

Brita Høyland

# **Lærerars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevar**

**Ein studie av variasjon og refleksjon**

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet

Disputasdato: 29.01.2021

© copyright Brita Høyland

Materialet i denne publikasjonen er omfatta av åndsverklova.

År: 2021

Tittel: Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevar.  
Ein studie av variasjon og refleksjon

Forfatter: Brita Høyland

Trykk: Molvik Grafisk AS / Høgskulen på Vestlandet

ISBN 978-82-93677-35-2

## **Fagmiljø**

Arbeidet med avhandlinga er knytt til Høgskulen på Vestlandet (HVL) ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI) / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking (ISLMT) / Faggruppe for norsk ved HVL Stord / Forskingsprogrammet Språk, kommunikasjon og læring (SKoL) / Forskargruppene Oracy in Teacher Education (ORITE) og Mangfold og inkludering / Ph.d.-programmet Studiar av danning og didaktiske praksisar, HVL.

## Takk til

Takk til Høgskulen på Vestlandet, HVL (fram til 2017: Høgskulen Stord/Haugesund, HSH), som har finansiert dette ph.d.-stipendet i perioden 2016-2020. Takk til dei næraste leiarane mine for tilrettelegging av undervisningsplikt og samanhengande skriveperiodar.

Takk til ph.d.-programmet ved HVL, Studiar av danning og didaktiske praksisar, som har lagt til rette for å gjennomføra kurs både ved HVL og internasjonalt i opplæringsdelen, og for tilrettelegging av ph.d.-arbeidet generelt.

Takk for at eg fekk vera ein av ph.d.-representantane i programrådet til forskingsprogrammet Språk, kommunikasjon og læring (SKoL) i perioden 2018-2020.

## Forord

Arbeidet med denne avhandlingsa har vore lystbetont frå første dag. Eg har fått høve til å fordjupa meg i noko av det som interesserer meg aller mest, nemleg språklege val, språklege trekk, språkleg variasjon og språkleg refleksjon, og ikkje minst har det vore spennande å grava i kva som kan forma dei talespråklege praksisane i den konteksten eg har studert. No er det tid for å presentera innsiktene frå dette arbeidet, men først er det mange eg vil retta ei takk til.

Dette prosjektet hadde sjølvstøtt ikkje kunna vorte realisert utan deltakarar. Både skuleleiing, lærarar og elevar ved deltakarskulen fortener ei stor takk. Dei tok godt imot meg, og let meg observera og filma i undervisningsøktene. Ei spesiell takk går til dei tre lærarane i prosjektet, som ikkje berre sa ja til å bli filma i klasserommet, men også til å sjå seg sjølv på video og kommentera egne språkval i etterkant. Desse refleksjonane har vore viktige for prosjektet. Respekten for det arbeidet lærarane står i og dei språklege vala dei tar, håpar eg er synleggjort i teksten. Takk også til dei som omsette informasjonsskrivet til fleire av elevanes førstespråk, og til elevanes foreldre, som alle var positive til dette forskingsprosjektet.

Ei stor takk går til rettleiarane mine, hovudrettleiar Agnete Nesse og medrettleiar Sissel Høisæter. Eg kjenner meg heldig som har fått nytta godt av den kunnskapen og oversikta dei har. Dei ulike fagretningane deira har fungert utfyllande og vore nyttige for dette prosjektet, og begge skal ha takk for tydelege og gode tilbakemeldingar i heile prosessen. Den unike evna deira til å sjå både dei store linjene og dei mindre detaljane i arbeidet har vore til uvurderleg hjelp og støtte i dette arbeidet. Dei feila og manglane som eventuelt framleis finst i avhandlingsa, tar eg fullt og heilt ansvar for sjølv. Takk også til midtvegsopponentane, Brit Mæhlum og Ann-Kristin Helland Gujord, for tydelege og kloke råd om vegval.

Alle dei fine kollegaene i norskmiljøet ved HVL skal ha takk for både faglege og sosiale avbrekk i arbeidsdagane på Borg. Ei takk går også til forskargruppene, ORITE og Mangfold og inkludering, og til konferansane SONE (Sosiolingvistisk nettverk) og MONS (Møte om norsk språk), for moglegheit til å leggja fram delar av arbeidet og få tilbakemelding undervegs.

I tillegg til ei takk til den faglege storfamilien, går også ei stor takk til den private storfamilien, særleg til søstrene mine, for den interessa dei alltid viser, og til mor og far, som alltid har tru på at eg kjem i mål. Til slutt vil eg takka mannen min, Geir, og jentene våre, for all mogleg støtte, og særleg må Geir takkast for heilt nødvendig teknisk hjelp undervegs. Dei heime har latt meg få vera i denne bobla, men dei bidrar også til at livet utanfor bobla er så meiningsfullt.

Eg har vore heldig som har hatt så mange gode folk rundt meg i denne perioden.  
Takk, alle!

Stord, august 2020

Brita Høyland

## Samandrag

Denne avhandlinga er ein kvalitativ studie av lærarars talespråklege praksisar i andrespråksundervisning. Avhandlinga søker å forstå og få innsikt i dei språklege praksisane lærarar nyttar i møte med elevar som har norsk som sitt andrespråk, gjennom å undersøkje (i) kva for norsk talespråkleg variasjon lærarane har, (ii) korleis møte med elevane kan forma variasjonen, og (iii) korleis språkideologi kjem til uttrykk gjennom læraranes variasjon og refleksjon. Studien har trekk frå både kasusstudiar og studiar innanfor lingvistisk etnografi. Sosiolingvistiske perspektiv, primært akkommodasjonsteorien og teoriar om språkideologi, bidrar til auka kunnskap om individuelle språklege val. Avhandlinga forstår dei språklege praksisane som forma både av møte med elevane i ein spesifikk andrespråksdidaktisk kontekst og av språkideologiar som konkurrerer på dei ulike samfunnsnivåa (makro, meso og mikro) innanfor det norske språkfelleskapet.

Datamaterialet er samla inn ved ein ungdomsskule på Sørvestlandet, der andrespråkselevane, dvs. elevar i innføringsklassen og dei fleste av elevane som har særskilt norskopplæring (i sno-grupper), har nynorsk som opplæringsspråk. Del 1 av datamaterialet inneheld observasjonar og videoopptak av tre lærarars talespråklege praksisar i undervisningsøktene. Del 2 av datamaterialet inneheld individuelle semistrukturerte intervju med dei same lærarane. Ein sentral del av intervjuet er videostimulert refleksjon, der lærarane kommenterer eigen språklege variasjon.

Dei tre lærarane har ulik dialektal bakgrunn frå Noreg, og dette viser seg i ulike individuelle trekk ved variasjonspraksisane. Felles for læraranes språklege praksisar er at dei er kjenneteikna av intraindividuell variasjon innanfor alle språknivåa, kategorisert som fonologisk, morfologisk, syntaktisk og leksikalsk variasjon. Variasjonen er hovudsakleg analysert på aksen dialekt–skriftnær tale. Analysane viser at kvar lærars talespråklege variasjon inneheld både dialektale og skriftnære variantar. Lærarane nyttar mange av variantane som er tilgjengelege i norsk. Variantar som førekjem, er typisk overregionale og skriftnære former i variasjon med dialektale variantar som representerer lærarens dialektbakgrunn og/eller det aktuelle lokalsamfunnets dialekt. Variasjonen opnar for spørsmålet om kva for norske variantar og talemålsvarietetar som har størst symbolsk verdi på den lingvistiske

marknaden. Det er mange og komplekse svar på dette, som inkluderer språkideologiske motsetningar.

Intervjuanalysen fokuserer hovudsakleg på læraranes oppfatningar og refleksjonar kring språklege tilpassingar til elevane og haldningar til bruk av skriftnær tale og dialekt i andrespråksundervisninga. Lærarane er jamt over umedvitne om deira eigen språklege variasjon, dette er noko som «berre skjer», og dei nyttar folkelingvistiske karakteristikkar som «bokmål» og «pent», jamvel når fellesformer for nynorsk og bokmål er nytta. Eigen språkbruk er ikkje del av læraranes didaktiske planlegging. Det metaspråklege fokuset på norskspråkleg variasjon førekjem difor spontant i undervisninga, og ofte elevinitiert. I intervjuet uttrykkjer lærarane positive haldningar til variasjonen dei oppdagar i videoutdraga, men dei uttrykkjer også tvil om den talespråklege variasjonen er positiv eller negativ for elevane.

Funna i denne studien skil seg frå funn i andre studiar. Tidlegare forskning har vist at det mest brukte språket i denne typen undervisning er bokmålsnært talemål. I denne studien er det dialektale meir dominerande, og variasjonen inneheld både dialektale og skriftnære trekk. Nynorsk som opplæringspråk ser ut til å vera ein dørøpnar for den komplekse talemålsvariasjonen i denne samanhengen. Innsiktene frå dette forskingsprosjektet kan ha implikasjonar for lærarutdanninga. Ei tilråding er å øva opp studentanes refleksivitet knytt til eigne språklege praksisar. Øvingar som inneber refleksjon knytt til det didaktiske potensialet som ligg i eventuelle variasjonspraksisar i andrespråksopplæring, er særleg relevante.



## **Abstract**

This thesis is a qualitative study of teachers' linguistic practices in second language teaching. The thesis seeks to understand and to gain insight into teachers' linguistic practices used in communication with second language learners, by investigating (i) the Norwegian dialectal variation in the teachers' spoken language, (ii) how interaction with the students forms the variation, and (iii) how language ideology is revealed through the teachers' variation and reflection. The study relates to both case studies and studies within linguistic ethnography. Sociolinguistic perspectives, primarily accommodation theory and language ideology theories, contribute to increase knowledge about individual linguistic choices. This thesis understands linguistic practice formed both by interaction with the students in a specific second language didactic context and by language ideologies which compete at the different community levels (macro, meso and micro) within the Norwegian language community.

The data material is collected at a secondary school in the south-west of Norway, where the second language students, i.e. students from the introduction class and the majority of students in so-called sno-groups, learn Nynorsk. Part 1 of the data material consists of observations and video recordings of three teachers' spoken language in teaching situations. Part 2 of the data material consists of individual semi-structured interviews with the same teachers. A central part of the interview is video-stimulated reflection, which means that the teachers comment on their own linguistic variation.

The three teachers have different dialect background from Norway, and there are different individual features within their variation practices. Common for the teachers' practices is that they are characterized by intra-individual variation within all linguistic levels, categorized as phonological, morphological, syntactic and lexical variation. This thesis analyzes the variation primarily within the axis of dialect–spoken standard. The analyses show that each teacher's spoken variation consists of both dialectal and standard variants. The teachers use many of the available variants of Norwegian. Existing variants are typically standard spoken and written forms in variation with dialect forms, the latter representing the teachers' dialect background

and/or the dialect of the specific local community. This variation raises the question which Norwegian variants and dialectal varieties have the highest symbolic value in the linguistic market. There are many and complex answers to this, including conflicting language ideologies.

The interview analysis focuses primarily on the teachers' perceptions and reflections concerning linguistic modifications towards their students, and their attitudes to the use of a spoken standard and dialect in second language teaching. The teachers are mainly unaware of their own linguistic variation; it "just happens", and they use folk linguistic characteristics such as "Bokmål" and "pent" ("posh"), even when common forms of Nynorsk and Bokmål are used. Their own linguistic practice is not part of the teachers' didactic planning. Thus, the metalinguistic focus on Norwegian variation occurs spontaneously in the classroom, often initiated by the students. During the interviews, the teachers express positive attitudes towards the variation they become aware of in the video excerpts, but they also express doubt whether linguistic variation is positive or negative for the students.

The findings in this study differ from the findings in other studies. Previous research has shown that the most common language for this kind of teaching is a variety close to spoken Bokmål. In this study, the dialects are more dominant, and variation is comprised of both dialectal and standard features. Nynorsk as the taught written language is viewed as a door opener for the complex linguistic variation in this context. The insights from this research project will have implications for teacher training education. One important recommendation is to encourage students to practice their reflexivity regarding their own linguistic practices. Rehearsal that implies reflection related to the didactic potential that may lie in variation practices in second language teaching in Norwegian contexts is particularly relevant.

# Innhald

<b>FAGMILJØ</b> .....	<b>3</b>
<b>TAKK TIL</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>9</b>
<b>INNHALD</b> .....	<b>11</b>
<b>FIGURAR OG TABELLAR</b> .....	<b>16</b>
<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG</b> .....	<b>19</b>
<b>1. INNLEIING</b> .....	<b>20</b>
1.1 INTRODUKSJON .....	20
1.2 BAKGRUNN FOR Å FORSKA PÅ LÆRARARS TALESPRÅK .....	23
1.3 LÆRARARS SPRÅKLEGE PRAKSISAR I HISTORISK PERSPEKTIV .....	26
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL .....	30
1.5 AVGRENSINGAR OG PRESISERINGAR.....	32
1.6 OM DENNE AVHANDLINGA .....	39
<b>2. TIDLEGARE FORSKING</b> .....	<b>42</b>
2.1 SPRÅKLEGE TILPASSINGAR I FOREIGNER TALK.....	43
2.2 SPRÅKLEGE TILPASSINGAR I TEACHER TALK .....	49
2.3 DIALEKT OG SKRIFTNÆR TALE I NORSK ANDRESPRÅKSKONTEKST .....	56
2.4 RELASJONEN MELLOM DETTE PROSJEKTET OG TIDLEGARE FORSKING .....	68
<b>3. PRESENTASJON AV DELTAKARAR OG SPRÅKSAMFUNN</b> .....	<b>73</b>
3.1 TRE ANDRESPRÅKSLÆRARAR .....	74
3.1.1 <i>Lærer 1</i> .....	74

3.1.2	<i>Lærer 2</i> .....	75
3.1.3	<i>Lærer 3</i> .....	75
3.2	ELEVGRUPPENE .....	76
3.2.1	<i>Innføringsklassen</i> .....	76
3.2.2	<i>Sno-gruppene</i> .....	78
3.3	SPRÅKLEGE PRAKSISFELLESSKAP LOKALT OG NASJONALT .....	79
3.3.1	<i>Språksamfunnet lokalt</i> .....	79
3.3.2	<i>Språksamfunnet nasjonalt</i> .....	83
<b>4.</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIV</b> .....	<b>85</b>
4.1	VITSKAPSTEORETISK Plassering .....	88
4.1.1	<i>Hermeneutisk ståstad</i> .....	88
4.1.2	<i>Kultursemiotisk ståstad</i> .....	91
4.2	VARIASJON SOM SOSIOLINGVISTISK PRAKSIS .....	97
4.2.1	<i>Akkommodasjonsteori</i> .....	99
4.2.2	<i>Språkideologiske perspektiv</i> .....	110
4.3	VARIASJON I NORSK TALESPRÅKLEG KONTEKST .....	116
4.3.1	<i>Standardtalemål i Noreg?</i> .....	116
4.3.2	<i>Nivellering og markertheit</i> .....	118
4.3.3	<i>Autentisitet</i> .....	121
4.4	SPRÅKDIDAKTISKE PERSPEKTIV .....	123
4.4.1	<i>Transspråking og variasjon</i> .....	123
4.4.2	<i>Andrespråksdidaktiske tilnærmingar</i> .....	126
4.5	FOLKELINGVISTISKE PERSPEKTIV .....	130

