette inngår ikke som en del av datamaterialet mitt, men vil kommenteres i forbindelse med reliabilitet og validitet på materialet.

### **3.2 Kvalitativ metode**

Denne studien undersøker bruken av nynorsk i lyrikkundervisningen og de påvirkende faktorene. Det var derfor naturlig å velge en kvalitativ metode, som går i dybden uten at det nødvendigvis er et mål at funnene skal generaliseres (Grønmo, 2004). Kvalitative metoder er i stor grad preget av fleksibilitet, der man undervegs i undersøkelsene kan endre det metodiske opplegget basert på nye funn og erfaringer undervegs i undersøkelsen (Grønmo, 2004).

## Observasjon

Jeg valgte å gjennomføre en observasjon for å få innsikt i hvordan lærerne gjennomfører undervisningen. Denne metoden er best egnet når målet er å finne ut hvordan noe rent praktisk blir gjennomført (Neteland, 2020, s. 52). Observasjon tillater å se på handlinger som kanskje ikke er bevisste fra lærerens side, og gir dermed en mer helhetlig forståelse. Jeg gjennomførte en åpen observasjon, med rollen som passiv deltakende observatør. Åpenheten i observasjonen dreier seg om at både lærere og elever er informert om min tilstedeværelse, formålet med observasjonen og bruken av informasjonen, i henhold til prinsippene om informert samtykke (Grønmo, 2004). Min tilstedeværelse i klasserommet gjør meg til en deltakende observatør (Tjora, 2021). Jeg vil opprettholde en passiv rolle, og ikke være deltakende i samtaler eller diskusjoner, men fungere som «flue på veggen» (Tjora, 2021).

## Intervju

Intervju ble valgt for å få innblikk i lærernes kunnskaper, erfaringer, tanker og holdninger rundt bruken av nynorsk i lyrikkundervisningen (Neteland, 2020, s. 51; Tjora, 2021, s. 128). Jeg gjennomførte semistrukturerte dybdeintervju. Kvale og Brinkmann (2009, s. 325) beskriver semistrukturert intervju som en planlagt og fleksibel samtale. Dette innebærer at det er en overordnet struktur for intervjuet, men åpent for tilpasninger og spontanitet underveis. Dybdeintervjuer er vanligvis lengre intervjuer som legger til rette for en relativt fri samtale. Målet er å få en dypere forståelse av spesifikke temaer som er forhåndsbestemt av forskeren. Gjennom den frie samtalen får informantene mulighet til å reflektere og gå i dybden på de angitte temaene (Tjora, 2021, s. 127). Etter observasjonen valgte jeg å gjennomføre et e-postintervju for å få utfyllende informasjon fra lærerne. E-postintervju er en metode som egner seg godt dersom det er lange avstander mellom informant og forsker, eller dersom det er vanskelig å finne et tidspunkt å gjennomføre intervjuet på (Tjora, 2021). Ulempene med e-postintervju er at muligheten til å observere kroppsspråk og stemmebruk faller bort. Det er også en fare for at e-postene ikke blir besvart og at forskeren derfor ikke får ønsket datamateriale (Tjora, 2021).

### Utvalg og presentasjon av informanter

Jeg gjennomførte et strategisk utvalg av informanter, med kriterier om at informantene måtte være norsklærere på ungdomstrinnet hvor nynorsk var sidemål. Fordi min oppgave ikke søker å generalisere, passet det fint med et strategisk utvalg av informanter. Jeg hadde begrenset tid for innsamling av data, og undersøkelsen min benytter seg av flere innsamlingsmetoder som gjør det nødvendig med en nedskalering (Neteland, 2020, s. 52). Jeg valgte derfor å kun være på én skole, og intervjuere færre personer for å ha rom til å gå i dybden.

Da jeg skulle i gang med å finne informanter valgte jeg å ta kontakt med en lærer jeg kjenner til, som arbeider på en liten skole i Midt-Norge. Jeg tok kontakt via e-post (se vedlegg 1). Skolen har omtrent 30 elever totalt på ungdomstrinnet, som er sammenslått i norsktimene. Jeg informerte om hensikten med min masteroppgave og at jeg ønsket å observere og intervjuere lærere med fokus på bruken av nynorsk i lyrikkundervisningen. Rekrutteringen av min andre informant skjedde gjennom læreren jeg hadde kontakt med. En forutsetning for observasjonen var at det ble undervist i lyrikk i den aktuelle perioden, som var satt til september-oktober. For å sikre en tilstrekkelig, men overkommelig mengde data, planla jeg en observasjon over fire uker. Da jeg først tok kontakt med læreren, hadde de ikke utarbeidet årsplanene for det kommende skoleåret. Lyrikkundervisningen ble derfor plassert i den perioden som passet for mine undersøkelser. Dette aspektet vil bli kommentert i kapittel 3.6.

Begge informantene gikk ut av lærerhøgskolen på tidlig 2000-tallet, og har jobbet som lærere siden da. De har begge norsk i grunnutdanningen sin, men har tatt videreutdanning i norsk. Begge lærerne har bred erfaring, og har jobbet på ulike typer skoler og på ulike alderstrinn.

### **3.3 Datainnsamling**

I det følgende vil jeg gjøre rede for gjennomføring og planlegging av observasjon og gjennomføring og planlegging av fysisk intervju og e-postintervju.

#### Planlegging og gjennomføring av observasjon

Før oppstart av observasjonen fikk lærerne informasjon om at jeg ville observere følgende punkter:

- Hvilke tekster blir brukt?
- Hvilke metoder blir brukt?
- Hvordan responderer lærerne på kommentarer fra elevene?
- Hvilke holdninger til nynorsk og lyrikk kommer til syne i undervisningen?

Fordi det ikke er mulig å på forhånd fastslå hva som kommer fram gjennom en observasjon, kunne jeg ikke legge en detaljert plan (Grønmo, 2004). Jeg innledet observasjonen med et bredt utgangspunkt, som i løpet av observasjonsperioden ble innsnevret (Grønmo, 2004; Postholm 2005). Jeg hadde planlagt å bruke observasjonsskjema bestående av kategorier, noe som viste seg å bli vanskelig. Det ble utfordrende å fylle ut skjemaet og vurdere hva som skulle stå hvor, samtidig som observasjonen foregikk. Jeg valgte derfor å notere ned det jeg observerte ved hjelp av feltnotat.

Både elever og lærerne henvendte seg til meg i løpet av observasjonen. Selv om jeg inntok en passiv deltakende observatørrolle, ble observasjonen på flere tidspunkt interaktiv, som Tjora (2021, s. 71) beskriver:

«forskeren er i første omgang en ren observatør uten andre oppgaver, men kan inngå i ulike former for interaksjon (samtale, assistanse og lignende) ad hoc med dem man observerer, for å begrense unaturligheten ved den passive observasjonsrollen» (Tjora, 2021, s. 71).

Jeg startet som planlagt med et bredt fokus der jeg noterte ned alt det jeg observerte at læreren sa og gjorde i løpet av timen. Samtaler mellom lærer og elev ble notert ned så ordrett som mulig. Lenger ut i observasjonen ble fokuset spisset inn mot presentasjon av tekst og metode samt spørsmål eller kommentarer fra elever som er relevante for mine problemstillinger. Jeg

opplevde at det ble lettere å sile ut relevante observasjoner etter hvert som jeg ble kjent med lærerens undervisningsstil. Fordi timene hadde ulikt innhold, kunne jeg noen timer fokusere spesifikt på hvordan læreren presenterte og jobbet med lyriske kvaliteter i en tekst og i andre timer hvordan språket i teksten ble behandlet.

Under observasjonen benyttet jeg meg av feltnotater, inkludert observasjonsnotater, analytiske notater og metodologiske notater, i samsvar med Grønmo (2004). Jeg noterte det jeg observerte, hvilke vurderinger og fortolkninger jeg gjorde meg underveis og hvordan metoden påvirket forskningen min (Grønmo, 2004). Feltnotatene var detaljerte, og skilte klart mellom hva som ble observert og hva som var mine egne tanker, refleksjoner og tolkninger gjennom «observasjonskommentarer» (Tjora, 2021).

Antall undervisningstimer observert	
<b>Lærer 1</b>	6 timer
<b>Lærer 2</b>	5 timer

Lærerne hadde delt timene mellom seg, og hadde hovedansvar for planlegging og gjennomføring av timen. Begge lærerne var til stede i klasserommet i nesten alle timene.

### Planlegging og gjennomføring av fysisk intervju

For å strukturere intervjuene mine, benyttet jeg meg av en intervjuguide, som Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som et manus som strukturerer forløpet på intervjuet. Intervjuguiden (se vedlegg 2) inkluderte forhåndsbestemte kategorier og spørsmål, men det var åpent for og ønsket å gå utover denne dersom det ble aktuelt. I arbeidet med utformingen av intervjuguide, valgte jeg å ta utgangspunkt i lærernes utdanning og erfaring, lærernes kompetanse i nynorsk og lyrikk samt holdninger til nynorsk og lyrikk. Jeg utformet 13 spørsmål som tok for seg både lærerens holdninger som privatperson, men også lærerens tanker om nynorsk og lyrikk som en del av norskfaget i skolen. Fordi intervjuene ble gjennomført noen dager inn i observasjonen, valgte jeg å inkludere spørsmål til observasjonene mine i intervjuguiden. Spørsmålene i intervjuguiden er spørsmål jeg anså som relevante og interessante for å belyse problemstillingen min.

Jeg innledet intervjuene med oppvarmingsspørsmål om lærerens utdanning og erfaring før vi gikk over på spørsmålene som krever mer refleksjon fra lærerens side. Intervjuene fant sted på lærer 1 sitt kontor, som lærerne selv valgte. Intervjuet hadde en uformell, avslappet tone. Tidsrammen ble satt til 45-60 minutter. Intervjuet med lærer 1 varte i 45 minutter, mens intervjuet med lærer 2 varte i 30 minutter. Under intervjuet med lærer 2 ble vi avbrutt av noen som banket på døra og stilte lærer 2 et spørsmål, dette kan ha påvirket flyten i intervjuet. Det ble gjort lydopptak med båndopptaker av begge intervjuene, med båndopptakeren plassert på bordet mellom meg og læreren. For å gjøre det enklere for meg selv å ta løpende notater underveis i intervjuet valgte jeg å ha intervjuguiden på datamaskinen i stedet for på papir.

### E-postintervju

Etter gjennomført observasjon sendte jeg begge lærerne noen spørsmål på e-post (se vedlegg 3), som en forlengelse av tematikken diskutert under det fysiske intervjuet. Dette avvek fra den opprinnelige planen, da jeg egentlig hadde planlagt to fysiske intervjuer med hver lærer. På grunn av mangel på tid ble dette ikke mulig. Spørsmålene i e-posten dreide seg om lærerens holdninger til nynorsk, hvordan disse kom til syne i klasserommet, og hvordan det kan påvirke elevene. Jeg inkluderte også noen utdypende spørsmål fra intervjuet, for eksempel hva lærerne tenkte om elevenes sluttkompetanse i lyrikk, når de hadde valgt å fokusere så mye på nynorsk språk i lyrikkundervisningen.

E-postintervjuene kan betraktes som tilleggsempiri, da de ble motivert av lærernes uttalelser under det fysiske intervjuet. Selv om e-postintervjuene ikke introduserte noe nytt, fungerer de som et supplement til de fysiske intervjuene. Det er verdt å nevne at lærer 1 uttrykte en mer positiv holdning i e-postintervjuet, til både nynorsk og lyrikk, sammenlignet med i det fysiske intervjuet. Dette kan bidra til å nyansere svarene og eventuelle variasjoner i lærerens perspektiv. Fordi jeg bare fikk svar fra lærer 1, vil ikke lærer 2 få samme mulighet til å nyansere svarene sine.

### **3.4 Kvalitativ innholdsanalyse**

For å analysere dataene fra observasjon og intervju har jeg benyttet meg av kvalitativ innholdsanalyse. Denne tilnærmingen inkluderer en systematisk gjennomgang av datamaterialet, hvor forskeren kategoriserer relevant innhold for problemstillingen (Grønmo, 2004). I kvalitativ forskning er det nødvendig å foreta avgrensninger og fokusere på relevante elementer (Tjora, 2021, s. 144). Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet mitt.

Etter hver time jeg observerte renskrev jeg feltnotatene mine til en sammenhengende tekst, inkludert tankerekker og kommentarer. Jeg noterte også ned spørsmål til lærerne jeg ønsket å stille i intervjuet. Disse ble integrert i intervjuguiden. Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert umiddelbart etter gjennomføringen. E-postintervjuene ble analysert ved å lese svarene og notere ned hovedkategoriene som spørsmålene berørte. Analyseprosessen har pågått over lang tid, og jeg har tatt meg god tid til å bearbeide datamaterialet mitt. Dette har gitt meg mulighet til å hente ut informasjon som ikke var forutsett i starten av prosjektet. I oppstarten av denne masteroppgaven hadde jeg et annet fokus for oppgaven enn det jeg endte opp med. I prosjektskissen jeg skrev våren 2022 var problemstillingen: «hvordan blir nynorsk lyrikk brukt på ungdomsskolen». Fokuset var på hvilke tekster og undervisningsmetoder lærerne benyttet seg av. Endringen av fokus har skjedd basert på oppgavens omfang, da jeg så meg nødt til å spisse oppgaven mer for å kunne gå i dybden.

Jeg har utviklet kategorier basert på problemstillingen min og intervjuguiden. Kategoriene var først overordnede temaer, som hvilke tekster som ble lest, hvilke metoder lærerne brukte og hvilke holdninger som kom til syne i klasserommet. Holdninger ble senere fokusert inn mot bruk av «kjedelig», «vanskelig» og «oversette» i undervisningen. Utover i arbeidet med prosjektet, når jeg fastsatte de endelige problemstillingene:

- «Hvordan blir nynorsk sidemål brukt som en del av lyrikkundervisningen på ungdomsskolen?»
- «Hvilke faktorer påvirker hvordan lærerne bruker nynorsk sidemål som en del av lyrikkundervisningen på ungdomsskolen?»

reviderte jeg kategoriene med fokus på hvordan lærerne bruker nynorsk i lyrikkundervisningen og hvilke faktorer som påvirker. Endringen av fokus underveis i

arbeidet ser jeg ikke på som problematisk, da det har ført til en grundig bearbeiding av funnene mine. Selv om noen av funnene mine ikke blir diskutert i denne oppgaven, har disse gitt meg innsikt og forståelse som har preget hvordan jeg har oppfattet og tolket funnene mine.

