

Framveksten av et profesjonsrettet lærerutdanningsfag i norsk – nasjonale linjer og bidrag fra Hedmark

Innledning

Norsk har vært del av en strategisk satsing i lærerutdanningene på Hamar fra begynnelsen av 1990-tallet. I forkant av den store høgskolereformen i 1994, da lærerhøgskolene i Hamar og Elverum var to av fire institusjoner som ble slått sammen til Høgskolen i Hedmark, hadde det regionale høgskolestyret pekt ut språk- og kulturfag som en særlig satsing. Dette ble videreført i den nye høgskolen, og ved årtusenskiftet fikk satsingen en nasjonal anerkjennelse idet *Norskfaget i lærerutdanningen* ble utpekt som knutepunkt i det daværende Norgesnett (Bringeland, 2014, s. 73). På dette tidspunktet hadde høgskolen fått godkjent studietilbud i norsk opp til mellomfagsnivå (dvs. 90 studiepoeng), men hadde ingen tilbud på høyere grads nivå. Som ledd i arbeidet med å få etablert et universitet i Innlandet, ble norskmiljøet noen år senere utfordret til å utvikle mastergrader i samarbeid med de to andre miljøene i språk- og kulturfagsatsingen: musikk og engelsk. Resultatet ble *Master i kultur- og språkfagenes didaktikk* med oppstart i 2005 og *Master i språk, kultur og digital kommunikasjon*, som startet året etter (Dyndahl, Engen og Kulbrandstad, 2011). I samarbeid med fagmiljøet i pedagogikk ble det arbeidet videre med en faglig spiss-satsing, det som i 2012 ble akkreditert som *Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag*. Norsk var med dette etablert som studietilbud på både grunnutdanningsnivå og på master- og doktorgradsnivå, sammen med musikk, engelsk og pedagogikk.

At norsk studeres som et profesjonsrettet lærerutdanningsfag, innebærer at disiplinlig og fagdidaktisk kunnskap integreres, at studiefaget er innrettet mot skolefaget og dets utvikling, og at praksis fra arbeid med norskopplæring er en viktig del i oppbyggingen av studentenes kunnskapsbase. Formålet med denne artikkelen er å utforske hvordan lærerutdanningsfaget norsk har vokst fram som et slikt profesjonsrettet fag i utdanningen av lærere til grunnskolen. Siden lærerutdanningene i Norge er regulert gjennom nasjonale lover og forskrifter, er det nasjonale linjer som belyses. Samtidig rettes oppmerksomhet mot bidrag fra Hedmark, særlig fra de siste tiårenes satsing på praksisnær og profesjonsrettet forskning som har lagt grunnlaget for akkrediteringen av den nevnte doktorgradsutdanningen.

Sentrale kilder for analysen er lov, rammeplaner og regelverk. I tråd med den norske traderingen av Goodlads (1979) beskrivelse av læreplaners mange framtredeformer, er det de overordnede nivåene vi er opptatt av: ideenes læreplan og de formelt vedtatte læreplantekstene (Gundem, 1990, s. 39–44). For tiden fram

til 1970 er det først og fremst Helge Dahls historiske analyser (1959; 1967; 1992) av norsk lærerutdanning vi bruker som utgangspunkt for framstilling av ideene bak læreplanene, mens stortingsmeldinger og offentlige utredninger sammen med innsikt fra egen deltakelse i nasjonale reformprosesser¹ er sentrale kilder for beskrivelsen av de siste tiårene.

I det følgende begynner vi med de siste lærerutdanningsreformene og ser på bruken av begrepet profesjonsretting og på fagdidaktikk som en kjerne i begrepet. Den etterfølgende analysen av de historiske dokumentene viser at røttene til dagens profesjonsorientering kan spores helt tilbake til det «modersmaals»-faget som ble undervist ved Hamar Stiftsseminarium på slutten av 1860-tallet. Vi følger denne linjen via noen sentrale lovendringer i 1938 og i 1973 til de siste tiårenes økte vektlegging av fagdidaktikk.

Vi har først og fremst sett på språklige og språkdidaktiske emner. I den løpende teksten trekker vi fram eksempler på hvordan lærerutdanningsmiljøene i Hamar og Elverum har bidratt til utviklingen av det nasjonale lærerutdanningsfaget norsk og til kunnskapsgrunnlaget for faget. I tillegg har vi gjort tre didaktiske dypdykk som presenteres i form av innrammede tekster om språklære, norsk som andrespråk og lesing.

Et profesjonsrettet lærerutdanningsfag

Profesjonsretting som del av grunnskolelærerutdanningene

I 2010 vedtok Stortinget at allmennlærerutdanningen skulle erstattes av to grunnskolelærerutdanninger, én rettet mot 1.–7. trinn og én mot 5.–10. trinn (KUF-komiteen, 2009). I allmennlærerutdanningen var norskfaget (30 studiepoeng) obligatorisk og gav undervisningskompetanse på alle grunnskolenes trinn. I de nye utdanningene ble norsk (30 studiepoeng) bare obligatorisk for 1.–7. trinn. I utdanningen for de eldste årstrinnene skulle ingen undervisningsfag være obligatoriske. Studentene på 5.–10. trinn på Hamar som velger norsk, velger det som en årsenhet. I de første kullene er det imidlertid få som har valgt faget². Dette er en nasjonal trend som evalueringsgruppa som har fulgt implementeringen av reformen, karakteriserer som «urovekkende» (Følgjegruppa, 2015, s. 37). Det vil raskt kunne bli mangel på norsklærere.

Selv om reformen ikke har mange obligatoriske undervisningsfag, omtales den som en reform med «styrket faglighet» (KD, 2009, s. 16). Det begrunnes dels med at grunnskolelærerutdanningene er innrettet mot trinn, og dels med

¹ Lars Anders var med i læreplangruppa for norsk-planen som ble vedtatt i 1998. Lise deltok i 2003-reformen både i plangruppen i norsk og i det nye 10-poengsfaget Grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring. I 2010 var hun medlem av rammeplanutvalget for de nye grunnskolelærerutdanningene, og i 2015 ledet hun rammeplanutvalget som utviklet forslag til femårige integrerte grunnskolelærerutdanninger på masternivå. Sekretariatet for denne rammeplanen var lagt til Høgskolen i Hedmark og ble ledet av Anne Marit Vesteraas Danbolt.

² Av 90 valgte årsenheter for 5.–10.-kullet ved Høgskolen i Hedmark i 2014, ble norsk bare valgt 21 ganger (dvs. 23 %). Tilsvarende tall for 2015-kullet var 16 av 106 (dvs. 15 %) valgte årsenheter (Kilde: DBH).

at det er lagt mer vekt på faglig fordypning. Studentene velger færre fag, men får muligheter til flere studiepoeng i hvert av dem. Utdanningenes profesjonsretting er forsterket gjennom trinninndelingen, men først og fremst ved at alle undervisningsfag er definert som «profesjonsrettede lærerutdanningsfag» (KD, 2010a, s. 4). Fagene skal svare til skolefagene i grunnskolen og omfatte fagdidaktikk. Dessuten skal grunnleggende ferdigheter integreres og praksis «forankres» i fagene (KD, 2010b, s. 3). Universitets- og høgskoleloven forutsetter at all høyere utdanning er forskningsbasert, og i tråd med dette blir det også presisert i forskriften at lærerutdanningsfagene skal være forskningsbaserte, og at fagene må være «forankret i et forskningsaktivt fagmiljø» (KD 2010a, s. 4).

I 2017-reformen, som omgjør grunnskolelærerutdanningene til femårige masterutdanninger, er det ingen endringer i hvilke fag som er obligatoriske, men alle fag utvikles til mastergradsnivå. Norsk, engelsk og matematikk skal likevel prioriteres som masterfag, jf. regjeringens strategiplan *Lærertøft* (KD, 2014; 2016a). Profesjonsorienteringen av fagene er styrket, blant annet ved at masteroppgaven skal være «profesjonsrettet og praksisorientert» (KD, 2016b, s. 4; 2016c, s. 4). Når oppgaven skrives i et undervisningsfag, skal den være forankret i fag og fagdidaktikk:

Vektlegging av didaktikk og profesjonsretting er et uttrykk for at masterfordypningen skal være i et lærerutdanningsfag, og ikke være rent disiplindefinisjon. I begrepet profesjonsretting ligger tett sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. (KD, 2016d, s. 6)

Fagdidaktikk og praksis regnes som så sentrale i profesjonsrettingen at det ikke lenger åpnes for at institusjonene kan gi studenter som har tatt eksamen i disiplindefinisjon, fritak for lærerutdanningsfaget:

Etter høringen er formuleringen om at utdanning som kan gi grunnlag for fritak, må bestå av fag som tilsvarende de fag som tilbys i grunnskolelærerutdanningen og bør omfatte fagdidaktikk og praksisstudier endret til skal omfatte fagdidaktikk og praksisstudier. Dette er for å unngå at det gis fritak for lærerutdanningsfag på grunnlag av disiplindefinisjon som ikke er profesjonsrettede. (KD, 2016d, s. 7)

Det profesjonsrettede grunnskolelærerutdanningsfaget norsk blir med dette tydelig definert som noe annet enn disiplindefinisjon norsk eller nordisk. Samtidig defineres fagdidaktikk og praksistilknytning som en kjerne i forskriftens forståelse av profesjonsretting.

Fagdidaktikk som en kjerne i profesjonsrettingen

Fagdidaktikkens posisjon i lærerutdanning må beskrives som relativt ny. «Fram til 1970-tallet var fagdidaktikk et nærmest ukjent begrep i vårt land», skriver Lorentzen, Streitlien, Tarrou og Aase (1998, s. 8). I lærerutdanningsloven av 1973 ble imidlertid «fagleg-didaktisk innføring» skrevet inn som ett av tre innholdsmomenter i den nye treårige allmennlærerutdanningen (KUD, 1975, s. 4). I 1974 presenterte et offentlig utvalg ledet av lektor Per Østerud ved Hamar lærerskole forslag til studieplaner. Studiets innholdskomponenter skulle være fagdidaktikk,

pedagogisk teori og praksis samt fag- og emnestudier (NOU 1974:58, s. 30–31). Fagdidaktikken skulle spille en sentral rolle i en «samordnet» lærerutdanning, som igjen anga en tydelig yrkes- eller profesjonsretting:

Samordninga kjem fram ved at fagstudium, fagdidaktikk, pedagogisk teori, metodikk og praksis blir koordinert i innhald og form, og blir innsikta mot arbeid i grunnskolen. (NOU 1974: 58, s. 13)

I den foreslåtte studieplanen for norskfaget er det første målet som nevnes, fagdidaktisk: Undervisningen skal ta sikte på å utvikle «forståing for den plassen og det innhaldet norskfaget har i grunnskolen slik at dei [studentane] kan undervise i norsk for barn og unge på ein meningsfull måte» (NOU 1974:58, s. 51). Den obligatoriske fagdidaktiske innføringen skal inneholde «ei drøfting av føremålet med norskfaget i skolen og korleis det kan vere eit middel til å nå dei overordna måla for grunnskolen» (s. 21). Ord som «drøfte», «vurdere» og «analysere» går igjen i omtalen av det fagdidaktiske innholdet. Senere har også «reflektere» og «refleksjon» blitt mye brukt for å beskrive fagdidaktisk innhold, jf. for eksempel den følgende definisjonen formulert av norskdidaktikeren Laila Aase:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles. (Lorentzen mfl., 1998, s. 8)

I 1981 utgav Landslaget for norskundervisning (LNU) fagboka, *Norskdidaktikk*, redigert av Kjell-Arild Madssen, som arbeidet med lærerutdanning i Volda. I den innledende artikkelen heter det:

Fagdidaktikken er kittet som binder teori til praksis, fagstudienes luftige verden til skolehverdagens massive virkelighet. Studentene skal få et mer reflektert forhold til sitt fag, lære å se sin fagkunnskap i forhold til de oppgavene som venter dem i skolen. (Madssen, 1981, s. 9)

Madssen trekker et tydelig skille mellom fagmetodikk og fagdidaktikk og beskriver framveksten av fagdidaktikk som «i mangt en reaksjon på en for sterk metodeorientering i lærerutdanning». Mens metodikken representerer undervisningslærens «hvordan-spørsmål», konsentrerer fagdidaktikk seg om det som gjerne ble omtalt som fagets «hva- og hvorfor-spørsmål» (s. 9–12). Rundt 1980 engasjerte debatten om norskfaget mange lærere. Landslaget for norskundervisning, som ble etablert i 1977, hadde seks år seinere 5000 medlemmer (Vinje og Madssen, 1984). I 1982 tok LNU initiativ til en utredning om norskfaget i skole og lærerutdanning der både Bjarne Øygarden og Lars Anders Kulbrandstad fra Hamar deltok. Her begrunnes fagdidaktikk også med nødvendigheten av at studentene utvikler et fagsyn: «Ein student som har eit fagsyn, har ikkje bare kunnskap, han kan også sjå faget som ein heilskap. Og han har framfor alt perspektiv på faget, dvs. han kan sjå det utanfrå, i større samanhengar» (LNU, 1984, s. 158). Fordi læreryrket som sådan krever stadig handling, må lærerutdanningen bistå studentene med å «handle teoristyr» (s. 158). Fagmetodikkens tradisjonelle hvordan-spørsmål rammes her

inn ikke bare med hva- og hvorfor-spørsmål, men også med en forventning om å kunne bygge praktisk handling på teorier. Dette peker fram mot vektleggingen av forskningsbasert profesjonsutøvelse som mål for dagens utdanninger (KD, 2010a; 2016b). For at lærerutdanningene skal kunne utvikle en slik handlingsberedskap, har endringer i både teori og praksis blitt satt på agendaen. Teoriundervisningen skal være praksisnær og praksisundervisningen teorinær, for å låne et uttrykk fra Solstad (2010). Solstad er opptatt av pedagogikkfaget, men en slik speiling av teori i praksis og praksis i teori vil også måtte ligge til grunn for en profesjonsretting av lærerutdanningens undervisningsfag, kanskje særlig når profesjonsutdanningen er en integrert masterutdanning. Flere norskdidaktikerne har brukt uttrykket å didaktisere et fag om en slik prosess (Madssen, 1998; Hertzberg, 1999; Ongstad, 2004, 2006). Ongstad (2004, s. 25) beskriver for eksempel «et velutviklet, didaktisert profesjonsfag» som et fag som langt på vei har «integrert det fagdidaktiske elementet i faget slik at begrepet 'fag' (forstått som vitenskapsfaget) endres og studieinnholdet i realiteten er *omdefinert*. Det er blitt kombinasjonen fag-didaktikk».