<b>5. METODE</b> .....	<b>134</b>
5.1 KVALITATIV ORIENTERING .....	134
5.2 FORSKINGSUTFORMING .....	137
5.2.1 <i>Trekk frå kasusstudiar</i> .....	137
5.2.2 <i>Trekk frå lingvistisk etnografi</i> .....	142
5.3 FORUNDERSØKING.....	144
5.4 DELTAKARUTVAL .....	145
5.5 INNSAMLINGSMETODAR.....	146
5.5.1 <i>Opptak og observasjon</i> .....	147
5.5.2 <i>Videostimulert og semistrukturert intervju</i> .....	150
5.6 ANALYSEMETODAR .....	155
5.6.1 <i>Transkripsjon som del av analyseprosessen</i> .....	155
5.6.2 <i>Analyse av språkleg variasjon</i> .....	158
5.6.3 <i>Innhaldsanalyse av intervju</i> .....	160
5.7 VALIDITET, RELIABILITET OG EI REFLEKSIV TILNÆRMING .....	168
5.7.1 <i>Posisjonert og tekstuell refleksivitet</i> .....	172
5.8 ETISKE ASPEKT – OG EIN NOKO MINDRE SUVEREN FORSKAR?.....	176
<b>6. ANALYSE AV LÆRARARS SPRÅKLEGE PRAKSISAR</b> .....	<b>181</b>
6.1 KARAKTERISTISKE TREKK VED LÆRAR 1 SITT TALESPRÅK .....	182
6.2 INTRAINDIVIDUELL VARIASJON HOS LÆRAR 1 .....	187
6.2.1 <i>Fonologisk variasjon</i> .....	187
6.2.2 <i>Morfologisk variasjon</i> .....	196
6.2.3 <i>Syntaktisk variasjon</i> .....	209
6.2.4 <i>Leksikalsk variasjon</i> .....	212

6.2.5	<i>Oppsummering av språkleg variasjon</i> .....	221
6.3	KARAKTERISTISKE TREKK VED LÆRAR 2 SITT TALESPRÅK.....	221
6.4	INTRAINDIVIDUELL VARIASJON HOS LÆRAR 2.....	230
6.4.1	<i>Fonologisk variasjon</i> .....	230
6.4.2	<i>Morfologisk variasjon</i> .....	244
6.4.3	<i>Syntaktisk variasjon</i> .....	252
6.4.4	<i>Leksikalsk variasjon</i> .....	258
6.4.5	<i>Oppsummering av språkleg variasjon</i> .....	269
6.5	KARAKTERISTISKE TREKK VED LÆRAR 3 SITT TALESPRÅK.....	269
6.6	INTRAINDIVIDUELL VARIASJON HOS LÆRAR 3.....	277
6.6.1	<i>Fonologisk variasjon</i> .....	277
6.6.2	<i>Morfologisk variasjon</i> .....	281
6.6.3	<i>Syntaktisk variasjon</i> .....	296
6.6.4	<i>Leksikalsk variasjon</i> .....	301
6.6.5	<i>Oppsummering av språkleg variasjon</i> .....	314
<b>7.</b>	<b>ANALYSE AV INTERVJU MED LÆRARANE.....</b>	<b>316</b>
7.1	SPRÅKLEGE TILPASSINGAR TIL ELEVANE .....	320
7.1.1	<i>Å vera språklærar</i> .....	321
7.1.2	<i>Elevanes bakgrunn og nivå</i> .....	326
7.1.3	<i>Endring i språkleg praksis over tid</i> .....	335
7.1.4	<i>Integrering</i> .....	338
7.1.5	<i>Oppsummerande drøftingar av språkleg tilpassing</i> .....	346
7.2	HALDNINGAR OG IDEOLOGIAR KNYTT TIL SKRIFTNÆR TALE OG DIALEKT .....	348

7.2.1	<i>Å snakka bokmål, nynorsk og dialekt</i> .....	349
7.2.2	<i>Medviten og umedviten variasjon</i> .....	355
7.2.3	<i>Nynorskopplæring og dialektbruk</i> .....	368
7.2.4	<i>Oppsummerande drøftingar av haldningar og ideologiar</i> .....	375
<b>8.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>380</b>
8.1	TILBAKEBLIKK .....	380
8.1.1	<i>Læraranes språklege variasjon på tre aksar</i> .....	382
8.1.2	<i>Språkleg variasjon forma i møte med andrespråkselevar</i> .....	391
8.1.3	<i>Språkideologi uttrykt gjennom variasjon og refleksjon</i> .....	394
8.2	VEGEN VIDARE .....	397
8.2.1	<i>Variasjon eller standardisering i andrespråksopplæringa?</i> .....	397
8.2.2	<i>Kva trengst det meir forskning på?</i> .....	401
<b>9.</b>	<b>LITTERATUR</b> .....	<b>403</b>

## Figurar og tabellar

Figur 1: Grunnversjon av den hermeneutiske sirkelen (basert på figur 4.3 i Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 153). .....	88
Figur 2: Kontekstar for lærarens språklege praksisar. Makro-, meso- og mikronivå. .....	109
Figur 3: Skriftspråkleg dominans i kontekstar for læraranes språk (bm: bokmål, nn: nynorsk). .....	109
Figur 4: Samanhengen mellom språkbruk og reaksjonar på språkbruk (jf. figur 1 i Cramer, 2016). .....	132
Figur 5: Design og analyseprosess i intervjustudien (inspirert av Krumsvik, 2014, s. 141). .....	165
Tabell 1: Fem «misforståelser» av kasusstudiet som forskingsmetode, basert på Flyvbjerg (2010, s. 465). .....	138
Tabell 2: Oversyn over klasseromsopptak: Dato og lengd for kvar av lærarane. ....	148
Tabell 3: Organisering av dei semistrukturerte intervjua.....	153
Tabell 4: Videoutdrag i prioritert rekkjefølgje. Dato, nummerering av opptak og starttidspunkt. ....	154
Tabell 5: Uttale av <ikkje> i Lærer 1 sitt talespråk. ....	188
Tabell 6: Førekomstar av variantar av ordformer uttala med monoftong og diftong i Lærer 1 sitt talespråk. ....	193
Tabell 7: Realisasjonar av infinitivsendingar i Lærer 1 sitt talespråk. ....	197
Tabell 8: Realisasjonar av infinitivformer som inngår i intraindividuell variasjon i Lærer 1 sitt talespråk. Tal på førekomstar. ....	198
Tabell 9: Førekomstar av presensvariantar av <å seia> i Lærer 1 sitt talespråk.....	203
Tabell 10: Variantar av ordformer som opptrer i to genus i Lærer 1 sitt talespråk...	205
Tabell 11: Leksikalsk variasjon på aksent dialekt–skriftnær tale i Lærer 1 sitt talespråk. .....	216
Tabell 12: Oppsummering av språkleg variasjon i Lærer 1 sitt talespråk.....	221
Tabell 13: Uttale av <ikkje> i Lærer 2 sitt talespråk. ....	230
Tabell 14: Førekomstar av ord med og utan retrofleks i Lærer 2 sitt talespråk. ....	232



Tabell 15: Førekomstar av variantar av ordformer uttala med diftong og monoftong i Lærar 2 sitt talespråk.....	237
Tabell 16: Nu, no, nå i Lærar 2 sitt talespråk. ....	241
Tabell 17: Førekomstar av variantar av ordformer uttala med og utan lågning i Lærar 2 sitt talespråk. ....	242
Tabell 18: Uttale av ordformer med og utan -r i bøyingsendinga i Lærar 2 sitt talespråk.....	246
Tabell 19: Ordformer med variasjon i bøyingsendinga i hokjønn bestemt form eintal i Lærar 2 sitt talespråk.....	250
Tabell 20: Ordstilling i spørsmål av type (3), objektsspørsmål med kort kv-ledd i Lærar 2 sitt talespråk.....	254
Tabell 21: Ordstilling i spørsmålet <Kva har du gjort i helga?> i Lærar 2 sitt talespråk. ....	256
Tabell 22: Leksikalsk variasjon i bruk av spørjeord i Lærar 2 sitt talespråk.....	263
Tabell 23: Leksikalsk variasjon på aksen bokmålsnær tale–nynorsknær tale i eit utval ord i Lærar 2 sitt talespråk. ....	265
Tabell 24: Oppsummering av språkleg variasjon i Lærar 2 sitt talespråk.....	269
Tabell 25: Førekomstar av +/- konsonant i utlyd i <eller> og <skal> i Lærar 3 sitt talespråk.....	277
Tabell 26: Vokalvariasjon i enkeltord i Lærar 3 sitt talespråk, kategorisert på aksen dialekt–skriftnær tale. ....	279
Tabell 27: Variasjon i infinitivsendingar hos elevane og Lærar 3 (munnleg og skriftleg).....	284
Tabell 28: Variasjon i endingar i hokjønn bestemt form eintal i tre leksem i Lærar 3 sitt talespråk. ....	288
Tabell 29: Variasjon i endingar i hankjønn og hokjønn ubestemt form fleirtal i Lærar 3 sitt talespråk.....	293
Tabell 30: Variasjon i endingar i inkjekjønn bestemt form fleirtal i Lærar 3 sitt talespråk.....	294
Tabell 31: Leksikalsk variasjon i bruk av spørjeord i Lærar 3 sitt talespråk. ....	308
Tabell 32: Leksikalsk variasjon for <spisa> og <eta> v. i Lærar 3 sitt talespråk.....	310
Tabell 33: Oppsummering av språkleg variasjon i Lærar 3 sitt talespråk.....	315
Tabell 34: Hovudkategoriar og underkategoriar i intervjuanalysen. ....	318

Tabell 35: Koding og kategorisering innanfor hovudkategori 1. ....	321
Tabell 36: Koding og kategorisering innanfor hovudkategori 2.....	349

## **Oversikt over vedlegg**

1. Informert samtykke. Lærarar
2. Informert samtykke. Elevar og føresette
3. NSD-godkjenning
4. Spørsmål til lærarane. Litt bakgrunnsinformasjon
5. Observasjonslogg
6. Spørjeskjema om observatøreffekt
7. Intervjugaid

# 1. Innleiing

## 1.1 Introduksjon

Denne avhandlinga er ein sosiolingvistisk studie av lærarars talespråklege praksisar i undervisning av andrespråkselevar. Det er primært læraranes intraindividuelle variasjon, på ein akse mellom dialekt og skriftnær tale, som vert studert. Føremålet med dette forskingsprosjektet er å få innsikt i og forstå meir av dei språklege praksisane og kva som kan forma lærarars munnlege språk i denne spesifikke opplæringssamanhengen. Det er også eit mål at innsikter frå dette forskingsprosjektet kan bidra til medvitne og refleksive praksisar knytt til lærarars talespråk i norske andrespråkssklasserom.

Det empiriske grunnlaget er henta frå ein ungdomsskule i ein nynorskkommune i Sunnhordland i Vestland fylke, og deltakarane i prosjektet er tre lærarar som underviser andrespråkselevar, dei fleste nykomne minoritetsspråklege elevar,<sup>1</sup> i norsk og samfunnsfag. Datamaterialet inneheld video- og lydopptak frå klasserommet og intervju med lærarane. Lærarane underviser elevar som har svake norskkunnskapar, sjølv om den samla språkkompetansen deira gjerne er aldersadekvat (sjå t.d. Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 19; Gujord, 2017, s. 108). Undervisninga føregår i innføringsklasse og i særskilt norskopplæringsgrupper (sno-grupper), som representerer to måtar å organisera språkopplæringa på.<sup>2</sup> Sno-opplæringa ved denne skulen er organisert i grupper som er samansette av elevar som anten har vore gjennom eitt (maks to) år i innføringsklasse, eller som har budd i Noreg lenger enn at dei vert rekna som nykomne.

---

<sup>1</sup> Sjå meir om kven som kan reknast som nykomne i Udir si rettleiing til innføringstilbod (Utdanningsdirektoratet og NAFO, 2009). I denne rettleiaren er *nykomen* eit relativt omgrep, og det er opp til kommunane å bestemma kven som er nykomen og dermed har rett på eit innføringstilbod.

<sup>2</sup> Innføringsklasse kan andre stader vera kalla *mottaksklasse* eller *introduksjonsklasse*, og *sno* er ei forkorting for «særskilt norskopplæring».

Sno-elevane har vedtak om rett på særskilt norskopplæring.<sup>3</sup> Elevane blir tatt ut i sno-grupper i norsktimane, men følgjer den ordinære klassen i dei andre faga. Innføringsklassen har derimot eigen timeplan og eigen kontaktlærer, og elevane har all opplæringa i denne klassen. I tidsrommet då datainnsamlinga fann stad, var det i alt ni elevar i innføringsklassen og åtte elevar i sno-grupper. To av sno-elevane hadde valt å ha bokmål som opplæringsspråk, dei seks andre nynorsk, medan det er bestemt på kommunalt nivå at målforma for innføringsklassen er nynorsk. Dette prosjektet er difor ein studie av læraranes talespråklege praksisar i ein kontekst der nynorsk skriftspråk er i majoritet i opplæringa.

Opplæringstilbodet, representert ved innføringsklassen og sno-gruppene ved den aktuelle skulen, følgjer av Opplæringslova § 2-8 om rett til særskild språkopplæring:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (...) Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klassar eller skolar. (...) Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen (Opplæringslova, 1998).

Då datainnsamlinga fann stad, fekk andrespråkselevane ved denne skulen, både i innføringsklassen og i sno-gruppene, opplæring etter *Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01) (Utdanningsdirektoratet, 2007b). I rettleiaren til NOR7-01 er det slått fast at retten til særskild språkopplæring er heimla i retten til tilpassa opplæring:

Alle elever, både i grunnskolen og videregående opplæring, skal ha tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven § 1- 3. Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har etter opplæringsloven § 2-8 (grunnskolen) og § 3-12 (videregående opplæring) rett til særskilt språkopplæring. De kan også ha rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring dersom de har behov for det (Utdanningsdirektoratet & NAFO, 2009).

---

<sup>3</sup> Dei aktuelle elevane blir kartlagde for å avdekkja om dei har rett på særskilt språkopplæring. Det er ikkje gitt nasjonale føringar for korleis elevar skal kartleggjast, men eit mykje brukt kartleggingsmateriell både før og undervegs i opplæringa er *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2007a).

Ein Udir-rapport frå 2013, *Kartlegging av innføringstilbud til elevar som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*, rår til å setja tydelege krav til lærarkompetanse i denne spesifikke forma for tilpassa opplæring, som i praksis vil seia å krevja utdanning i migrasjonspedagogikk og/eller norsk som andrespråk (Rambøll, 2013, s. 12). Rapporten frå 2013 trekkjer fram at denne kompetansen oftast finst i byane og dei store kommunane, men at situasjonen i mindre kommunar er annleis: «Vårt inntrykk er at kravene til formell kompetanse er mindre stringente i de mindre kommunene, men at det også her legges vekt på at lærerne har kompetanse og erfaring med undervisning av minoritetsspråklige» (sst.).<sup>4</sup> Lærarens formelle kompetanse er endå sterkare vektlagt i Udir sin sluttrapport frå 2016, *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*, der mangel på relevant andrespråkleg kompetanse er trekt fram som den viktigaste utfordringa (Rambøll, 2016, s. 92).

Dei tre deltakarane i dette prosjektet er det eg vil kalla «vanlege» lærarar utan utdanning i norsk som andrespråk, men med fleire års erfaring frå undervisning av andrespråkselevar. To av dei underviser i norsk og ei i samfunnsfag. Ei av norsklærarane har interkulturell forståing i fagkrinsen, og samfunnsfaglæraren har master i spesialpedagogikk. Dei tilhøyrer fleirtalet av andrespråklærarar som ikkje har formell kompetanse i norsk som andrespråk, men som underviser elevar med vedtak om særskilt språkopplæring. Mangel på formell kompetanse gjeld 76 % av lærarane som underviser denne elevgruppa (jf. Rambøll, 2016, s. 92).

Lærarane i denne studien har alle norsk som sitt førstespråk, og dei kjem frå tre ulike geografiske område. Lærer 1 har budd fleire stader i Noreg, og ho<sup>5</sup> har lengst bakgrunn frå Haugalandet (utanfor Haugesund), Lærer 2 har lengst bakgrunn frå Nord-Troms, og Lærer 3 er lokal dialektbrukar frå Sunnhordland. Dei har i utgangspunktet med seg kvar sin dialekt inn i undervisninga. Læraranes talespråk kan difor ikkje forståast som eitt system, lik éin talemålsvarietet, men som

---

<sup>4</sup> I denne avhandlinga nyttar eg *sst.* ('same stad'), sjølv om referansestilen APA 6th ikkje inneheld *sst./ibid.* Eg har valt *sst.* fordi eg vil unngå for mange gjentatte forfattarnamn, årstal og/eller sidetal i teksten.