Den endelige kategoriseringen av funnene mine kommer fram i denne tabellen:

<b>Datainnsamlingsmetode</b>	<b>Problemstilling</b>	<b>Hovedfunn</b>
<b>Observasjon</b>	Hvordan blir nynorsk som sidemål brukt som en del av lyrikkundervisningen på ungdomsskolen?	Dikt skrevet på nynorsk blir brukt som utgangspunkt for å snakke om nynorsk språk
<b>Intervju</b>	Hvilke faktorer påvirker hvordan lærerne bruker nynorsk sidemål som en del av lyrikkundervisningen på ungdomsskolen?	Lærernes kompetanse i nynorsk og lyrikk

### **3.5 Etske hensyn**

Før forskningen startet meldte jeg prosjektet mitt inn til UiB RETTE, Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll av behandling av personopplysninger i studentprosjekt. Før observasjonene startet signerte begge lærere et samtykkeskjema (se vedlegg 4). Samtykkeskjemaet ga lærerne informasjon om prosjektets formål, hvilke data jeg skulle samle inn og hva datamaterialet skulle brukes til. De ble forsikret om at kun jeg ville ha tilgang til datamaterialet, samt at informasjonen ville bli transkribert, aidentifisert og slettet i etterkant. Jeg ga informasjon om at deltakelse i prosjektet var valgfritt, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Første gang jeg møtte elevene, introduserte jeg meg selv og prosjektet mitt, forklarte formålet med observasjonen og forsikret dem om at mine observasjoner ikke ville påvirke deres vurdering i faget. Jeg presiserte at mitt fokus ville være på læreren som stod og underviste.



Under intervjuet med begge lærerne ble lydopptak benyttet som et verktøy for å sikre at informasjon ikke gikk tapt. Det er krevende å skulle notere ned alt som blir sagt under et intervju (Neteland, 2020, s. 56). Lydopptak gjør det mulig å høre gjennom intervjuet flere ganger, notere ned nøyaktige sitat og bli oppmerksom på når intervjuobjektet tar pause eller nøler før hun svarer (Neteland, 2020, s. 56). Gjennom intervjuet innhentet jeg opplysninger om lærerens utdanning og erfaring. Dette ble transkribert like etter intervjuet, og lydopptakene ble slettet. I masteroppgaven min har jeg valgt å utelate det meste av informasjon om lærernes utdanning og erfaring, da denne informasjonen vil gjøre det enkelt for kollegaer å identifisere lærerne.

Det ble foretatt et etisk og praktisk valg om opptak av undervisningstimer. Valget om å ikke gjøre opptak av undervisningen ble tatt basert på to hovedhensyn. For det første, for å respektere enkeltpersoners rett til å trekke seg fra prosjektet. Dersom en lærer eller elev ikke lenger ville medvirke i prosjektet, ville jeg ikke kunne bruke opptakene mine. For det andre, ville opptak av undervisningstimer over en periode på fire uker ført til en u hensiktsmessig transkriberingsjobb i etterkant. Et slikt prosjekt ville også krevd en annen godkjenning, inkludert samtykke fra foresatte for å filme i klasserommet.

### **3.6 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet**

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å se på tre kvalitetskriterier i presentasjon av forskning: reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259).

#### Reliabilitet

I denne sammenhengen, referer reliabilitet til troverdigheten av resultatene, og om den samme undersøkelsen kan gjentas og generere samme resultater (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg ønsker å trekke fram noen faktorer som kan ha påvirket reliabiliteten til datamaterialet mitt: ytre uforutsigbare forhold, min deltakelse i samtaler etter observasjon, tidspunkt for intervjuene mine, endring i planlagt metode, innflytelse på skolens planlegging av lyrikkundervisning og mitt forhold til informantene.

Observasjonene mine ble påvirket av ytre uforutsigbare forhold, som sammensetningen av elever og undervisningstidspunkt, noe som vil være vanskelig å gjenskape. I etterkant av timene jeg observerte, deltok jeg i samtaler med lærerne, der det ble diskutert hvordan timen hadde gått og mulige undervisningsopplegg til senere timer. Sett i retrospekt burde jeg kanskje unngått å svare på disse spørsmålene, for å ikke påvirke min egen observasjon. Jeg må ta høyde for at mine innspill kan ha gjort at lærerne endret noe i undervisningspraksisen. Dette var ikke en problemstilling jeg hadde reflektert over på forhånd. Videre ble de innledende intervjuene gjennomført etter oppstart av observasjon, og derfor preget av den allerede observerte undervisningen. Blant annet stilte jeg spørsmål om lærernes bruk av «kjedelig», «vanskelig» eller «oversette» i undervisningen, og observerte at disse begrepene ble unngått etterpå. Jeg hadde opprinnelig planlagt å gjennomføre et intervju etter endt observasjon. Dette ble erstattet med e-postintervju. Min refleksjon rundt lærer 1 sine holdninger til nynorsk og lyrikk i e-postintervjuet versus det fysiske intervjuet, kan indikere at datamaterialet mitt ville fått en annen karakter dersom jeg hadde gjennomført to fysiske intervju. Da jeg tok kontakt med den aktuelle skolen, presiserte jeg at de ikke skulle endre på det planlagte opplegget. Ettersom ønsket tidsrom for mine undersøkelser var tidlig i skoleåret, valgte lærerne å flytte lyrikkundervisningen til da, der de vanligvis ville hatt den senere på året. Fordi det ble lagt til rette for mitt besøk, fikk undervisningen et annet utgangspunkt. For eksempel var åttendeklassingene helt ferske på ungdomsskolen, noe som kan ha påvirket muntlig aktivitet eller nivå på undervisningen. Kvalitative semistrukturerte intervju er preget av forskernes forhold til informantene (Tjora, 2021), noe som ble tydelig i mine intervjuer. Høy reliabilitet forutsetter en grundig og systematisk gjennomføring av datainnsamlingen, men i mitt tilfelle ble reliabiliteten påvirket av blant annet endringer i planer og uforutsette faktorer.

### Validitet

Validitet omhandler gyldigheten av datamaterialet sett i lys av metodologiske valg, og hvorvidt materialet egner seg til å belyse ønsket problemstilling (Grønmo, 2004). Jeg har vært transparent i gjennomføringen av forskningen, klargjort valgene som er tatt, og anerkjent potensielle utfordringer knyttet til de valgte metodene (Tjora, 2021, s. 262). Endringen i oppgavens fokus underveis, samt suppleringen med e-postintervju fordi et andre fysisk intervju ikke lot seg gjennomføre, kan ha påvirket resultatene mine og dermed oppgavens

validitet. Tidligere har jeg påpekt at intervjuene kan ha påvirket validiteten av observasjonene mine, i den forstand at lærerne endret bruk av ord etter at det ble diskutert i intervjuet. Dette kan indikere at min interaksjon kan ha hatt innflytelse på lærernes atferd, og dermed på funnene i oppgaven min.

### Generaliserbarhet

Generaliserbarhet sier noe om hvorvidt funnene kan generaliseres til å si noe om praksisen utenom den spesifikke konteksten. Diskusjonen om hvorvidt kvalitativ forskning skal kunne generaliseres har pågått lenge (Tjora, 2021, s. 267). Tjora argumenterer for at generaliserbarhet i kvalitativ forskning ikke må forkastes, men at det ikke må begrenses til hverken «overførbarhet» som noen har foreslått, eller til statistisk generalisering (Tjora, 2021, s. 267). Funnene i min oppgave kan ikke generaliseres til å si noe om praksisen til alle lærere på alle skoler, men kan bidra til å kaste lys over hvordan nynorsk blir brukt i lyrikkundervisningen.

## **3.7 Forskerens subjektivitet**

Grunnlaget for denne oppgaven er mine valg av tema og problemstilling, motivert av egne interesser og en vurdering av emnets relevans for analyse og diskusjon. Som forsker er det jeg som tolker hendelsene som tar for under intervjuene og observasjonen, noe som fører til at funnene mine alltid vil være subjektive. Bevisst og ubevisst vil jeg tolke datamaterialet i en retning som gagnar oppgavens hensikt. Mine forventinger og min forforståelse vil naturligvis påvirke fokuset mitt når jeg trår inn i klasserommet.

Gjennom prosjektet har mitt forhold til informantene mine spilt en viktig rolle. Det er jeg som har hatt kontakt med kildene, og undersøkelsene bærer preg av min relasjon til den enkelte læreren. Dette kom til syne blant annet gjennom intervjuene, hvor intervjuet med den ene læreren varte lenger, samtalen føltes mer naturlig og læreren kom med egne innspill utover de spørsmålene jeg stilte. Relasjonen min til begge lærerne endret seg undervegs i observasjonen, etter hvert som jeg ble bedre kjent med dem og kom inn i rutine. Både elever og lærere ble vant til at jeg var til stede.

Jeg gikk inn i dette prosjektet med noen hypoteser som har farget observasjonene mine. Basert på tidligere observasjoner fra praksis og som lærervikar på ulike skoler forventet jeg at elevene ville være negative til både lyrikk og nynorsk, samt at lærerne ville ha huller i nynorskkunnskapen sin. Jeg tenkte at hovedvekten av lyriske tekster ville være på nynorsk, og at det ville være lite fokus på språket i teksten, foruten at vanskelige ord ville bli forklart. Dette reflekterer det faktum at all forskning vil være farget av forskerens forforståelse, noe som gjør det desto viktigere å dokumentere tolkninger og refleksjoner gjennom hele prosessen (Tjora, 2021).

## 4.0 Presentasjon av funn

Min oppgave har søkt å finne ut hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen, og hvilke faktorer som påvirker hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen. Funnene fra observasjonen belyser hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen, og intervjuene gir svar på hvilke faktorer som påvirker hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen.

### 4.1 Hvordan blir nynorsk brukt som en del av lyrikkundervisningen?

Hvilke tekster bruker lærerne

<u>Tekster lærer 1:</u> Etterstev – Ivar Aasen Eg ser – Bjørn Eidsvåg Ord over Grind – Haldis Moren Vesaas Herre Gud! Ditt dyre navn og ære – Petter Dass Tingene Sørger Aldri – Hans Børli Ved Rondane – Asbjørn Vinje Besetting (originalt Obsession) – Charles Baudelaire Likfunn – Jakob Sande	<u>Tekster lærer 2:</u> Eg veit ikkje eg – Ragnar Hovland Kveldssong for deg og meg – Odd Nordstoga Inst fra mæ – Axel Frønes Det går over – Trygve Skaug
Nynorske tekster: 6 av 8	Nynorske tekster: 2 av 4

## Dikt skrevet på nynorsk blir brukt som utgangspunkt for å snakke om nynorsk språk

Gjennom observasjonen finner jeg at det fokuseres eksplisitt på nynorsk språk i ni av de elleve timene jeg observerte. Det ble arbeidet med å finne forskjeller mellom nynorsk og bokmål og oversette hele tekster eller ord fra nynorsk til bokmål. I de to timene der nynorsk språk ikke var i fokus jobbet elevene med tekster skrevet på nynorsk for å finne lyriske kjennetegn og virkemidler. Elevene hadde behov for hjelp av lærerne for å komme over «språkbarrieren» før de kunne sette i gang med det faktiske opplegget. Det som preger hele perioden med lyrikkundervisning, er at dikt skrevet på nynorsk blir brukt som utgangspunkt for å jobbe med nynorsk språk. Jeg observerer aldri at lærerne har noen felles gjennomgang av lyriske virkemidler og hvilken effekt dette har. Lærerne går rundt og snakker med elevene om lyriske virkemidler, men her varierer det hva som blir snakket om. ”

I arbeidet med samtidslyrikk valgte lærer 2 tekster fra Trygve Skaug og Axel Frønes, som ikke inngår i lærebokas tekstutvalg. Dette tror jeg er fordi disse forfatterne er lett tilgjengelige, for eksempel gjennom Instagram. Lærer 2 brukte sangtekster og dikt fra de to nevnte forfatterne for å illustrere hvordan dikt også er musikk. Hun spilte av sangene på Spotify. På et tidspunkt i undervisningsøkten spør lærer 2 elevene hva som kjennetegner moderne dikt, men sier like etterpå «jeg kan fortelle dere det, så slipper dere å tenke akkurat nå».

Etter at lærer 1 i første undervisningsøkt hadde introdusert at de i de kommende ukene skulle ha om lyrikk, fikk elevene utdelt diktet «Etterstev» av Ivar Aasen med oppgave om å streke under ord i diktet som var annerledes enn slik de selv ville skrevet, altså bokmål. Elevene fikk i hjemmelekse å streke under ord som er ulike på nynorsk og bokmål i diktet «Ved Rondane» av Aasmund Vinje. Lærer 1 kommenterte dette, ved å si «jeg kan det, så jeg trenger ikke å svi hvis det ikke er gjort». I en annen time ga lærer 2 elevene valget mellom tekstene «Det går over» og «Inst fra mæ» av henholdsvis Trygve Skaug og Axel Frønes. De fikk i oppgave å oversette teksten til nynorsk. Etterpå ble de satt i grupper og skulle snakke om hva som skjer med teksten når den endrer målform. I en annen time deler lærer 2 ut teksten «Kveldssong for deg og meg» skrevet av Odd Nordstoga, der elevene skal finne ord man ikke kan bruke på bokmål.

Høytlesning var en mye brukt metode i begge lærernes undervisning. Når hele klassen arbeidet med samme tekst leste lærerne teksten høyt i fellesskap. Hvis elevene var delt i grupper og arbeidet med ulike tekster gikk lærerne rundt og hjelper elevene med å lese og

oversette store deler av teksten til bokmål. Lærer 1 legger opp til at også elevene skal lese høyt. Tilnærmet hver gang lærerne leser høyt for elevene, stopper de opp undervegs i lesingen for å oversette ord eller hele strofer fra nynorsk til bokmål på eget initiativ. Når elevene leser høyt, spør hun etterpå om hun skal oversette teksten til bokmål. De snakker om hva som menes med det som står i hver strofe, og lærerne spør om det var noe elevene ikke forstod eller syntes var vanskelig.

I en undervisningsøkt deler lærer 1 ut diktet «Likfunn» av Jakob Sande som elevene skal lese individuelt. I presentasjonen av diktet sier hun at dette er en av hennes favorittdiktere. Dette er den eneste gangen jeg observerer at elevene skal lese et dikt uten å ha fokus på nynorsk språk eller lyriske virkemidler. Læreren leser diktet høyt for elevene etterpå, uten å oversette ord undervegs. Når læreren har lest ferdig spør hun elevene om hva diktet handler om, og om det var ord de ikke forstod. I fellesskap snakker de om hva diktet handler om, og læreren stiller konkrete spørsmål som elevene finner svar på i diktet.

Begge lærerne bruker dikt skrevet på nynorsk som utgangspunkt for arbeid med nynorsk grammatikk og bøyning av verb. Elevene får utdelt diktet «Besetting» (originalt «Obsession» av Charles Baudelaire) med oppgave om å finne eksempler på ordklassene verb, substantiv og adjektiv. Lærer 1 presiserer at elevene kun skal lete etter ordklassene i diktet, og «ikke trenger å tenke på hva diktet betyr». Ordene de finner skal føres inn i et grammatikkskjema, som lærerne gjennomgår i fellesskap på tavla og samtidig snakker om regler for bøyning av nynorske verb og substantiv. I en annen undervisningsøkt gir lærer 2 elevene i oppgave å finne eksempler på spørreord i diktet «Eg veit ikkje eg» av Ragnar Hovland, som de så skal føre inn i en tabell med kolonnene «nynorsk» og «bokmål» for oversettelse. Avslutningsvis sier hun at «dette er en påminnelse om hvordan nynorske spørreord skrives, men vi kan ikke snakke mer om det nå, for da bruker vi opp all tiden».