Norskfagets innramming

Før vi ser nærmere på fagutvikling og fagdidaktisk forskning ved lærerutdanningen i Hedmark, vil vi utforske de historiske røttene til det vi kan kalle den forskriftsdefinerte faglige kjernen i dagens grunnskolelærerutdanningsfag, altså fagdidaktikk og praksis. I denne analysen er vi inspirert av Madssens avhandling *Morsmålsfagets normtekster* (1999), der han tar utgangspunkt i den opprinnelige betydningen av ordet «fag» som «innhegning, gjerde, avdelt rom». Ved hjelp av denne rom-metaforen beskriver Madssen skolefagets historie ved å si at et fag blir til gjennom å definere et territorium. Et karakteristisk trekk ved et slikt territorium er at det sjelden finnes skarpe grenser. Derfor vil det kontinuerlig pågå en diskusjon om grenser, fagets kjerne og periferi. En av stridighetene omkring lærerseminarenes morsmålsfag i tiden rundt etableringen av Hamar seminarium i 1867, var for eksempel hvilken plass gammelnorsk skulle ha (se Dahl, 1959, s. 106f og artikkelens rammetekst om språklære).

I jakten på røttene til det som i dag karakteriseres som kjernen i det profesjonsrettede lærerutdanningsfaget, har vi, i lys av Madssens rom-metafor, ikke avgrenset oss til norskfaget når vi har studert tidligere tiders lover, reglement og undervisningsplaner. Vi har også sett på omtalen av det vi oppfatter som røttene til grunnskolelærerutdanningenes pedagogikk- og elevkunnskapsfag og til praksisopplæringen.

Røtter til det profesjonsrettede lærerutdanningsfaget norsk «Modersmaals»-faget i stiftsseminariene i 1869

Det er lett å få øye på vektleggingen av undervisningsmetode i det første felles *Reglement for Rigets Stiftsseminarier*, som ble fastsatt ved kongelig resolusjon i 1869. Det nokså nyopprettede Hamar Stiftsseminarium var det første som fikk ta reglementet i bruk, som en forsøksordning skoleåret 1869–1870 (Dahl, 1959, s. 135). Reglementet har en tydelig kobling til skolens behov. Det heter

for eksempel at man på seminaret aldri må miste av syne skolens «Trang og Tarv», samtidig skal undervisningsstoffet behandles slik at det blir «frugtbart for Hjerte, Aand og den hele Karakter» (Reglement, 1869, s. 2). Allerede i de innledende paragrafene finnes en retningslinje som ifølge Dahl raskt ble kritisert. I vår sammenheng er den likevel interessant fordi den illustrerer en form for yrkesretting, idet skolepraksisen modelleres: «Undervisningsmaaden, bør, saavidt muligt, svare til den, man i Almueskolen ønsker anvendt» (s. 1). Det presiseres riktignok i den etterfølgende undervisningsplanen at man naturligvis må ta hensyn til seminarieelevenes «Alder og Trin af Udvikling og Modenhed» (s. 2). Det ble åpenbart likevel ikke alltid gjort, for Dahl refererer til seminariebestyrere som klagde på at reglementet førte til at elevene ikke ble behandlet som voksne, men som småbarn som skulle undervises (s. 137). Et konkret eksempel på hvordan reglementet konkretiserer pålegget om å bruke allmueskolens undervisningsmåter, finner vi i den måten det beskrives hvordan seminaristene skulle øve seg i bruken av allmueskolens lesebok:

I Behandling af den for Almuskolen bestemte Læsebog maa der ikke forudsættes, at Seminaristen uden særlig Veiledning skal kunne behandle ethvert for Almueskolen passende Læsestykke; Læsebogen maa ikke blot paa Øvelsesskolen, men under selve Seminarieundervisningen gennemgaaes saaledes, at Elevernes praktisk retledes i, hvorledes Læsestykkerne skulle behandles paa Almuskolen. (Reglement, 1869, s. 13)

Til disse praktiske øvelsene i bruk av leseboka var det satt av én uketime det andre skoleåret. Samtidig advares det mot en for sterk lærebokavhengighet. Elevenes kunnskap ville bli mer personlig og selvstendig om læreren la vekt på frie foredrag og samtaler, het det. Og dette ville igjen føre til et mer naturlig språk og at «deres hele Optræden som Lærere» ble «friere og freidigere» (Reglement, 1869, s. 10). Dahl (1959, s. 122) bruker akkurat denne passusen til å illustrere hvor tett Hamar seminars første rektor Nils Hertzberg var med og preget planen. Ifølge Dahl var «friere og freidigere» et uttrykk Hertzberg hadde brukt i rapporten fra sin studietur til blant annet Sveits året før han tiltrådte som rektor. I rapporten fra Hamar seminar om det første året med det nye reglementet het det da også at man for det meste hadde behandlet stoffet gjennom frie foredrag og samtaler, riktignok med utgangspunkt i tekster fra lesebøkene. Samtidig hadde man lagt vekt på å unngå utenatføring (s. 135).

I beskrivelsen av morsmålsfagets innhold er det lesing, skriving, språklære og stykker «af forskjelligartet indhold» som framheves. En stor del av beskrivelsen dreier seg eksplisitt om det å utvikle seminarieelevenes egne ferdigheter, som lesing (jf. det følgende punkt a) og det å skrive etter diktat (jf. punkt c). Men også når det gjelder språklære (punkt b), er det i denne tiden en underliggende premiss at kunnskap om grammatikk og ortografi vil bedre elevenes ferdigheter i å bruke språket.

§6 Modersmaal:

- Læsning med Øvelse i mundtlig Fremstilling.
- Sætnings- og Ordlæren; det Vigtigste af Orddannelses- og Lydlæren; Retskrivningslære.

- Øvelser i at skrive efter Diktat og i skriftligt at gjengive oplæste eller foredragne Stykker af forskjelligartet Indhold; Besvarelse af Emner, som ligge indenfor Elevernes Kundskabs og Erfaringskreds (Reglement, 1869 s. 2)

Skriving, forstått som øvelse i håndskrift, var skilt ut som eget fag med to uketimer det første studieåret og én time det andre året. Kristendomskunnskap og morsmål var de to største fagene, med henholdsvis 15 og 14 uketimer fordelt på to år, mens faget «opdragelses- og undervisningslære» skulle ha fire timer til sammen (s. 20). Innholdsbeskrivelsen av dette sistnevnte faget illustrerer at det har tråder både til dagens pedagogikk og elevkunnskapsfag (jf. punkt a) og til praksis og undervisning i skolefagene eller «læregjenstandene», som det her heter (jf. punkt b):

§ 16 Opdragelses- og Undervisningslære:

- De vigtigste Grundsætninger for Opdragelse og Undervisning i den kristelige Almuskole.
- Øvelser i den med Seminariet forbundne Øvelsesskole, hvormed man søger at bibringe Eleverne den nødvendige praktiske Dygtighed til att forestaa en Skole og undervise i de for Almuskolen bestemte Læregjenstande (Reglement, 1869 s. 2–3)

Oppsummert ser vi at dette første felles reglementet for stiftsseminarene beskriver et morsmålsfag som kan karakteriseres som yrkesrettet. Det ser vi både ved at utvikling av de kommende lærernes egne ferdigheter i lesing og skriving har fått stor plass, og ved at allmueskolens lesebok skal være et sentralt læremiddel. Hvordan leseboka skulle håndteres i undervisningen, er også skrevet inn som et viktig innholdsmoment i faget. Dermed kan vi si at det fagdidaktiske hvordan-spørsmålet, dvs. undervisningsmetodikken, har fått et innsmett. Seminarielevne skulle veiledes i hvordan tekstene i leseboka skulle behandles i skolen, i morsmålsfaget, mens selve undervisningslæren er omtalt som del av et annet av seminarfagene, nemlig oppdragelses- og undervisningslæren.

Rammetekst 1

Språklære

Helt siden de aller første planene for norsk lærerutdanning har språklære vært en sentral del av norskfaget. I *Reglementet for Rigets Stiftsseminarer* fra 1837 (Skolehistoriske aktstykker, 1960) er det en paragraf om «Modersmaalets Retskrivning og Sproglære» og kunnskaper i disse emnene er funksjonelt begrunnet ved at de umiddelbart er koblet til ferdighetsutviklingen, både i lesing og «i at skrive Orthographisk og i en rigtig og tydelig Stil over lætte Æmner». Her er det i første rekke de kommende læreres egne ferdigheter det er tale om, men som det heter i en av paragrafene om «Seminariets Bestemmelse», skal utdanningen «give Eleverne den fornødne Underviisning, der først og fornemmeligen bør have til Hensigt at skaffe Eleverne grundig og klar Indsigt i de Læregenstande, hvori de selv siden skulde underviise».

Den første bestyreren av Hamar Stiftsseminarium, Niels Hertzberg, spilte en viktig rolle i arbeidet med nytt reglementet i 1869. Som lærer ved Asker Seminarium hadde han lagt vekt på at elevene skulle unngå å knote, og at de som kommende lærere så langt som mulig skulle bruke talemålet som barna kjente hjemmefra (Dahl, 1959, s. 109). I 1866–67 gjennomførte han en studiereise til lærerseminarer i Sveits, Tyskland og Sverige og så blant annet på morsmålsundervisningen (Hertzberg, 1868). Fra Sveits rapportert han at seminaristene hadde tre timer per uke med «Grammatik [...], Lydlære, Bøiningslære; herunder tages særligt Hensyn til Dialekten». Noe direkte nedslag i reglementet fikk dette ikke, men i undervisningsplanen het det at elever som hadde vanskeligheter med å uttrykke seg på «bokspråket», burde oppmuntres til å tale slik det var naturlig for dem (Dahl 1959, 144). Og Hertzbergs vektlegging av barnas talemål og interessen for dialekt peker direkte mot Odelstingets vedtak ti år senere om at «Undervisningen i Almueskolen [...] saavidt muligt [bør] meddeles paa Børnenes eget Talemaal».

I perioden 1870–1902 var det særlig to temaer som dominerte debatten om norskfaget i lærerutdanningen, nemlig gammelnorsk og landsmål. Aasmund Olavsson Vinje hadde allerede på 1860-tallet tatt til orde for at det skulle undervises i gammelnorsk, og Niels Hertzberg leste gammelnorsk med elevene på Asker Seminarium skoleåret 1865–66 (Dahl 1959, 109). I en betenkning til departementet i 1879 gikk Hertzbergs etterfølger som bestyrer på Hamar, Oluf Saxe, og tre seminarlærere inn for gammelnorsk og tysk som alternative frivillige fag i en treårig lærerutdanning. En av seminarlærerne var Jørgen Jørgensen, og som medlem av komiteen som forberedte seminarloven av 1890, foreslo han ikke bare opplæring i gammelnorsk, men også i landsmål, undervisning om bygdemål og engelsk eller tysk som frivillig fag.