<sup>5</sup> Eg nyttar *ho* når eg omtalar *læraren* i denne avhandlinga, sjølv om det grammatisk vil vera rettare med *han*, og sjølv om fleire og fleire nyttar det tilsynelatande nøytrale *hen*, som eg likevel meiner ikkje er nøytralt, men har mange ulike konnotasjonar. Valet av hokjønn, *ho*, er tatt fordi alle dei tre lærarane i denne studien er kvinner.

individuelle realisasjonar av talemål i ein spesifikk undervisningssamanheng. Sjå kapittel 3 for ein nærare presentasjon av lærarane, elevgruppene og språksamfunnet som omgir dei. Det er læraranes talespråklege praksisar i denne førebels kort skisserte opplæringssamanheng avhandlinga søkjer innsikt i.

## 1.2 Bakgrunn for å forska på lærarars talespråk

Innleiingsvis vil eg synleggjera korleis min eigen bakgrunn er vesentleg for motivasjonen for å forska på dette feltet. Denne bakgrunnen, som ledd i førforståinga mi, har prega forventningane eg har møtt empirien med. Deretter plasserer eg prosjektet innanfor forskning på munnlege didaktiske praksisar.

Ein del av bakgrunnen min for å forska på dette feltet, for spørsmåla eg stiller og for måten eg har nærma meg deltakarane i denne studien på, er at eg sjølv har vore lærar i norsk som andrespråk i ein innføringsklasse ved ein vidaregåande skule i Sunnhordland. Det var ikkje noko eller nokon, verken i styringsdokumenta, i leiinga eller i lærarteamet, som eg oppfatta la føringar for det munnlege språket mitt. Det skriftlege opplæringspråk var derimot fastsett, og det var bokmål for denne klassen, medan vel 90 % av elevane med norsk som førstespråk hadde nynorsk som hovudmål ved denne skulen. Talespråket mitt i undervisningssituasjonen vil eg karakterisera som bokmålnær tale med vestnorsk prosodi og fonologi, slik uttalen er når sørvestlendingar les høgt frå bokmålstekst. Utetter i skuleåret innførte eg fleire og fleire dialekttrekk, basert på ein personleg hypotese om at elevane kunne forstå meir av den lokale dialekten jo meir skriftnær tale dei hadde høyrte. Liknande praksisar kjem også fram i forskingsoversynet i kapittel 2, og difor kan dette eksempelet illustrera ein relativt utbreidd praksis, i alle høve når bokmål er målspråket og innlærarane er vaksne (sjå også Husby, 2009). Ved å presentera éi norm, felles for skrift og tale, oppfatta eg at eg forenkla språkinnlæringa for andrespråkselevane. Eg er overtydd om at eg let opplæringspråket, bokmål, leggja føringane for at eg snakka slik eg gjorde. Dette talespråket samantfall også med det som blir opplevd som eit norsk standardtalemål av mange (jf. diskusjonane i Enger, 2009). Min eigen bakgrunn som andrespråklærar har prega forventningane eg hadde tidleg i dette prosjektet, og særleg forventninga om at eg hovudsakleg kom til å finna eit skriftnært

talemål hos lærarane i klasserommet, utan at dei ville ha eit sterkt medvit om dette sjølve. Denne forventninga har eg måtta justera både ut frå observasjonar i klasseromma og ut frå det lærarane sjølve kunne fortelja meg.

Bakgrunnen min har såleis ført til ei interesse for å forska på lærarars talespråklege praksisar og å søkja innsikt i kvifor dei snakkar som dei gjer. Deltakarane i dette forskingsprosjektet reflekterer<sup>6</sup> kring eigne språklege praksisar når dei ser og høyrer seg sjølve på videoopptak frå klasserommet (jf. t.d. Nind, Kilburn & Wiles, 2015; Tobin & Davidson, 1990). Eg nyttar utdrag frå klasseromsopptaka i den videostimulerte refleksjonen, som utgjer halvdelen av intervjuet. Det er mange føremoner med denne metoden, først og fremst at læraranes oppfatningar av eigen språkpraksis kjem til uttrykk, og språkhaldningar vert også uttrykte eksplisitt og implisitt (sjå meir i kapittel 5.5.2, kapittel 6 og 7). Ved bruk av videostimulert refleksjon får deltakarane reflektera rundt eigen praksis saman med forskaren, noko desse lærarane uttrykte var positivt, og slik meiner eg at forskning og undervisning møtest i denne refleksjonen. Begge partar får utbyte av slik refleksjon.

Eiga erfaring har saman med teoretisk bakgrunn såleis vore med på å forma forskingsspørsmåla og val av forskingsmetodar. Men til skilnad frå mi eiga erfaring, er det i dette forskingsprosjektet eit mål å få innsikt i læraranes språklege praksisar i ein *nynorsk* opplæringskontekst i andrespråksundervisning, noko eg kjenner mindre til frå før. Har nynorsk som opplæringspråk for majoriteten av andrespråkselevane noko å seia for korleis lærarane snakkar? Legg lærarane om talemålsvarietet sin og snakkar normalisert nynorsk? Eller finn ein bokmålsdominans i læraranes språklege praksisar, truleg på grunn av den sterke bokmålsdominansen på samfunnsnivå? Førekjem dialektale praksisar? Slike og liknande spørsmål søkjer dette prosjektet svar på. Teoriar om språkleg tilpassing og om språklege ideologiar som rår i dei kontekstane lærarane tar del i, ser eg som relevante sociolingvistiske forståingsrammer for det munnlege språket i den språkdidaktiske konteksten eg studerer.

---

<sup>6</sup> 'Reflektera' kjem frå latin og har grunntydinga 'å bøya tilbake' (Gundersen, 2019). Omgrepet *refleksjon* blir i denne samanhengen brukt om å sjå tilbake, tenkja gjennom og setja ord på noko.



Ei grunngeving for dette forskingsprosjektet som er større enn mi eiga interesse for feltet, er at forskning på lærarars språklege praksisar er relevant for å byggja kunnskap om det didaktiske ved lærarens munnlege praksisar i andrespråksundervisning. Denne studien dreier seg djupast sett om forskning på didaktiske moglegheiter ved lærarars språklege praksisar. Eg knyter denne forskinga til *lærarars munnlege praksisar*. I undervisningssamanheng er det munnlege eit område som oftast er knytt til *elevane/innlærarane*. I læreplanen som innføringsklassen følgjer, NOR7-01, er kompetansemåla som dekkjer det munnlege, først og fremst å finna under hovudområdet *Lytte og tale*. Det munnlege kjem også inn under dei andre hovudområda, og særleg er *samtalen* vektlagt under hovudområda *Språk og kultur* og *Språklæring*. Å kunna uttrykkja seg munnleg er ei grunnleggjande ferdigheit i læreplanen, forklart slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i grunnleggende norsk for språklige minoriteter innebærer å lytte til og forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer og selv kunne gjøre seg forstått. Det omfatter også å tilpasse språket til ulike samtalepartnere, temaer og situasjoner (NOR7-01, Grunnleggende ferdigheter).

Dei munnlege ferdigheitene som eleven skal tileigna seg, inneber, i tillegg til å kunna uttrykkja seg, lytta, forstå og gjera seg forstått, også å tilpassa språket sitt. Læraranes språklege praksisar vil for andrespråkselevane vera innputt som er ei form for språkleg tilpassa norsk, som fungerer som modell for elevanes munnlege ferdigheiter. Denne studien knyter eg difor til forskning på didaktiske praksisar innanfor det munnlege feltet. Læraren og læraranes språklege praksisar har ifølgje andrespråksforskar Rod Ellis stor påverknadskraft på elevane og deira språkinnlæring, og læraranes språklege praksisar vil difor vera av didaktisk tyding. «Classroom research, then, is valuable not because it tells teachers how to teach but because it serves as a resource for raising awareness about teaching and, thereby, for developing reflective practice» (Ellis, 2012a, s. 348). Dette prosjektet er meint som eit bidrag til å utvikla den refleksive praksisen knytt til lærarars talemålspraksisar i denne samanhengen.

### 1.3 Lærarars språklege praksisar i historisk perspektiv

Den dialektale sida ved lærarars språk er noko eg innleiingsvis vil setja inn i historisk samanheng, ved å skissera kva for føringar som har vore lagt på talemålet til læraren frå odelstingsvedtaket frå 1878 til samtida vår. Det følgjande korte historiske oversynet, som i hovudsak byggjer på Ernst Håkon Jahrs doktoravhandling (Jahr, 1984) og artikkel «Bruk av dialektene i grunnskolen frå 1878» (Jahr, 1981), kan fungera som bakgrunn for forskning på lærarars språklege praksisar i norsk andrespråkskontekst i dag.

Påbodet i odelstingsvedtaket frå 1878 om at undervisninga skulle «meddeles paa Børnenes eget Talemaal» skulle sikra eit norsk, ikkje dansk, talemål i klasserommet (Jahr, 1981, 1984). Den pedagogiske grunngevinga var at elevane skulle forstå kva læraren sa (sjå også Kværness, 2018, s. 6). Skulen vart (den gong som no) brukt som eit instrument for å få gjennomslag for politisk vilje, og dermed er det mogleg at dei tilsynelatande pedagogiske grunngevingane som låg bak, snarare bør kallast politiske. Forståing vart brukt som argument for dialektar, og mot det skriftnære (dansknorske) talemålet som var i bruk i byane, særleg i dei øvre sosiale laga. Dei norske dialektane skulle få spelerom i skulen, lærarar skulle ikkje retta på elevanes talemål, og lærarane skulle sjølv leggja undervisningsmålet nært opp til elevanes talemål. I landsskulelova av 1915 og byskulelova av 1917 vart dette prinsippet vidareført: «Ved den muntlige undervisning bruker elevene sitt eget talesprog. Læreren skal så vidt mulig tillempe det for ham naturlige talesprog efter elevenes talesprog.» I 1969 kom «Lov om grunnskolen» der det heitte at «i den munnlege opplæringa kan elevane bruke det mål dei talar heime, og læraren skal i ordtilfang og uttrykksmåte ta omsyn til talemålet til elevane». Stortingsmeldinga i 1968-69 slo fast at endringa frå «bruker» til «kan bruke» tyder at «elevane har rett til å bruke det talemålet som fell naturleg for dei, og det same som dei talar utanom skolen.» Ifølgje Jahr (1981) var ikkje dette ei innskrenking av fridomen til elevane, snarare tvert om. Det er såleis ein lang tradisjon i norsk utdanningssamanheng for å leggja føringar på lærarens talespråk, ved at læraren har blitt pålagt å tilpassa seg elevane, medan elevane har stått fritt til å velja talemål sjølv.

Prinsippet frå 1878 kan kjennast igjen i den gjeldande lova, men det er noko justert i nyare tid, ved at Opplæringslova § 2-5 slår fast at både elevar og lærarar sjølve kan velja talemål: «I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke» (Opplæringslova, 1998). Den neste setninga i § 2-5 har likskapstrekk med lova av 1969: «Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar» (sst.), og her er det lagt ei viss føring på lærarane. Dei skal ta omsyn til elevanes talemål, avgrensa til å gjelda ordval og uttrykksmåtar. Det som dermed har stått fast heilt fram til i dag, er at skulen i prinsippet har jobba *imot* først eit dansk, seinare eit norsk, skriftnært talemål, og *for* dialektal variasjon, på elevanes premisser. Gunhild Kværness hevdar at det som byrja som eit påbod, i vår tid blir oppfatta som fridom, men at læraren framleis må bruka skjønn for å velja talespråk i undervisningssamanheng (Kværness, 2018, s. 6). Læraren står såleis i ein valsituasjon. Dette gjeld uavhengig av kva elevgruppe læraren underviser, men i denne avhandlinga er det lærarens val i andrespråksklasserommet som er tematisert.

Rådande norsk språkideologi kan seiast å hegna om språkleg variasjon (sjå kapittel 4.3), noko som er gjenspegla i Opplæringslova § 2-5, som understrekar at elevar og lærarar kan velja kva talemål dei vil bruka (Opplæringslova, 1998). At læraren skal «ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar», kan vera tatt med i § 2-5 for å sikra at læraren blir forstått, slik også argumentasjonen bak 1878-vedtaket var. Generelt er eg kritisk til å bruka forståing som argument knytt til norsk talemålsvariasjon både før og no, fordi det truleg ligg meir bak formuleringane enn at det handlar om å bli forstått, som til dømes overordna politisk vilje i bestemte retningar.

I § 2-5 finst det ingen klare føringar på lærarars språklege praksisar utover at lærarar skal ta omsyn til elevanes talemål i ordval og uttrykksmåtar, og som lærarar har dei difor i prinsippet fridom til å velja talemål. Andrespråklærarar har, som andre lærarar, også § 2-5 som ei rettesnor, det vil seia at dei har stor valfridom når det gjeld korleis dei snakkar, kva for talemålsvarietet dei nyttar og generelt kva form det norske språket deira har i møte med elevane. I andrespråksklasserommet har derimot ikkje elevane sjølve ein etablert norsk dialekt som læraren kan tilpassa

talemålet sitt til, men eit *mellomspråk*. Larry Selinker introduserte termen *interlanguage* (norsk: *mellomspråk*) i 1972 (Selinker, 1972). Eit mellomspråk har mellom anna forenkla grammatiske strukturar, det er prega av variasjon og har eit avgrensa ordtilfang. I andrespråksundervisning kan ein difor forstå *ta omsyn til* i § 2-5 i tydinga *tilretteleggja for elevane si språklæring enn tilpassa til elevane sitt talemål*. Det vil ikkje vera føremålstenleg for elevanes språklæring at læraren tar opp trekk frå elevanes mellomspråk i sitt eige språk.

Våren 2020 er formuleringane frå Opplæringslova § 2-5 på nytt blitt aktualiserte, fordi det føregår eit arbeid med å laga ny opplæringslov (NOU 2019: 23, 2019). Det regjeringsoppnemnde utvalet som gir innspel til utforminga av lova, føreslår dei nemnde formuleringane fjerna, med følgjande grunngiving:

Utvalget mener at det i dag er anerkjent at elever, lærere og andre ansatte i skolen kan bruke den dialekten de snakker hjemme, og at det uavhengig av denne bestemmelsen ikke er en fare for at personer må legge vekk dialekten sin dersom de flytter til et annet sted i landet. Bruk av ulike dialekter på en skole kan også være en berikelse. Det er viktig at de ansatte, uavhengig av dialekt, har et tydelig og forståelig språk. Slik utvalget ser det, er likevel ikke en pliktregel i loven løsningen på eventuelle muntlige språkutfordringer. Utvalget foreslår derfor at verken første eller andre setning i andre avsnitt i § 2-5 videreføres (sst., kap. 32.3.3).

Utvalet peikar her på at det er gode vilkår for dialektar i Noreg, og desse formuleringane trengst difor ikkje vidareførast. Dersom formuleringane vert strokne, tyder det at dei framtidige vurderingane lærarane gjer knytt til eige talespråk i undervisning av *alle* elevar, inkludert dei andrespråklege, i endå større grad vert overlata til læraranes skjønn åleine. I framtidias opplæringslov kan det historiske vernet av dialektar og språkleg variasjon på elevanes premissar vera fråverande, med grunngivinga at dette er ivaretatt i den norske skulen uavhengig av reguleringar.