I perioden jeg observerte hadde elevene tre skriveoppgaver, der oppgaven var å skrive egne dikt. Elevene skal i den ene oppgaven skrive et moderne dikt med valgfritt tema. Den andre oppgaven kan ta utgangspunkt i et eksempeldikt som læreren har skrevet, eller teksten «Eg ser» av Bjørn Eidsvåg. I disse oppgavene får elevene selv velge om de skal skrive på bokmål, nynorsk eller dialekt. Siste oppgave går ut på at elevene skal ta utgangspunkt i diktet «Eg veit ikkje eg» av Ragnar Hovland, og bytte ut noen ord for å gjøre det sitt eget. Elevene kan, hvis de ønsker, lese diktene sine høyt for klassen. Her blir det presisert at elevene skal skrive på nynorsk.

Begge lærerne drar inn språkhistorie ved noen anledninger. Lærer 1 spør elevene hvem Ivar Aasen er, og elevene svarer «noe med nynorsk», «han som fant opp nynorsk» og «han som samlet nynorsk». Lærer 1 forteller så at «han fant ikke opp nynorsk, men han samlet inn ord og uttrykk og konstruerte nynorsk». Hun nevner i en annen sammenheng at Asmund Vinje levde på 1800-tallet og skrev på landsmål som vi i dag kjenner som nynorsk og at det vi i dag kjenner som bokmål før kaltes riksmål. I en undervisningsøkt lærer 2 hadde ansvar for spurte en elev hvorfor nynorske ord «skrives sånn», lærer 2 sier at de da må se til nynorskens historie og hvordan Ivar Aasen samlet inn dialekter. Hun sier ikke noe mer enn det, annet enn at «vi har vært for dårlige på å gå gjennom dette». Begge lærerne snakker om «gammeldags nynorsk» i betydningen konservativ nynorsk, og setter det opp mot dagens «liberale nynorsk», uten å utdype dette ytterligere.

I mine observasjoner la jeg merke til at begge lærerne introduserte diktene og oppgavene elevene skulle jobbe med som vanskelige. Lærer 1 uttrykker blant annet ««jeg vet at dette kan være vanskelig for åttendeklasse, men tiendeklasse skal kunne dette», ««vi leser gjennom diktet sammen, for det kan være noen strofer som er vanskelige å forstå» og «dette diktet er skrevet på konservativ nynorsk, som kan være utfordrende for oss». Lærer 2 sier for eksempel: «dette er kanskje vanskelig å forstå». I oppstart av en time observerte jeg at lærer 1 sa «vi skal gjøre noe så interessant, synes vi voksne, som å blande grammatikk inn i litteraturen». Hun sier i en annen undervisningsøkt «når det er snakk om nynorsk må dere stresse ned litt. Nynorsk er ikke vanskelig eller fælt, dere er bare ikke vant til å lese eller høre så mye nynorsk».

Ved noen anledninger observerte jeg at lærerne uttrykte seg om egen kompetanse i nynorsk. Lærer 2 uttrykte i en undervisningsøkt der det ble arbeidet med lyrikk: «jeg er litt på gyngende grunn når jeg holder på med grammatikk» og «det er ikke alltid sånn at vi [lærere] kan reglene». Lærer 2 sier «jeg burde kanskje skrevet oppgaveteksten på nynorsk, men det har jeg ikke gjort». I samtale om hva spørreordet «hvem» er på nynorsk, svarer en elev «kem». Lærer 2 sier at hun er usikker på om det er lov å skrive «kem» på nynorsk, men at det uansett er et annet ord hun tenker på. Jeg observerte også at det ble gjort feil i grammatikkundervisningen, blant annet ved at lærer 2 skrev «eintall», «flertall» og «hunkjønn» i grammatikkskjemaet.



## 4.2 Hvilke faktorer påvirker hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen?

Gjennom e-postintervju og fysisk intervju fant jeg at det som i størst grad påvirker hvordan lærerne bruker nynorsk som en del av lyrikkundervisningen er egen kompetanse i både nynorsk og lyrikk.

### Lærernes kompetanse og forhold til nynorsk og lyrikk

#### *Nynorsk*

Gjennom intervjuet fant jeg at både lærer 1 og lærer 2 opplever egen kompetanse i nynorsk som mangelfull. Lærer 1 begrunner manglende kompetanse i nynorsk med at hun blir for lite eksponert for det i hverdagen, men anerkjenner at hun nok ikke er flink nok til å oppsøke det. Hvis nynorsk hadde vært mer tilgjengelig gjennom aviser og liknende ville kompetansen vært høyere. Lærer 2 mener egen kompetanse i nynorsk er lav fordi det ikke inngikk som en del av lærerutdanningen, og hun verken møtte nynorske tekster eller bøker i særlig stor grad. Begge lærerne oppgir i intervjuet at undervisningen blir påvirket av egen kompetanse i nynorsk. Undervisningen til lærer 2 mener hun selv påvirkes av egen kompetanse fordi hun ofte er usikker på grammatiske regler, og fordi nynorsk ikke kommer naturlig når hun skal skrive for eksempel oppgavetekster til elevene. Lærer 1 oppgir at hun planlegger undervisning i nynorsk bedre og grundigere enn i andre temaer, men må tenke mer gjennom spørsmål fra elevene og må ofte bruke ordbok for å svare på spørsmål knyttet til nynorsk språk.

Lærer 2 synes det kan være vanskelig å forholde seg til bokmål og nynorsk, som jo er likestilte, men likevel ulike. Det forvirrer både henne selv og elevene, og hun mener det derfor kan gjøre det lettere å behandle det som to ulike språk og «oversette» fra det ene til det andre. Lærer 1 mener bruken av «oversette» i arbeidet med nynorsk er uheldig. Lærer 2 sier at nynorsk som en del av norskfaget ikke gjør ungdomsskolehverdagen lettere for elevene, som allerede har en «heftig læreplan med mange mål de skal nå, og krav i alle fag», og at «nynorsk blir et ekstra språk». Av hensyn til elevene prøver lærer 2 å bli mer bevisst på å ikke la egen kompetanse komme i veien for undervisningen, fordi de skal opp til eksamen og det ville vært urettferdig ovenfor elevene dersom hun prioriterte vekk nynorsk. Hun sier videre at hun som

privatperson er litt i endring hva gleder egne holdninger til nynorsk. Når det engang er sånn at man må forholde seg til nynorsk, må man bare snu tankegangen sin til det positive. En positiv holdning gjør arbeidet med nynorsk lettere. Hvis man som lærer tenker at «uff, nei.. skal vi ha nynorsk» så blir det håpløst.

I intervjuet beskriver lærer 1 seg selv som «nynorskfanatiker» og en av de som mener vi skal ha nynorsk i skolen. Hun uttrykker at det er en del av vår kulturarv, og en viktig del av lærerplanen. Hun trekker fram lyrikk som en viktig grunn til å beholde nynorsk, da «nynorsk klinger bedre enn bokmål, synes jeg». I intervjuet med lærer 1 stiller jeg også spørsmålsteget til bruken av ordet «kjedelig», som jeg tolker som negativt ladet. Hun sier at dette ikke er noen god måte å gjøre det på, men at hun ikke har vært bevisst på at hun gjør det. Hun forklarer det som et forsøk på å være jovial mot elevene. Lærer 1 mener det er vanskelig å skille holdninger til nynorsk i skolen fra holdninger til nynorsk i samfunnet, og at skolen nok blir påvirket av samfunnet. Hun sier at som norsklærer har man et ansvar for å jobbe med egne holdninger til nynorsk, og dersom man er negativ til nynorsk bør man holde det for seg selv. Videre uttrykker hun at dersom læreren lar det skinne gjennom at nynorsk er noe man anser som uviktig eller vanskelig, vil det være til hinder for viderefremidling av kunnskap og elevenes læring. Hun mener det er lettere å formidle noe man selv liker, og hun sier videre at «å undervise i noe som en anser som uviktig og/eller uinteressant bør en slippe». I intervjuet sier lærer 1 at «nynorsk og lyrikk er det kjipeste i norskfaget» og «hvis jeg skal gå gjennom hele bøyningssystemet så tar jeg livet av elevene». Lærer 1 tror at elevens og lærers holdninger til nynorsk og lyrikk blir gjensidig påvirket av hverandre. «som lærer er det vanskelig å være kjempepositiv hvis det lyser uvilje fra elevene». Både lærer 1 og lærer 2 mener at ved å anerkjenne at nynorsk kan være vanskelig kan det få elevene til å senke skuldrene. Lærer 1 ser likevel et problem med å si at noe er vanskelig før elevene i det hele tatt har begynt med oppgaven. Hun sier at «det vi framstiller som vanskelig, blir vanskelig» og at det blir som å si «dette klarer du ikke, men vi skal gjøre det uansett»

### ***Lyrikk***

I intervjuet oppgir begge lærerne at de anser egentlig kompetanse i lyrikk som lav. Lærer 1 forklarer at fordi hun ikke møter lyrikk i hverdagen oppsøker hun det sjeldent på eget initiativ. Hun foretrekker annen skjønnlitteratur, og det blir derfor ikke til at hun går inn for å lese lyrikk. Lærer 2 begrunner også egen kompetanse med at hun ikke møter lyrikk i hverdagen, i

tillegg til at lyrikk ikke inngikk som en del av lærerutdanningen. Den kompetansen hun nå innehar er noe hun har tilegnet seg på egenhånd. Begge lærerne hevder at egen kompetanse i lyrikk påvirker undervisningen. De oppgir at de ofte søker mot tematikken og tekstene de føler seg tryggest på, og har delt undervisningstimene mellom seg basert på egne interesser og styrker. Sterkere integrering av lyrikk i lærerutdanningen hadde resultert i høyere kompetanse og større repertoar av tekster å velge i, sier lærer 2.

Under intervjuet med lærer 1 snakker vi om hennes valg av høytlesning i klasserommet, og hvorfor hun velger å inkludere elevene i høytlesningen. Hun mener at stillelesing ville fått mange av elevene til å koble av, men gjennom høytlesning kan elevene høre teksten og få en bedre forståelse av innholdet. Hun tror enkelte elever vil falle av uansett, men mener variasjon i arbeidsmåte kan bidra til å holde elevenes interesse oppe. Videre snakker vi om elevenes evne til å forstå tekster uten en felles gjennomgang når de arbeider i grupper. Lærer 1 oppgir at hun ikke tror elevene forstår diktene når de kun leser individuelt, og at de går rundt til gruppene og oversetter diktene. Hun uttrykker «for en gruppe med åttendeklassinger måtte vi bytte dikt».

Begge lærerne oppgir i intervjuet at de leter aktivt etter dikt skrevet på nynorsk for bruk i lyrikkundervisningen hovedsakelig for å kunne «dra det ned til grammatikk». Når jeg spør hva lærerne tenker om påstanden «lyrikk er overrepresentert i utvalget av nynorske tekster» (Skjong og Vederhus, 2016), er de enige. De sier at de ikke er fremmede for å velge nynorske tekster i andre sjangre, men det kommer fram gjennom intervjuene mine at begge lærerne bruker nynorsk hyppigst i lyrikkundervisningen fordi «lyrikk på nynorsk er mer tilgjengelig» og «de har ikke tid til å lese lengre bøker». Lærer 1 mener den hyppige bruken av lyrikk som utvalg av nynorske tekster skyldes lærebokas dårlige utvalg og mangel på tid til å lese hele bøker. Hun anerkjenner noe av problemet som lærerne som kjører seg fast i et spor der de kun ser etter tekster i læreboka, og at de vil finne for eksempel artikler på nynorsk hvis de leter litt. Lærer 1 tror lyrikk blir tatt som en enkel løsning så elevene «slipper lange tekster». Hun mener dette henger sammen med manglende kunnskap om for eksempel nye og relevante ungdomstekster. I intervjuet oppgir lærer 1 at det som står i læreboka er godt nok fordi hun vet at de fleste av elevene i gruppen har tenkt seg videre på yrkesfaglig studieretning på videregående. De av elevene som skal gå studiespesialiserende vil komme innom lyrikk senere. Hun ville «gått hardere på» dersom flere av elevene skulle gå studiespesialiserende, fordi elevene ville vært faglig sterkere.

I intervjuene diskuterer vi også lærernes valg av tekst til undervisningen. Lærer 1 forteller at hun velger tekster hun selv liker, tekster som har et stort rom for tolkning og tekster som inneholder mange virkemidler. Hun har også valgt tekster av forfattere som elevene har vært borti før, eller vil komme borti senere. En annen faktor for hvilke tekster hun velger er et ønske om å bruke tekstene for å dra inn språkhistorie. Lærer 2 forteller at hun ofte leter etter tekster i læreboka, og tar det første og beste hun finner. Hun velger også tekster hun har brukt i undervisningen tidligere, eller tekster hun hadde på studiet. Hun tar utgangspunkt i hva elevene er opptatt av, som musikk, og velger bort tekster som er «veldig dype», i betydningen dikt med stort tolkningsrom og vanskelig tematikk, eller tekster skrevet på konservativ nynorsk. Dette begrunner hun med at mye av leseglede forsvinner dersom de hele tiden må stoppe opp i lesingen for å forklare ord og begrep, og at de «bruker opp all tiden» hvis de skal forklare ord på nynorsk.

Under intervjuet kommer det fram at begge lærerne anser det som positivt å inkludere elevene i valg av tekst til undervisningen. Lærer 2 reflekterer over sin egen undervisningspraksis, og anerkjenner at hun er for dårlige til å inkludere elevene, men ser potensialet i dette: «det hadde vært artig å prøve». Hun mener elevenes involvering i valg som angår egen skolehverdag og ansvar for egen læring, kan inspirere til videre arbeid og gjøre elevene mer nysgjerrige på arbeidet. Tidligere har hun tenkt: «nei, de kommer ikke med noe», men erkjenner dette som en undervurdering av elevene, noe hun mener lærere bør unngå.

I løpet av intervjuet ble det klart at begge lærerne anser lyrikk som en viktig del av norskfaget i skolen. Lærer 1 sier: «noen synes nok lyrikk er kjempe tungt, andre får bruke deler av hodet ved å tenke utradisjonelt og se andre linjer som ikke står «in your face», og kan drømme litt og tolke ord». Lærer 2 trekker fram viktigheten av sjangervariasjon, og beskriver lyrikk som «en måte å uttrykke seg på», og legger til at flere av elevene ser ut til å like lyrikk når de først har kommet i gang. Funnene mine viser imidlertid at begge lærerne mener kunnskaper om lyrikk og lyriske kvaliteter, leseglede og egne tolkinger vil bli nedprioritert på grunn av fokuset de har valgt å ha på nynorsk språk i lyrikkundervisningen. De har en begrenset periode avsatt til arbeid med lyrikk, der de nå skal innom lyrikk, språklige virkemidler og nynorsk grammatikk. Lærer 2 påpeker at de prøver å rekke over «alt» på kort tid, noe hun mener har gjort undervisningen krevende både for elever og lærere. Lærer 1 er enig i dette, og anerkjenner at kompetansen i lyrikk nok kan lide når de har valgt å samkjøre nynorsk- og lyrikkundervisning gjennom utsagnet: «å tenke fritt og gi de muligheten til tankespinn får vi ikke tid til rett og slett», men «på nynorsksiden vinner de på det».