Vetle Vislie var elev ved Hamar Seminarium 1878–79, lærer ved Elverum friseminar 1897–1902 og rektor ved Hamar lærerskole fra 1914 til 1929. Som engasjert landsmålsmann var han blant dem som argumenterte for at det skulle være to stiler til norskeksamnen i lærerutdanningen, én i hver målform. Dette ble gjennomført i loven av 1902. Vislie var en produktiv forfatter og skrev også om målsaken, blant annet i aggitasjonsskriftet *Norsk Maalreising* (Vislie, 1899).

Olav Schulstad var knyttet til Elverum lærerskole, i to perioder som rektor. I årene rundt 1920 utgav han trebindsverket *Undervisning og oppdragelse*, der bind 2 hadde undertittelen *Spesiell undervisningslære. Morsmål* (Schulstad, 1922). Schulstad argumenterer her for at skolen skal vekke elevenes språklige nysgjerrighet og interesse, og det ikke bare i norskfaget. Parolen han formulerer om at «All undervisning må være morsmålsundervisning» (s. 9), minner om senere års slagord «Alle lærere er norsklærere», som vi blant annet finner i NOU 2003:16: *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Når Schulstad skriver at grammatikkundervisningen bør være «sproglig iakttagelsesundervisning, dels for å opøve sprogsansen hos barna og dels for å føre dem til grammatiske og stilistiske regler av praktisk

betydning» (s. 75), kan dette ses som utslag av en tro på en umiddelbare nytteeffekt av undervisning i grammatikk som i ettertid er blitt møtt med en god del skepsis (se f.eks. Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 23–24).

I nyere tid har personer ved lærerutdanningen i Hamar og Hedmark på ulike vis vært involvert i arbeid med språklæredisiplinene i norskfaget. Bjarne Øygarden og Lars Anders Kulbrandstad har begge en omfattende produksjon innen didaktisk leksikografi, hovedsakelig i form av ordlister og ordbøker for skolen (se f.eks. Kulbrandstad, Veka og Øygarden, 1996; Kulbrandstad, Veka og Øygarden, 2003, 2004a, 2004b, 2008). De er forresten ikke de eneste lærerutdannerne fra Hamar som har redigert ordlister: August Lange, som var rektor ved Hamar lærerskole i årene 1963–1958, var i 1939 medredaktør av *Norsk rettskrivingsordliste. Bokmål* (Lange og Natvig Pedersen, 1939). Bjarne Øygarden har ellers utgitt en rekke bøker for undervisning i nynorsk som sidemål (se f.eks. Øygarden, 1979, 1980, 1989, 1997), og han er medforfatter av en bok i nabospråksdidaktikk (Linnér, Møller og Øygarden, 1996). Lars Anders Kulbrandstad har skrevet lærebøker i grammatikk for skolen (bl.a. Kulbrandstad og Harder, 1982; Kulbrandstad & Lundebj, 1987), og *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*, som kom i første utgave i 1993, har vært mye brukt i norskfaget på universiteter og høyskoler (Kulbrandstad, 1993, 1998, 2005; Kulbrandstad og Kinn, 2016).

Fra modersmaalsfaget til 1938-lovens norskfag i to- og fireårig allmennlærerutdanning

I 1869 var utdanningen ved stiftsseminarene toårig. De som søkte opptak, måtte være konfirmert, ha attest fra prest eller lærer og ta en opptaksprøve der de bl.a. måtte vise ferdigheter i lesing og kjennskap til «Sætningens Dele og Ordklasserne» (Reglement 1869, s. 4). Da betegnelsen «seminar» ble erstattet med «lærerskole» i 1902, ble utdanningen utvidet til tre år, men først i 1930 vedtok Stortinget, etter mange års diskusjon, at det skulle være to veier til en allmennlærerkompetanse: en fireårig utdanning som bygde på folkeskole og opptaksprøve, og en toårig studentlinje som bygde på studiekompetanse (Dahl, 1959; Solberg, 2002). Daværende Hamar-rektor Einar Boyesen var sentral i arbeidet med å utvikle studentlinjen og særlig med å få innpasset engelskundervisning i lærerutdanningen (Dahl, 1967 s. 74). I 1938 ble loven revidert, og året etter ble lov, reglement og nye undervisningsplaner utgitt samlet (Lærarskolen, 1939). Mens 1869-planen altså brukte «modersmaal» som betegnelse på faget, omtales faget i loven fra 1938 og undervisningsplanene i 1939 som «norsk», men det er to planer som gjelder, én for hvert av de to kursene.

For den toårige utdanningen beskrives målet for norskfaget på følgende måte:

Vetug og uttrykksfull lesing av både nynorsk og bokmål. Sikker kjennskap til mållæra i bae mål. Utsyn over saga til dei 2 mål. Røystebrok. Dugleik i skriftleg bruk av bae målformer. (Lærarskolen, 1939, s. 8)

En linje som kan trekkes fra 1869-planen, er den vekten som legges på studentenes egenferdigheter. «Stemmebruk» er riktignok et nytt tema sammenliknet med 1869, men lesing har fortsatt en sentral plass. Som vi ser, heter det i 1938-loven endog at lesingen skal være både «vetug» og «uttrykksfull». Skrivningen er ikke knyttet til avskrift og gjengivelse som i 1869, men omtales som «dugleik i skriftleg bruk». Både for lesing og skriving framheves her ferdigheter i begge målformer, et krav som for øvrig var kommet inn som del av reformen i 1902 sammen med en utvidelse av morsmålsfaget. Begge deler skjedde etter sterkt påtrykk fra blant annet lærerutdanningsmiljøet i Elverum med seminarets første rektor O.A. Eftestøl og lærer Vetle Vislie (senere rektor i Hamar) i spissen (Dahl, 1992, s. 33, 41).

Av mer tradisjonelle kunnskapsemner, ser vi av sitatet ovenfor at det i 1938-loven, som i 1869, bare er språklære som nevnes – i 1938 i form av mållære og språkhistorie, som skulle omfatte begge målformene. Verken litterære eller mer didaktiske temaer er del av målformuleringen. I rettleidingen kommer det imidlertid fram at litterære tekster skulle brukes som utgangspunkt for øvelsene i muntlig og lesing.

I den fireårige utdanningen skulle de to første årene svare til innholdet i gymnasetts norskfag. Det gjorde at litterære emner ble framtrepende. Formuleringer som er unike for den fireårige varianten, er kursivert i det følgende:

Norsk: Vetug og uttrykksfull lesing av både nynorsk og bokmål.
Sikker kjennskap til mållæra i baa mål. Utsyn over soga til dei tvo måla med tekstprøver i gamalnorsk. Røystebbruk.

Kjennskap til framvoksteren av litteraturen i dei ymse tidbolkar. Nøgjare gjennomgåing av eit litteraturutval i baa målformer. Dugleik i å lesa svensk med tilknytning til eit høveleg litteraturutval.

Dugleik i å greida ut munnleg og skriftleg slike emne som ligg innanfor kunnskaps- og røynslekrinsen til elevane. Um valet av emne kann norsklærarane samråda seg med dei andre faglæraran. (Lærarskolen, 1939, s. 6, vår kursivering)

Tillegget til studenter på den fireårige linja består både av kunnskaps- og ferdighetsorienterte emner. I språklæra er gammelnorsk føyd til, mens litteraturhistorie og et utvalg litterære tekster i begge målformer (og på svensk) er nye emner. Det å lese svensk er kommet inn som en ny muntlig ferdighet. Videre kan vi legge merke til at tilknytningen til den framtidige yrkesvirksomheten er eksplisitt nevnt i den fireårige, men ikke i den to-årige linjens norskfag. Det dreier seg om å oppøve ferdighet i å tilpasse undervisningen til elevene. Formuleringen som brukes her («emne som ligg innanfor kunnskaps- og røynslekrinsen til elevane»), svarer til formuleringen som vi alt har sett ble brukt i 1869.

I den fireårige utdanningen var norsk det timetallsmessig største faget med 23 uketimer over fire år, mens pedagogikk hadde ti uketimer. Norskfagets størrelse avspeilet at den fireårige utdanningen skulle kompensere for gymnaset, der norsk var et omfangsrikt fag med stor vekt på litteratur. I den toårige utdanningen for dem med studiekompetanse hadde norskfaget bare fire uketimer over de to årene. Her var pedagogikk det største faget med til sammen tolv uketimer. Pedagogikkens rolle var utvidet i og med etableringen av pedagogikk som vitenskapsfag,

blant annet ble barnepsykologi og barns utvikling i skolealder sentralt i lærerutdanningsfaget (Lærarskolen, 1939, s. 95; Dahl, 1959; Kvalbein, 2002). Samtidig ble innhold fra faget oppdragelses- og undervisningslære (jf. 1869) videreført, for eksempel finnes den følgende innholdsbeskrivelsen: «Uppsedings- og undervisningslære i historisk ljøs. Grundigare kjennskap til moderne undervisningsmåtar i dei ymse folkeskulefaga» (Lærarskolen, 1939, s. 8). Også folkeskolens opplæringsplaner skulle tematiseres. Kvalbein (2002, s. 112) beskriver dette pedagogikkfaget som det mest yrkesrettede faget i datidens lærerutdanning, blant annet fordi det ga «handlingsanvisninger for praksis», altså inneholdt metodikk. I målene for norskfaget er det i 1938-loven først og fremst omtalen av utvikling av studentenes språkferdigheter som signaliserer en yrkesretting. Som vi har sett, skulle en lære både å lese uttrykksfullt og å være stø i skriftlig bruk av språket. De «moderne undervisningsmåtene» skulle imidlertid ifølge planverket ikke være del av undervisningsfagene, men behandles i pedagogikk og i praksis. For å gi fagmetodikken «sammenheng og prinsipiell underbygging» skulle øvingslærerne samarbeide med pedagogikklærerne. Faglærerne nevnes ikke (Lærarskolen, 1939, s. 100). Øvingslærerne pliktet å «fylgje med best råd er i metodikken i faga sine og i den ålmenne pedagogiske framvoksteren i det heile» (s. 30). Oline Sukkestad, som ble ansatt som øvingslærer ved Hamar lærerskole i 1923 og som fra 1933 bygde opp øvingsskolen ved Volda lærarskule (Madssen 2013, s. 216), er et interessant eksempel på dette. I 1933, da hun begynte i Volda, hadde hun blant annet vært på et studieopphold i Wien hos professor Charlotte Bühler, en av barne- og ungdomspsykologiens pionerer. På 1950-tallet var Sukkestad tilbake i arbeid i Hamar, og gav ut en bok om den første lese- og skriveopplæringen, som inneholdt både en teoretisk og en metodisk del. I forordet skriver hun at hun har hentet inspirasjon fra både tysk, svensk og amerikansk forskning (Sukkestad, 1955).

Oppsummert er det fagstoff som er i sentrum i 1938-lovens norskfag. Yrkesrettingen gjenfinner vi først og fremst i utvikling av studentenes muntlige og skriftlige språkferdigheter, mens fagmetodikk og skolens fagplaner skulle undervises som del av pedagogikkfaget og i øvingsskolen.

Veien fram mot vedtak om ny lærerutdanningslov i 1973

I forbindelse med arbeidet med å utvide folkeskolen fra sju til ni år ble lærerutdanning heftig diskutert. Skulle lærerskolene få utdanne adjunker til den nye ungdomsskolen, eller skulle dette være universitetenes domene? I 1961 besluttet Odelstinget at adjunktkompetanse kunne bygges opp med lærerprøve og to års spesialeksamen fra lærerskole eller universitet (Odelstinget, 1961a, b). Utover på 1960-tallet ble det arbeidet med ulike reformutkast som pekte fram mot lovendringen som kom i 1973. Én diskusjon var balansen mellom yrkesretting og allmenndanning (Østerud, 1965; Forsøksrådet for skoleverket, 1966), en annen var utviklingen av lærerrollen. Forslaget fra Lærerutdanningsrådet til ny lov om lærerutdanning (KUD, 1969) bygde for eksempel på den oppfatningen at «læreren mer og mer får oppgave å være arbeidsleder og rådgiver for et barn eller en ungdom i utvikling» (Nordland, 1971, s. 13).

Loven fra 1973 ble iverksatt i 1975. Samtidig ble lærerskolene gjort om til pedagogiske høyskoler. Hamar og Elverum lærerskoler endret navn til lærerhøyskoler. Allmennlærerutdanningen ble utvidet til tre år, og mulighetene til å ta lærerutdanning uten studiekompetanse ble tatt bort. Som vi alt har vært inne på, fikk fagdidaktikken for første gang innpass i lov og planverk. Et kvart års studium i norsk ble obligatorisk fra 1978. Selv om det var mulig å velge større fordypning i faget, viste det seg i praksis at studiemodellen mange institusjoner valgte, gjorde det vanskelig (NOU 1984:16, s. 39). Heller ikke på Hamar var norsk blant de fagene som først ble prioritert som spesialiseringsfag (Kvamsås og Klokkehaug, 1977), men halvårsenhet i norsk ble et mulig valg tidlig på 1980-tallet.