Lærarane i denne studien står i ein valsituasjon når det gjeld talespråklege praksisar. Andrespråkselevane møter på skulen med ei forventning om å læra målspråket norsk, truleg i form av éi norsk norm, medan dei i staden møter to norske skriftspråk og potensielt mange ulike dialektar av munnleg norsk, varietetar som både liknar og skil

seg frå både skriftspråk og dialekt som dominerer i lokalsamfunnet rundt skulen.<sup>7</sup> På den eine sida vil ein lang tradisjon der dialektar har blitt og blir brukte i undervisningssamanheng vega tungt for læraranes talespråklege val, og dialekten utgjer gjerne ein stor del av læraranes oppfatning knytt til identitet og autentisitet (sjå også kapittel 4.3.3). På den andre sida veg det også tungt at dei som andrespråklærarar ønskjer å møta elevanes forventningar og behov i både munnleg og skriftleg opplæringssamanheng (sjå kapittel 4.4.). Knytt til denne valsituasjonen vil eg i kapittel 4.3.1 koma inn på teoretiske drøftingar om norsk har eit standardtalemål eller ikkje (sjå t.d. Enger, 2009; Mæhlum, 2009; Nesse, 2013, s. 121-122), og i tilfelle kva for eit (eller nokre), og kva haldningar som rår når det gjeld bruk av dialektar og skriftnære talemål. Kapittel 7 tematiserer korleis lærarane stiller seg til talespråkleg variasjon i undervisninga av andrespråkselevane.

Som ledd i å forstå dei munnlege praksisane og kva som formar dei, søker dette prosjektet svar på om lærarane har tatt eit medvite val når det gjeld kva for eit målspråk, det vil seia kva for ein varietet av norsk, dei brukar i opplæringa av andrespråkselevane, utover skriftspråket dei er pålagde å undervisa i. Olaf Husby drøftar spørsmålet «hvilken form for norsk skal være målspråk for andrespråklæringer?», der han fokuserer på talespråklege praksisar når bokmål er skriftspråket (Husby, 2009). I prosjektet mitt opnar mangelen på tydelege retningslinjer og klare overordna føringar, samt mangelen på samarbeid om dette lokalt, for ulike og intraindividuelle variasjonspraksisar (sjå språklege analysar i kapittel 6), men her finst også talespråklege fellestrekk (sjå kapittel 8).

Sjølv om all språkopplæring inneber innlæring av både form- og innhaldssida ved språk, stiller dette seg annleis i andrespråks- enn i førstespråksundervisning. I tillegg til at andrespråkselevane lærer det formmessige i eksplisitt grammatikkundervisning, lærer dei samstundes formsida av språket gjennom innputt frå læraren, noko som dermed kan kallast ei implisitt grammatikk-/språkundervisning (jf. Ellis, 2012a).

---

<sup>7</sup> Nokre av andrespråkselevane og to morsmålsassistentar ved den aktuelle skulen uttrykte i uformelle samtalar at elevane kunne blir frustrerte over at dei møter på så mange varietetar av norsk. Fleire trekte også fram at dei syntest det var problematisk at foreldra lærer bokmål på vaksenopplæringa medan borna lærer nynorsk i grunnskulen. Særleg meinte dei det var utfordrande å få leksehjelp frå foreldra. Dette var samtalar som ikkje blei fanga på video- eller lydopptak, typisk i pausar mellom undervisningsøkter. Intervju med elevar og assistentar inngår heller ikkje i datamaterialet, men lærarane er inne på noko av det same i intervju (sjå kapittel 7).

Språk er meir enn eit kommunisert meningsinnhald, det er også kommunisert form og system som dannar modell for elevens eigen språkproduksjon (jf. Hatch, 1978; 1992, s. 25; Lindberg, 2013, s. 481). Dermed er det ikkje vilkårleg for innlæraren kva innpakning innhaldet kjem i. I norsk samanheng må ein sjå det didaktiske i relasjon til språkideologi, knytt til haldningar til dialektmangfald og skriftnær tale. Lærarane har stor valfridom når det gjeld kva for varietetar av norsk dei vel, eller sagt på ein annan måte; kva for eit målspråk av norsk dei sjølve nyttar, også i andrespråksundervisninga.

#### 1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål

Den overordna problemstillinga har eg valt å formulera slik: *Korleis kan me forstå dei språklege praksisane lærarar nyttar i møte med andrespråkselevar?* Fokuset i dette prosjektet er på kva som kan forma lærarars talespråklege praksisar i andrespråksundervisning, og eg ønskjer å gi merksemd både til *korleis* lærarane snakkar og til *kvifor* dei snakkar som dei gjer. Drøftingane av kva som kan forma dei realiserte praksisane, byggjer på både språklege analysar av transkriberte klasseromsopptak og innhaldsanalysar av transkriberte intervju. Dei følgjande forskingsspørsmåla er underordna problemstillinga, og desse gir problemstillinga ei tydelegare retning ved å konkretisera og presisera ho, og dei gjer det meir handterleg å forska på sentrale element ved kvar av dei tre læraranes språklege praksisar:

1. *Kva for språkleg variasjon har lærarane i klasserommet?*
2. *Korleis formar møte med andrespråkselevane den språklege variasjonen?*
3. *Korleis kjem språkideologi til uttrykk gjennom språkleg variasjon og språkleg refleksjon?*

Ei presisering og ei avgrensing av omgrepet *språklege praksisar* ligg i det første forskingsspørsmålet: *Kva for språkleg variasjon har lærarane i klasserommet?* *Språklege praksisar* kan sjølvsagt innehalda meir enn *språkleg variasjon*, men dette forskingsspørsmålet bidrar til konsentrasjon kring variasjonen, som er eit utsnitt av, og eit fellestrekk ved, læraranes språklege praksisar. I analysen i kapittel 6 tar eg føre meg intraindividuell variasjon hos dei tre lærarane, presentert kvar for seg. Denne

strukturen fører til at analysen er sentrert rundt deltakarane, heller enn alternativet, som er å ha variablane i sentrum og samanlikna deltakaranes realisasjonar av desse. Eg har kome fram til at det er mest føremålstenleg å følgja ein individbasert struktur, sidan deltakarane er tre ulike individ med ulik dialektal bakgrunn som også tar ulike språklege val i andrespråksklasserommet. Fonologisk, morfologisk, syntaktisk og leksikalsk variasjon i kvar av læraranes talespråk er i fokus i analysen. I

avslutningskapittelet, kapittel 8, vil eg samanfatta nokre trekk ved dei tre læraranes språklege praksisar og peika på fellestrekk i desse tre, som igjen kan tena som eksempel på moglege språklege praksisar i liknande didaktiske samanhengar.

Medan det første forskingsspørsmålet inneber analyse av den intraindividuelle variasjonen i klasseromsopptaka, er både klasseromsopptaka og lærarintervjua vesentlege for å svara på det andre og det tredje forskingsspørsmålet: *Korleis formar møte med andrespråkselevane den språklege variasjonen?* og *Korleis kjem språkideologi til uttrykk gjennom språkleg variasjon og språkleg refleksjon?* Begge spørsmåla inneber ei tolking av kva som formar dei språklege praksisane når lærarane står i språklege vallsituasjonar, og eg vil veksla på å handsama desse spørsmåla kvar for seg og samla. Knytt til det andre forskingsspørsmålet drøftar eg variasjon i lys av akkommodasjonsteori (sjå kapittel 4.2.1), og språklege val i møte med elevane kan forståast som tilpassing til andrespråkselevane i det konkrete møtet i klasserommet. Denne tilpassinga ser eg som akkommodasjon mot ei språkleg norm lærarane oppfattar høver til nivået elevane er på. Eg drøftar også variasjonen i lys av språkpraksisar og rådande språkideologiar i samfunnet, både på meso- og makronivå. Dei språklege praksisane som vert studerte i klasserommet er del av større kontekstuelle samanhengar (illustrert som sirkclar i figur 2 og figur 3 i kapittel 4.2.1), med konkurrerande språklege ideologiar, som på ulike vis ser ut til å forma dei språklege vala lærarane tar. Ein studie av språkleg praksis i lys av individuelle tilpassingar til elevane og i lys av språkideologiske perspektiv, vil gi ei djupare forståing for den språklege variasjonen som førekjem hos lærarane.

## 1.5 Avgrensingar og presiseringar

Eg har valt å avgrensa prosjektet til språklege praksisar *på norsk* i undervisning av elevar som har norsk som sitt andrespråk. Stimulering av førstespråket og opplæring på eit språk ein *kan*, har stor tyding for elevens læring generelt (jf. Cummins, 1983; Cummins, 1984). Eit fokus på lærarars språklege praksisar i morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring er utanfor rammene i denne avhandlinga. Lærarane i dette prosjektet nyttar seg av fleire språk som ressurs i enkelte situasjonar, men i materialet mitt høyrer dette til unntaka, og det fell utanfor hovudfokuset, som er lærarars talespråklege variasjon innanfor det norske språket. I undervisningsøktene eg har følgd, er elevane utsette for det Jim Cummins kallar «maximum exposure», ved at all undervisning føregår på norsk (jf. Cummins, 1983, s. 374 og 383). Kritikken Cummins rettar mot ei opplæring som ofte underbyggjer ein «linguistic mismatch» for innlærarane, ved at minoritetsspråket (førstespråket) blir undertrykt til fordel for majoritetsspråket (andrespråket), meiner eg ikkje er særleg relevant i denne samanhengen. I dette prosjektet studerer eg læraranes språk i undervisning der tileigning av det norske språket er målet for opplæringa, ikkje berre eit middel for å nå andre læringsmål. Dette er målet både i innføringsklassen og i sno-gruppene, og dermed er norsk det dominerande språket. At elevane også bør få morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring, ser eg på som sjølvstøtt, men det ligg utanfor problemstillinga til dette prosjektet. Prosjektet er såleis avgrensa til å omhandla det norske språket i andrespråksundervisning. Eg går ikkje inn i diskusjonen kring kva språk elevane blir eksponerte for, anna enn når det er relevant for analysane av læraranes språklege praksisar.

Ei sentral avgrensing i analysane ligg på lærarens tale, der *lærarens talespråklege praksisar*, *språklege praksisar*, *munnelege praksisar* og jamvel *lærarspråk* fungerer synonymt i denne avhandlinga. Ei tydelegare avgrensing av *lærarspråk* i denne avhandlinga mot det internasjonale forskingsfeltet *Teacher Talk* følgjer i kapittel 2. I klasserommet er det språkleg samhandling mellom minst to partar. Eg vel likevel å fokusera på den eine parten, *læraren*. Dette tyder at det er læraranes språklege



ytringar,<sup>8</sup> ikkje elevanes språk, som er gjenstand for sosiolingvistiske analysar i dette prosjektet. Makttilhøvet er asymmetrisk på grunn av relasjonen mellom lærar og elev (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 137), men andrespråkseleven vil likevel i stor grad forma lærarens talespråk, både implisitt og eksplisitt. Slik sett er eleven indirekte til stades i analysane. I problemstillinga er dette ivaretatt gjennom formuleringa *i møte med*. Det dialogiske aspektet ved lærarens språklege praksisar er til stades både på eit overordna og eit konkret plan, for lærarens språk er dialogisk i sin natur i og med at det er tiltenkt elevane, i tillegg til at det opptrer i konkrete samtalar med elevane.

Eg føretar også avgrensingar når det gjeld val av skule, type organisering og deltakarar. I og med at nærast alle skular i Noreg har andrespråkselevar blant elevane sine og difor kan kallast fleirkulturelle og fleirspråklege, kunne eg i prinsippet ha samla inn empiri frå eit tilfeldig utval skular, på tilfeldig valde årssteg. Klasserom med fleirkulturelle og fleirspråklege elevar er i dag meir regelen enn unntaket i både små og store kommunar og byar i Noreg, og ifølgje Statistisk sentralbyrå (SSB, 2018) hadde 42 633 grunnskuleelevar av totalt 636 350, som utgjer ca 6,6 %, særskild norskopplæring i 2018. Ser ein på både flyktningstraumen og arbeidsinnvandringa til Noreg og andre vestlege land dei siste åra, ser ikkje talet ut til å gå ned med det første (Rambøll, 2016, s. 92). Sidan det finst innføringstilbod på både barne-, ungdoms- og vidaregåande trinn, ville eg gjennomføra undersøkinga i slike klassar og grupper, i og med at det er her eg best får studert lærarens munnlege språk som blir til i møtet med andrespråkselevar. Ein ungdomsskule som har både innføringsklasse og sno-grupper blei valt ut, og eg studerer lærarar når dei underviser andrespråkselevar som er organiserte i klassar og grupper *utan* at elevar som har norsk som sitt førstespråk er til stades.

Dette prosjektet tar i så måte føre seg noko som liknar eit slags forskings- og undervisningslaboratorium. Det må understrekast at klasseromma også representerer ekte og autentiske samanhengar, som elevane og lærarane går til og tar del i kvar dag, som utgjer deira skule- og arbeidskvardag, og som for lærarane medfører spesifikke språkdidaktiske utfordringar. Å sjå på slike

---

<sup>8</sup> *Ytring* er i denne avhandlinga brukt om *samtaletur* eller *replikk*, ikkje i tydinga syntaktisk ytring.

opplæringssamanhengar berre som laboratorieverksemd vil ikkje vera å yta verken lærarar eller elevar rettferd. I forskingssamanheng kan likevel ein studie som spelar på laboratoriemetaforen vera nyttig, i denne samanhengen for å finna ut meir om kva som karakteriserer læraranes språklege praksisar utan at dei førstespråklege utgjer eit fleirtal og dermed gjerne er dei som læraren også vender seg mest til og difor også tilpassar språket sitt mest til, noko som kan beskrivast som «audience design» (Bell, 1984). Innsamling av empiri frå andrespråksklasserom er dermed eit medvite val for å forska på fenomenet lærarars språklege praksisar *i møte med andrespråkselevar*. Lærarane går inn og ut av meir eller mindre det same klasserommet, og slik utgjer elevane den konstante og lærarane den variable faktoren.

Dei språklege praksisane studerer eg i ein samanheng som også kan seiast å ha trekk av å vera inautentisk og isolert. Ein innføringsklasse og ei sno-gruppe kan likna eit språk- eller undervisningslaboratorium, på grunn av at organiseringa varer i ei avgrensa tid der fokuset er lagt på å oppøva språklege ferdigheiter. I læreplanen NOR7-01, under overskrifta «Formål» (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 1), heiter det at «læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk». Her blir det slått fast at NOR7-01 er ein overgangsplan, noko som truleg er ein konsekvens av at retten til særskilt språkopplæring berre gjeld «til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova §2-8). Uttrykket «tilstrekkeleg dugleik» opnar for mange ulike tolkingar, men denne diskusjonen skal eg ikkje gå inn på her (sjå t.d. Berggreen et al., 2012; Randen, 2013). Poenget i denne samanhengen er at ein overgangsplan impliserer at tilbodet om særskilt språkopplæring er midlertidig. Organiseringa har likskap med eit undervisningslaboratorium, eit øvingsrom for språk, med det føremålet at elevane skal bli overførte til ordinære klassar, som i neste omgang kan seiast å vera øvingsrom for det *eigentlege* (språk)felleskapet utanfor skulen. Dette skiljet mellom det tilrettelagde øvingsrommet og det eigentlege (språk)felleskapet må forståast biletleg, eit skilje som kan nyttast for å forstå særpreg, intensjonar og organisering knytt til den spesifikke typen språkopplæring eg studerer.

Dersom eg hadde studert læraranes språk i klasserom med både første- og andrespråkselevar samla, ville det ført til at eg måtte stilla andre forskingsspørsmål enn eg gjer (sjå kapittel 1.4). Eg kunne dermed ha samanlikna språk tiltenkt ulike elevar, men eg ville ikkje vore sikra at eg fekk innblikk i eit språk som var tilpassa eller tiltenkt andrespråkseleven spesielt, slik det er realisert i innføringsklassen og i sno-gruppene. Prosjektet ville vidare blitt for omfattande dersom eg hadde samla inn materiale frå såkalla ordinære klasserom til samanlikningsgrunnlag. Denne studien er dermed ikkje ein samanlikningsstudie, men eit djupdykk i læraranes språklege praksisar slik dei er realiserte i datamaterialet, innsamla i innføringsklasserommet og sno-gruppene ved éin skule. Det er likevel eit mål at dei analysane, drøftingane og konklusjonane som kjem fram i denne studien også skal vera relevante for forskning på og undervisning i blanda grupper og klassar med både første- og andrespråkselevar.