Begge lærerne tviler på at elevene vil sitte igjen med en standardisert «a4-kompetanse» etter undervisningen. Når elevene arbeider gruppevis vil samtaleemnet påvirkes både av hva elevene spør om, og læreren som svarer. Lærer 1 mener undervisning tilpasset elevenes interesser er det beste. Hun skulle gjerne sett at alle elevene satt igjen med samme kunnskap, men det mener hun ikke er gjennomførbart. Opp mot tentamen eller skriftlig eksamen er ikke dette helt bra, men at det på muntlige eksamen vil gå helt fint. Hun uttrykker at det i det norske skoleverket alltid vil være motstridende interesser. Lærer 2 reflekterer over egen undervisning, og mener at hun i større grad burde tenke gjennom hva hun ønsker at elevene skal sitte igjen med etter hver time. Hun håper at elevene har kjent på gleden av å lese og skrive lyrikk, og trekker fram litterære opplevelser som viktigere enn kunnskap om språklige virkemidler, da dette er noe som vil bli berørt på andre tidspunkt. Hun håper at alle elevene vil få muligheten til å lære om språklige virkemidler, men anerkjenner at noen elever nok vil falle av.

### **4.3 Sammenfatning av hovedfunn**

Gjennom mine undersøkelser finner jeg at lærernes bruk av nynorsk som en del av lyrikkundervisning i stor grad påvirkes av lærernes kompetanse i og holdninger til både nynorsk og lyrikk. Tekster blir ofte oversatt fra nynorsk til bokmål, hvor fokuset er på språk fremfor lyriske kvaliteter. Lærerne anerkjenner at lyrikk er viktig for elevenes utvikling av språklig og litterær kompetanse, men tekstene blir brukt som et middel for å undervise i grammatikk, noe som kan indikere at lærerne undervurderer lyrikkens plass i norskfaget.

Valg av teksten til undervisningen baseres på egne interesser og preferanser, noe som antyder et snevert repertoar av lyriske tekster. Lærerne begrunner egen manglende kompetanse i nynorsk med lite eksponering i hverdagen og utilstrekkelig opplæring på studiet. Begge uttrykker et ønske om å gjøre undervisningen i nynorsk og lyrikk mer engasjerende for elevene, men på grunn av egen usikkerhet og tidsbegrensning oppleves dette som vanskelig.

Lærerne trekker fram opplevelsen av å lese lyrikk som en viktig målsetning for undervisningen, men jeg observerer ikke at dette blir gjort. Dette gjør at undervisningen er preget av nynorsk grammatikk, og ikke tolking eller opplevelse av lyrikk. Begge lærerne reflekterer over hvordan egne holdninger kan påvirke elevenes læring og holdninger til faget.

De er bevisste på egen påvirkningskraft, men ser utfordringer knyttet til å balansere eget engasjement, kompetansemålene og egen faglige usikkerhet. De anerkjenner at det er behov for å styrke både egen og elevenes kompetanse i både nynorsk og lyrikk.

## 5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene mine bli diskutert opp mot relevant teori og tidligere forskning, for å gi en dypere forståelse for hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen. Funnene fra observasjonen viser at lyrikk ofte fungerer som et middel i nynorskundervisningen, heller enn et mål i seg selv. Dette indikerer at det er undervisning i nynorsk som ligger i bunn, og at lærerne bruker dikt skrevet på nynorsk som en inngang til å snakke om nynorsk språk. Funnene mine tyder på at tekstene blir marginalisert til å være et redskap for arbeid med språk. Denne måten å gjennomføre undervisningen på gjør det uklart for meg hva målet med undervisningen er, spesielt når lærerne gjennom intervjuet uttrykker at leseglede og leseopplevelser er sentrale mål, men i undervisningen legger vekt på språklige aspekter ved diktene. Lærerne anerkjenner at de har valgt å legge fokuset på nynorsk språk i lyrikkundervisningen, og at dette trolig påvirker både elevenes kompetanse i og forhold til lyrikk. De problematiserer dette, men mener at elevene vil vinne på det når det gjelder kompetanse i nynorsk. Likevel viser mine observasjoner at lærerne ved flere anledninger ikke griper sjansen til å snakke om nynorsk språk og nynorsk språkhistorie. Eksemplene fra undervisningen bygger opp under min påstand om at det heller er lyrikk som blir brukt i nynorskundervisningen, enn motsatt. Store deler av opplegget de har lagt opp til i lyrikkundervisningen, kunne like gjerne vært brukt med utgangspunkt i andre typer tekster. Etter å ha bearbeidet materialet mitt finner jeg et det er lite samsvar mellom hva lærerne oppgir at de ønsker at elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning, og hvordan de legger opp undervisningen.

## **5.1 Hvordan blir nynorsk brukt som en del av lyrikkundervisningen?**

### Dikt skrevet på nynorsk blir brukt som utgangspunkt for å snakke om nynorsk språk

Gjennom min studie fant jeg at lærerne jeg observerte hadde mye fokus på nynorsk grammatikk i undervisningen. Elevene ble for eksempel bedt om å streke under ord som er forskjellige på bokmål og nynorsk i et dikt lærer 1 delte ut. I en annen undervisningsøkt fikk elevene beskjed om at «de ikke trenger å tenke på hva diktet betyr», men utelukkende ha fokus på nynorske ord, noe som tydeliggjør fokuset på nynorsk språk. I forskningslitteraturen blir et slikt fokus problematisert. St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* slår fast at en av utfordringene med nynorsk som en del av norskfaget er den eksplisitte grammatikkundervisningen. Dette blir også problematisert av Veka og Hellevik (1986) og av Sjøhelle (2016). Sjøhelle (2016) begrunner vektleggingen av grammatikk i nynorskundervisningen med at nynorskdidaktikk har blitt hengende etter i utviklingen sammenlignet med didaktikk i andre fag. Å gi elevene et «språk om språket» trekker Sjøhelle (2016) fram som positivt, men mener det er avgjørende at det knyttes opp mot elevenes skrivekontekst. Jeg observerte aldri at det ble arbeidet med nynorsk grammatikk i en skrivekontekst. De brukte grammatikkskjema ved flere anledninger, men dette var knyttet opp mot lesing av tekst, ikke skriving.

For at arbeidet med å sammenligne nynorsk og bokmål skal ha positiv effekt på elevenes språkutvikling må en slik aktivitet inneholde arbeid med både forskjeller og likheter mellom målformene. Det blir av Eiksund mfl. (2022) lagt vekt på at arbeid med forskjeller og likheter mellom bokmål og nynorsk vil øke elevenes språkforståelse, og gjøre de i stand til å skifte mellom nynorsk og bokmål når de skriver. Det kan altså føre til bedre språkforståelse å fokusere på språktrekk. I mitt materiale ble det derimot kun lagt vekt på hva som var forskjellene mellom de to målformene. Likheter ble aldri tematisert. Dette kan føre til at undervisningen ikke er med på å utvikle elevenes språkforståelse. Ettersom grammatisk metaspråk ikke ble kontekstualisert opp mot skriveaktiviteter, kan jeg heller ikke se at undervisningen bidrar til utvikling av et grammatisk metaspråk, slik Sjøhelle (2016) påpeker.

I undervisningen jeg observerte ble alle tekster oversatt fra nynorsk til bokmål på initiativ fra lærerne, uavhengig av om elevene arbeidet individuelt, i grupper eller i plenum. Et slikt fokus kan få nynorsk til å framstå som et fremmedspråk (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Diskusjonen rundt hvorvidt man skal omtale nynorsk og bokmål som to ulike språk er imidlertid todelt. På



den ene siden er det snakk om nynorskens status i samfunnet, nynorskens plass i skolen og elevenes forhold til nynorsk. På den andre siden blir det lagt vekt på at nynorskdidaktikken henger etter i utviklingen, og at nynorsk i skolen blir forbundet med tradisjonell grammatikkundervisning og pugging. Under observasjonen sier både lærer 1 og lærer 2 at «dette er skrevet på konservativ nynorsk, så det kan være vanskelig for oss». Her er det rimelig å forstå «oss» som bokmålsbrukere. I intervjuet sier lærer 1 at vi har skapt et kunstig skille mellom de to språkene, noe hun mener forlag og lærebøker bidrar til gjennom å behandle nynorsk adskilt fra øvrig tematikk i bøkene. Dette finner også Jansson (2004) i sine analyser av lærebøkene. Det kan tenkes at lærerne også er med på å opprettholde dette skillet ved å konsekvent oversette diktene fra bokmål til nynorsk.

Blikstad-Balas og Roe (2020) viser til en undersøkelse der elevene fikk i oppgave å oversette en tekst fra eget hovedmål til dialekt. Gjennom denne oppgaven så elevene at egen dialekt og nynorsk hadde flere fellestrekk. En slik type oppgave ble også gjennomført i en av timene jeg observerte, men med fokus på å oversette tekster fra dialekt eller bokmål til nynorsk. I motsetning til oppgaven Blikstad-Balas og Roe (2020) skisserer, fant jeg at fokuset var på hvordan nynorsk er forskjellig fra elevenes egen dialekt og bokmål. Gjennom å arbeide på denne måten får elevene inntrykk av at de lærer et nytt språk. Lærer 2 mener at «nynorsk og bokmål er ulikt, selv om det er likestilt» og at det kan være lettere for å elevene å forholde seg til målformene hvis man behandler det som to ulike språk. Askeland mfl. (2020) mener at det didaktisk kan det være positivt å omtale nynorsk og bokmål som to ulike språk, fordi det åpner opp for å hente inspirasjon fra fremmedspråksundervisningen, og dermed ta i bruk andre undervisningsmetoder.

Gjennom en intervensjonsstudie i forbindelse med doktorgradsavhandlingen sin fant Sjøhelle (2016) at elevene mestret nynorsk bedre ved å ta det i bruk i både formelle og uformelle sammenhenger. Ingen av læringsaktivitetene jeg observerte gikk ut på at nynorsk skulle brukes i uformelle sammenhenger, eller som bruksspråk. Veka og Hellevik (1986) mener at skrivetrening er viktig for elevenes språkforståelse, og er en forutsetning for at grammatikkundervisningen skal ha noe for seg. Elevene hadde flere skriveoppgaver i perioden jeg observerte, men det var ikke fokus på at elevene skulle skrive på nynorsk. Elevene uttrykte at det å skrive dikt var en oppgave de likte godt og hadde mye glede av. Eiksund mfl. (2022) trekker det fram som god sidemålsopplæring å gjøre de «kjekke tingene» på nynorsk. Dette observerte jeg aldri at ble gjort. Her kunne lærerne lagt opp undervisningen

slik at elevene fikk gjøre «kjekke ting», bruke nynorsk i en uformell sammenheng og få skrivetrening i nynorsk.

Roe (2020) framhever høytlesning som et viktig verktøy for utvikling av lese lyst hos elevene. Gjennom høytlesning tillegger læreren teksten en ekstra dimensjon, og elevene kan få en bedre forståelse av teksten. Jeg finner i mine undersøkelser at spesielt lærer 1 har integrert høytlesning som en del av egen undervisningspraksis. Dette bidrar både til variasjon, men og å gjøre undervisningen mer engasjerende. Roe (2020) poengterer at god og effektiv høytlesning krever at læreren leser med god flyt og har forståelse for teksten, noe som inkluderer å vite hvor det passer å ta pauser og hvilke elementer i teksten som kan kreve ytterlige forklaringer. Dette blir problematisert av Hennig (2019) som mener læreren bør stå utenfor elevenes litterære opplevelser.

For å unngå at høytlesningen blir monoton oppfordrer lærer 1 elevene til å lese høyt. I tillegg til å bryte opp en potensielt monoton undervisning, fremmer dette elevenes lesekompetanse, gir en følelse av mestring, og aktiviserer elevene i egen læring (Roe, 2020). Selv om inkludering av elevene i høytlesningen kan føre til utfordringer, spesielt når tekstene som leses er på nynorsk, noe mange av elevene uttrykte at var utfordrende, har høytlesning den fordelen at det styrker elevenes evne til å engasjere seg i tekstene og utvikler elevenes leseferdigheter (Roe, 2020). Denne balansen mellom fordeler og utfordringer er sentral for å skape en god litteraturundervisning. Dette i tråd med Skaftun og Michelsen (2017) som mener det er essensielt at undervisningen finner sted i mulighetsrommet.

Et problem i høytlesingspraksisen jeg observerte var at lesingen aldri var sentrert rundt det Rosenblatt (1995) kaller estetisk lesing, som vektlegger lese lyst og en dypere leseopplevelse. I stedet ble høytlesningen ofte brukt som et verktøy i forbindelse med at læreren oversatte tekstene fra nynorsk til bokmål, noe som fokuserer på de formelle sidene ved teksten i stedet for opplevelsen av teksten. Ved én anledning observerte jeg at det ble lest et dikt skrevet på nynorsk, uten at fokuset var på formelle sider ved teksten. Likevel var ikke fokuset på å utforske og oppleve diktet gjennom estetiske kvaliteter, men på å forstå diktet gjennom å lete etter svar på konkrete spørsmål. Dette reflekterer en manglende balanse mellom efferent og estetisk lesing, som Rosenblatt (1995) trekker fram som en viktig del av litteraturundervisningen. I mine undersøkelser fant jeg at lærerne aldri la til rette for estetisk lesing, heller tvert imot. Ved flere anledninger ble det understreket at elevene skulle fokusere på språket i teksten, og ikke trenge å tenke på tekstens innhold og hva den betyr. Hennig

(2019) presenterer efferent lesing som noe ødeleggende for leseopplevelsen, og en trussel for litteraturlesingen i skolen.

## **5.2 Hvilke faktorer påvirker hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen?**

### Lærernes kompetanse i nynorsk og lyrikk

Som beskrevet i kapittel 4.0 er mitt hovedfunn fra intervjuene at det er lærernes kompetanse til nynorsk og lyrikk som i størst grad påvirker undervisningen deres. I det følgende vil jeg diskutere dette funnet opp mot oppgavens teorikapittel, 2.0, strukturert med følgende overskrifter:

- Lærernes kompetanse i nynorsk
- Lærernes kompetanse i lyrikk
- Norskfaget som redskaps- og dannelsingsfag
- Læreplan, lærebøker og undervisningsressurser
- Holdninger til nynorsk

Lærernes kompetanse i nynorsk og lyrikk finner jeg at påvirker hvordan de forholder seg til norskfagets rolle som redskaps og dannelsingsfag, hvordan de forholder seg til læreplanen og undervisningsressurser, samt deres holdninger til nynorsk. Disse kategoriene vil i noen tilfeller overlapse, nettopp fordi de påvirker hverandre.