Kvartårsenhet i norsk i studieplanen fra 1980

Studieplanene som fulgte opp loven fra 1973, ble endelig fastsatt i 1980 (KUD, 1980). I norskplanen er koblingen til grunnskolefaget tydelig framhevet: «Norsk i allmennlærerutdanninga har eit innhald og rommar arbeidsformer som først og fremst førebur for arbeid med norsk i grunnskolen» (s. 53). Samtidig som læreplanen for grunnskolen skulle brukes som utgangspunkt for valg av lære- og arbeidsstoff, ble det imidlertid understreket at lærerutdanningen også skulle ivareta studentenes personlige og faglige utvikling (s. 55).

Den obligatoriske kvartårsenheten i norsk inneholdt både faglige og fagdidaktiske emner. De tre faglige emnene var språklære, litteraturlesing og muntlig og skriftlig språkbruk. Om språk og litteratur het det at de ikke skulle oppfattes som atskilte deler i studiet (s. 55). Utviklingen av studentene som språkbrukere er også i denne planen en viktig del av yrkesrettingen. Det kommer fram både i det faglige emnet «muntlig og skriftlig språkbruk» og i målformuleringen der det slås fast at faget skal ta sikte på å utvikle studentene som lesere og språkbrukere (s. 55). Fra og med denne planen står imidlertid fagdidaktikk og noen nye fagemner helt sentralt i yrkesrettingen. De nye fagemnene er blant annet «barne- og ungdomslitteratur», «tilhøvet mellom barna sitt heimespråk og det språket dei møter på skolen», «språksituasjonen og krav til læraren i grunnskolen» og «barns eigen språkbruk og språkbruk som vender seg til barn» (s. 59–60).

I fagdidaktikken skulle «arbeid med spørsmål i tilknytning til norsk i grunnskolen» ha hovedvekt. Eksempelene vi alt har sett på faglige emner, illustrerer at det for norskfagets del ikke er så lett å skille mellom slike fagemner og fagdidaktikk. Både «barne- og ungdomslitteratur» og «tilhøvet mellom barna sitt heimespråk og det språket dei møter i skolen» kunne like gjerne ha hørt til under det fagdidaktiske formålet om å arbeide med spørsmål i tilknytning til skolens norskfag. Et nytt innslag var at det skulle arbeides ut fra en fagkritisk holdning der norskfagets planer og lærestoff både i grunnskolen og i lærerutdanningen skulle drøftes (s. 56). Nytt var det også at faget skulle gi kunnskap om og erfaring med forsøks- og utviklingsarbeid (s. 55). Lærerstudentene skulle analysere skolens innhold og gjerne foreta egne undersøkelser. To studenter ved Elverum lærerhøgskole analyserte for eksempel kjønnsroller i abc-verk i en semesteroppgave som senere ble omskrevet til en artikkel (Dalhaug og

Vibe, 1979). De fant at abc-ene var veldig tradisjonelle. I ett abc-verk sparket for eksempel bare gutter fotball, lekte med tog og biler, skjøt piler, vasket bil, syklet, kjørte traktor, akte og hogde juletre, mens bare jenter ble trillet i trillebår, hoppet strikk og tippet i butikkvinduer.

Praktisk lærerarbeid var skrevet inn i norskplanen, men praksis ble likevel først og fremst utviklet i det nye faget «Pedagogisk teori og praksis». Dette faget hadde fått videreutviklet oppdraget med å binde sammen de ulike delene av utdanningen: «Arbeidet i studieeininga skal gje studentane hjelp til å sjå dei ulike fagstudia og fagdidaktiske studia i samheng med målet for grunnskolen, og det skal gje ei heilskapsforståing av lærararbeidet» (KUD, 1980, s. 226). Fagdidaktikk og fagmetodikk skulle tas opp både i pedagogikk og i fagene, het det (s. 229). I norskplanen ble det framhevet at faget hadde hovedansvaret for fagdidaktikken i norsk, men at både pedagogikk-lærere og øvingslærere burde delta i undervisningen (s. 71). Særlig kom øvingslærerne til å bli brukt i metodikkundervisningen, slik det alt var tradisjon for. I norskplanens omtale av fagmetodikk var lese- og skriveopplæring et sentralt emne, men emnet skulle også behandles i pedagogikk (s. 10). I norskplanen er det videre verdt å merke seg at det ble advart mot en oppskriftstenking i metodikken:

Ein bør unngå at metodikken blir faste oppskrifter til seinare bruk i grunnskolen. Gjennom fagmetodisk arbeid bør studentane tileigne seg ei vurderande holdning til arbeidsmåtar og lærestoff. (KUD, 1980, s. 72)

I 1984 kom to utredninger som vurderte norskfaget i allmennlærerutdanningen. LNU's utredning er alt omtalt. I tillegg kom Hauge-utvalget med den offentlige utredningen *Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag* (NOU 1984: 16). Her ble det foreslått en fordobling av det obligatoriske norskfaget i allmennlærerutdanningen, at barnespråk skulle få en sentral plass, at lese- og skriveopplæring skulle bli obligatorisk fagemne og at mediekunnskap skulle bli del av et utvidet norskfag (s. 42–43).

Oppsummert har fagdidaktikken fått en sentral rolle i lærerutdanningsfaget i 1980-planen. Yrkesinnrettingen inkluderer også nye faglige emner som barnelitteratur og barnespråk. Dessuten er arbeidet med å vektlegge studentenes utvikling av muntlige og skriftlige språkferdigheter videreført. Kunnskap om og erfaring fra forsøks- og utviklingsarbeid kom inn som ny målsetting. Dette utfordret også lærerutdannernes FOU-arbeid. Fra 1980-tallet er det flere eksempler på at norsklærerne i Hedmark utforsker temaer med særlig relevans for det nye lærerutdanningsfaget. Knut Imerslund (1980) utarbeidet for eksempel en barnelyrikkantologi, Tove Brit Haugstveit studerte arbeid med språklig bevissthet som lese- og skriveforberedelser (1989), og Bjarne Øygarden arbeidet med sidemålsopplæring (1981) og med læremidler for grunnskolen (bl.a. Øygarden 1979, Hageberg, Skjong og Øygarden, 1988). Lars Anders Kulbrandstad startet opp arbeidet med norsk som andrespråk (1985) og skrev læremidler til norskfaget i videregående skole (bl.a. Kulbrandstad og Lundebø, 1987), mens Geirr Wiggen forsket på skoleelevers rettskriving (1981, 1982). Ennå hadde FOU-arbeidet likevel

ikke funnet sin plass i organisasjonen. I årsrapporten til Hamar lærerhøgskole fra studieåret 1984–85 framheves det at FoU-arbeidet fortsatt skjer utfra enkelt-personers initiativ. Året har ikke ført til den forventede økningen i FoU-aktivitet. «Dels skyldes dette ressursdisponeringen, dels liten mulighet for å kunne engasjere seg i arbeidsoppgaver i tillegg til undervisningen» (Hamar lærerhøgskole, 1985). Lærerhøgskolen var fortsatt først og fremst en undervisningsinstitusjon.

Fem reformer på 25 år

I perioden 1992–2017 har allmennlærerutdanningen blitt reformert hele fem ganger. Det vil si at institusjonene knapt har fått uteksaminert kandidater fra én reform før den neste har blitt iverksatt. Samtidig som lærerutdanningene ble del av høgskolesystemet (dvs. 1994) og etter hvert også ble underlagt kravet om at alle utdanninger skal være forskningsbaserte, har fagpersonalet i lærerutdanningene ikke bare måttet styrke forskningsinnsatsen, men også måttet bruke mye tid og energi på stadig å planlegge og gjennomføre nye reformer. Det høye reformtempoet er et tydelig signal om at politikerne ikke har vært fornøyde med lærerutdanningen. Men det er også et signal om at de heller ikke har vært fornøyd med skolen. Å endre lærerutdanningen må nemlig sees som del av et langsiktig mål om å lykkes med endringer i skolen. Reformene har dessuten skjedd i en periode med store omstillinger i skolen: vektlegging av kvalitetsmålinger med utvikling av tester og prøver, økt digitalisering og økt språklig og kulturelt mangfold. Et resultat av de mange reformene har vært en stadig sterkere kobling til grunnskolen og stadig sterkere forventninger om styrket forskningsinnsats. Den statlige styringen av lærerutdanningene har blitt strammere, blant annet i form av forskriftsfestede rammeplaner, detaljerte retningslinjer og gjentatte evalueringer.

Ekspertgruppa som utredet lærerrollen i 2015–2016³, bruker skillet mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra for å beskrive utviklingen både i skolen og i lærerutdanning. Den sterke statlige styringen er eksempel på profesjonalisering ovenfra, mens det at profesjonen selv setter egne standarder er eksempel på profesjonalisering innenfra. Utviklingen de siste tiårene kan beskrives som en sterk grad av profesjonalisering ovenfra. Gruppas anbefaling er derfor «å gi lærerutdanningsinstitusjonene tillit og rom til å videreutvikle utdanningenes visjon, innhold og kvalitet» (Ekspertgruppa, 2016, s. 213). Dette er en anbefaling for fremtidig utvikling. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan norskfaget har endret seg som en del av de fem reformene fra 1992–2017, det vil si reformer som alle er initiert fra departementet, og der rammeplanene i sin endelige form er fastsatt av departementet.

Obligatorisk halvårsenhet i norsk fra 1992

Reformen i 1992 utvidet allmennlærerutdanningen til fire år. Det obligatoriske norskfaget ble samtidig utvidet til et halvt års studium. For første gang ble ordet «profesjonalisering» brukt i planverket. Hovedsiktemålet med norskfaget skulle

være å «utvikle studentenes profesjonalitet som norsklærere i grunnskolen» (KUF, 1994, s. 251). I den obligatoriske halvårsenheten het det:

Studiet skal kvalifisere til å arbeide som norsklærer i grunnskolen. Gjennom studiet får studentene styrka sitt norskfaglige teorigrunnlag, videreutvikla sine språklige egenferdigheter og ut fra dette utvikla et analytisk og praksisorientert grep om fagets didaktikk. (s. 258)

Ramme tekst 2

Lesing som tema i lærerutdanningen på Hamar

I løpet av de 150 årene det har vært lærerutdanning på Hamar har lesing og leseopplæring vært et viktig tema for lærerstudentene. Lesemetoder har hele tiden stått sentralt. Utdragene fra studieplanene brukt på Hamar i 1869 og i 2017 illustrerer endringer i hvordan temaet behandles. Utviklingen har gått fra praktisk øving i en bestemt begynnermetode (1869) til oppmerksomhet mot teori, forskning, metodemangfold, vurdering og tilpassing av opplæringen til skolens økende språklige og kulturelle elevmangfold. Et annet nyere trekk er at leseopplæring ikke lenger er ensbetydende med begynneropplæring, men gjelder alle klassetrinnene (2017).

1869:

Det ansees ønskeligt, at Eleverne gjøres bekendt med Lyd- samt Skrive-Læsemetoden; dog er det ikke tilstrekkeligt, at denne eller andre Metoder omhandles theoretisk, heller ikke, at der anstilles praktiske Øvelser i samme med Øvelsesskolens Børn, men der maa med nederste Seminarieklasser foretages praktiske Øvelser i at læse indtil den mindste Detail overensstemmende med den Methode, som omhandles, og hermed maa ikke holdes op, førend hver især fuldkommen har tilegnet sig Methoden. (Reglement, 1869, s. 12–13)

2017:

- har kunnskap om lese- og skriveopplæringa sin plass i gjeldande læreplaner for grunnskolen og om korleis opplæringa kan byggje på elevane sine føresetnader
- har brei kunnskap om teoriar, metodar og relevant forskning i lese- og skriveopplæring for trinn 1–7
- kan sette i verk tidleg innsats og sikre progresjon i begynnaropplæringa i lesing og skriving
- kan bruke varierte metodar i den første og den vidare lese- og skriveopplæringa og tilpasse opplæringa for elevar med ulik bakgrunn og varierende ferdigheiter i norsk
- kan kjenne att teikn på lese-, skrive- og språkvanskar
- kan kartlegge og vurdere lese- og skriveferdigheiter og gi læringsfremjande respons til alle elevar (Høgskolen i Innlandet, 2017).

³ Lise var medlem av ekspertgruppa.

Endringene i studienes innhold reflekterer selvsagt endringer i samfunnet, skolen og lærerstudentenes forutsetninger, men ikke minst i synet på hva lærerutdanning er. Et vesentlig skille går mellom synet på læreryrket som noe man først og fremst over seg fram til (1869), til læreryrket som en profesjon som blant annet bygger på «et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning» og som har et «handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse» (Ekspertgruppa, 2016, s.31). Introduksjonen av grunnskolelærerutdanningene som masterutdanning er nettopp begrunnet i profesjonstanken.