Nokre nemningar knytte til språk og tale i denne avhandlinga må presiserast. Eg nyttar meir eller mindre konsekvent *andrespråk*, som i *andrespråksundervisning* og *andrespråkselevar*. Omgrepet *andrespråk* oppfattar eg som meir nøytralt enn andre omgrep som blir brukte. Offentlege dokument og lover opererer gjerne med *minoritetsspråk* i staden for andrespråk, sidan det er visse rettar og plikter knytte til visse minoritetsspråk (sjå t.d. Opplæringslova, 1998). Cummins (1983, s. 383) nyttar også *majoritets-* og *minoritetsspråk* (eig. *majority-/minority-*) som nemningar. I denne samanhengen meiner eg det er dekkande å bruka *andrespråk*, sidan elevane i kraft av å vera innunder § 2-8 er suksessivt fleirspråklege. Norsk er andrespråket for alle elevane, forstått som eit språk (gjerne blant fleire) dei lærer *etter at* førstespråket er tileigna (sjå t.d. Gujord, 2017, s. 99). Vidare vekslar eg mellom å nytta nemningane *førstespråk* og *morsmål*, fordi både lærarane og faglitteraturen vekslar mellom desse, og fordi eg ser det som uproblematisk å veksla mellom desse i denne studien. Eg føretrekkjer likevel oftast *førstespråk*, primært fordi det står best til *andrespråk*.

Vidare, når det er tale om lærarens munnlege språk, brukar eg, i tillegg til *(tale)språklege praksisar*, både *dialekt*, *(talemåls)varietet* og *skriftnær tale* som omgrep. Eg nyttar dialektomgrepet når eg viser til talemålsvarietetar knytte til geografiske område (sjå t.d. Røyneland, 2017), til dømes når det viser igjen språkleg

at deltakarane har ulik geografisk bakgrunn. Når det geografiske ikkje er vesentleg, nyttar eg det meir nøytrale omgrepet *varietet*. Variantane lærarane vel, er knytte til eksisterande variasjon innanfor det norske språket, særleg innanfor norske talemålsvarietetar, noko eg gjennomgåande i avhandlinga viser til som den samla norske språkpoten (jf. Mufwene, 2001; Neteland, 2013), sjå også kapittel 4.2.1. *Varietet* er eit omgrep eg brukar meir enn *register* i denne avhandlinga. *Register* oppfattar eg som nærare knytt til stilnivået enn *varietet* er, slik *registerdanning* inneber at individa aktivt nyttar språk for å posisjonera seg sosialt. Dette er mindre aktuelle perspektiv i denne avhandlinga, men tilgrensande omgrep er tematiserte og drøfta, særleg knytt til akkommodasjonsteorien og språkideologiske perspektiv (sjå kapittel 4.2.1 og 4.2.2). *Standardtalemål* og *skriftnær tale* er nemningar eg drøftar i kapittel 4.3.1 og i analysane (kapittel 6 og 7), og slike nemningar blir brukte i denne avhandlinga i samband med at eg finn spor av skriftspråka i læraranes språklege praksisar, i tillegg til at nemningar som *standardspråk* og *bokmål/nynorsk* kan dukka opp både i læraranes eigne utsegner og i faglitteratur. Eg føretrekkjer å nytta nemninga *skriftnær tale*, som eg argumenterer for i kapittel 4.3.1.

Til no har eg nemnt både *val* og *variasjon* fleire gonger utan å forklara omgrepa. Eg vil gi nokre eksempel for å illustrera kva eg legg i desse omgrepa. I klasserommet<sup>9</sup> kan det sjå ut til at mange språklege val blir tatt av læraren der og då, tilsynelatande spontant eller improvisatorisk. Til dømes står læraren i ein situasjon der ho må velja om ho skal seia *skule* eller *skole*, *tavla* eller *tavlo*, *korleis* eller *kossn/koffn*. Slike og liknande val, knytte til enkeltleksem og bøyingsvariantar og til skriftnær og dialektal variant, dukkar opp fleire gonger i løpet av kvar undervisningsøkt i videoopptaka frå klasserommet. Dette resulterer i at læraren gjerne først seier *skule* og deretter *skole*, *tavla* og *tavlo* om ein annan og likeins *korleis* og *kossn/koffn*, osv. Læraren står i reelle valsituasjonar her, og uavhengig av om det er medvitne eller umedvitne val som blir tatt, er fleire variantar (t.d. leksem eller bøyingsformer) tilgjengelege for læraren. Den eine varianten ho kan velja, samsvarar med dialekten ho voks opp med og som dominerer talemålet hennar, i særleg grad utanfor dette klasserommet. Ein annan kan vera den varianten som dominerer i dialekten i lokalsamfunnet rundt skulen. Ein

---

<sup>9</sup> *Klasserom* refererer i denne samanhengen til både innføringsklassen og sno-gruppene.

tredje variant finn ho i skriftspråket, som i dette tilfellet er nynorsk, og ein fjerde i skriftspråket bokmål, som ho gjerne har ei oppfatning av at elevane lettare forstår. Nokre av desse variantane kan vera samanfallande, men det er langt frå alltid tilfellet. Kva skal ho velja der og då? Slike refleksjonar har læraren sjølv sagt ikkje tid til midt i undervisningsøkta, men i intervjuet reflekterer ho i etterkant rundt val av slike variantar og variasjonen som oppstår, og ein kommentar som går igjen er at det *berre skjer*. Det umedvitne, ofte forklara med at noko *berre skjer*, vil eg drøfta (sjå kapittel 7.2.2) for om mogleg å forstå slike umedvitne val i eit språkideologisk og språkdidaktisk perspektiv. Fordi resultatet, som i dei nemnde eksempla, kan vera ulike språklege variantar, som alle i prinsippet er tilgjengelege for læraren å ta i bruk, vel eg å kalla dette *val*, sjølv om praksisen kan vera umedviten.

Dialektal, stilmessig og sosiolingvistisk variasjon, knytt til korleis språkbrukarar uttrykkjer seg munnleg, er vanleg i norsk samanheng, både innanfor og utanfor skulen. I forskingslitteratur er *variasjon*, også intraindividuell variasjon, rekna for å vera normaltilstanden (sjå t.d. Nesse & Sollid, 2010). Det å halda seg til éin tradisjonell, geografisk bestemt dialekt med tilhøyrande målmerke, gjennom heile livet og i alle samanhengar, høyrer meir til ei språkleg idealisering enn til røyndommen. I denne avhandlinga nyttar eg likevel dialektoversyn og dialektstudiar frå aktuelle område lærarane har tilknytning til, som referanserammer for dei språklege praksisane som førekjem i klasserommet. Til dømes ser eg Lærer 2 sine syntaktiske variasjonar i lys av beskrivingar av nordnorsk ordstilling. Det som gjer at dette prosjektet føyer seg inn i forskning på språkleg variasjon, er at deltakarane er ein del av den norskspråklege praksisfelleskapen, som er kjenneteikna av språkleg variasjon. Læraranes språklege praksisar ser eg difor både i relasjon til språkfelleskap på makronivå og på mesonivå. Men først og fremst er dette ein studie av språklege praksisar på mikronivå, ved at det er individuelle språklege praksisar som står i fokus. Dette prosjektet skil seg også frå mykje av den sosiolingvistiske forskinga på språkleg variasjon, ved at dette er ein studie av språkleg variasjon i ein spesifikk andrespråksdidaktisk samanheng. Lærarane som deltar i dette prosjektet, prøver å møte dei forventningane og føresetnadene dei både veit og trur at andrespråkselevane stiller med i språkinnlæringa. Det didaktiske viser seg først og fremst gjennom at lærarane er medvitne om å leggja til rette for best mogleg

språklæring. Men har det didaktiske også tyding for læraranes val av talespråklege variantar? Dei språklege praksisane er forma av at lærarane er i samhandling med andrespråkselevane, i tillegg til at dei språklege praksisane deira også må sjåast i eit større perspektiv. Lærarane har kvar sin dialekt med seg inn i andrespråksklasserommet, og språklege ideologiar i det norske språksamfunnet på den eine sida, og dei andrespråksdidaktiske perspektiva på den andre sida, er relevante forståingsrammer for læraranes talespråklege praksisar.

I denne avhandlinga legg eg vekt på at læraranes språklege praksisar på mikronivå er del av større *språklege praksisfellesskap*. På mesonivå tar lærarane del i dialektale lokalsamfunn i kraft av å vera busette i Sunnhordland, samstundes som dei har bakgrunn frå anten dette lokalsamfunnet (Lærer 3) eller frå andre lokalsamfunn (Lærer 1 og Lærer 2). Vidare tar dei også del i makronivået, som er det norskspråklege praksisfellesskapet. I sosiolingvistisk forskning er *språksamfunn* ei vanleg nemning på slike språklege praksisfellesskap, sjølv om denne nemninga er kritisert for å ta for lite omsyn til rolla praksis har i tilhøvet mellom språk og samfunn (Eckert & McConnell-Ginet, 1992, s. 464). Definisjonar på *språksamfunn* er mange, og Edit Bugge oppsummerer desse definisjonane i ph.d.-avhandlinga si. Kort samanfatta er det i dei ulike definisjonane lagt vekt på at medlemmene i eit språksamfunn er i samhandling med kvarandre, og nokre definisjonar fokuserer på dei felles lingvistiske trekka, andre at dei tilhøyrer eit geografisk avgrensa område, at dei følgjer felles normer og at dei har ei oppleving av fellesskap (jf. Bugge, 2015, s. 33).

Eg føretrekkjer nemninga *praksisfellesskap (community of practice)* (sjå t.d. Eckert & McConnell-Ginet, 1992; Meyerhoff & Strycharz, 2002) i denne avhandlinga. *Språklege praksisfellesskap* indikerer noko meir dynamisk og heterogent enn *språksamfunn* gjer, noko som høver med materialet i denne avhandlinga. Eit språkleg praksisfellesskap er ikkje nødvendigvis bygd på faktisk deltaking i det eg oppfattar som språklege og geografiske avgrensingar som ligg i omgrepet *språksamfunn*. Deltakarane i eit språkleg praksisfellesskap kjenner likevel tilhøyrslø til kvarandre både språkleg og sosialt. Den subjektive opplevinga av tilhøyrslø står sentralt i forståinga mi av *språklege praksisfellesskap*, noko som til dømes viser seg i

Lærer 2 sitt nære forhold til Nord-Noreg, jamvel om ho også tar del i og er situert i andre språklege praksisfellesskap. Nemninga *språkleg praksisfellesskap* ser eg difor som eit omgrep som ofte kan avløysa *språksamfunn* og som eg i denne samanhengen meiner er høveleg å nytta knytt til læraranes talespråklege orientering gjennom variasjonspraksisane og refleksjonane deira. I kapittel 3 presenterer eg likevel lokalsamfunnet og det norskspråklege praksisfellesskapet, på meso- og makronivå, som *språksamfunn*, fordi desse fell innanfor definisjonane på kva eit språksamfunn er, og fordi det her ikkje handlar om deltakaranes subjektive opplevingar av tilhøyrsløse.

Eit relevant spørsmål som følgjer av dette prosjektet, er om språkleg variasjon er positivt eller ikkje i andrespråksundervisning. Dette er eit spørsmål eg prøver å unngå, mest fordi eit forsøk på å svara på det vil føra til vurderingar av lærarens praksis, noko som ligg utanfor intensjonen med dette forskingsprosjektet. Det blir likevel indirekte tematisert i denne avhandlinga, fordi lærarane i intervju uttrykkjer haldningane dei har til språkleg variasjon. Dette prosjektet søker først og fremst forståing for og innsikt i kva for språklege praksisar lærarar nyttar og kva som formar desse, ikkje vurderingar av om noko er betre og rettare enn noko anna. Siktemålet i denne omgangen er å peika på og bidra til meir kunnskap om eit område som ikkje er utforska i norsk samanheng; lærarars språklege praksisar i andrespråksundervisning i ein nynorsk opplæringskontekst.

## 1.6 Om denne avhandlinga

Vidare i denne avhandlinga er kapittel 2 via tidlegare forskning på felte Foreigner Talk (FT), Teacher Talk (TT), samt forskning på bruk av dialekt og skriftnær tale i norsk andrespråkskontekst. I slutten av kapittelet plasserer eg dette prosjektet i relasjon til tidlegare forskning, der eg også argumenterer for relevansen til denne studien.

I kapittel 3 vert lærarane, elevgruppene, skulen og språksamfunnet lokalt og nasjonalt presenterte. Eg legg vekt på korte portrett og presentasjonar i denne delen.

Kapittel 4 inneheld mange teoretiske perspektiv. Først plasserer eg prosjektet vitskapsteoretisk, innanfor ein hermeneutisk og kultursemiotisk ståstad. Vidare er

det lagt vekt på sosiolingvistiske perspektiv på variasjon, der akkommodasjonsteorien og språkideologiske perspektiv vert presenterte. Deretter følgjer teoretiske perspektiv på variasjon i norsk talespråkleg kontekst, der eg presenterer drøftingar kring standardtalemål, nivellering, markertheit og autentisitet. Her er også nokre relevante språkdidaktiske perspektiv presenterte, som transspråking og meir tradisjonelle andrespråksdidaktiske perspektiv. Til slutt er folkelingvistiske perspektiv tatt med. Alle desse teoretiske perspektiva er relevante for analysane og drøftingane i denne avhandlinga.

Kapittel 5 er metodekapittelet. Først vert det gjort greie for den overordna, kvalitative orienteringa, samt at eg drøftar prosjektets plassering i forskingsdesignlandskapet. Deretter vert deltakarutvalet og innsamlingsmetodane (klasseromsopptak, observasjon og det videostimulerte og semistrukturerte intervjuet) presenterte. Så følgjer presentasjonar av analysemetodar for dei to datasetta, både analysemetodar av læraranes språklege praksisar i klasserommet og analysemetodar for innhaldet i intervjuet. Til slutt i kapittel 5 tematiserer eg validitet, reliabilitet og ei reflektiv tilnærming, samt etiske aspekt knytt til metodevala i denne studien.

Kapittel 6 er det første av to analysekapittel. Her analyserer eg den intraindividuelle variasjonen i læraranes språklege praksisar, ordna etter språknivåa og presenterte kvar for seg (først Lærer 1, deretter Lærer 2 og til slutt Lærer 3). Læraranes kommentarar og utdjupingar til videoutdraga (i den videostimulerte refleksjonsdelen) blir i hovudsak tatt med her, men også i det følgjande kapittelet. Like etter analysen av kvar av læraranes språkbruk, vert variasjonen oppsummert i eit oversyn (i tabell). Analysekapittelet inneheld både registrering av variasjon og fortløpande drøftingar av kva som kan forma variasjonen.

Kapittel 7 er det andre av analysekapitla, og dette kapittelet inneheld tematiske innhaldsanalysar av intervjuet. Her er analysen ordna i to hovudkategoriar, «Språklege tilpassingar til elevane» og «Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt». Ytringar frå dei tre lærarane vert her samla og analyserte tematisk, ikkje kronologisk. Også i dette kapittelet er registrering og drøfting presentert saman, og i tillegg følgjer ei oppsummerande drøfting etter analysen av kvar hovudkategori.



Kapittel 8 er avslutningskapittelet. Her er heile avhandlinga oppsummert, med vekt på å samanfatta funna frå analysane i kapittel 6 og 7. Eg prøver å løfta svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla til analytiske generaliseringar og konseptualiseringar i dette kapittelets tilbakeblikk. Til slutt ser eg også framover, og avslutningsvis skisserer eg moglege implikasjonar dette forskingsprosjektet kan ha, for lærarutdanninga, for andrespråklærarars språklege val, og for framtidig forsking på liknande kontekstar.