### ***Lærernes kompetanse i nynorsk***

Funnene fra intervjuene og observasjonen viser at lærernes kompetanse i nynorsk spiller en viktig rolle i lærernes tilnærming til lyrikkundervisningen. Begge lærerne uttrykte i intervjuet at de anser egen kompetanse i nynorsk som mangelfull. Dette ble bekreftet gjennom observasjonen min, hvor begge lærerne gjorde grammatiske feil i undervisningen. Lærer 2 uttrykte spesielt at hun følte seg «på gyngende grunn», og «det er ikke alltid sånn at vi [lærere] kan reglene». Lærerne anerkjenner at egen manglende kompetanse i nynorsk påvirker

undervisningsmetodene de bruker. Språkrådets undersøkelse viser at lærernes kompetanse øker i takt med ansiennitet (Hindenes, 2017), noe mine funn ikke indikerer. Lærerne i min undersøkelse har begge lang erfaring i arbeidet som lærer, men oppgir likevel egen kompetanse i nynorsk som lav.

Gjennom intervjuet hevder lærer 1 at manglende kompetanse bunner i mangel på eksponering for nynorsk i hverdagen, og at egen kompetanse hadde vært høyere dersom nynorsk var mer tilgjengelig, for eksempel i aviser og media. Skaftun og Michelsen (2017) mener læreren har et ansvar for å øke egen litterære kompetanse. Dette mener jeg også gjelder nynorsk litteratur, noe som forutsetter at læreren oppsøker nynorsk privat. Når lærerne oppgir at de møter nynorsk lite i hverdagen, og heller ikke oppsøker det, er det rimelig å anta at dette i stor grad påvirker lærernes kunnskap om nynorsk litteratur. Lærer 2 trekker fram manglende nynorskundervisning på lærerutdanningen som en avgjørende faktor. Mine funn stemmer overens med Språkrådets undersøkelse (Hindenes, 2017), der kun 4 av 10 lærere føler seg kvalifiserte til å undervise i nynorsk etter endt lærerutdanning, og oppgir mangelfullt grunnlag fra egen skoletid, dårlig undervisning på lærerutdanningen og manglende motivasjon som årsak til det. Askeland mfl. (2020) understreker at mangelfull nynorskopplæring fra egen skolegang gjør at mange studenter som søker seg inn på lærerutdanningen ikke har tilstrekkelig kompetanse. Nordeide (2023) peker på problematikken med at lærerutdanningsinstitusjonene mangler strukturell opplæring i nynorsk, og i de tilfellene det er strukturell opplæring, er denne ofte mangelfull. Det blir stilt ulike krav til studentenes nynorskkompetanse, som gjør at studentene etter endt utdanning kommer ut i skolen med varierende kompetanse. Min egen erfaring som lærerstudent støtter Nordeides (2023) argumentasjon, og lærer 2 sin oppfattelse om at nynorskopplæringen på lærerutdanningen er for dårlig, da jeg selv har møtt nynorsk lite gjennom utdanningen, foruten noen eksamener på nynorsk.

Fra mitt perspektiv utvikler dette seg til en ond sirkel. Lærerne som underviser i nynorsk har ikke god nok kompetanse, noe som fører til at elevene ikke mestrer nynorsk skikkelig. Disse elevene blir senere studenter på lærerutdanningen, der det forventes at de har lært tilstrekkelig nynorsk gjennom grunnskolen – en forventning som ofte ikke møtes. Studentene får lite strukturell opplæring i nynorsk gjennom studiet, noe som resulterer i at de møter læreryrket uten nødvendig kompetanse for å undervise i nynorsk.

Stortingsmeldinger peker på behovet for å styrke nynorskundervisningen (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 42; St.meld. nr. 23 (2007-2008), s. 41), noe mine funn også indikerer. I

forskningslitteraturen blir det bekreftet at nynorskundervisningen tradisjonelt sett, og fortsatt, er preget av grammatikk og formverk, som beskrevet av blant annet Veka og Hellevik (1986) og Sjøhelle (2016). Ved å styrke nynorskopplæringen i lærerutdanningen, vil man kunne sikre at lærerne har tilstrekkelig kompetanse til å undervise i nynorsk og dermed fremme elevenes forståelse av nynorsk språk.

Nordeide (2023) argumenterer for at lærernes kompetanse direkte vil påvirke holdningene, og at lærere med større teoretisk og praktisk kunnskap om undervisning i nynorsk, sannsynligvis vil være mer positive til å undervise i nynorsk. Dette indikerer at økt faglig dyktighet kan føre til mer engasjerende og bedre undervisning. Lærerne i mine undersøkelser oppgir både at de har lav kompetanse i nynorsk, og at de opplever egen undervisning som lite engasjerende. Det er rimelig å anta at dette henger sammen. Dette indikerer et behov for både didaktisk og faglig utvikling hos lærerne, slik at de kan legge til rette for en engasjerende undervisning som kan inspirere elevene. God kompetanse i lyrikk er en forutsetning for å kunne velge ut tekster som passer en mangfoldig elevgruppe. For å planlegge og gjennomføre undervisning, kreves det både didaktiske og faglige kunnskaper. Disse kan ikke separeres fra hverandre (Skaftun og Michelsen, 2017).

### ***Lærernes kompetanse i lyrikk***

I mine intervjuer ble det framhevet at lærernes kompetanse i lyrikk også er en avgjørende faktor for hvordan undervisningen blir planlagt og gjennomført. Lærer 1 og lærer 2 har uttrykt at de anser egen kompetanse i lyrikk som lav. Denne oppfatningen ser ut til å ha direkte innvirkning på lyrikkundervisningen. Igjen er det mangel på eksponering for lyrikk i hverdagen, samt personlige preferanser innen skjønnlitteratur lærer 1 trekker fram som årsaken til manglende kompetanse i lyrikk. På grunn av dette oppsøker ikke lærer 1 lyrikk på fritiden, noe som kan begrense hennes muligheter til å velge ut og formidle et bredt spekter av lyriske tekster i undervisningen.

Jeg finner i mine undersøkelser at det er samsvar mellom lærerens personlige preferanser og deres undervisning. Lærerne velger i stor grad tekster de kjenner til fra før, eller tekster de selv liker. Dette er i tråd med Hennig (2019) som mener at lærerens egne litteraturpreferanser bør ligge til grunn i litteraturundervisningen. Likevel er det problematisk at lærerne lener seg mot trygde tekster de har kjennskap til fra før. Dette kan føre til at elevene ikke får tilgang til et bredt og variert utvalg av lyrikk. Som lærer har man et særlig ansvar for å utvide egen

teksthorisont gjennom å lese litteratur på fritiden (Skaftun og Michelsen, 2017), noe mine informanter oppgir at de ikke gjør når det kommer til lyrikk.

Eides (2020) undersøkelser viser at lærerne mener undervisningsopplegget de selv lager øker egen entusiasme og engasjement i klasserommet, i kontrast til lærebokas undervisningsopplegg. Mine undersøkelser viser en tendens til at lærerne underselger sin egen undervisning. Dette kommer til uttrykk i oppstarten av flere undervisningstimer, der lærerne starter med å si ting som: «nå skal vi gjøre noe så interessant, synes vi voksne, som å blande grammatikk inn i litteraturen», «dette er kanskje vanskelig å forstå», «dette diktet er skrevet på konservativ nynorsk, som kan være utfordrende for oss» og «vil dere at jeg skal oversette». Med dette impliserer de at undervisningen de nå skal i gang med er både kjedelig og vanskelig. Dette kan henge sammen med lærernes bruk av læreboka i undervisningen, som de begge poengterer at har et dårlig og begrenset utvalg. Det kan også være knyttet til lærernes opplevelse av egen manglende kompetanse.

### ***Norskfaget som redskaps- og dannelsesfag***

Lyrikkundervisningen i skolen krever en balansert tilnærming, som tar hensyn til både dannelses- og redskapsaspektet med norskfaget. Aase (2005b) trekker fram at elevene både må få opplæring i hvordan de kan lese og oppleve litteratur, og det må legges til rette for at elevene får oppleve å lese litteratur som berører dem. Aase (2005a) mener elevene ikke bare kan lære om litteraturtyper og virkemidler, men må også kunne reflektere over, og tolke litteratur. Dette gjør lyrikk til en viktig del av elevenes dannelsesprosess, fordi det blant annet fordrer kritisk tenking, refleksjon og tolkning, i tillegg til å kunne gi innsikt i kulturelle og historiske kontekster. Rosenblatt (1995) sitt syn på viktigheten av å inkludere både estetisk og efferent lesing i undervisningen blir i denne sammenhengen sentral. En balanse mellom estetisk og efferent lesing vil øke elevenes kompetanse i informasjonsuthenting og analyse av tekst, i tillegg til deres evne til tolking av tekst og kreativ tenking. Denne kompetansen er avgjørende for en dyp forståelse av litteratur, hvor både form og innhold er vesentlig for leseopplevelsen. Denne balansen så jeg ikke at fant sted i undervisningen jeg observerte, noe som kan føre til at elevene ikke oppnår en dyp forståelse av litteratur. Legger man Nordeides (2023) undersøkelse til grunn, som viser at svært mange elever undervises av lærere uten godkjent norskfaglig kompetanse skaper dette et stort problem. Sjansen er stor for at de ufaglærte underviserne ikke har kompetanse til å ha en balansert tilnærming til norskfaget,

ikke har ferdigheter i lesing av litteratur som videre fører til at elevene får mangelfull opplæring. I enkelttimer får nok ikke dette store konsekvenser, men dersom det er tilfellet over tid kan elevenes didaktiske utvikling og litteraturfaglige kompetanse svekkes.

Hennig (2019) understreker at alle lærere bør sette av tid til lesing i klasserommet, oppmuntre elevene til å velge tekster, og aktivt lese og fremme bøker. Dette mener (Hennig, 2019) bør være grunnleggende rammer i alle klasserom, og ikke burde være vanskelig å få til. Funnene mine strider mot dette. Begge lærerne uttrykker i intervjuet at de ønsker at elevene skal oppleve gleden av å lese lyrikk, men trekker fram tid som en begrensende faktor i undervisningen. Lærer 1, for eksempel, uttrykker at de ikke har tid til å lese hele bøker, noe som kan antyde at de heller ikke har tid til å la elevene lese for lesegledens skyld. Dette til tross for at begge lærerne trekker fram leseglede og leseopplevelse som viktige målsetninger for egen undervisning. Lærer 1 er positiv til at lyrikk er en del av norskfaget, og mener elevene har godt av å arbeide med lyriske tekster og bruke hodet på en annen måte. Dette står i ganske sterk kontrast til måten de jobber på, der det er formelle sider ved språk og lyrikk som er i fokus. Lærer 1 uttrykker i intervjuet at fordi de har valgt å ha fokus på nynorsk språk i lyrikkundervisningen har de ikke tid til å la elevene «tenke fritt og gi de muligheten til tankespinn».

### ***Læreplan, lærebøker og undervisningsressurser***

Læreplanen i norskfaget vektlegger kompetansemålene framfor konkret innhold. Den sier altså noe om målet, ikke middelet. Lærer 1 påpeker at selv om læreplanen legger føringer for undervisningen, er det den enkelte læreres tilnærminger og valg som påvirker undervisningsprosessen i størst grad. Lærer 2 trekker fram læreplanens mange kompetansemål som en utfordring for nynorsk som en del av norskfaget, fordi mange av elevene sliter med norsk fra før. Mine observasjoner tyder på at lærerne forholder seg til eksterne faktorer, som blant annet lærebøker, når de underviser. Dette til tross for frihet i både valg av tekst og valg av metode.

Begge lærerne i studien oppgir at de bruker læreboka aktivt i valg av tekst, i «mangel på noe annet». Dette kan indikere at lærerne mangler kompetanse i utvalget av både nynorske og lyriske tekster. Når lærerne anser egen kompetanse i både nynorsk og lyrikk som lav, er det rimelig å anta at dette kan føre til en undervisning som er mindre variert og engasjerende. Jansson (2004) finner i sine undersøkelser at lærebøkene behandler nynorsk som et adskilt

emne fra den øvrige tematikken. Når lærerne i mine undersøkelser bruker læreboka aktivt, kan dette føre til at nynorskundervisningen blir preget av en ensformig og grammatikktung tilnærming til nynorskundervisning.

I forbindelse med valg av tekst, trekker Blikstad-Balas og Roe (2020) fram at lærerne er mer tilbøyelige til å velge tekster utenfor læreboka når det arbeides med populærkulturell lyrikk. Disse tekstene blir ofte brukt til å illustrere rim, rytme og gjentakelse. Dette finner jeg også i mine observasjoner. I arbeidet med nyere lyrikk velger lærer 2 tekster av Axel Frønes og Trygve Skaug, som ikke inngår i læreboka. Ved å bruke sangtekster og dikt av Frønes og Skaug illustrerte lærer 2 lyriske virkemidler på en måte som engasjerte elevene. Bruken av Spotify vitner om en mer moderne tilnærming til lyrikkundervisningen enn det jeg tidligere har illustrert. Valget om å benytte seg av «Instagram-poeter», som de jo er, kan ses i sammenheng med et ønske om å gjøre lyrikk mer tilgjengelig for elevene. Den moderne tilnærmingen til arbeidet med nynorsk lyrikk anser jeg som positivt. Likevel er det viktig å også ivareta eldre, tradisjonell lyrikk med sin dybde og kvalitet. Læreren kan ikke la tradisjonell lyrikk forbeholdes tradisjonelle undervisningsmetoder. Dette kan igjen knyttes til viktigheten av lærernes faglige og didaktiske utvikling som Skaftun og Michelsen (2017) påpeker.

Mangel på varierte læringsressurser i nynorsk blir av Askeland mfl. (2020) trukket fram som et problem for nynorskundervisning. Lærer 2 omtaler nynorsk som et «annet språk», noe som kan reflektere denne mangelen på ressurser, særlig når læreboken blir hyppig brukt. Både Roe (2020) og Hennig (2019) problematiserer hyppig bruk av læreboka i undervisningen. Roe (2020) mener lærebøkene har et noe ensformig tekstutvalg, som kan føre til at elevene blir lei hele norskfaget. Eides (2020) undersøkelser viser at lærerne som deltok velger tekster utenfor læreboka, for å sørge at utvalget av nynorske tekster elevene blir eksponert for er tilstrekkelig. Det blir klart at for å forberede undervisningen i nynorsk, må lærernes kompetanse utvikles, og tilgangen til ressurser på nynorsk må styrkes. Dette vil både styrke lærernes undervisningspraksis, og elevenes læringsopplevelser.

I Nordals (2004) undersøkelse oppgir halvparten av lærerne at de ikke legger særlig stor vekt på målform når de velger tekster til undervisningen, noe som kan resultere i at elevene ikke møter et bredt nok utvalg av nynorsk litteratur. Mens lærerne i Nordeides (2022) undersøkelse legger fram leseglede og motivasjon som et viktigere kriterium enn hvilken målform teksten er skrevet på, finner jeg at lærerne i min undersøkelse aktivt søker etter nynorske tekster til lyrikkundervisningen. Dette viser til ulike praksiser blant lærerne. Å aktivt velge nynorske



tekster til lyrikkundervisningen kan være med på å bygge opp under påstanden «lyrikk er overrepresentert som utvalg av nynorske tekster i skolen (Skjong og Vederhus, 2016). Lærer 1 gir uttrykk for at stor vekt på nynorske tekster i lyrikkundervisningen kan gi elevene inntrykk av at nynorsk kun brukes i lyrikk, og ikke er et bruksspråk. Lærer 1 hevder at vekten av dikt som utvalg av nynorske tekster handler om mangel på tid og lærebokas utilstrekkelige utvalg av nynorske tekster i andre sjangre. Nordeides (2022) undersøkelse viser at flere lærere er negative til bruk av nynorske tekster i undervisningen, da de frykter at mer enn ett skriftspråk vil forvirre elevene, og ødelegge tilgjengeligheten av tekstens innhold. Mine funn peker på det samme, der lærer 2 uttrykte skepsis til å velge tekster med «vanskelig nynorsk» i frykt for at dette skulle være et hinder for leseglede. En av lærerne i Nordeides (2022) undersøkelse uttrykte: «er temaet fristende nok, tror jeg at eleven glemmer at den er «feil» målform (Nordeide, 2022, s. 120). Dette stemmer overens med Blikstad-Balas og Roe (2020) sine funn, som viser at elevene ofte ikke legger merke til målform så lenge teksten er engasjerende.