For lærerutdannerne innebærer profesjonsretting av fagene blant annet at man skal legge til rette for at studentene bygger opp det nødvendige teoretiske og metodiske kunnskapsgrunnlaget. Den forskningsbaserte utdanningen styrkes av at lærerutdannerne selv forsker. I Hedmark har norskmiljøets forskning dekket mange av temaene som gjenfinnes i 2017-studieplanen: begynneropplæring og tidlig innsats (Haugstveit 1989; Danbolt og Hugo, 2012; Kulbrandstad 2003a, Alstad og Kulbrandstad, 2017), kartlegging som del av begynneropplæringen (Randen, 2013), videreutvikling av lesing på tvers av fag (Danbolt og Kulbrandstad, 2008; Golden og Kulbrandstad under arbeid), lesetester (Monsen, 2014), leseteorier (Kulbrandstad, 2003a), resepsjonsstudier (Skaret, 2011; Sommervold under arbeid), klasseromsstudier og videreutvikling av leseferdigheter på ungdomstrinnet (Kulbrandstad mfl., 2005; Kulbrandstad 1996; 2010; Vie under arbeid; Kirchner under arbeid) og lesing og digitale tekster (Rustad, 2008). Leseopplæring for elever med varierende ferdigheter i skolespråket adresseres i mange av disse studiene.

Vektlegging av et «norskfaglig teorigrunnlag» framstår som en annen ny side ved faget. Ifølge planen omfatter dette grunnlaget både «språkteori, estetisk teori, kulturhistorisk teori og fagdidaktiske teori» (s. 251). Også i planens innholds-emner blir teoretiske perspektiver synlige, idet emnene kalles «teoribase, tekstbase og tilnæringsmåter». Et emne som lese- og skriveopplæring, som tidligere var plassert under metodikk, forventes nå studert med utgangspunkt i teorier (s. 261). Også med hensyn til praksis skjer det en viktig endring idet praksis nå er tydelig skrevet inn i planen som et ansvar for faglærerne. Det forutsettes «ei nærmere integrering mellom fagteori og fagpraksis og et nærmere samarbeid mellom øvingslærere og faglærere» (s. 255). Fagdidaktisk teori skal knyttes til alle fasene i praksisopplæringen, til planlegging, utprøving og refleksjon. I omtalen av fagdidaktiske emner er det å oppøve evnen til å fornye norskundervisning basert på analyse, en kobling av norskfaglig innsikt og pedagogisk situasjonsforståelse, formulert som en av forutsetningene for å nå målet om profesjonalisering (s. 258), mens det å utvikle studenten personlig og som norsklærer er eksplisitt kommentert som fagets doble målsetting:

Studiefaget norsk bærer i seg de samme grunnelementene og grunnverdiene som skolefaget – på to nivå. Det gir tilfang til lærerstudentenes personlige modning og læring. Og det gir kompetanse til å ta et kyndig ansvar for skoleelevers modning og læring. Både tekstutvalg, teoritilfang og tilnæringsmåter i lærerutdanninga vil måtte baseres på denne doble målsettinga. (s. 252)

Selv om et slikt dobbelt mål har vært ulikt formulert i de forskjellige planene som vi har sett på, er det på dette punktet en tydelig linje i lærerutdanningsfagets oppdrag helt fra 1869.

Mens de gjeldende rammeplanene i 2017 er vedtatt som forskrifter til universitets- og høyskoleloven og således innebærer en høy grad av forpliktelse for institusjonene, het det i 1992 at planen er formulert med tanke på å gi institusjonene et «frirom» til profilering. Samtidig er det noen emner som presenteres som «ufravelige»: «barns vilkår, barns språk, barns utvikling og læring – ikke minst: at tekster for barn og tekster skrevet av barn ligger fast i synsfeltet gjennom hele studiet» (s. 257). Noen nye emner har også fått innpass, blant annet norsk som andrespråk og lese- og skrivevansker (s. 261).

Etter den gjennomgripende reformen av grunnskolen i 1997 var det et krav fra politikerne at lærerutdanningen igjen måtte revideres. I 1998 igangsatte departementet både arbeid med nye planer og en evaluering av norskfaget i allmennlærerutdanningen. Faget skulle evalueres ut fra behovet i grunnskolen og resulterte i tre rapporter (Stensaker, 1998; Madssen, 1998; Skjong, 1998). Bjarne Øygarden ble oppnevnt av departementet som medlem av den faglige styringsgruppa for evalueringen. Stensaker ser i sin rapport på rammebetingelser og konkluderer med at norskfaget i allmennlærerutdanningen, sammenliknet med andre høyere utdanninger, er del av en utdanningskultur med «tung undervisningsorientering» samtidig som studentene rapporterer mindre tid brukt på studiet enn andre studenter (s. 29–31). I rapportene fra den kvalitative delen av evalueringen omtales norsk som et profesjonsorientert lærerutdanningsfag som settes opp mot tradisjonene fra det mer akademiske og disiplinorienterte universitetsfaget (f.eks. Madssen, 1998, s. 5). Samtidig som lærerutdannerne i norsk er seg bevisst at de forvalter et annet norskfag enn det tradisjonelle studiefaget ved universitetene, peker evalueringen på at det finnes et uavklart forhold mellom disse tradisjonene og stor variasjon i hvordan fagdidaktikken inkluderes i studiet. «Som avsluttande vurdering sit vi, som gruppe, igjen med inntrykket av at profesjonsfaget norsk ikkje har funne sin identitet. Faget er pressa frå to sider, frå grunnskolefaget norsk og frå universitetsfaget/vitskapsfaget», skriver den ene evalueringsgruppa (Skjong, 1998, s. 61). I begge rapportene pekes det på at praksis i liten grad er del av det faglig-didaktiske studiet. I sin oppsummering peker Madssen (1998, s. 19) på to sentrale diskurser som hans evalueringsgruppe hadde møtt i lærerutdanningsmiljøene i norsk. Den ene diskursen handlet om hvordan faget skulle didaktiseres, den andre om lærernes eget behov for profesjonalisering og merittering. I den forbindelse framheves betydningen av FOU-arbeid og den observerte utviklingen av fagdidaktiske FOU-arbeider i mange miljøer. Lærerutdanningen i Hedmark var ikke blant de institusjonene som

inngikk i evalueringen. Diskusjonen mellom disiplin-fag og profesjonsfag fantes også i dette fylket på 1990-tallet, men antakelig ikke like sterkt som andre steder der høyskolereformen førte til en fusjon mellom lærerhøgskoler og distriktshøgskoler som tilbød disiplin-faglige studier i norsk eller nordisk. I Hedmark var det to lærerutdanningsmiljøer som ble slått sammen og dette bidro til at fagmiljøet i sterkere grad enn ved mange andre institusjoner var preget av lærerutdannere med stor interesse for grunnskolefaget.

Norskfaget ble i Hedmark utviklet til mellomfagsnivå på midten av 1990-tallet. Dette supplerte allmennlærerutdanningen og gav muligheter for fordypning som kunne brukes til videre studier på hovedfagsnivå. På denne tiden måtte slike studie-emner ved høyskolene godkjennes av et universitet. Universitetet i Oslo godkjente Hedmarks planer, og dermed kunne studentene fortsette på hovedfagsstudier i Oslo. Norskmiljøet i Hedmark hadde flere nasjonale oppgaver på 1990-tallet. I arbeidet med Reform 97 i grunnskolen deltok Bjarne Øygarden i arbeidet med å utvikle ny læreplan for grunnskolen i norsk og Lise Iversen Kulbrandstad i norsk som andrespråk. Nye planer i grunnskolen betydde endringer i lærerutdanningen, og Lars Anders Kulbrandstad deltok i arbeidet med å utvikle ny norskplan (se neste avsnitt). Han representerte også Landslaget for norskundervisning (LNU) i Språkrådet og ble valgt inn i fagnemnda som arbeidet med språknormering. Både på 1980- og 1990-tallet var det flere i miljøet som bidro sentralt i arbeidet til LNU. (Lars Anders Kulbrandstad, Gunvor Sjølie, Steinar Laberg og Mari Ann Igland).

På 90-tallet skjøt også den fagdidaktiske forskningen fart i Hedmark. Det ble levert to didaktiske doktorgradsavhandlinger: Geirr Wiggen (1992) om skole-elevs rettskriving og Lise Iversen Kulbrandstad (1996) om innvandrerelvers lesing og forståelse av læreboktekster på norsk. Eksempler på arbeider fra andre temaer det ble arbeidet med, er prosessorientert skriving (Igland, 1994), språklære (L.A. Kulbrandstad, 1995; L.A. Kulbrandstad mfl., 1995), litteraturredidaktikk (Øygarden, 1994; Imerslund 1992), barne- og ungdomslitteratur (Øygarden og Losløkk (red.), 1995) og norsk som andrespråk (L.A. Kulbrandstad, 1997; L.I. Kulbrandstad 1999; Engen og Kulbrandstad, 1998). Fagmiljøet bidro også til flere læreverk for grunnskolen (f.eks. Øygarden, 1997) og videregående (f.eks. L.A. Kulbrandstad mfl., 1996; Gjernes og L.I. Kulbrandstad, 1999).

Revisjon av lærerutdanningen etter Reform 97 i grunnskolen

«Dersom reformene [Reform 97] skal lukkast, meiner departementet at det er nødvendig med ein omfattande revisjon av grunnutdanninga for lærarar for å gjere ho betre i samsvar med reformene i opplæringsystemet» (KUF, 1997, s. 10). Slik begrunner departementet i 1997 behovet for å starte arbeidet med å endre lærerutdanningen bare fem år etter den forrige reformen. Lærerutdanningen skulle knyttes enda strammere til grunnskolen. Både behovet for solid fagkunnskap og et reflektert pedagogisk grunnsyn ble framhevet. Utdanningen skulle tydeligere yrkesrettes (s. 13) og fagdidaktikk og praksis integreres i alle undervisningsfag (s. 41). Uavhengig av hvilken type lærerutdanning en student tok, skulle utdanningen føre fram til noen overordnede felles lærerkompetanser:

faglig, didaktisk, sosial og yrkesetisk kompetanse samt endrings- og utviklingskompetanse (KUF, 1997; 1999). Om det generelle arbeidet med den didaktiske kompetansen heter det blant annet at:

I tilknytning til dei ulike faga må lærarstudentane arbeide med læreplananalyse, prinsipp for val av lærestoff, arbeidsmåtar og vurderingsformer i faga. Dei må også kjenne lærings- og utviklingspsykologiske føresetnader som ligg til grunn for opplæringa i faga. (KUF, 1999, s. 21)

Arbeid med didaktisk kompetanse er her et tydelig ansvar for fagene. I den nye planen for allmennlærerutdanningens norskfag slås det fast at faget både er et fagstudium og et fagdidaktisk studium. Igjen knyttes målsetningene tett til skolefaget, til selve læreplanverket: «Studentane skal utvikle eit fagleg og didaktisk grunnlag for norskundervisning i grunnskolen i samsvar med læreplanverket» (KUF, 1999, s. 151). Innholdsemnene som skulle inngå i den obligatoriske halvårsenheten, har enda en gang fått nye betegnelser. Nå omtales de som «Arbeid med språk og tekst», «Kunnskap om språk og tekst» og «Språk og tekst i undervisningsperspektiv» (s. 150–151). I alle emnene brukes skolen, elever og norsklæreropp-gaver eksplisitt i begrunnelser for utvalg av fagstoff. I «Kunnskap om språk og tekst» heter det for eksempel:

Ei [...] tekstbasert undervisning krev innsikt i barn og unges språkutvikling, kunnskapar som gjer at læraren kan inspirere, rettleie og vurdere elevane i arbeidet med lesing, skriving og munnleg aktivitetar. Norsk-lærarar skal hjelpe elevane til å utvikle språkleg medvit, og dette føreset at dei har tileigna seg kunnskapar som gir dei eit godt grunnlag for utforskande arbeid med språk og tekst. (s. 152)

Det var Norgesnetttrådet som hadde oppdraget med å organisere arbeidet med rammeplanen. Rådet hadde også ansvar for arbeidet med de såkalte knutepunktene i Norgesnett, som var ett av forslagene fra Hernes-utvalget (NOU 1988:28). Norgesnett bygde på tanken om spesialisering og arbeidsdeling i høyere utdanning. Forbindelseslinjene skulle styrkes og knutepunkt, «spesialiserte, solide og stabile miljøer», etableres (s. 108). Høgskolen i Hedmark fikk ett slikt knutepunkt, norskfaget i lærerutdanningen, i samarbeid med høyskolene i Sør-Trøndelag og Agder. Gunvor Sjølie ledet knutepunktet på vegne av Hedmark. Knutepunktet arrangerte blant annet en nasjonal forskningskonferanse om norskfaget på ungdomstrinnet (Kulbrandstad og Sjølie (red.), 2001a, 2001b). Det ble også igangsatt flere prosjekter som skulle bidra til å skaffe kunnskap om grunnskolerelevante norskfaglige problemstillinger. Bruk av IKT i norskfaget var ett slikt område. I prosjektet Hypertekst på ungdomstrinnet samarbeidet høyskolens fagmiljø med lærere og elever på Børstad ungdomsskole i Hamar (L.I. Kulbrandstad, 2000; L.A. Kulbrandstad, 2001a).