## 2. Tidlegare forskning

Dette prosjektet plasserer seg innanfor sosiolingvistisk og andrespråksdidaktisk forskning. Fordi prosjektet posisjonerer seg i høve til fleire forskingsfelt, vert studiar av språkpraksisar i ulike sosiale og samfunnsmessige kontekstar presenterte og diskuterte i dette forskingsoversynet. I oversynet kunne eg i prinsippet tatt med dialektologiske og sosiolingvistiske variasjonsstudiar av mange ulike slag.<sup>10</sup> Eg har valt å avgrensa oversynet basert på teoretisk og empirisk innretning, og difor er det eit kriterium at språk-/dialekt- og variasjonsstudiane har eit andrespråkselement i seg. Med *andrespråkselement* meiner eg forskning som nyttar andrespråksteoriar og/eller at datamaterialet er henta frå ein andrespråkstekst. Eg er primært opptatt av didaktisk forskning i denne samanhengen. I innhenting av aktuell forskingslitteratur har eg gjort litteratursøk<sup>11</sup> på forskning innanfor tre overordna felt:

1. Foreigner Talk (andrespråksforskning)
2. Teacher Talk (andrespråksforskning)
3. Dialekt og skriftnær tale i norsk andrespråkstekst (sosiolingvistik/språkideologi)

Å gi eit fullstendig oversyn er ikkje mogleg, og det er heller ikkje intensjonen min. Mange studiar i dette oversynet blir overflatisk behandla, nokre berre nemnde, og eg vel å gå djupare inn i dei eg meiner dette prosjektet er tettast på. Dei tre fagfelte over får kvart sitt underkapittel, men det er også noko overlapp i denne presentasjonen, fordi nokre forskingsprosjekt plasserer seg innanfor fleire felt. Kapittel 2.1 inneheld eit innleiande oversyn som tar utgangspunkt i nokre internasjonale studiar innanfor forskingsfeltet Foreigner Talk (heretter FT). I kapittel 2.2 går eg inn i ei undergrein av FT, nemleg Teacher Talk (heretter TT). Oversynet viser sentrale studiar dei siste om lag 50 åra. Det er få nyare norske studiar innanfor FT-/TT-feltet. I kapittel 2.3 er forskning på bruk av dialekt og standardspråk/skriftnær tale i andrespråkssamheng

---

<sup>10</sup> Mange av desse viser eg til undervegs i analysen og drøftinga, sjølv om dei ikkje blir gjennomgått i dette kapittelet.

<sup>11</sup> Litteratursøka er gjort primært i HVL-biblioteket sin database (Oria), i andre ulike bibliotekbasar og i Google Scholar. Dei mest sentrale søkeorda er «foreigner talk», «teacher talk»/«lærarspråk», «språkleg tilpassing andrespråk», «dialekt og andrespråk», «språkideologi språkleg tilpassing», «variasjon og andrespråk» m.fl. (søkeord på norsk og engelsk). I tillegg har eg nytta meir ustrukturerte tilnærmingar og latt referanselister i aktuelle artikkelar og bøker føra meg vidare til fleire relevante kjelder, dvs at eg har nytta meg av den såkalla «snøballmetoden» (jf. Gough, Oliver & Thomas, 2017, s. 114).

i Noreg presentert, og her er det noko meir forskning av nyare dato, primært innanfor sosiolingvistik. Dei relevante studiane i kapittel 2.3 plasserer seg ikkje innanfor FT-/TT-tradisjonen. Her er det hovudvekt på sosiolingvistiske og språkideologiske studiar av språklege praksisar i fleirspråkleg samanheng, med vekt på norske språkpraksisar i møte med andrespråksbrukarar. I kapittel 2.4 trekkjer eg linjer og markerer skilje mellom dette prosjektet og tidlegare forskning på dei ulike felta. Eg argumenterer for at dette prosjektet kan fungera som ei utviding av forskingsfeltet TT ved at det trekkjer TT i ei sosiolingvistisk retning.

## 2.1 Språklege tilpassingar i Foreigner Talk

Kva viser forskning på førstespråksbrukarars talespråk i møte med andrespråksbrukarar? Det internasjonale forskingsfeltet Foreigner Talk (FT) dreier seg om korleis førstespråksbrukarar justerer talen sin i samtale med andrespråksbrukarar. Forsking på FT høyrer innanfor forskingsfeltet Second Language Acquisition (SLA), eit stort forskingsfelt som eg ikkje har høve til å presentera fylldig i denne avhandlinga (sjå oversyn t.d. i Ellis, 2015). Ein premis FT-forskinga byggjer på er at ein som språkbrukar endrar språket etter kven ein er i samtale med. FT-forskinga studerer innfødtes (frå no: førstespråksbrukarars) justeringar og modifikasjonar av talespråket i samtale med innlærarar, og eit synonym til Foreigner Talk er *innlærarretta tale*. FT-forskinga viser at innlærarretta tale er prega av forenklingar og forhandlingar i samtale med andrespråksinnlæraren (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 141; Ferguson, 1971, 1975; Long, 1983b).

Artikkelen «Toward a characterization of English foreigner talk» (Ferguson, 1975) er rekna for å vera starten på forskningstradisjonen innanfor FT (jf. Svennevig, Gerwing, Jensen & Allison, 2017, s. 208). Eg vil hevda at Ferguson (1975) er meir fokusert på førstespråksbrukarars grammatiske tilpassingar enn mykje av den etterfølgjande forskinga er, som er meir fokusert på det interaksjonelle og innhaldsmessige ved tilpassingane, som til dømes studiar innanfor CA (Conversational Analysis) er (sjå t.d. Svennevig et al., 2017). I artikkelen frå 1975 prøver Ferguson å nærma seg det som kan kallast ein karakteristikk av amerikansk-engelsk FT. Han byggjer på data frå

forsøk med amerikanske universitetsstudentar<sup>12</sup> som rapporterer (skriftleg) korleis dei vil seia (munnleg) ti utvalde setningar til ikkje-vestlege andrespråksinnlærarar av engelsk (Ferguson, 1975, s. 3). Studentane føretar omskrivingar av setningane, og dei reflekterer rundt vala sine ved å svara skriftleg på spørsmål etterpå. Ferguson (1975) understrekar at han ikkje ut frå dette avgrensa materialet (av rapportert/hypotetisk språkbruk) kan generalisera, men han finn likevel nokre interessante fellestrekk i studentanes omskrivingar og refleksjonar. Dei vanlege trekka ved FT, hevdar han, kan samanfattast i forenkling og bruk av redundante trekk. Ferguson (1975) viser at det er mange ulike språklege tilpassingar i FT som kjem innanfor desse to hovudtrekka, forenkling og tillegg av redundante trekk, og hovudfunna ordnar han etter språklege nivå. Fordi eg også ordnar analysen etter dei same språklege nivåa, vil eg gjengi funna i Ferguson (sst., s. 4-10) i kortversjon nedanfor.

Dei fonologiske tilpassingane studentane rapporterer, er tillegg av vokal i utlyd (som i *talkie* for *talk* og *workee* for *work*), uttaletrekk som sakte tempo, høg, tydeleg stemme og overdriven uttale, fleire pausar og emfatisk trykk og intonasjon. Dei grammatiske (morfologiske og syntaktiske) tilpassingane er utelating, utviding og erstatning. Eksempel på utelating er at den bestemte artikkelen *the*, verbet *to be*, konjunksjonar og subjunksjonar, samt subjekt, kan utelatast, og bøyingssuffiks (både for verb og substantiv) og endringar av stammen førekjem også i lita grad. Eksempel på utvidingar er tillegg av subjekt (*you*) i imperativsetningar og tillegg av *tags* som *yes?*, *ok?*, *see?*, *no?* til slutt i setninga. Eksempel på erstatningar er at negasjonar er bytt ut med *no* (*no see* for *haven't seen*), possessive konstruksjonar kan bli parafraserte (*brother to/of me/I* for *my brother*), for personlege pronomen er ofte akkusativforma brukt for nominativforma (*me* for *I*, *her* for *she*), og i ja/nei-spørsmål er verbet, *did* og *is* (initialt), utelate, medan intonasjonen åleine ser ut til å markera at setninga er eit spørsmål. Dei leksikalske tilpassingane inneber erstatningar i form av bruk av synonyme (meir frekvente) ord med enklare semantisk innhald, parafrasar eller spesielle uttrykk som Ferguson (1975, s. 9) hevdar berre blir brukt i FT. Ferguson (1975) registrerer såleis mange tilpassingar innanfor dei ulike språknivåa,

---

<sup>12</sup> Alle studentane er deltakarar på eit kurs i sosiolingvistikk. Halvparten av desse er i tillegg studentar innanfor lingvistikk (Ferguson, 1975, s. 3).

som han hevdar kan seiast å kjenneteikna amerikansk-engelsk FT. Dette er beskrivingar av språklege tilpassingar, men ikkje forklaringar på kvifor desse tilpassingane skjer. Studien inneheld kategoriseringar, men ikkje djupare analysar. Denne studien møter kritikk for å byggja på rapportert språkbruk, som eg kjem tilbake til i kapittel 2.2. Like fullt finn eg det interessant at FT som forskingsfelt byrjar med denne språklege studien, i og med at FT går i ei meir interaksjonell retning seinare.

Stephen Krashen har hatt stor innverknad på andrespråksforskinga. Mykje av forskinga innanfor FT frå slutten av 1980-talet og framover anten støttar seg på eller kritiserer Krashens monitormodell (Krashen, 1985), og særleg er den fjerde hypotesen, innputthypotesen, gjenstand for diskusjon. Innputthypotesen går ut på at språk blir tileigna ved at ein mottar forståeleg innputt som er like over det kompetansenivået ein til ei kvar tid er på, uttrykt som  $i+1$ . Noko av kritikken mot Krashens innputthypotese går ut på at det er uklårt både kva som ligg i *forståeleg innputt* og *det neste nivået*, sidan det ikkje er mogleg å beskriva desse omgrepa presist (jf. t.d. Gregg, 1984). Dei vage formuleringane er gjenstand for diskusjon, slik Liu viser i artikkelen «A critical review of Krashen's input hypothesis: Three major arguments» (Liu, 2015). Liu hevdar at innputthypotesen er for vagt og uklart formulert (jf. *forståeleg innputt* og  $i+1$ ), at det ikkje er ein opplagt samanheng mellom forenkling og forståeleg innputt, og endeleg hevdar han at teorien har fått for mykje merksemd og støtte frå Krashen sjølv (og tilhengjarane hans, t.d. McLaughlin) som ein «overall theory». Liu (2015, s. 144) konkluderer med å tilrå forskarar å supplera med andre SLA-teoriar, som Swains utputthypotese (jf. Swain, 2000) og Longs interaksjonshypotese (jf. Long, 1983b), men han trekkjer samstundes fram den store tydinga innputthypotesen har for andrespråkslærarar, som ei teoretisk og metodisk tilnærming i undervisninga (Liu, 2015, s. 145). (For eit oversyn over Input-Interaction-Output-tilnærminga, sjå Gass & Mackey, 2006; Gass & Mackey, 2015).

Firth & Wagner kritiserer mange av dei tidlege FT-studiane for å byggja på premissar som favoriserer førstespråksbrukaren ved å måla andrespråksbrukaren<sup>13</sup> i høve til ein

---

<sup>13</sup> Eg vel nemningane første- og andrespråksbrukarar, men i internasjonal forskning møter me på NS: native speaker (norsk: innfødt talar (IT)) og NNS: non-native speaker (ikkje-innfødt talar (IIT)).

standard, eit målspråk, som andrespråksbrukaren på nær sagt alle måtar kjem til kort i høve til (Firth & Wagner, 1997). Dei etterlyser ei rekonseptualisering i SLA-forskinga, der partane i kommunikasjonen er sett på som likeverdige, der det er lagt meir vekt på det interaksjonelle, og der språk er forstått både som eit kognitivt og eit sosialt fenomen (Firth & Wagner, 1997, s. 296). Denne kritikken utfordrar forskingsfeltets teoretiske plassering, der den kognitive SLA-forskinga har dominert over den sosiokulturelle. Kritikken er også retta mot maktstrukturar som ligg i konsept som er vanlege å bruka i andrespråksforskning, der mangelperspektivet er knytt til innlæraren. Michael Long imøtegår Firth & Wagner i eit direkte svar på kritikken deira i artikkelen «Construct Validity in SLA Research: A Response to Firth and Wagner» (Long, 1997, s. 318) på denne måten: «SLA, as the name indicates, is the study of L2 *acquisition*, not (except indirectly) of «the nature of language» in general or «most centrally» - interesting though those subjects may be». Det som er underkommunisert i Firth & Wagner (1997) er språklærings situasjonen innlæraren er i, hevdar Long her. Long peikar på at innanfor SLA forskar ein på ulike aspekt ved tileigning av eit andrespråk, som vil seia at det *er* eit målspråk som innlæraren er i ferd med å tileigna seg, noko han hevdar forsvinn i argumentasjonen om bruk av andre konsept, teoriar og metodar innanfor SLA. I dette forskingsprosjektet ligg det også til grunn at norsk er målspråket elevane er i ferd med å tileigna seg, utan at dette er knytt til eit mangelperspektiv ved innlæraranes språk. Her er fokuset i staden på læraranes realisasjonar av dette målspråket.

I Longs interaksjonshypotese (jf. Long, 1981, 1996) er innputt sett i samheng med språkleg interaksjon eller samhandling. Forskinga frå slutten av 1980-talet og utetter byrja å analysere korleis den språklege samhandlinga føregår mellom partane i ein dialog, med fokus på modifisert innputt, i form av reparasjonar og forhandlingar (jf. Opsahl & Aarsæther, 2016, s. 123). Interaksjonell andrespråksforskning plasserer seg hovudsakleg innanfor kognitiv, psykologisk tradisjon (jf. Gass, Mackey & Pica, 1998; Long, 1983a). Utetter på 2000-talet har dreininga vore i sosiokulturell retning, noko boktittelen *The Social Turn in Second Language Acquisition* (Block, 2003) illustrerer. David Block (2003) kritiserer interaksjonsforskninga i andrespråksfeltet for å vera rotfesta i interaksjon som eit kognitivt fenomen, og for å ta for lite inn over seg at språk er eit sosialt og kulturelt fenomen. I denne boka føreslår han ei meir

tverrfagleg og sosial tilnærming til SLA. Dette skiftet har opna for sosiolingvistiske interaksjonsstudiar, også utan eit didaktisk siktemål, som vil seia ei dreining vekk frå FT-tradisjonen. I norsk samanheng har det til dømes kome til mange studiar av kodeveksling og multietnisk språkbruk (jf. forskingsoversyn i Opsahl & Aarsæther, 2016). Nokre av desse kjem eg tilbake til i kapittel 2.3.

Merrill Swain introduserer omgrepet *collaborative dialogue*, som inneber noko anna enn at dialog består av innputt og utputt (Swain, 2000). Samarbeidsdialogen er både ein kognitiv og ein sosial aktivitet, der både språkbruk og språklæring føregår samstundes. Swain kritiserer eksisterande forskning for å sjå på interaksjon som «a provider of input to learners», som ho meiner har opphav i Krashens innputthypotese (2000, s. 97). Fokuset hennar er på kva som blir lært gjennom dialog, og forståeleg innputt er i den samanhengen underordna interaksjonelle perspektiv. Swain argumenterer for korleis interaksjon ikkje berre inviterer til forhandling om meining, men også til å fokusera på språkleg form (2000, s. 98). Den svenske samtaleforskarer Inger Lindberg hevdar også, i tråd med Swains syn på interaksjonens tyding for språklæring, og i forlenging av Hatch si diskursanalytiske samtaleforskning på 1970-talet (jf. Hatch, 1978), at samtalar mellom første- og andrespråksbrukarar kan vera diskursive rammer for at innlæraren kan utvikla grammatikkforståing (Lindberg, 2013). Det er særleg tilbakemeldingar i samtale Lindberg ser som språkutviklande for andrespråksbrukaren. Eg deler synet på språklæring som eit dialogisk og sosiokulturelt fenomen, men det er like fullt mogleg å konsentrera forskingsfokuset mest til den eine av samtalepartnaranes ytringar, vil eg hevda. Eit underliggjande syn er at språklæring er eit dialogisk samarbeidsprosjekt, og at språk vert tilpassa til samtalepartnaren (sjå også akkommodasjonsteori, kapittel. 4.2.1 og andrespråkdiraktiske tilnærmingar, kapittel 4.4.2).