Begge lærerne anerkjenner at fokuset på nynorsk språk nok vil føre til at elevene ikke får tilstrekkelig kunnskap om lyriske virkemidler. Mangelen på dybde i behandlingen av både nynorsk og lyrikk kan føre til utfordringer med å oppfylle kompetansemålene knyttet til nynorsk og lyrikk. For eksempel kan kompetansemålet «[...] sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019) bli vanskelig å nå, når fokuset er på nynorsk. Et annet kompetansemål sier at elevene skal «ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærer 1 sier hun har valgt tekster for å kunne dra inn språkhistorie, noe jeg observerte at i liten grad ble gjort. Jeg tolker imidlertid gjennom observasjonen at når elevene spør og er interessert, er ikke læreren interessert i å gå inn på det. Lærer 2 uttrykker at de har vært for dårlige til å gjennomgå språkhistorie, men at de ikke har tid til å gå gjennom det når elevene spør. Elevene har en begrenset periode avsatt til å arbeide med lyrikk. Lærer 2 sier at «de er gjerne innom lyrikk, språklige virkemidler og nynorsk grammatikk. De er innom «alt» på kort tid, noe hun mener er problematisk. Dette kan indikere at lærerne må øke egen didaktiske kompetanse for å planlegge og gjennomføre en mer effektiv undervisning. Etter endt observasjon tolker jeg det som at kompetansemålene i liten grad er oppfylt.

Hennig (2019) hevder at «ethvert barn har rett på og bør ha mulighet til å velge bøker/tekster uten innblanding fra voksne» (Hennig, 2019, s. 83), og at voksnes meninger om sjangre og

tematikk i tekstene er helt irrelevant. Dette står i strid med Blikstad-Balas og Roe (2020), som framhever skolens viktige rolle som utjevnende arena for elevenes møte med litteratur. Skaftun og Michelsen (2017) sier at elevene kommer til undervisningen med ulike forutsetninger, og at et mål for undervisningen må være at elevenes forutsetninger for lesing av litteratur skal være utvidet etter undervisningen. Derfor kan det være problematisk å slippe elevene løs i valg av tekst, men det er ikke ensbetydende med at elevene ikke skal bli inkludert (Skaftun og Michelsen, 2017). Lærerne i mine undersøkelser mener det er positivt å inkludere elevene i valg av tekst, men dette ble ikke gjort i perioden jeg observerte. Lærer 2 tror det er lett å tenke at elevene ikke vil bidra med noe, dersom de får være deltakende i valg av tekst. Begge lærerne har uttrykt at elevene lærer mer av å være aktive og deltakende i undervisningen. Likevel observerer jeg at både lærer 1 og lærer 2 sier at elevene skal «slippe å tenke» i undervisningen.

Funnene fra min studie viser at lærerne er bevisste på egen påvirkningskraft på elevenes holdninger til nynorsk. Dette i kontrast til Nordals (2004) undersøkelse, som viser at kun 9% av lærerne mener de er den største påvirkningsfaktoren på elevenes holdninger til nynorsk. Lærer 1 mener negative holdninger blant lærere er til hinder for elevenes læring. Videre bemerker samme lærer at lærernes holdninger også blir påvirket av elevene: «det er vanskelig å være kjempepositiv hvis det lyser uvilje fra elevene». Funnene i TNS Gallups (2006) undersøkelse indikerer det samme, der lærerne mente egen kompetanse i nynorsk var god nok, og at problemet lå i elevenes holdninger som hindret undervisningen. Lærer 2 reflekterer over å knytte nynorsk språk og lyrikk så tett opp mot hverandre, og sier «jeg tenker at vi kanskje har gjort det litt utfordrende både for oss selv og elevene». Hun antyder at den tette koblingen mellom nynorsk språk og lyrikk kan ha påvirket elevenes syn på lyrikk.

Mine observasjonen indikerer at lærerne gir uttrykk for negative holdninger i undervisningen, blant annet gjennom å beskrive nynorske tekster som «vanskelige» og «kjedelig», i tillegg til deres tilnærming til å «oversette» nynorske tekster til bokmål. Lærer 1 uttrykte «vi skal gjøre noe så interessant, synes vi voksne, som å blande grammatikk inn i litteratur», med noe jeg oppfattet som en sarkastisk undertone, som kan peke på en undervurdering av fagets potensiale og engasjement. Dette mener jeg, kan knyttes direkte til lærernes kompetanse. Utilstrekkelig kompetanse i nynorskdidaktikk bidrar til at nynorskundervisningen i stor grad preges av grammatikk og formverk.

Skaftun og Michelsen (2017) trekker fram viktigheten av at elevene får tilgang til et bredt tekstunivers, samtidig som de får utfordret seg selv og kjenne på mestring. Det blir av Skaftun og Michelsen (2017) presentert som hensiktsmessig å først introdusere tekster med et enklere lyrisk uttrykk, for så å bevege seg over til tekster som kan kreve mer av elevene. På skolen jeg observerte startet de lyrikkundervisningen med eldre lyrikk. Lærer 1 begrunnet dette med «så blir vi ferdige med det». Dette utsagnet tolker jeg som et uttrykk for at eldre lyrikk er det som er mest utfordrende. Hennig (2019) mener «vanskelig lyrikk» vil være nettopp eldre tekster med et språk elevene ikke er vant til å lese. Funnene mine stemmer overens med dette, da lærerne velger vekk «vanskelige dikt», forstått som tekster med konservativ nynorsk. Jeg mener at «vanskelige dikt» i like stor grad kan dreie seg om tematikken i diktene. Lærer 2 oppgir i intervjuet at tekster med «dypt tema» er noen hun velger vekk. Dette støttes ikke av Skaftun og Michelsen (2017), som mener at elevene både mestrer og liker å arbeide med tekster de ikke hadde møtt hadde det ikke vært for norskundervisningen på skolen. Å møte tekster der de må tenke og utfordre seg selv, parallelt med at kompetansen øker gjør at elevene kan oppleve mestring, selv om tekstene i starten kan oppleves utilgjengelige (Skaftun og Michelsen, 2017). Det er altså ingen grunn til å legge nivået lavere selv om det kan virke utfordrende for elevene å jobbe med «vanskeligere» tekster. Slik jeg ser det vil lærerne jeg observerte aldri komme dit at de kan bevege seg «innover», slik Skaftun og Michelsen (2017) skisserer, fordi lyrikken blir brukt som et middel for å lære nynorsk. Lyrikkundervisningen begraves i grammatikkundervisningen, og intensjonen om å jobbe med lyrikk faller bort.

Roe (2020) anerkjenner at det kan være vanskelig å finne tekster som skal treffe en hel klasse, men mener likevel at læreren skal legge seg på et gjennomsnittlig nivå basert på elevenes alder. Hennig (2019) problematiserer det å velge tekster basert på et forventet nivå av kunnskap på det aktuelle trinnet, og mener nivået da vil bli for høyt for mange av elevene. Her mener jeg Hennig undervurderer elevene. Elevene har kunnskaper og kompetanse før de møter i klasserommet, noe som ikke kan forkastes. Læreren kan, gjennom sin relasjon til elevene, tilrettelegge for undervisning som utfordrer elevene, men som likevel er innenfor deres forståelseshorison. Sjøhelle (2016) og Skaftun og Michelsen (2017) peker på viktigheten av at alle elevene skal bli ivaretatt i klasserommet, og at det derfor kan være problematisk å bruke åpne oppgaver i undervisningen som krever mye refleksjon og forkunnskaper av elevene. Dette blir ekstra relevant i en elevgruppe som den jeg observerte, der hele ungdomsskolen er samlet i norskundervisningen. I en gruppe bestående av åttende, niende og tiendeklasse, vil spriket i kompetanse være ekstra stort. Her kan man jo diskutere

hvorvidt fellestekster i klasserommet er hensiktsmessig eller ikke. Elevene vil få mulighet til å lære av hverandre, og gjennom litterære samtaler om tekstene kan de tilegne seg kunnskap de ikke hadde fått ved å ha individuell stillelesing av ulike tekster, uten mulighet til å diskutere det med medelever i etterkant.

På grunn av hvordan undervisning er strukturert, med stor vekt på gruppearbeid uten felles gjennomgang først, uttrykker begge lærerne at elevene ikke vil sitte igjen med en standardisert «a4-kompetanse», men at det elevene lærer er avhengig av hvilke spørsmål de stiller og hva læreren svarer. Lærer 1 trekker fram denne typen undervisning som optimal, fordi den tilpasses hver enkelt elev, med utgangspunkt i elevenes interesser og engasjement. Dette er i tråd med Rosenblatts (1995) sitt perspektiv om at alle leseopplevelser er gyldige i klasserommet, men at tolkninger må ha referanser i teksten. Å legge opp undervisningen på denne måten kan legge til rette for bredde i elevenes kunnskap, men da på bekostning av en felles, grunnleggende kompetanse.

### ***Holdninger til nynorsk***

I Stortingsmelding nr. 23., *Språk bygger broer*, fra 2007/2008 kommer det fram at nynorskens status som bruksspråk ikke står sterkt i samfunnet som helhet, sammenlignet med bokmål, noe mine funn støtter. Gjennom observasjon og intervju finner jeg utsagn som antyder at lærerne ikke anser nynorsk som et bruksspråk, blant annet når lærer 2 sier: «Jeg burde kanskje skrevet oppgaveteksten på nynorsk, men det har jeg ikke gjort». Jansson (2004) påpeker at dette også er praksis i mange lærebøker, der oppgavetekstene ofte står på bokmål, selv om det er nynorske oppgaver det skal arbeides med. Lærer 1 sier «det er trist å miste [nynorsk], spesielt på grunn av lyrikk. Nynorsk klinger bedre enn bokmål, synes jeg». Dette er med på å bygge videre på illusjonen om at nynorsk kun brukes i lyrikk, og ikke er et bruksspråk. I intervjuet oppgir lærer 1 at hun anser nivået på undervisningen som tilstrekkelig, begrunnet med at flertallet av elevene planlegger å velge yrkesfaglig studieretning på videregående. Hun reflekterer over at dersom mange av elevene skulle gått videre på studiespesialiserende, ville elevgruppen vært faglig sterkere og hun kunne lagt undervisningen på et høyere nivå. Det er uklart for meg om dette reflekterer negative holdninger til yrkesfag, en undervurdering av elevene eller inntrykk av at nynorsk ikke er et bruksspråk utover skolesammenheng. Det kan tolkes som om læreren mener elevene på yrkesfag har lavere ambisjoner, og ikke har behov for nynorsk eller lyrikk. Dersom en elev skulle få seg jobb i kommune, skole eller statlig

administrasjon plikter eleven å mestre nynorsk skrift, noe grunnskolen skal sørge for. Selv gikk jeg yrkesfag på videregående, og er snart ferdig utdannet lektor med mål om å jobbe i skolen. Argumentet for å legge undervisningen på et lavere nivå basert på en antakelse om at elever som velger yrkesfaglig studieretning på videregående er faglig svakere er det derfor lite hold i. Uansett er læreplanen etter tiende trinn lik for alle elever, uavhengig av valg av studieretning videre.

I intervjuet omtaler lærer 1 seg selv som «nynorskfanatiker», og mener nynorsk er en viktig del av norskfaget i skolen. I samme intervju uttrykker læreren at «nynorsk og lyrikk er det kjipeste i norskfaget». Her er det en stor kontrast. Jeg tolker det dit hen at lyrikk og nynorsk blir ansett som «kjipt» på grunn av måten undervisningen er lagt opp på. Sett i lys av metodefriheten lærerne har, er det interessant at de har valgt å legge opp undervisningen på en måte som gjør lyrikk og nynorsk til «det kjipeste i norskfaget». Sett i lys av Skaftun og Michelsen (2017) som hevder at kunnskaper om hva det skal undervises i og hvordan det skal undervises, kan det se ut som at lærerne i mine undersøkelser mangler både faglige kunnskaper i lyrikk og i nynorsk, i tillegg til at den didaktiske kompetansen på områdene nynorsk og lyrikk er mangelfull. Dette er noe lærerne også bekrefter i intervjuene. Mine funn kan indikere at lærerne må øke egen faglige og didaktiske kompetanse i nynorsk og lyrikk, for å kunne tilrettelegge for bedre lyrikkundervisning for elevene.

## 6.0 Avslutning

Denne oppgaven har undersøkt hvordan lærere på ungdomsskolen bruker nynorsk som en del av lyrikkundervisningen. Gjennom en kvalitativ studie av to ungdomsskolelæreres undervisning i norskfaget har jeg belyst dette temaet.

I dette kapitlet vil jeg oppsummere hovedfunnene mine og si noe om hva mine funn betyr for nynorskundervisningen. Jeg vil nevne Jon Fosses tildeling av nobelprisen i litteratur, og gi noen refleksjoner rundt hvordan dette kan påvirke nynorsken i skolen og samfunnet. Videre vil jeg drøfte noen begrensninger for oppgaven, og komme med noen forslag til fremtidig forskning. Avslutningsvis vil jeg gi noen personlige refleksjoner knyttet til oppgaven, før jeg kommer med en kort konklusjon.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg kommet fram til at det er lite samsvar mellom det lærerne sier at de gjør, og det jeg observerer at de gjør.

#### Observasjon

Hovedfunnet mitt fra observasjonsperioden er at lærerne bruker dikt skrevet på nynorsk som et middel for å arbeide med nynorsk språk. Begge lærerne oversetter tekster fra nynorsk til bokmål til eget initiativ, og arbeider utelukkende med forskjeller mellom de to målformene. Lærerne sier eksplisitt at elevene kun skal fokusere på språket i teksten, ikke innholdet. Det blir aldri lagt opp til lesing for opplevelsens skyld.

Alle lærere forholder seg til den samme læreplanen, men undervisningen utspiller seg forskjellig. Ser man til læreplanen er den fokusert rundt kompetansemålene, altså hva elevene skal sitte igjen med til slutt. Hvordan lærerne velger å oppfylle kompetansemålene står de fritt

til å velge selv. Mine funn, sett opp mot kompetansemålene, indikerer at flere av disse ikke er oppfylt etter perioden med lyrikkundervisning.