Styrking av leseopplæringen i ny rammeplan i 2003

I 2001 ble de første resultatene fra den internasjonale komparative PISA-undersøkelsen publisert, og politikerne opplevde sitt første PISA-sjokk (Bergesen, 2006). I den nye rammeplanen for lærerutdanning, som forelå allerede i 2003, var arbeidet med lesing styrket i en 10-poengs modul kalt *Grunnleggende lese-*

skrive- og matematikkopplæring (GLSM). I denne reformen ble det utformet en fast mal for planteksten i de enkelte fagene. Den skulle være på to sider, og alle fag ble delt inn i de samme emneområdene: «Fagleg og fagdidaktisk kunnskap», «Å vere lærar i (norsk)» og «Samhandling og refleksjon» (UF, 2003). Om arbeidet med disse målområdene het det at de skulle ivareta et vekselspill mellom teori, praksis, faglig utvikling og didaktisk refleksjon. Lise Iversen Kulbrandstad var medlem av plangruppa for norsk⁴ og GLSM. Fagmiljøet i Hedmark bidro til styrking av lese- og skriveopplæringen som emne i lærerutdanningen med blant annet faglitteratur (L.I. Kulbrandstad, 2003a) og prosjektledelse i utvikling av videobasert materiell *Inn i skrifta* til lærerutdanningens opplæring i lesing og skriving (Haugstveit og Sjølie, 2004; Danbolt, 2004).

Nokså parallelt med innføringen av 2003-planen besluttet departementet igjen at allmennlærerutdanningen skulle evalueres. Det nyopprettede nasjonale organet for kvalitet i utdanning, NOKUT, fikk oppdraget. Evalueringspanelet konkluderer med at «selv om kravene i planverket og selv om forskning i fagdidaktikk har hatt betydelig vekst, er målet om fagdidaktikk som integrert del av alle fag i allmennlærerutdanningen på ingen måte nådd» (NOKUT, 2006a, s. 53). Allmennlærerutdanningen kan sees som «mer fagsentrert enn profesjonssentrert» oppsummerer panelet (s. 54). I institusjonsevalueringen er ett av rådene til Høgskolen i Hedmark at man særlig bør satse på «å utvikle og forhøye fagdidaktisk kompetanse og fagdidaktisk forskning» (NOKUT, 2006b, s. 100). Evalueringspanelets framheving av betydningen av utdanningens forskningsbase pekte framover mot de endringene som senere kom med vektlegging av forskningsforankring i grunnskolelærerutdanningene. Mens forskning i lærerutdanningsdiskursen ofte settes opp som en motsetning til praksisnærhet, argumenterte evalueringspanelet for at det ikke er noen motsetning, men tvert imot en sammenheng. Særlig viktig er denne sammenhengen når man er opptatt av å utvikle lærerprofesjonen. Panelet skriver:

Samlet sett konstaterer evalueringspanelet at det ikke entydig kan sies hva som ligger i profesjonsbegrepet eller læreryrket som profesjon. Det er imidlertid evalueringspanelet oppfatning at et tydelig kjennetegn på allmennlærerutdanningen og yrket som profesjon, er at praksis, teori og forskning utgjør en helhet. Denne tolkingen av profesjonsbegrepet innebærer derfor en sterk betoning av forskningsorientert eller forskningsbasert utdanning. (NOKUT, 2006a, s. 24)

På 2000-tallet ble flere doktorgradsprosjekter fullført i Hedmark: Torvatn (2003) om lesing på ungdomstrinnet, Igland (2008) om lærerkommentarer til elevtekster og Rustad (2008) om hypertekster. Flere eksternt finansierte forskningsprosjekter ble igangsatt: om vurdering som profesjonsfaglig kompetanse (Haugstveit, Sjølie

⁴ Den endelig fastsatte norskløst fikk en svært spesiell utforming, idet departementet etter høringen besluttet at den også skulle gjelde for tospråklige studenter som tok lærerutdanning med en særskilt flerspråklig profil. Måten dette ble gjort på, førte til at emner som var del av faget foreslått av plangruppa, som f.eks. «kjenne til teorier om det å være flerspråklig og kunne sjå norsk i eit samanliknande perspektiv», bare ble emner for de tospråklige studentene (Kulbrandstad, 2003b).

og Øygarden, 2002), norsklæreres synspunkter på arbeid med litteratur, lesing og skriving (L.I. Kulbrandstad, Danbolt, Sommervold og Syversen, 2005), lærere, lærerstudenter og det flerkulturelle norskfaget (L.A. Kulbrandstad, 2009a, b) og klasseromskulturer for språklæring (Danbolt og L.I. Kulbrandstad, 2008; 2012). Norskfaget i et flerkulturelt samfunn fikk nasjonal oppmerksomhet med en departementsoppnevnt gruppe ledet av Tora Aasland med L.I. Kulbrandstad som medlem (Aasland mfl., 2006). De flerfaglige mastergradsstudiene som kom i gang, bygde på et langvarig samarbeid mellom musikk og norsk (bl.a. Dyndahl mfl. (red.), 2000; Dyndahl og L.A. Kulbrandstad (red.), 2005).

Grunnskolelærerkandidat med norsk

I de to reformene som fulgte i kjølvannet av NOKUTs evaluering, grunnskolelærerutdanningsreformen i 2010 og omgjøringen til integrerte mastergradsutdanninger i 2017, har man vært opptatt av å styrke profesjonsrettingen, fagdidaktikk og forskningsbaseringen. Tematisk skulle dessuten flerspråklige og flerkulturelle perspektiver, samisk og arbeid med grunnleggende ferdigheter styrkes i alle fag (KD, 2009). Formmessig endret planene seg også. Etter innføringen av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning i 2009, skulle beskrivelsen av kandidatens oppnådde kompetanse etter endt utdanning stå sentralt i planverket. En grunnskolelærerkandidat med mastergrad skal for eksempel kunne «undervise basert på forskning og erfaringskunnskap», beherske «norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk» og kunne «bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (KD, 2016b, s. 2–3).

Norskfaget har siden innføringen av de fireårige grunnskolelærerutdanningene i 2010 blitt omtalt som et «praktisk profesjonsfag» der norskdidaktikk, inklusiv faglig og fagdidaktisk refleksjon, har en sentral plass:

Å studere norsk som del av grunnskolelærerutdanninga handlar om å skaffe seg kunnskapar om norsk språk og norsk tekstkultur og om didaktiske teoriar knytt til norskopplæring. Ein norsklærar må kunne bruke kunnskapar frå desse områda til fagleg og fagdidaktisk refleksjon og setje det heile om til praktisk handling i klasserommet. (KD, 2010c, s. 28)

Rammetekst 3

Norsk som andrespråk og det nye norskfaget

Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive bokmål og nynorsk.

Sitatet er fra innledningen til læreplanen i norsk i grunnsopplæringen som ble tatt i bruk i 2006 (LKO6, s. 41). Norskfaget som så lenge var blitt omtalt som et morsmålsfag med en primær oppgave å bidra til nasjonsbyggingen, var i ferd med å erkjenne både at globalisering påvirker alle og at en stadig større andel elever møter norskfaget med en flerspråklig bakgrunn (se også Aasland mfl., 2006). Fagmiljøet i Hedmark har vært opptatt av å bidra til utvikle et modernisert, mer flerkulturelt norskfag (f.eks. L.A. Kulbrandstad, 2001b; L.I. Kulbrandstad, 2001, 2008; Randen, Danbolt, Palm, 2015; Røed, Monsen og Randen under arbeid). Samtidig har miljøet vært sentrale bidragsytere innenfor norsk som andrespråk. Det er det siste perspektivet vi skal se nærmere på her. Norsk som andrespråk dreier seg både om begynneropplæring for nyankomne og om den langvarige tilpassede opplæringen som bistår elevene med å utvikle det mer avanserte språket som blant annet trengs for å lære i alle skolens fag.

Bare Oslo lærerhøgskole var tidligere ute enn Hamar med å sette i gang en egen videreutdanning for lærere som møtte elevgruppene med innvandringsbakgrunn som begynte i norsk skole rundt 1980 (se Thor Ola Engens artikkel i denne boka). I Hamars læreplan var språkdelen sentral, og det ble lagt vekt på språk som kommunikasjon og kultur, men også på det å lære å betrakte norsk språk utenfra, i et språktypologisk og i et kontrastivt perspektiv. Vietnamesisk ble valgt som eksempelspråk idet mange av studentene nettopp underviste flyktninger fra Vietnam (L.A. Kulbrandstad, 1985). Etter- og videreutdanning av lærere har vært et viktig samfunnsoppdrag fra slutten av 1980-tallet til i dag. Det har vært mange kurs for utdanningsdirektørene i Hedmark og Oppland (se f.eks. L.A. Kulbrandstad, 1999), kurs for lærere i Oslo-skolen (se f.eks. Danbolt og Kulbrandstad, 2008), utdanning av tospråklige lærere (f.eks. Kjørven & Ringen (red.), 2009; Valenta og Berg, 2008) og bidrag til nasjonale satsinger som *Kompetanse for mangfold* (2013–2017), *Kompetanse for kvalitet* (fra 2012) og satsingen på lærerutdanning for undervisning av voksne, gjennom Kompetanse Norge.

Osdal og Madssen (2014) gjennomførte en dokumentanalysebasert evaluering av norskfaget i GLU 5–10. Ut fra en analyse av studieplaner ved fem tilfeldig utvalgte institusjoner karakteriserer de faget som «profesjonsretta og didaktisert». De finner det vanskelig å skille mellom fag og fagdidaktikk, idet fagdidaktikk «gjennom ulike rammeplanrevisjonar meir og meir [er] bygd inn i sjølve legitimeringa av utdanninga» (s. 3). Et annet funn er at det de karakteriserer som de tydeligst profesjonsrettede emnene, er lagt tidlig i faget. Til disse regner de: barne- og ungdomslitteratur, barns språk- og tekstutvikling, lese- og skriveopplæring, grunnleggende ferdigheter, elevtekster og norsk som andrespråk (s. 7). Flere av disse emnene er nettopp emner der fag og fagdidaktikk er integrerte deler.

Den sterke vekten som reformene i grunnskolelærerutdanningen legger på forskningsbasering og profesjonsretting, stiller høye krav til fagmiljøet som forvalter utdanningene. Det siste tiåret er fagmiljøet i Hedmark styrket dels ved

egne stipendiater som har skrevet avhandlinger om temaer med høy relevans for norskfaget i grunnskolelærerutdanningen som vurdering (Randen, 2013; Monsen, 2013) og barnelitteratur og resepsjon (Skaret, 2011) eller om beslektede temaer som voksne foreldres andrespråksinnlæring (Bergersen, 2012) og barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser (Alstad, 2013). Internasjonaliseringen er styrket gjennom strategisk samarbeid med blant annet Karlstads Universitet, Universitetet i Oslo, University of Iceland, University of Namibia, University of Zambia og University of Toronto, men også gjennom flere større eksternt finansierte prosjekter, bl.a. Nordforsk-prosjektet *Learning Spaces* med deltakelse fra Island, Finland, Sverige og Norge (Ragnarsdóttir og L.A. Kulbrandstad, 2015), *Teacher education programme south-north* (Danbolt, 2008) og Norpart-prosjektet *Literacy Education in Multilingual Settings 2017–2021* i et samarbeid med University of Zambia med Anne Marit Vesteraas Danbolt som prosjektleder. Norskmiljøet har også arrangert flere internasjonale og nasjonale forskningskonferanser, som *Den første forskningskonferansen i norsk som andrespråk* (L.I. Kulbrandstad mfl. (red.), 2004), *12th International Conference: Association for Language Awareness* (L.A. Kulbrandstad mfl. (red.), 2014) og *Nordand 12. Forskningskonferanse om Nordens språk som andre- og fremmedspråk* (Kulbrandstad L.I. mfl. (red.), 2015). Slike arrangement er også viktige tiltak i arbeidet med å videreutvikle aktive forskningsmiljøer. Ved jubileet i 2017 har høgskolens norskmiljø fem i toppstillinger (tre professorer og to dosenter), åtte førsteamanuenser, åtte høgskolelektorer og åtte som er i gang med doktorgradsarbeider på høgskolens eget ph.d.-program i profesjonsrettede lærerutdanningsfag.