I Svennevig et al. (2017) er interaksjonen mellom første- og andrespråksbrukarar i dialogar analysert. Dialogane er konstruerte/fiktive naudsamtalar mellom innringar (andrespråksbrukar) og operatør (førstespråksbrukar), der operatøren skal gi instruksjonar i førstehjelp som det er (livs)viktig at blir forstått. Svennevig et al. (2017, s. 208) viser at justeringar i førstespråksbrukarars tale bidrar til færre misforståingar. Denne effektstudien, som er innanfor forskingsfeltet CA

(Conversation Analysis), viser samanheng mellom strategiar førstespråksbrukaren nyttar og suksessfull forståing hos innlæraren (Svennevig et al., 2017, s. 223). FT-studiar har generelt vore fokuserte på å identifisera kjenneteikn ved interaksjon og ved innlærarretta tale (jf. t.d. Long, 1983a; Long, 1983b, 1991), men har ikkje i same grad studert effekten desse tilpassingane har på innlæraren. Svennevig et al. (2017, s. 223) sine resultat viser at strategiar som fører fram mot forståing, er forenkling av komplekse leksikalske uttrykk, omformuleringar av uklare ytringar, inndeling av kompleks informasjon i mindre einingar og markering av ny og viktig informasjon gjennom intonasjon. Det er ikkje dei same språklege tilpassingane som Ferguson (1975) registrerte ein finn att i denne effektstudien, sidan desse justeringane er både språklege og interaksjonelle, med ei overvekt av interaksjonelle justeringar.

Kort oppsummert viser forskning på førstespråksbrukarars talespråk i møte med andrespråksbrukarar at førstespråksbrukarar modifiserer talespråket sitt i interaksjon med andrespråksbrukarar. Michael Long skil mellom modifikasjonar knytt til *input*, som han definerer som språklege tilpassingar, og modifikasjonar knytt til *interaction*, som er interaksjonelle tilpassingar, når han oppsummerer kva for modifikasjonar den tidlege forskinga innanfor FT viser (Long, 1981). Svennevig et al. (2017), viser at språklege og interaksjonelle justeringar *har* effekt på andrespråksbrukarens forståing. Det språklege og det interaksjonelle er fenomen som både er relaterte til kvarandre, men dei er også viktige å skilja frå kvarandre, hevdar Long (1981, s. 259). Dette skiljet ligg også til grunn for denne studien, og er med på å legitimera at hovudvekta i denne studien ligg på det språklege framfor det interaksjonelle (sjå meir om dette i kapittel 2.4.). Dei språklege tilpassingane i FT kan oppsummerast som forenkling og tillegg av redundante trekk innanfor dei ulike språknivåa, ifølgje Ferguson (1975). Samtaletrekk som verkar til å støtta språklæringa, som reparasjonar og forhandlingar om meining, er utgangspunkt for mange studiar med kognitiv tilnærming på 1980- og -90-talet (jf. Gass et al., 1998; Long, 1983b). Utetter på 2000-talet har det kome til studiar av samtalen som diskursiv ramme for språkutvikling og grammatikkforståing (jf. Lindberg, 2013; Swain, 2000). Den sosiokulturelle tilnærminga har gjort seg gjeldande frå tidleg på 2000-talet, med *collaborative dialogue* (jf. Swain, 2000) som eit sentralt omgrep,



som markerer ein overgang frå ei individsentrert og kognitiv til ei sosiokulturell tilnærming til forskning på FT (jf. *The Social Turn* (Block, 2003)).

## 2.2 Språklege tilpassingar i Teacher Talk

*Teacher Talk* (norsk: *lærarspråk*) er lærarens språk i klasserommet, saman med elevane. Læraren tar i bruk ulike språklege register etter kven ho snakkar med, og Teacher Talk representerer eitt av desse registera, forenkla sagt. Dette forskingsfeltet inneheld meir enn det som har med andrespråksundervisning å gjera, og mange studiar tar utgangspunkt i lærarens pedagogiske klasseromsspråk, utan at dette har eit spesifikt andrespråksfokus. Læringssamtalens IRE/F-struktur<sup>14</sup> er eksempel på lærarspråk generelt, slik denne til dømes er presentert og undersøkt av Sinclair & Brazil i boka med tittelen *Teacher Talk* (Sinclair & Brazil, 1982). Ein artikkel som også har tittelen «Teacher Talk» fokuserer på korleis læraren kan instruera elevar på ein effektiv måte (Prusak, Vincent & Pangrazi, 2005). Omgrepet *Teacher Talk* kan såleis referera til mange ulike aspekt ved lærarens munnlege språk, som alle har til felles at dei dreier seg om måtar læraren snakkar på i klasserommet.

I denne samanhengen er det forskning på lærarspråk i andrespråksundervisning eg ser nærare på, der forskingsfeltet Teacher Talk (TT) representerer ei undergrein av Foreigner Talk (FT). Felles for forskning innanfor FT og TT er at det er lagt til grunn at innlærarretta tale skil seg frå tale retta mot førstespråksbrukarar, og det er modifikasjonar av førstespråksbrukarars tale i kontekstar der første- og andrespråksbrukarar er i dialog som er studerte. Sjølv om TT er ei undergrein av FT, kan ein også sjå på TT-forsking som ei utviding av FT-forsking, der det didaktiske, ved at *læraren* sitt språk er studieobjektet, medfører eit utvida perspektiv. Forsking på TT høyrer difor også inn under forskning på andrespråksundervisning (engelsk: SLT, Second Language Teaching, (jf. Cook, 2016)). Både FT- og TT-forsking rapporterer at dei vanlegaste modifiseringane ein førstespråksbrukar gjer i interaksjon med ein andrespråksbrukar, er å nytta eit seinare taletempo, å forhandla

---

<sup>14</sup> Strukturen i læringssamtalen er tredelt, I: initiative, R: response, E: evaluation/F: follow-up, først introdusert av Hugh Mehan (Mehan, 1979).

om meining, og å forenkla ord, setningar og grammatiske strukturar (sjå t.d. Ellis, 2012a, s. 117).

Rod Ellis' *Language teaching research and language pedagogy* inneheld eit omfattande forskingsoversyn over klasseromsforskning i andrespråkssamanheng (Ellis, 2012a). Her hevdar Ellis at TT som forskingsfelt var størst på 1970- og -80-talet, med mange studiar som dokumenterte språklege og diskursive tilpassingar som fungerer som kjenneteikn på språkleg innputt, men at dette feltet gradvis har mista popularitet (sst., s. 11-12). Forskingsfeltet TT var klart størst på 1970- og -80-talet i engelsk andrespråkssamanheng, men mange studiar frå dei siste 30 åra undersøker lærarspråk i heile verda, og det er kome til fleire nyare TT-studiar, særleg frå asiatiske land (jf. t.d. Teo, 2016; J. Wang, 2019; W. Wang, 2015). Ein studie frå Irland, Joanna Baumgarts «A Critical-Reflective Analysis of Discourse» (Baumgart, 2019), har fokus på lærarspråk i læringssamtalen i engelsk andrespråksundervisning for vaksne innlærarar. Her er interaksjonelle trekk sett i samanheng med pedagogisk innhald, og kategoriserte innanfor tre fasar av ei undervisningsøkt: *Lead-In*, *Main Stage* og *Follow-Up*. Baumgart føreslår sterkare band mellom pedagogiske mål og språket som skal leggja til rette for å nå måla i dei ulike fasane i undervisningsøkta. Eitt av forslaga hennar er at språkleg medvit og interaksjonelt medvit må få ei meir framtrødande rolle i lærarutdanning og vidareutdanning av lærarar i andrespråksundervisninga i Irland. Om dette forslaget kan overførast til norsk kontekst, skal eg ikkje seia for sikkert i og med at norsk lærarutdanning har eit stort fokus på språkdidaktikk, særleg når det gjeld arbeid med elevanes metaspråklege medvit.<sup>15</sup> Men om eit fokus på språkleg medvit også viser igjen i lærarspråket i praksis er ei anna sak. Sterkare band mellom pedagogiske mål og språket som legg til rette for å nå desse måla, inneber ei medviten og refleksiv haldning til eigen språkbruk frå læraranes side. Dette prosjektet undersøker også læraranes medvit og refleksjonar kring eigen språkbruk, og avdekkjer både medvitne og umedvitne haldningar til eigen språkbruk (sjå kapittel 7).

---

<sup>15</sup> Eit søk på retningslinjer og rammepplanar for norskfaget i lærarutdanninga stadfester dette. Dei nasjonale sentera Lesesenteret og Skrivesenteret bidrar også til å oppretthalda eit fokus på arbeid med språkleg medvit gjennom forslag til konkrete undervisningsopplegg (sjå [www.lesesenteret.uis.no](http://www.lesesenteret.uis.no) og [www.skrivesenteret.no](http://www.skrivesenteret.no)).

Vidare i dette oversynet tar eg utgangspunkt i nokre studiar der eg ser TT primært i relasjon til FT. Den didaktiske innretninga gjer at det er nokre andre kjenneteikn ved TT enn ved FT. Modifiseringane blir motiverte både av eit ønske om å bli forstått og av eit ønske om å gi modellar for andrespråksbrukaranes språklege produksjon. TT-forskinga er likevel mest sentrert rundt aspekt ved lærarens tale som bidrar til auka forståing, og det interaksjonelle får ofte meir merksemd enn det formmessige ved språket i tradisjonell TT-forsking.

Long (1981) deler den tidlege FT-forskinga i fire kategoriar: 1) indirekte FT (rapportert/hypotetisk tale, jf. Ferguson (1975)), 2) observert, naturleg tale mellom første- og andrespråksbrukar, 3) kvasi-eksperimentelle studiar, og 4) klasseromsstudiar av lærarspråk i andrespråksundervisning. Kategori 4) er mest relevant for denne studien og dette oversynet, og det er difor den eg ønskjer å sjå nærare på i det følgjande.<sup>16</sup> Ifølgje Long (1981, s. 260-261) inneheld studiane i alle dei fire kategoriane funn av forenkla språk, men studiar frå klasserommet skil seg frå dei tre andre kategoriane ved at innputten i nær sagt alle studiane består av grammatisk korrekt innputt,<sup>17</sup> noko Long hevdar ikkje er tilfelle i FT generelt. Den tilpassa innputten i klasserommet er såleis grammatisk, men forenkla, i desse studiane. Det som er meint med *grammatisk, men forenkla* i denne samanhengen er at språket ikkje inneheld ugrammatiske strukturar, men det er mindre komplekst, ytringane er kortare, og artikulasjonen er tydeleg (Long, 1981, s. 263). Long peikar på at det likevel er ein viss variasjon i forskingsfunna, der nokre studiar viser individuelle skilnader mellom lærarar (Chaudron, 1978, 1979; Trager, 1978), og nokre rapporterer at det ikkje er klare skilnader på lærarspråk retta mot første- og andrespråksbrukarar (jf. Steyaert, 1978). Hatch, Saphira & Gough (1978) kan tena som eksempel på ein studie som tar høgde for at det er skilnad på rapportert/hypotetisk (introspektiv) språkbruk og faktisk språkbruk (Hatch, Shapira & Gough, 1978). Medan fleire studiar på 1970- og -80-talet vart kritiserte av Long og Håkansson for ikkje å ta dette skiljet

---

<sup>16</sup> Eg vil gjera merksam på at eg ikkje har fått tilgang til alle artikkane frå 1970- og -80-talet, så noko av det eg viser til i denne delen er henta frå Long (1981), og dermed ikkje frå primærkjeldene.

<sup>17</sup> Å måla eit munnleg språk på ein korrektheitsskala, er mindre vanleg blant norske sosiolingvistar enn det er internasjonalt. Her refererer eg til internasjonale studiar, og korrektheit er knytt til standardar for munnlege språk (som for norsk offisielt berre finst for skriftspråk). Det er likevel også i norsk samanheng oppfatta som ugrammatisk når t.d. bøyingsendingar i talespråk bryt med forventa dialektale og/eller skriftnære former.

på alvor (jf. Håkansson, 1987; Long, 1981), representerer studien til Hatch et al. (1978) eit unntak. Long (1981, s. 261) hevdar at Hatchs klasseromsstudie er den einaste (på dette tidspunktet) som viser ugrammatisk lærarspråk.

Gisela Håkansson finn derimot fleire studiar som viser ugrammatisk språkbruk (m.a. Ferguson, 1975), og ho forklarar dei varierende resultata knytt til det grammatiske/ugrammatiske med forskingsdesignet, der rapportert og faktisk språkbruk gir ulike resultat: «Obviously, there is a difference between how we think we address foreigners, and how we actually do address foreigners» (Håkansson, 1987, s. 119). Medan fleire av dei nemnde studiane rapporterer at førstespråksbrukarane trur (introspektivt) at dei konvergerer mot andrespråksbrukarane slik at språket blir ugrammatisk, viser Håkansson (1987) at det faktiske konvergente språket er forenkla, men framleis grammatisk korrekt. Håkansson (sst., s. 118) understrekar at det er i interaksjon at tilpassingar førekjem. Ho peikar på at det er to faktorar som fører til modifikasjonar, i dette tilfellet konvergens.<sup>18</sup> For det første må lyttarane (andrespråksbrukarane) vera til stades. For det andre må talaren (førstespråksbrukaren) ha eit ønske om å bli likt og godtatt («need of approval»). Det siste ser ho i relasjon til akkommodasjonsteorien (Giles, 1980), der dette ønsket er ein av føresetnadene for at språklege tilpassingar kan førekoma. Når desse to faktorane er til stades, føregår det språkleg tilpassing til andrespråksbrukarane.

I skandinavisk samanheng er det nettopp Gisela Håkansson som er rekna for å vera ein av pionerane innanfor TT. Doktorgradsavhandlinga hennar frå 1987 har tittelen *Teacher Talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language* (Håkansson, 1987). Prosjektet hennar plasserer seg innanfor ei kognitiv tilnærming, der språkleg innputt frå læraren er sett på som sentralt for innlæraren si hypotesetesting og tileigning av andrespråket (Håkansson, 1987, s. 7). I denne studien følgjer ho lærarar som underviser andrespråkselevar over tid, og ho undersøker både kva som kjenneteiknar eit svensk lærarspråk og om dette lærarspråket er i endring når elevanes mellomspråk er i endring. Resultata viser at lærarspråket har enkel syntaktisk struktur i møte med nybyrjarane, men at det aukar

---

<sup>18</sup> *Konvergens* er eit sentralt omgrep innanfor akkommodasjonsteorien, som eg forklarar meir utfyllande i kapittel 4.2.1.

i kompleksitet over tid både når det gjeld setningslengd, grad av underordning, strukturen i substantivfrasar, leksikalsk variasjon og talehastigheit. Ho finn også at inversjon (at verbet er på andre plass i deklaratve setningar (V2), sjølv når eit ikkje-nominalt ledd er på første plass) og kognitive polysemiske verb (som *veta* <vita>, *fundera* <fundera/undra>, *grubbla* <grubla>, *förstå* <forstå>, *tro* <tru> og *komma fram till* <koma fram til>) er meir brukte i møte med dei vidarekomne elevane enn med nybyrjarane (sst., s. 99).