Undervisningen i nynorsk som sidemål preges i stor grad av tradisjonell sidemålsundervisning med fokus på rettskriving og bøyning av verb. Sjøhelle (2016) hevder at nynorskdidaktikken har blitt hengende etter sammenlignet med didaktikken i andre fag, noe mine funn også peker mot. I arbeidet med denne oppgaven finner jeg at det har blitt ytret ønske om å styrke undervisningen i nynorsk som sidemål fra flere hold, over flere tiår. Likevel ser det ut som at lite har skjedd.

### Intervju

Gjennom intervjuene fant jeg ut at det som i all hovedsak preger lærernes undervisning er kompetansen i nynorsk og lyrikk. Kompetansen påvirker videre lærernes interesser og holdninger, samt hva de ønsker at elevene skal sitte igjen med etter undervisningen. Mangelen på samsvar mellom måten lærerne underviser på, og det de i intervjuet trekker fram som viktig i planleggingen av undervisningen ser ut til å henge sammen med manglende kompetanse.

Begge lærerne oppgir mål og ønsker for undervisningen, som jeg ikke observerer at blir gjennomført i undervisningstimene. Timene preges av å enten skulle omhandle lyrikk, eller omhandle nynorsk. De forsøker å arbeide med dette parallelt, men det ser ut til at lyrikk alltid kommer tapende ut. Lærerne anerkjenner at elevene ikke vil få tilstrekkelig kunnskap i lyrikk, men at de på nynorsksiden vil «vinne på det». Sett i lys av forskning som viser at isolert grammatikkundervisning muligens ikke har noe for seg, er ikke dette nødvendigvis tilfelle. Lærerne ytrer et ønske om at elevene skal oppleve gleden av å lese lyrikk, og at det ikke er så farlig om de kan alle lyriske virkemidler. Jeg observerer ikke at det legges til rette for hverken leseopplevelser eller kunnskapstilegnelse knyttet til lyriske virkemidler.

## **6.2 Implikasjoner av forskningen**

Funnene mine indikerer at det er lyrikk som blir brukt som en del av nynorskundervisningen, ikke motsatt. Intensjonen om å benytte lyrikkundervisningen til å samtidig lære elevene om nynorsk er god. Problemet oppstår når lærerne oppgir egen kompetanse i både nynorsk og

lyrikk som lav, og velger å blande disse to tingene. Mine undersøkelser og analyser har vist at lærerutdanningens rolle er viktig for lærernes kompetanse og holdninger til nynorsk. Det faktum at lærerne ikke føler seg kompetente til å undervise i nynorsk etter endt utdanning representerer et stort, strukturelt problem. For å motarbeide denne negative trenden er det viktig at lærerutdanningsinstitusjonene øker vektleggingen av nynorskopplæring, både didaktisk og faglig. Dette kan bidra til å øke fremtidige læreres kompetanse, som videre kan forme positive holdninger blant elevene og senere samfunnet. Basert på mine funn kan man se at det er behov for en ny tilnærming til nynorskundervisning i skolen. Teorien peker på integrering av nynorsk i faget som helhet, samt å knytte grammatikkundervisningen opp mot elevenes skrivekontekst som viktig. Fordelene med å bruke nynorsk i uformelle sammenhenger, og å «gjøre de kjekke tingene på nynorsk» blir presentert som positivt for nynorsk i skolen.

### **6.3 Begrensninger og framtidig forskning**

I alle studier er det begrensninger. Min studie er avgrenset både i omfang og metode, noe som gjør at min oppgave ikke kan generaliseres. Som diskutert i metodekapittelet deltok jeg i uformelle samtaler med lærerne mellom timene under innsamlingen av data. Sett retrospekt burde jeg kanskje unngått å svare på disse spørsmålene, for å ikke påvirke lærernes undervisningspraksis og dermed min egen observasjon. Jeg hadde ikke reflektert over denne problemstillingen på forhånd, og må ta hensyn til at det kan ha påvirket lærerens atferd i undervisningen. Oppgaven gir et innblikk i to læreres undervisning og holdninger, men kan ikke si noe om praksisen på andre skolen, eller blant andre lærere. Likevel gi en kvalitativ tilnærming rom for å utforske i dybden og gi detaljert innsikt, noe som kan bidra til å kaste lys over de utfordringene og mulighetene som ligger i undervisning i nynorsk og lyrikk. Studien er begrenset til et spesifikt geografisk område, som kan ha egenskaper kulturelt, pedagogisk og strukturelt som ikke gjelder for andre skoler. Faktorer i kultur og samfunn påvirker nynorskens status og praksis i konteksten jeg har undersøkt. Undervisningspraksis og holdninger kan variere i andre områder eller skoler. Dette gjør det interessant å gjennomføre en liknende studie i andre geografiske områder for å få et mer nyansert bilde av undervisningspraksis i skolen.



Det er et behov for kontinuerlig forskning på og utvikling av nynorskdidaktikken. Gjennom arbeid og analyse med datamaterialet mitt har det dukket opp nye spørsmål jeg ikke har rom til å utforske i denne oppgaven. I teoridelen min har jeg presentert en rekke gjentakende problemområder og løsninger. Dette understreker at det er behov for forskning og utvikling av nynorskdidaktikken, og finne andre tilnærminger til lyrikk- og nynorskundervisning. Jeg har i metodekapittelet reflektert rundt om min tilstedeværelse kan ha påvirket hvordan undervisningen ble planlagt og gjennomført. En refleksjon jeg har gjort meg rundt dette, er at dersom lærerne ønsket å tilrettelegge undervisningen for å passe min problemstilling, er det interessant at de valgte å legge opp undervisningen på en måte de anerkjenner som «kjedelig», og som strider med teori på feltet. Et sentralt spørsmål som oppstår, er hvorfor nynorskundervisningen fortsatt baserer seg på utdaterte metoder som viser seg å være lite effektive både hva gjelder elevenes engasjement og tilegnelse av kunnskap.

I mine undersøkelser finner jeg at det kun er lærer 2 som oppgir manglende undervisning på studiet som hovedgrunn til egen manglende kompetanse. Lærer 1 nevner ikke noe om lærerutdanningens rolle i egen kompetanse, noe som kan indikere ulik oppfattelse av lærerutdanningen. Dette stemmer overens med (Nordeide, 2023) som peker på problematikk knyttet til lærerutdanningsinstitusjonene. Det er derfor interessant å se nærmere på dette, kanskje gjennom en sammenliknende studie av lærerutdanningsinstitusjonenes opplæring i spesielt nynorsk. En slik studie kan lede til en dypere forståelse av lærerutdanningens rolle i kompetanseutvikling, og dermed lage rom for potensielle forbedringer i lærerutdanningen.

### Jon Fosse og nynorskens framtid

Som den første nynorskforfatteren i historien, ble Jon Fosse tildelt Nobelprisen i litteratur i 2023. Fosse selv reflekterer over tildelingen av den prestisjetunge prisen, med stor anerkjennelse ovenfor nynorsken: «Eg vel å sjå denne pristildelinga som ei tildeling til den litteraturen som fyrst og sist vil vera litteratur, utan å ta andre omsyn. Og ikkje minst vel eg å sjå pristildelinga som ein pris til nynorsken og til den nynorske målreisinga» (Stranden, 2023). Han uttrykker også personlig takknemlighet ovenfor nynorsken: «Anten eg vil eller ei, må eg i sannings namn takka nynorsken for prisen» (Stranden, 2023). Fosse uttrykker at han «jublar mest for nynorskens i dag. Eg er glad for nynorsken sin del» (Stranden, 2023). Fosses tildeling av Nobelprisen i litteratur er ikke bare en anerkjennelse av hans litterære bidrag, men

en anerkjennelse av nynorsken som litterært språk, noe som kan påvirke nynorskens status i positiv retning (Stranden, 2023).

Fosses tildeling av nobelprisen i litteratur kan bidra til en økt anerkjennelse og respekt for nynorsk litteratur, både i skolen og samfunnet. Anerkjennelsen av nynorsk som litterært språk kan inspirere elever til en annen tilnærming til nynorsk litteratur, og utforske dette i større grad. Dette kan videre føre til positive holdninger til nynorsk. Det kan inspirere lærere til å inkludere hans verk i undervisningen, noe som kan berike utvalget av tekst og dermed gi elevene en mer variert eksponering. Samtidig kan det føre til en styrket plass for nynorsken i utdanningspolitikk, læreplaner og læringsressurser. Interessen for nynorsk i den norske kulturen og det norske utdanningssystemet kan øke, og kan være et springbrett for oppfattelsen og bruken av nynorsk i skolesammenheng.

#### **6.4 Personlige refleksjoner**

Før og under mine observasjoner hadde jeg et utelukkende negativt syn på oversettelse mellom målformen, og behandlingen av nynorsk som en isolert del i norskfaget. Funnene mine tyder på at også lærerne er negative til bruk av «oversette» i klasserommet, selv om de også anerkjenner at det kan ha positive sider. Gjennom arbeidet med teorikapittelet finner jeg at arbeid med fokus på forskjeller og likheter mellom målformene kan ha positiv innvirkning på elevenes språkforståelse. Her blir det presisert at det må ses på både forskjeller og likheter. Dette er noe jeg ikke tidligere har observert i undervisning, og som derfor har gitt meg inspirasjon til egen undervisning.

Lærer 1 poengterer at hun ikke er bevisst på alt som skjer i klasserommet, og at det derfor er bra å bli observert og få tilbakemeldinger. Denne anerkjennelsen av at ikke alt er bevisste handlinger tenker jeg er viktig å ha i bakhodet i arbeidet med læreres undervisningspraksis. Enkelthendelser i klasserommet tror jeg i de fleste tilfeller ikke påvirker elevenes holdninger til eller kompetanse i et emne. Lærer 1 sine utsagn som «jeg kan det, så jeg trenger ikke å svi hvis det ikke er gjort», «når skal vi gjøre noe så interessant som [...]» og «hvis jeg skal gå gjennom hele bøyingsmønsteret så tar jeg livet av elevene» må ses i kontekst. Lærer 1 gir inntrykk av å ha positive holdninger til både nynorsk og lyrikk, og uttrykker at eldre lyrikk er noe hun liker best. At hun uttrykker ovenfor elevene at nynorsk kan være vanskelig, trenger ikke å være utelukkende negativt.

## **6.5 Konklusjon**

Som siste del av oppgaven vil jeg gi en kort konklusjon på oppgavens to problemstillinger og tittel.

### **Hvordan blir nynorsk sidemål brukt som en del av lyrikkundervisningen på ungdomsskolen?**

Jeg finner gjennom observasjon at dikt skrevet på nynorsk blir brukt som utgangspunkt for å snakke om nynorsk språk.

### **Hvilke faktorer påvirker hvordan lærerne bruker nynorsk sidemål som en del av lyrikkundervisningen på ungdomsskolen?**

Gjennom intervjuet finner jeg at det i all hovedsak er lærernes kompetanse i nynorsk og lyrikk som påvirker hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen. Videre blir lærernes holdninger til nynorsk og lyrikk, og hvordan de forholder seg til læreplan og lærebøker påvirket av kompetansen.

### **Lyrikkundervisning på ungdomsskolen – middel eller mål?**

Mine funn indikerer at lyrikk blir brukt som et middel for å oppnå noe annet, ikke som et mål i seg selv.

# Litteraturliste

- Aase, L. (2005a) Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I Børhaug, K., Fenner, A. B. og Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og abriedsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 69-82.
- Aase, L. (2005b) Litterære samtalar. I Nicolaysen, B. K. og Aase, L. (red.) *Kultur møte i tekstar, litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 106-124.
- Askeland, N., Falck-Ytter, C. og Ertzeid, I. (2020) *Nynorsk på nytt*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunkholdt, V. (1989) *Lærebok i psykologi*. 3. utg. Oslo: TANO A.S.
- 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*. Oslo: Universitetet i Oslo. DOI: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79865> (Hentet: 8. november 2023).
- Eiesland, E. A. (2020) *Er det nynorskkrise på lærerutdanningene?* Khrono. <https://khrono.no/er-det-nynorskkrise-pa-laererutdanningene/458637> (Hentet: 10. september 2023).
- Eiksund, H., Juuhl, G. K. og Sjøhelle, K. K. (2022) *Nynorskdidaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanningen. *Forskrift 1. mars 2010 nr. 295 om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295> (Hentet: 23. september 2023).
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2019) *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal.

- Hindenes, A. (2017) *Nynorsk i grunnskolen. Rapport fra undersøkelse blant norsklærere i grunnskolen*. Kantar TNS. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-ogundersokelser/undersokelse-om-nynorskundervisningen-i-grunnskolen.pdf> (Hentet: 23. september 2023).
- Jansson, B. K. (2004) *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97*. Arbeidsrapport. Halden: Høgskolen i Østfold. <http://hdl.handle.net/11250/147540> (Hentet: 11. november 2023)
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Fastsatt som forskrift.Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01> (Hentet: 14. oktober 2023).
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob> (Hentet: 30. oktober 2023).
- Kunnskapsdepartementet (2019) *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob> (Hentet: 29. september 2023)
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyed, J. B. (2022) *Ytring: Ein læreplan i strid med seg sjølv*. <https://nynorsksenteret.no/blogg/ytring-ein-laereplan-i-strid-med-seg-sjolv> (Hentet: 08. oktober 2023)
- Neteland, R. (2020) Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. og Aa, L. I. (red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 50-67.
- Nordal, A. S. (2004) *Nynorsk i bokmålsland*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Nordeide, B. I. (2022) Tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål – ei undersøking av lærarar sin bruk av og holdning til tekstar på nynorsk, i Helset, S. J. og Brunstad, E. (red.) *Form og formidling knytt til nynorsken*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 101-127.

- Nordeide, B. I. (2023) Jeg har aldri brukt nynorsk før, *Målbryting*, 2022(13), s. 53-76.  
DOI: <https://doi.org/10.7557/17.6196> (Hentet: 3. oktober 2023).
- Norge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nynorsk kultursentrum, 2023. *Skuffande læreplan for språkmangfaldet*.  
<https://nynorsk.no/skuffande-laereplan-for-sprakmangfaldet/> (Hentet: 08. oktober 2023).
- Opplæringslova – oppl. Lov 17.juli 1998 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1) (Hentet: 30. september 2023).
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89, s. 146-158.
- Pran, K. R. & Johannesen, B-O. (2011) *Norsklæreres holdning til eget fag*. Språkrådet.  
[https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning\\_synovate2011.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning_synovate2011.pdf) (Hentet: 15. november 2023)
- Roe, A. (2020) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995) *Litterature as Exploration*. New York: The Modern Language Association Of America.
- Sjøhelle, K. K. (2016) *Å skrive seg inn i språket*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Oslo. DOI: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59173> (Hentet: 02. oktober 2023).
- Skaftun, A. og Michelsen, P. A. (2017) *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. mfl. (2013) *Språklig kvalitet i læremidler. Rapport utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag av Språkrådet*. Språkrådet.  
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/spraklig-kvalitet-i-laremidler.pdf> (Hentet: 11. november 2023).
- Skjong, S. og Vederhus, I. (2016) Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk. Utvikling av literacy på norsk, for alle elevar på barne- og ungdomstrinnet, i Nergård, M. E. og

Tonne, I. (red.) *Språkdiraktikk for norsklærere*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 145-147.  
Språkløva (2021) *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42> (Hentet: 10. november 2023).