Avslutning

I denne artikkelen har vi sett at linjene til et profesjonsrettet lærerutdanningsfag i norsk kan trekkes helt tilbake til 1869, til de første virkeårene for Hamar Stifts-seminarium. Utvikling av lærerstudentenes eget språk og lærerutdanningsfagets forankring i skolefaget har vært sentralt i yrkesrettingen, slik den framstår i analysen av de ulike tidsperiodenes planverk. I de tidligste fasene ivaretok pedagogikk og praksisopplæringen metodiske og mer praksisrettede emner. Den historiske analysen illustrerer imidlertid hvordan norskfagets territorium gjennom de siste fem tiårenes reformer har endret seg slik at faget har blitt stadig mer profesjonsrettet. Det ser vi både i hvilke fagemner planverket forutsetter at skal behandles, og ved at fagdidaktikken, som ble introdusert på 1970-tallet, har vært en sentral og integrert del av norskfaget siden reformen i 1992. Fra samme tid ble også praksisopplæringen innskrevet i planene som et ansvar for faget. Mastergradsoppgavene som skal skrives etter innføringen av reformen i 2017, skal være praksisorienterte og profesjonsrettede og bidrar dermed til å befeste lærerutdanningsfaget norsk som et profesjonsrettet fag.

Som vi har sett, har fagpersoner i Hedmark på forskjellige måter spilt en aktiv rolle i utviklingen av lærerutdanningens norskfag i de fasene av utdanningens historie som vi har tatt for oss i denne artikkelen. Gjennom de siste tiårenes satsing på å utvikle høyere grads studietilbud og på å bidra til å bygge en norskdidaktisk, forskningsbasert kunnskapsbase er lærerutdanningsfaget norsk i Hedmark godt rustet til å utdanne norsklærere også til fremtidens grunnskole.

Referanser

- Alstad, Gunhild Tomter (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: en kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Avhandling for ph.d.-graden. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Alstad, Gunhild Tomter (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA. Norsk som andrespråk*. 30 (1–2), 284–309.
- Alstad, Gunhild Tomter og Lise Iversen Kulbrandstad (2017). Linguistic diversity and literacy practices in early childhood education in Norway. I McLachlan, Claire C. og Allison W. Arrow (red.), *Literacy in the Early Years. Reflections on International Research and Practice* (s. 43–62). Singapore: Springer.
- Bergesen, Ove (2012). *Språklæring som medborgerlig kunst: Framstillinger av språklæring i en polsk-norsk kontekst*. Avhandling for ph.d.-graden. Trondheim: NTNU.
- Bergesen, Helge Ole (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bringeland, Simon (2014). *Mellom tradisjon og fornyelse. Høgskolen i Hedmark 1994–2014*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Dahl, Helge (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Helge (1967). Hamar lærerskole gjennom 100 år. I Fladsrud, Torolv mfl. (red.), *Hamar lærerskole 100 år* (s. 7–93). Hamar: Norsk Skoletidendes Boktrykkeri.
- Dahl, Helge (1992). Fra privatseminar til høgskole. Lærerutdanningen i Elverum 1892–1992. I Bæra, Gunnar (red.), *Fra privatseminar til høgskole. Elverum lærerhøgskole 1892–1992* (s. 13–168). Elverum: Elverum lærerhøgskole.
- Dalhaug, Sidsel Marie og Hedda Nell Vibe (1979). Analyse, vurdering og sammenlikning av leseverk for 1. og 2. klasse med hensyn på kjønnsrollemønster. I Ryen, Else og Kari Kjenndalen (red.), *Språkbuk og holdninger i grunnskolen* (s. 15–40). Oslo: Novus forlag.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas (2004). *Inn i skrifta. Med norsk som andrespråk*. DVD med studiehefte.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas (2008). Hjemmespråk, skolespråk, lesespråk. Utfordringer for leseopplæringen i Namibia og i Norge. I Næss, Atle og Thomas Egan (red.), *Vandring i ordenes landskap* (s. 325–339). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Lise Iversen Kulbrandstad (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Bente Hugo (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I Engen, Thor Ola og Peder Haug (red.), *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. 83–101). Oslo: Abstrakt forlag.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Lise Iversen Kulbrandstad (2012). Teacher reflections under changing conditions for literacy learning in multicultural schools in Oslo. I Pitkänen-Huhta, Anne og Lars Holm (red.), *Literacy Practices in Transition. Perspectives from the Nordic Countries* (s. 209–227). Bristol: Multilingual Matters.
- Dyndahl, Petter, Hroar Klempe og Lars Anders Kulbrandstad (red.) (2000). *Tekst og tone på Internett*. Elverum: Høgskolen i Hedmarks rapportserie nr. 1-2000.
- Dyndahl, Petter og Lars Anders Kulbrandstad (red.) (2005). *High fidelity eller rein jalla? Purisme som problem i kultur, språk og estetikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, Petter, Thor Ola Engen og Lise Iversen Kulbrandstad (2011). Fra lærerutdanning til forskerutdanning. I Dyndahl, Petter, Thor Ola Engen og Lise Iversen Kulbrandstad (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 1–14). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Ekspertgruppa (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad (1998). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: AdNotam Gyldendal.

- Forsøksrådet for skoleverket (1966). *Lærerutdannelsen. Et forslag til reform fra Forsøksrådet for skoleverket. Forsøk og reform i skolen. Nr. 11*. Oslo: Aschehoug.
- Følgjegruppa (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år. Status, utfordringer og vegar vidare. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 5*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Gjernes, Erna og Lise Iversen Kulbrandstad (1999). *Stemmer. Lesebok 2. Norsk som andrespråk*. Oslo: Gyldendal.
- Golden, Anne og Lise Iversen Kulbrandstad (under arbeid). Encounter with texts in fifth grade.
- Goodlad, J.I. (1979). Coda: The conceptual system for curriculum revisited. I Goodlad, John I. mfl., *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 343–364). New York: McGraw-Hill.
- Gundem, B.B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hageberg, Otto, Synnøve Skjong og Bjarne Øygarden (1988). *Fortalt og diktet 1. Litteratur for ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Hamar lærerhøgskole (1985). *Rapport studieåret 1984–1985*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Haugstveit, Tove Brit (1989). *Lese- og skriveforberedende språkstimulering*. 2. utgave. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Haugstveit, Tove Brit, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden (2002). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Orientering om et forskningsprosjekt og kommentarer til tre vurderingssituasjoner. Retvedt, Ole og Klaus Jøran og Tollan (red.), *Kollokvium. Artikler om utdanning* (s. 199–216). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Haugstveit, Tove Brit og Gunvor Sjølie (2014). *Inn i skrifta. Møtet med bokstavene, lek med språk og tekst*. DVD med studiehefte.
- Hertzberg, Frøydis (1999). Å didaktisere et fag – hva er det?. I Nyström, Catharina. og Maria Ohlsson (red.), *Svenska i utveckling Nr. 13. Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov*. FUMS.Rapport nr. 196 (s. 31–40). Uppsala: Uppsala universitet.
- Hertzberg, Nils (1868). *Indberetning om nogle Lærerseminarier i fremmede Lande, fra en Reise 1866 og 1867: foretagen med offentlig Understøttelse*. Christiania.
- Høgskolen i Innlandet (2017). 2MNK171-1 Norsk 1, emne 1: Lese- og skriveopplæring. *I Studieplan 2017–2018: MGL217 Grunnskulelærerutdanning for trinn 1–7*. Lest 24.5.2017 på www.inn.no.
- Igland, Mari-Ann (1994). Lærarkommentarer til elevtekstar. Undervisningsmåte, språklege uttrykk og klasseromsdiskurs. I Wiggen Geirr og Carsten Elbro (red.), *Språkvitenskapelige modeller i studiet av lesing og skrivning. Nordiske bidrag* (s. 77–92). Oslo: Universitetet i Oslo, Senter for lærerutdanning og skoletjeneste.
- Igland, Mari-Ann (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast*. Avhandling for dr.philos.-graden. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet.
- Imerslund, Knut (red.) (1980). *Meer Grønt er Græsset. Norsk barnepoesi fra Claus Frimann til Lillebjørn Nilsen*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Imerslund, Knut (1992). Alf Prøysen og skolen. I Engen, Thor Ola og Bjarne Øygarden (red.), *Tankeblikk. Artikler om kultur og utdanning* (s. 103–111). Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- KD [Kunnskapsdepartementet] (2009). *St.meld.nr. 11 (2008–2009). Læreren. Rollen og utdanningen*.
- KD (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*.
- KD (2010b). *Rundskriv F-05-10: Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskulelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*.
- KD (2010c). *Nasjonale retningslinjer for grunnskulelærerutdanningen 1.–7. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2014). *Strategi. Lærertiløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2016a). *Fakta om ny, femårig grunnskulelærerutdanning*.
- KD (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanning for trinn 1–7*.
- KD (2016c). *Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanning for trinn 5–10*.

- KD (2016d). *Rundskriv F-06-16: Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og trinn 5–10 – rundskriv med merknader, og engelsk oversettelse*. Kirchner, Emmerentia (under arbeid). *Motivating and engaging readers – a study of grade 7 Namibian readers*. Ph.d.-prosjekt. Høgskolen i Innlandet.
- Kjørven, Ole Kolbjørn og Bjørg-Karin Ringen (red.) (2009). *Teacher Diversity in Diverse Schools. Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- KUD (1969). *Innstilling om Lov om lærarutdanning. Frå Lærerutdanningsrådet, 19. desember 1968*. Bergen: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- KUD [Kyrkje- og utdanningsdepartementet] (1975). *Lov om lærarutdanning med føresegner*.
- KUD (1980). *Allmennlærerutdanning. Studieplan*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF [Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet] (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. Justert utgave, juni 1994*. Oslo: KUF/Lærerutdanningsrådet.
- KUF (1997). *St meld nr 48 (1996–97). Om lærarutdanning*.
- KUF (1999). *Rammeplan og forskrift. Allmennlærerutdanning*. Oslo: KUF.
- KUF-komiteen (2009). *Innst. S. nr. 185 (2008–2009). St. meld, nr. 11 (2008–2009)*. Oslo: Stortinget.
- Kulbrandstad, Lars Anders og Peter Harder (1982). *Tverrspråklig grammatikk*. Oslo: Gyldendal.
- Kulbrandstad, Lars Anders (1985). Språklige emner i innvandrepedagogikk-studiet ved Hamar lærerhøgskole. s. 153–160 i Engen, Thor Ola (red.), *Migrasjonspedagogikk* (s. 153–160). Oslo: Gyldendal.
- Kulbrandstad, Lars Anders. (1993). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders (1997). *Språkportretter. Studier av tolv minoritetslevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, Lars Anders. (1998). *Språkets mønstre: grammatiske begreper og metoder* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders (1999). *Kurs + utviklingsprosjekter. Rapport fra et skoleringsprogram for lærere i norsk som andrespråk gjennomført på oppdrag fra Statens utdanningskontor i Oppland 1998*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2001a). *Fra ulltråder til hyperlenker – rapport fra prosjektet Hypertekst på ungdomstrinnet*. Elverum: Høgskolen i Hedmarks rapportserie, nr. 2.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2001b). På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk l. Framstillingen av språklig variasjon i norsk bøker på ungdomstrinnet. I Golden, Anne og Helene Uri (red.), *Andrespråk, tospråkighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde* (s. 92–104). Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, Lars Anders. (2005). *Språkets mønstre: grammatiske begreper og metoder* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2009a). Broken language. I Maegaard, Marie mfl. (red.), *Language attitudes, standardization and language change* (s. 297–313). Oslo: Novus Forlag.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2009b). «Det finnes det vel ikke noe forskning på?» Et eksempel på studentinvolvering i forskning. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*. Vol. 3.(1) s. 1–21.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2015). Språkholdninger. *NOA. Norsk som andrespråk*. 30 (1–2), 247–283.
- Kulbrandstad, Lars Anders og Einar Lundebj (1987). *Grammatikk på ny. Praktisk bokmålsgrammatikk for den videregående skolen*. Oslo: Norsk undervisningsforlag.
- Kulbrandstad, Lars Anders, Lise Iversen Kulbrandstad og Bjørn Kvifte (1995). *Inn i språkets mønstre. Oppgavesamling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders, Hans Petter Løvold, Magne Eide Møster og Laila Aase (1996). *Mellom linjene. Tekstkunnskap for den videregående skole*. Oslo: Aschehoug.
- Kulbrandstad, Lars Anders, Olav Veka og Bjarne Øygarden (1996). *Nynorskordliste: for den videregående skolen*. [Oslo]: Aschehoug.
- Kulbrandstad, Lars Anders, Olav Veka og Bjarne Øygarden (2003). *Ordrett: ordliste for mellomsteget* (Nynorskutg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kulbrandstad, Lars Anders, Olav Veka og Bjarne Øygarden. (2004a). *Ordrett: ordliste for 4.–7. trinn* (Bokmålsutg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kulbrandstad, Lars Anders, Olav Veka og Bjarne Øygarden (2004b). *Ordrett. Øvingshefte i ordlistebruk. Mellomtrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders, Olav Veka og Bjarne Øygarden (2008). *Sidemålsordlista: nynorsk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders og Torodd Kinn (2016). *Språkets mønstre: norsk språklære med øvingsoppgaver* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders, Gunhild Tomter Alstad og Karianne Hagen (red.) (2014). *Conference Handbook: The 12th International Conference, Association of Language Awareness*. Høgskolen i Hedmark. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/197180>.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1996). *Lesing på et andrespråk. Fire innvandrerdommer leser læreboktekster i samfunnsfag*. Avhandling for dr.art.-graden. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1999). Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. I Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.) *Andrespråkundervisning. Teori og praksis* (s. 99–124). Oslo: Gyldendal.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2000). *Lesing på papir og skjerm*. Elverum: Høgskolen i Hedmarks rapportserie, nr. 12.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2001). «Innblikk i andre kulturar». Ny målformulering for gunnskolens norskfag. I Golden, Anne og Helene Uri (red.), *Andrespråk, tospråkighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde* (s. 105–115). Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003a). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003b). Fremtidens norskfag. I Utdannings- og forskningsdepartementet, Opplæringsavdelingen og UNESCO-sekretariatet: *Oppsummering fra fagseminar om muligheter og utfordringer i den flerkulturelle skolen. Torsdag 15. mai 2003*. Oslo.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2008). Å tøtse framtida. Om å være norsklærer i en flerspråklig og flerkulturell skole. I Næss, Atle og Thomas Egan (red.), *Vandring i ordenes landskap* (s. 340–359). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2010). Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000. I Elstad, Eyvind og Kirsten Sivesind (red.), *PISA – Sannheten om skolen?* (s. 176–198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2012). Norsk andrespråksforskning. En status i lys av NOA-konferansene 2004–2012. *NOA. Norsk som andrespråk*. 28 (2), 49–72.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2015). Fra arbeidsskrift til tidsskrift. En analyse av de første tretti årene av *NOA. Norsk som andrespråk*. *NOA. Norsk som andrespråk*. 30 (1–2), 10–39.
- Kulbrandstad, Lise Iversen, Anne Marit Vesteraas Danbolt, Tove Sommervold og Eva Marie Syversen (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Gunvor Sjølie (red.) (2001a). *På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen 'Norsk på ungdomstrinnet', 18.–19. januar 2001. Del I Skriving og lesing*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 11.
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Gunvor Sjølie (red.) (2001b). *På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen 'Norsk på ungdomstrinnet', 18.–19. januar 2001. Del II Språk og litteratur*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 12.
- Kulbrandstad, Lise Iversen, Gunhild Tveit Randen og Lars Anders Kulbrandstad (red.) (2004). *Den første forskningskonferansen om norsk som andrespråk*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Notatserien, nr. 6.

- Kulbrandstad, Lise Iversen, Golden Anne, Gunhild Tomter Alstad, Anne Marit V. Danbolt, Lars Anders Kulbrandstad, Marte Monsen og Gunhild Tveit Randen (red.) (2015). *Sammendrag. Den 12. nordiske forskningskonferansen om nordiske språk som andre- og fremmedspråk Hamar 11.–13. juni 2015*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Kvalbein, Inger Anne (2002). Pedagogikkfaget i norsk allmennlærerutdanning – en historie om vekst og fall. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 2–3, s. 111–122.
- Kvamsås, Jostein og John Klokkehaug (1977). Grunnutdanningen – nye utdanningsmuligheter. I *I forandringens tegn. Hamar lærerskole 1967–1977* (s. 81–84). Hamar: Hamar lærerskole.
- L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF.
- Lange, August og Gustav Natvig Pedersen (1939). *Norsk rettskrivingsordliste: bokmål*. Oslo: Tiden.
- Linnér, Margareta, Henrik Møller og Bjarne Øygarden (1996). *Næsten som hjemme : om stoff och metoder i grannspråksundervisningen* (Vol. 1996:4). København: Nordisk Ministerråd.
- LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave, juni 2006*. Oslo: KD, Utdanningsdirektoratet.
- LNU [Landslaget for norskundervisning] (1984). *Norskfaget i skole og lærerutdanning*. Lillehammer: LNU.
- Lorentsen, Svein, Åse Streitlien, Anne-Lise Høstmark Tarrou og Laila Aase (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lærarskolen (1939). *Lærarskolen. Lov, reglement og undervisningsplaner*. Oslo: Grøndahl & Søns forlag.
- Madssen, Kjell-Arild (1981). Fagdidaktikk: hva og hvorfor? I Madssen, Kjell-Arild (red.), *Norskdidaktikk* (s. 9–27). Oslo: LNU/Cappelen.
- Madssen, Kjell-Arild (1998). Oppsummerende rapport. I KUF: *Kvalitativ evaluering av norskfaget i allmennlærerutdanninga*. Norsk 1. (s. 4–40)
- Madssen, Kjell-Arild (1999). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk. Avhandling for dr.polit.-graden*. Trondheim: NTNU.
- Madssen, Kjell-Arild (2013). Erling Kristvik, «bokskolen» og lærebøkene. I Askeland, Norunn, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken (red.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster* (s. 215–230). Trondheim: Akademika.
- Monsen, Marte (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Avhandling for ph.d.-graden Oslo: Utdanningsvitenskapelig fakultet.
- Monsen, Marte (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt frå 1985 til i dag. *NOA. Norsk som andrespråk*. 30 (1–2), 373–392.
- NOKUT (2006a). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT.
- NOKUT (2006b). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 2: Institusjonsrapporter*. Oslo: NOKUT.
- Nordland, Eva (1971). *En dynamisk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1974:58. *Lærarutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1984:16. *Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag*.
- NOU 1988:28. *Med viten og vilje*.
- Odelstinget (1961a). *Innst.O.XXIII. (1960–61) Lov om utdanningskrav for lærarar i skulen. Ot.prp. nr. 20*.
- Odelstinget (1961b). *Besl.O. nr. 155*.
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Ongstad, Sigmund (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I Ongstad, Sigmund (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (s. 19–57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Osdal, Hilde og Kjell-Arild Madssen (2014). Norskfaget i GLU 5–10: Ei undersøking basert på tilsende styringsdokument frå fem lærarutdanningsinstitusjonar. S. 1–21 i Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen: *Lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving. Delrapport 1*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Ragnarsdóttir, Hanna og Lars Anders Kulbrandstad (2015). Læringsrum for integration og social retfærdighet: Succeshistorier fra elever med indvandrerbaggrunn og skolesamfund i fire nordiske lande. *Språk i Norden*, s. 61–70.
- Randen, Gunhild Tveit (2013). *Tilstrækkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Avhandling for ph.d.-graden. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Randen, Gunhild Tveit (2013). Vurdering av minoritetselevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA. Norsk som andrespråk*. 30 (1–2), 350–372.
- Randen, Gunhild Tveit, Anne Marit Vesteraas Danbolt, Kirsten Palm (2015). Refleksjoner om flerspråklighet og språklig mangfold i lærerutdanningen. I Lindboe, Inger Marie, Gunhild Tveit Randen, Tor-André Skrefsrud og Sissel Østberg (red.), *Refleksjon og relevans – språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 65–194). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Reglement (1869). *Reglement for Rigets Stiftsseminarier. Approberet ved kongelig Resolution af 31te Juli 1869*. Christiania: P.T. Mallings Bogtrykkeri. Lest i Bokhylla, Nasjonalbiblioteket 5.1.2017.
- Rustad, Hans Kristian (2008). *Tekstspill i hypertekst: koherensopplevelse og sjanger-gjenkjennelse i lesing av multimodale hyperfiksjoner*. Avhandling for ph.d.-graden. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Røed, Dag-Freddy, Marte Monsen og Gunhild Tveit Randen (under arbeid). *«En lærer skal jo alltid kunne mer enn elevene sine»*. *Oppfatninger om språklig variasjon blant minoritetsspråklige lærere*.
- Schulstad, Olav. (1922). Undervisning og opdragelse : 2(1922): *Spesiell undervisningslære: morsmål* (2. utg. Vol. 2(1922)). Kristiania: Cappelen.
- Skaret, Anne (2011). *Litterære kultur møter. En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Avhandling for ph.d.-graden. Oslo: Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet.
- Skjong, Synnøve (1998). Oppsummerende rapport. s. 42–88 i KUF: *Kvalitativ evaluering av norskfaget i allmennlærerutdanninga, Norsk 1*.
- Skolehistoriske aktstykker (1960). *Reglement for Rigets Stiftsseminarier 1837* (Vol. 11). Oslo: Norsk Skolemuseums Venner.
- Solberg, Per (2002). Lærerskolen 100 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 2–3, s.97–110.
- Solstad, Anne Grete (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 94 (3).
- Sommervold, Tove (under arbeid). *Skjønnlitterær tekstforståelse hos unge lesere*. Ph.d.-prosjekt, Høgskolen i Innlandet.
- Stensaker, Bjørn (1998). *Rammebetingelser, studieopplegg og nøkkeltall for norskfaget i allmennlærerutdanningen*. Oslo: NIFUs skriftserie nr. 4.
- Sukkestad, Oline (1955). *Lese og skrive. Kort rettleiing i den første morsmålsopplæringen*. Oslo: Fabritius og sønn forlag.
- Søgnen, Astrid og Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Torvatn, Anne Charlotte (2003). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Avhandling for dr.art.-graden. Trondheim: NTNU.
- UF [Utdannings- og forskningsdepartementet] (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.
- Valenta, M. og B. Berg (2008). Fra tospråklig lærerassistert til tospråklig faglærer: evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige. [Trondheim]: NTNU Samfunnsforskning.
- Vie, Inger Kristin Larsen (under arbeid). *Biografier for barn: et sjangerstudium og en klasseromsundersøkelse*. Ph.d.-prosjekt, Høgskolen i Innlandet.

- Vinje, Eiliv og Kjell-Arild Madssen (1984). Forord. I LNU (1984). *Norskfaget i skole og lærerutdanning*. Lillehammer: LNU.
- Vislie, Vetle. (1899). *Norsk Maalreising*. Elverum: Austmannalaget.
- Wiggen, Geirr (1981). Friskrivning og rettskriving i mønsterplanen for norsk. Et konfliktfylt forhold i norsk morsmålsundervisning vurdert i lys av språksosiologiens nyere utvikling. I Moslet, Inge (red.), *Norskundervisninga og mønsterplanen* (s. 54–72). Oslo: LNU/Cappelen.
- Wiggen, Geirr (1982). *Rettskrivingsstudier I. Talemålskorrelative normavvik i grunnskoleelevers skriftlige arbeid*. Norsk forskningsstatus 1981. Oslo: Novus.
- Wiggen, Geirr (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever. 1 og 2*. Avhandling for dr.philos.-graden. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Østerud, Per (1965). Idéutkast til reformer innen 2-årig og 4-årig allmennlærerutdanning. I Forsøksrådet for skoleverket, Forsøk og reform i lærarskolen. *Forsøk og reform i skolen nr. 10* (s. 155–171). Oslo: Aschehoug.
- Øygarden, Bjarne (1979). *Levande nynorsk*. Norsk i ungdomsskolen. Oslo: Gyldendal.
- Øygarden, Bjarne. (1980). *Levande nynorsk: Lærarretteleiing med fasit*. Oslo: Gyldendal
- Øygarden, Bjarne (1981). Sidemålsundervisning i ungdomsskolen. I Moslet, Inge (red.), *Norskundervisninga og mønsterplanen* (s. 99–107). Oslo: LNU/Cappelen.
- Øygarden, Bjarne. (1989). *Nynorsk som sidemål i den vidaregåande skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Øygarden, Bjarne (1992). Med Bjørnson i ranselen. Ei kartlegging av Bjørnson-tekstar i lesebøker. *Norsk litterær årbok* (s. 97–114). Oslo: Samlaget.
- Øygarden, Bjarne. (1997). *Nynorskboka 8–10: språklære med oppgåver* (Nynorsk[utg.]). Oslo: Gyldendal.
- Øygarden, Bjarne og Ola Losløkk (red.) (1995). *Tormod Haugen. En artikkelsamling*. Oslo: Gyldendal.
- Aasland, Tora mfl. (2006). *Framtidens norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.