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*

St.meld. nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening – ein heilskapleg norsk språkpolitikk*

Stranden, A. L. (2023) *Jon Fosse vant Nobelprisen i litteratur: "Særdeles velfortjent", sier professor*. Forskning.no. <https://www.forskning.no/forskningspriser-litteratur-nobelpris/jon-fosse-vant-nobelprisen-i-litteratur-saerdeles-velfortjent-sier-professor/2262928> (Hentet: 19. november 2023).

Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

TNS Gallup (2006) *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. (Rapport). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Sidemalsundervisningen---en-kartlegging-2006/> (Hentet: 23. september 2023).

Veka, O. og Hellevik, A. (1986) *Nynorsk boka*. Oslo: Norsk Undervisningsforlag.

Venås, K. (1984) *Mål og miljø, Innføring i sociolingvistik eller språksosiologi*. 2. utg. Oslo: Novus forlag.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: E-post om deltakelse

Hei!

Jeg skal i gang med masteroppgaven min i nordisk fagdidaktikk, og er i den forbindelse på utkikk etter informanter. Oppgaven går ut på å undersøke hvordan lyrikk skrevet på nynorsk blir brukt på ungdomsskolen, og jeg har derfor behov for å observere undervisning på ungdomstrinnet i en periode der det arbeides med lyrikk. Ønsket periode er i august eller september. Før og etter observasjonen ønsker jeg å gjennomføre et intervju med hver av lærerne. Hvert intervju vil vare i omtrent en time. Informantene vil bli anonymisert i oppgaven. Er det noen av lærerne på .... skole som kunne være interessert i å stille som informanter?

Jeg legger ved en prosjektbeskrivelse med informasjon om prosjektet. Hvis det er noe som er uklart eller det er noen spørsmål må du bare ta kontakt!

Vennlig hilsen,  
Berit Marie Hepsø.



## Vedlegg 2: Intervjuguide

Hvilken utdanning har du?

- Andre fag enn norsk?
- Er det lenge siden du studerte?

Har du jobbet lenge som lærer?

- Har du alltid jobbet på ungdomsskole?
- Har du andre erfaringer enn å jobbe som lærer du anser som relevant for jobben du har i dag?

Hvor godt kjenner du elevene?

Hva tenker du om egen kompetanse i nynorsk?

Hva tenker du om egen kompetanse i lyrikk?

Hva tenker du at nynorsk er et eget skriftspråk i Norge?

Hva tenker du om at nynorsk er en del av norskfaget på ungdomsskolen?

Hva er dine holdninger til nynorsk som privatperson?

Hvilke tanker har du om lyrikk som en del av norskfaget på ungdomsskolen?

Hva er dine holdninger til lyrikk som privatperson?

Hvilke områder interesserer deg mest i norskfaget?

- Påvirker dette valg av tekst og metode i lyrikk?

### **Vedlegg 3: E-postintervju**

Hei!

Tusen takk for at jeg har fått følge dere i 4 uker. Det har vært lærerikt og nyttig for masteroppgaven min. Som avtalt sender jeg noen spørsmål til deg på e-post som jeg håper du har anledning til å svare på.

#### **Spørsmål**

Hvor åpen og ærlig skal man som lærer være med elevene om egne holdninger til nynorsk og/eller lyrikk?

Har man som lærer et ansvar for å jobbe med egne holdninger til nynorsk og/eller lyrikk?

Tenker du at man som lærer har et ansvar for elevenes holdninger til nynorsk og/eller lyrikk?

Skal man aktivt jobbe med å endre eventuelle negative holdninger i klasserommet?

Bør det være rom for at elevene ytrer hva de tenker om nynorsk og/eller lyrikk (da spesielt i negativ retning), ved at læreren spør «hva tenkte du da jeg sa at vi skulle ha om lyrikk» eller «hvordan synes dere diktet høres ut etter det er oversatt til nynorsk?».

Blir lærernes holdninger påvirket av elevenes holdninger? Hvordan?

Blir elevenes holdninger påvirket av lærernes holdninger? Hvordan?

Hva tenker du om å undervurdere elevene, for eksempel med å velge tekster du tenker er «lette» eller vil falle i god jord hos elevene både når det gjelder innhold/tematikk og språk?

Hva tenker du om å involvere elevene i valg av tekst eller arbeidsmåte?

Hva er grunnen til at dere kun har brukt ordliste i bokform, og ikke digital ordliste som er godkjent for bruk på eksamen?

Har observert at det er to ulike ordlister som elevene har tilgang på. En ren nynorsk ordliste og en som oversetter fra bokmål til nynorsk. Flere elever ser ut til å foretrekke den som er ren nynorsk (så vidt jeg har forstått). Hva tenker dere om at elevene får tilgang på ulike ordlister, deriblant en som oversetter fra bokmål?

Hva tenker du elevene lærer av å jobbe eksplisitt med språklige forskjeller og ulikheter mellom tekster på bokmål (eller dialekt) og nynorsk?

I løpet av intervjuet var vi litt inne på at når fokuset er på nynorsk språk får elevene kanskje ikke like god kompetanse i lyrikk, og at de kanskje sitter igjen med ulik kompetanse i lyrikk basert på samtaler dere har med den enkelte eller mindre grupper. Hva tenker du om dette? Hva er begrunnelsen for dette valget?

Teori på feltet belyser en problemstilling som hevder at lyrikk er overrepresentert som nynorsk tekstutvalg i skolen. Hva tenker du om dette?

Tenker du at lærerens valg av ord når hun snakker om nynorsk påvirker elevenes holdninger? For eksempel ord som «vanskelig», «kjedelig», «oversette».

Hva tenker du om påstanden «nynorsk blir behandlet som et fremmedspråk»?

På forhånd, takk for hjelpen!

## **Vedlegg 4: Samtykkeskjema**

Vil du delta i masterprosjektet: ”Hvordan blir lyrikk skrevet på nynorsk brukt på ungdomsskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske hvordan lyrikk skrevet på nynorsk blir brukt på ungdomsskolen, i forbindelse med min masteroppgave. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å belyse valg av tekst og metode i lyrikkundervisningen på ungdomsskolen, spesifikt tekster skrevet på nynorsk. Jeg ønsker å se på hvordan lærernes holdninger til nynorsk og lyrikk er, og om dette påvirker valg av tekst og metode.

Gjennom intervju og observasjon ønsker jeg å se på lærernes valg av tekst og metode i undervisningen, samt begrunnelsen for dette. Jeg vil også se på lærernes holdninger til lyrikk og nynorsk.

Dataene vil kun brukes i mitt masterprosjekt ved Universitetet i Bergen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen, min veileder Pernille Reitan Jensen og meg selv er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å gjennomføre observasjonene mine på en skole som ligger i en bokmålskommune, da jeg vil se på nynorsk som sidemål. Siden jeg tidligere har vært i praksis på skolen i Bergensområdet, ønsket jeg å observere på en skole i en annen kommune. Valget falt derfor på deres skole. Jeg har ikke vært i kontakt med andre skoler da jeg ikke hadde behov for det.

Av hensyn til oppgavens omfang vil jeg følge to norsklærere på ungdomsskolen over en periode på 4 uker der det arbeides med lyrikk.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg vil observere undervisningstimer i lyrikk over en periode på 4 uker. I oppstarten av observasjonen ønsker jeg å gjennomføre et intervju der vi kommer inn på din utdanning, oppfattelse av egen kompetanse i lyrikk og nynorsk og egne holdninger til lyrikk og nynorsk.

Før og etter observasjonsperioden vil jeg gjennomføre et intervju med begge informantene hver for seg. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuet, som etterpå vil transkriberes og slettes. Dette for å sørge for at jeg får med all informasjon og kan fokusere på samtalen heller enn å notere.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som har tilgang til lydopptak av intervjuene. Disse vil transkriberes og slettes umiddelbart etter intervjuet. Transkripsjonene vil inngå som en del av oppgaven som senere vil ligge tilgjengelig på nettet. Transkripsjonene vil anonymiseres og kan ikke spores tilbake til deg eller skolen på noen måte.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes høsten 2023. De anonymiserte transkripsjonene vil da inngå som en del av den ferdige masteroppgaven, men lydopptakene vil bli slettet fortløpende etter transkribering.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg på e-post: [berit.hepso@student.uib.no](mailto:berit.hepso@student.uib.no)

Med vennlig hilsen

Berit Marie Hepsø

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- å delta i observasjon av undervisning
- at Berit Marie Hepsø kan bruke anonymiserte opplysninger i sin masteroppgave

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Sammendrag

Masteroppgave i nordisk fagdidaktikk

Universitetet i Bergen, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Høsten 2023

Forfatter: Berit Marie Hepsø

Tittel: Lyrikkundervisning på ungdomsskolen – mål eller middel? En kvalitativ undersøkelse av to ungdomsskolelæreres undervisning

Denne masteroppgaven undersøker problemstillingene:

- Hvordan blir nynorsk brukt som en del av lyrikkundervisningen?
- Hvilke faktorer påvirker hvordan nynorsk blir brukt som en del av lyrikkundervisningen?

For å belyse problemstillingene har jeg fulgt to ungdomsskolelæreres undervisning i lyrikk. Oppgaven tar for seg nynorsk som sidemål. Undersøkelsene gjennomføres over en periode på fire uker, ved hjelp av de kvalitative metodene observasjon og intervju. Observasjonen er en åpen observasjon, der min rolle er passiv deltakende. Intervjuene er utformet som semistrukturerte dybdeintervju, i tillegg til et e-postintervju

Gjennomgangen av teoretiske perspektiver ser på Opplæringslova og læreplanens retningslinjer for undervisning i nynorsk, læreres kompetanse i nynorsk og lyrikk, læreres holdninger til nynorsk, samt forutsetninger for nynorskundervisning i skolen. Videre vil Grammatikkundervisningens plass i nynorskundervisningen bli belyst, i tillegg til norskfaget som redskaps- og dannelsesfag.

Datamaterialet viser at det er lite samsvar mellom det jeg observerer at lærerne gjør, og det de sier i intervjuet at de gjør. Funnene fra observasjonen viser at dikt skrevet på nynorsk blir brukt som utgangspunkt for å snakke om nynorsk språk. I samtlige av timene jeg observerte ble nynorsk språk tematisert. Dette inkluderte aktiviteter som å finne forskjeller mellom nynorsk og bokmål i nynorske dikt og oversette dikt fra nynorsk til bokmål. I de timene nynorsk ikke var hovedfokus skulle elevene finne lyriske virkemidler og kjennetegn på lyrikk

i nynorske dikt. I intervjuet oppgir lærerne at de setter leseglede og «å tenke fritt» høyt i planlegging av undervisningen. Likevel anerkjenner de at elevene ikke vil lære nok om lyrikk når de har valgt å fokusere på nynorsk språk i lyrikkundervisningen. Begge lærerne anser egen kompetanse i nynorsk og lyrikk som lav, begrunnet med lite eksponering i hverdagen og lite gjennomgang på lærerutdanningen. Begge lærerne hevder at dette i stor grad påvirker egen undervisning.



# Abstract

Master's thesis in Nordic Educational Didactics

University of Bergen, Department of Linguistic, Literary and Aesthetic Studies

Autumn 2023

Author: Berit Marie Hepsø

Title: Lyrikkundervisning på ungdomsskolen – mål eller middel? En kvalitativ undersøkelse av to ungdomsskolelæreres undervisning

This master's thesis examines the following issues:

- How is Norwegian Nynorsk used as part of poetry teaching?
- What factors influence how Norwegian Nynorsk is used as part of poetry teaching?

To highlight these issues, I have followed the teaching of two secondary school teachers in poetry. The thesis addresses Norwegian Nynorsk as a secondary language. The studies were conducted over a period of four weeks, using qualitative methods of observation and interview. The observation was open, with my role being passively participative. The interviews were conducted as semi-structured in-depth interviews, in addition to an email interview.

The review of theoretical perspectives looks at the Education Act and curriculum guidelines for teaching in Norwegian Nynorsk, teachers' competence in Norwegian Nynorsk and poetry, teachers' attitudes towards Norwegian Nynorsk, as well as prerequisites for Norwegian Nynorsk teaching in schools. Furthermore, the role of grammar teaching in Norwegian Nynorsk education will be highlighted, in addition to the subject of Norwegian as a tool and educational subject.

The data material shows a lack of correspondence between what I observe the teachers do, and what they say in the interview that they do. Findings from the observation show that poems written in Norwegian Nynorsk are used as a starting point for discussing the Norwegian Nynorsk language. In all the classes I observed, the Norwegian Nynorsk language was an important theme. This included activities such as finding differences between

Norwegian Nynorsk and Norwegian Bokmål in Norwegian Nynorsk poems and translating poems from Norwegian Nynorsk to Norwegian Bokmål. In the interview, the teachers state that they value reading enjoyment and "free thinking" highly in planning their teaching. Nevertheless, they acknowledge that the students will not learn enough about poetry when they have chosen to focus on the Norwegian Nynorsk language in poetry teaching. Both teachers consider their own competence in Norwegian Nynorsk and poetry as low, justified by little exposure in everyday life and little review in teacher education. Both teachers claim that this significantly influences their own teaching.

# Oppgavens profesjonsrelevans

Arbeidet med denne masteroppgaven har på mange måter vært relevant for min framtidige profesjonsutøvelse i læreryrket. Hensikten med denne oppgaven har vært å belyse problemstillinger rundt undervisning i nynorsk som sidemål, og hvilken rolle lyrikkundervisningen spiller i elevenes opplæring i nynorsk språk. Når jeg nå avslutter denne oppgaven, føler jeg meg forberedt på å begrunne hvorfor og hvordan elevene skal lære både om nynorsk og lyrikk.

Jeg har arbeidet grundig med ulike tilnærminger til nynorskundervisning, og reflektert over hvordan lærere legger opp undervisningen samt hvilke fallgruver som finnes. Jeg har sett på norskfagets oppgave, både i og utenfor skolen. Jeg har sett på hvilken rolle litteraturundervisningen og nynorskopplæringen spiller for elevene som individer, og for livet etter skolen. Oppgaven har bidratt til å gi meg innsikt i forskning knyttet til nynorsk og nynorskundervisning, også sett i et historisk perspektiv. Jeg har fått innsikt i hva læreplanmålene sier om både nynorsk og litteratur, og fått anledning til å reflektere rundt disse. Det å ha et aktivt forhold til hvordan man legger opp undervisning tenker jeg er positiv. Som jeg har sett, både gjennom praksis, arbeid som vikarlærer, som elev selv og også nå i arbeidet med denne masteroppgaven, er det lett å gjøre ting slik det alltid har blitt gjort, uten å reflektere så mye over det.

For meg vil det jeg har funnet ut gjennom observasjon og intervju ha særlig betydning for hvordan jeg planlegger og gjennomfører undervisning, men også hvordan jeg skal forholde meg til nynorsk og lyrikk, både profesjonelt og privat. I læreryrket blir man aldri ferdig utlært, og alle muligheter til å utvide egen kompetanse er profesjonsrelevant.