Det teoretiske rammeverket ho nyttar, er henta frå FT, med vekt på registervariasjon (jf. Ferguson, 1975; Hatch, 1983), og frå sosiolingvistik, der akkommodasjonsteorien vert nytta (jf. Giles, 1977, 1980). Dei språklege tilpassingane forklarar ho med at førstespråksbrukaren akkommoderer mot andrespråksbrukaren ved å nytta eit forenkla standardspråk, ikkje ved å ta opp i seg trekk frå andrespråksbrukarens ugrammatiske innlærarspråk. Akkommodasjonsteorien er brukt som forklaringsmodell for tilpassingar som blir gjort både i forhold til det nivået læraren oppfattar at innlærarane er på og som eit sosialpsykologisk uttrykk for gruppemedlemsskap (Håkansson, 1987, s. 126). Ei liknande forståing av akkommodasjonsteorien ligg også til grunn for dette prosjektet, men fordi eg ikkje plasserer meg innanfor sosialpsykologiske og kognitive tilnærmingar, har eg valt å tona ned denne sida ved akkommodasjonsteorien. Det er heller ikkje i dette prosjektet først og fremst elevanes mellomspråk lærarane akkommoderer mot, men mot trekk og normer ved eit mangfaldig norsk språk, som lærarane har ei oppfatning av at elevane lettare forstår. Eg finn difor heller ikkje mange ugrammatiske trekk ved læraranes språk, men derimot variasjon som finst i ulike norskspråklege praksisfellesskap.

Hovudvekta innanfor TT-forskinga dei siste tiåra er på interaksjonelle tilpassingar, ofte sett på som strategiar, slik tittelen på artikkelen «Teacher talk as strategies in the classroom» (Shim, 2007) illustrerer. Medan denne artikkelen dokumenterer interaksjonelle (og språklege) tilpassingsstrategiar som utelating, respons og feedback brukt systematisk, blir også andre interaksjonelle mønster i klasserommet avdekte. Denne studien viser ei engelsk andrespråksundervisning der læraranes

ytringar dominerer i volum framfor taletida elevane har.<sup>19</sup> Når lærarars språk får stor plass, og når lærarar ikkje er medvitne om korleis dei gjennom samtale kan få andrespråksinnlærarane til å bruka språket meir og betre (både kvantitativt og kvalitativt), kan det gi negative verknader for innlærarens språkutvikling og inkludering.

Det finst nokre få TT-studiar frå det norske andrespråksfeltet som fokuserer meir på det språklege enn det interaksjonelle, og eg vil trekkja fram to av desse (Tenfjord, 2003 og Aukrust, 2007). Kari Tenfjord viser i artikkelen «Forhandlingar og tilpasset innputt i elev-lærersamtalen», som er ein klasseromsstudie frå andrespråksfeltet, at læraren tilpassar både tema for samtalen, ordforrådet og strukturen på ytringane basert på oppfatningane læraren har av kva eleven kan forstå (Tenfjord, 2003). Ho slår fast at dei vanlege tilpassingane, som saktare taletempo, enklare syntaktisk struktur (for setningar og frasar), tydelegare artikulasjon og bruk av frekvente innhaldsord, ikkje alltid er tilstrekkeleg når felles forståing er målet. Lærarens oppfatning fører heller ikkje alltid til at ho tar språklege val som når fram. Når kommunikasjonen går i stå, tyr ein til forhandlingar. I denne artikkelen analyserer Tenfjord ein samtale mellom ein lærar og ei gruppe vaksne andrespråksinnlærarar, og fokuset er på forhandlingane som føregår. Tenfjord viser i analysen korleis innputt (lærarens språk) blir endra gjennom forhandlingar som oppstår i dei problematiske situasjonane. Forhandlingane fører m.a. til at læraren gir fleire svaralternativ, at viktig innhald får fokus i samtalen (t.d. gjennom reformuleringar, trykk og gjentakingar), og at læraren får gitt innlærarane den språklege støtta som trengst for at dei skal oppnå forståing.

Vibeke Grøver Aukrusts studie «Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter?» (Aukrust, 2007) undersøker om trekk ved lærarspråk spelar noka rolle i barns tileigning av andrespråksvokabular. Ho undersøker om mengde ord (*amount*), førekomstar av ordtypar (*diversity*) og førekomstar av ordtypar i forklarande tale (*discourse complexity*) i TT har effekt på

---

<sup>19</sup> Dette føyer seg inn i funn i internasjonale klasseromsforsking, der det er avdekt at lærarar har ordet størsteparten av tida (Myhill, 2006; Pianta, Belsky, Houts & Morrison, 2007).

barnas vokabular både umiddelbart og over tid. Det dreier seg om overordna trekk innanfor det leksikalske nivået, men det er vanskeleg å finna kva for konkrete språklege trekk som er involverte i undersøkinga. Datamaterialet består av videoopptak av barnehagelærar – barn og lærar – elev i spontan interaksjon i barnehage og skule, samt ordtestar utførte på barna på ulike tidspunkt. Lærarane har norsk som sitt førstespråk, og barna har tyrkisk. Aukrust hevdar at deltakarane (barna) er utsette for rike førekomstar av ordformer (tal på ord som er i bruk) og ordtypar (ulike ord som er i bruk), men her manglar konkrete eksempel. Det er nemnt at dei dialektale variantane *dere* og *dokker* (bokmål <dere>/nynorsk <de> og <dokker><sup>20</sup>), dvs. fleirtalsforma av andrepersonspronomenet i subjektform, er reduserte til éi form i dataanalyseprogrammet (sst., s. 24). Ved at ho nemner dette, kan ein gå ut frå at det finst talespråkleg variasjon, men denne er ikkje registrert og dermed ikkje i fokus i artikkelen.

Aukrust (2007) er meir fokusert på å finna effekten dei tre trekk (*amount*, *diversity* og *discourse complexity*) har på barnas vokabular. Ho finn ingen umiddelbar effekt, men derimot ein positiv langtidseffekt. Studien er vidareført i to andre studiar, som heller ikkje er fokuserte på konkrete språklege kjenneteikn ved TT, men som viser at mengde (*amount*) av ord elevane er eksponerte for har større effekt på elevanes ordforråd i andrespråket enn variasjon i ordtypar (*diversity*) har (jf. Grøver, Lawrence & Rydland, 2018; Rydland, Grøver & Lawrence, 2014). Forskingsprosjektet mitt er ikkje ein slik effektstudie av lærarspråkets verknader på elevanes språklæring, men resultata frå effektstudiane over er eit interessant bakteppe når eg gjer noko anna, nemleg å studera kva for språkleg variasjon som førekjem i lærarens språk, også på det leksikalske nivået.

Kort oppsummert viser forskning på lærarars språklege praksisar i andrespråksundervisning mange av dei same tilpassingane som FT-forskinga viser, men det didaktiske gir eit utvida perspektiv. TT-forsking i andrespråkssamanheng viser at læraren har eit register, eit såkalla lærarspråk, som er karakterisert av at ho tilpassar språket sitt mellom anna ved å nytta eit seinare taletempo, ved å leggja til

---

<sup>20</sup> Artikkelen eg viser til er frå 2007, men frå 2012-reforma er også forma <dokker> tillaten i nynorsk.

rette for forhandlingar om meining og ved å forenkla ord, setningar og grammatiske strukturar (sjå t.d. Ellis, 2012a, s. 117). Dette forskingsoversynet har tatt utgangspunkt i Longs (1981) oversikt over den tidlege TT-forskinga på klasseromsstudiar av lærarspråk i andrespråksundervisning, som viser at eit grammatisk, men forenkla språk, er fellestrekk ved TT-register. Håkansson (1987) modifierer dette, og finn at studiar som byggjer på faktisk språkbruk viser grammatisk språkbruk, medan studiar av rapportert språkbruk også viser ugrammatisk språkbruk. Eg har latt innsikta i at det er skilnad på rapportert og faktisk språkbruk vera med på å bestemma forskingsdesignet i denne studien også, der det er den faktiske språkbruken som vert studert, og der lærarane reflekterer over eigne språklege val ut frå videoutdraga dei ser og høyrer. Eg har også latt meg inspirera av Håkanssons forståing og bruk av akkommodasjonsteorien (Giles, 1980), der akkommodasjon fungerer som ei av fleire forklaringar på læraranes språklege praksisar. Innanfor TT-feltet har forskinga dreidd frå det individuelle, kognitive og interaksjonelle til det sosiokulturelle og diskursanalytiske utetter på 2000-talet. Fleire nyare studiar har avdekt maktstrukturar i lærarspråk gjennom kritisk diskursanalyse (jf. Aukrust, 2007; Shim, 2007). Den nyaste studien i dette oversynet tilrår eit større fokus i (irsk) lærarutdanning på språkleg og interaksjonelt medvit, etter å ha avdekt ei svak kopling mellom det språklege/interaksjonelle og dei pedagogiske måla i klasseromma (Baumgart, 2019). Seinare (i kapittel 7.2.2) vil eg også undersøkje lærarane i dette prosjektet sitt medvit om eigne språklege val knytt til det didaktiske.

### **2.3 Dialekt og skriftnær tale i norsk andrespråkskontekst**

I denne delen skal eg bevega meg vekk frå det internasjonale FT- og TT-feltet og over på norsk sosiolingvistisk forskning på talemål i fleirspråkleg kontekst. Det lar seg ikkje gjera å presentera alt som er gjort på dette feltet, men eg vil presentera dei studiane eg ser som spesielt relevante for dette prosjektet. Studiar innanfor det nasjonale NFR-prosjektet UPUS (Utviklingsprosessar i urbane språkmiljø) får mest merksemd i dette oversynet. UPUS er eit avslutta prosjekt, der forskarar har undersøkt korleis talt



språk i dei store norske byane utviklar seg.<sup>21</sup> Nedanfor vil eg ta utgangspunkt i nokre av studiane som omhandlar talespråk i multietniske ungdomsmiljø innanfor UPUS. Deretter går eg over til å presentera fleire studiar på dette feltet. Felles for alle studiane er at dei tematiserer tilpassingsprosessar som resulterer i interessante språklege val.

Toril Opsahls ph.d.-avhandling «*Egentlig alle kan bidra!*» - en samling *sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo* (Opsahl, 2009) undersøker karakteristiske trekk ved multietnisk Oslo-ungdoms språkbruk. Studien viser morfologiske, syntaktiske og pragmatiske trekk som kan seiast å utgjera ein multietnolektisk stil. Desse trekka opptrer hyppig i samtalar informantane imellom, uavhengig av om informantane har norskfødte eller utanlandsfødte foreldre. Mellom anna hevdar Opsahl at eit morfologisk trekk er at maskulinum dominerer og overtar for mange tradisjonelle nøytrumsord (2009, s. 24). Eit syntaktisk trekk er brot på V2-regelen i setningar innleia av ikkje-subjekt (jf. sitatet i avhandlingas tittel), det vil seia manglande inversjon (sst., s. 25). Eit pragmatisk trekk er bruk av diskursive markørar (inkludert lånord) som ho hevdar signaliserer ein maskulin stil (sst., s. 26). Opsahls studie er ikkje ein didaktisk andrespråksstudie, men ein sosiolingvistisk studie av språkbruk i ungdomsmiljø der alle informantane er fødte i Noreg men oppgir fleirspråklege praksisar som normalen. Ein relativt ny og urban varietet som veks fram i Oslo er beskriven. Opsahl forstår framveksten av dei språklege trekka som resultat av akkommodasjonsprosessar, som uttrykk for «inngruppefenomen» og gruppeidentitet, eit multietnolektisk alternativ til den tradisjonelle Oslo aust-vest-aksen (sst., s. 26-27).

Eg vil kort kommentera desse resultatata i lys av resultat i andre skandinaviske og internasjonale studiar. Det er påfallande mange likskapar innanfor skandinavisk (særleg dansk (københavnsk) og norsk (Oslo-basert)) multietnisk språkbruk, slik det også kjem fram i oversikta av studiar gjort innanfor forskarnettverket MultiNord

---

<sup>21</sup> Agnete Nesses Bodø-studie (Nesse, 2008) og Stian Hårstads Trondheim-studie (Hårstad, 2010) er også innanfor UPUS-prosjektet, men desse tar eg ikkje med i dette forskingsoversynet fordi dei ikkje tematiserer andrespråklege aspekt spesielt. Desse blir likevel trekte inn i drøftingane i kapittel 6 og 7. Sjå meir om UPUS-prosjektet og forskingsrapportar her: <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/prosjekter/upus/>.

(Quist & Svendsen, 2016). Studiane i Pia Quist og Bente Ailin Svendsens forskingsoversyn er kategoriserte ut frå Michael Silversteins «total linguistic fact», inndelte i kategoriar ut frå om det er struktur, praksis eller ideologi som er i fokus (Silverstein, 1985).<sup>22</sup> Fellestrekk innfor struktur og praksis på tvers av språk- og landegrensar inkluderer både maskulinum-dominans, manglande inversjon, bruk av diskursmarkørar og bruk av lånord (jf. Opsahl, 2009; Quist, 2008, s. 47). Både Quist (2008) og Opsahl (2009) viser, saman med fleire andre studiar av multietnisk språkbruk både internasjonalt og nasjonalt, mange språklege likskapstrekk (jf. t.d. Boyd, Hoffman & Walker, 2015; Kotsinas, 1996; Opsahl & Røyneland, 2016, s. 46; Svendsen & Røyneland, 2008; Wiese, 2009). Ei innvending mot dette er at det kan vera at resultatane vert like fordi dei undersøker dei same relativt få språktrekka. Det er mogleg at undersøkingar av språktrekk som *ikkje* er med i desse studiane ville gitt meir heterogene resultat. Uansett viser desse studiane at multietnisk språkbruk i fleire land *har* mange likskapstrekk som vert forma i språklege møte mellom menneske. At språk er dynamisk og i endring når menneske møtest er ei viktig innsikt som ligg til grunn også for studien min, og med dette prosjektet vil eg visa breidda i den språklege variasjonen.

«*Det e måden eg uttrykke meg på*». *En sosiolingvistisk undersøkelse av dialektbruk i norsk som andrespråk* (Jølbo, 2007) er ei masteroppgåve som undersøker prosessen med å læra dialekt etter at ein som innlærer har lært det Ingrid Jølbo kallar eit standardspråk av norsk. Dei seks deltakarane i studien er alle vaksne andrespråksbrukarar som bur i Stavanger. Alle har til felles at dei har lært ein standardvarietet (bokmålsnær tale) i norskopplæringa. Denne har nokre halde på etter avslutta opplæring, medan andre har valt å byta han ut med stavangerdialekt. Desse vala drøftar Jølbo i lys av identitetsforhandlingar, akkulturasjonsprosessar/-strategiar<sup>23</sup> og språkideologi. Dei som snakkar dialekt med andre frå Stavanger, andre språk og/eller eit «standardnorsk» saman med andre, føretar medvitne språkval ut frå kva som passar situasjonen best. Desse plasserer Jølbo (2007, s. 74) i

---

<sup>22</sup> Sjå meir om Silversteins «total linguistic fact» i kapittel 4.2.

<sup>23</sup> Akkulturasjonsprosessar er i Jølbo (2007, s. 1) definert som gjensidige påverknadsprosessar som finn stad i interkulturell kontakt. Akkulturasjonsstrategiar definerer ho som assimilering, separering, marginalisering og integrering (sst., s. 71), i tråd med ICSEY-undersøkinga (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006).

kategorien *integrativ akkulturasjonsprofil*. Dei som identifiserer seg mest med etnisk bakgrunn og som nyttar ein standardvarietet av norsk, men som gjerne brukar enkelte dialektord frå Stavanger, blir plasserte i kategorien *etnisk akkulturasjonsprofil*. Dei som har valt å utvikla den bokmålsnære (standard-)varietetten og ikkje er opptatt av å markera ein etnisk bakgrunn, og heller ikkje ei lokal norsk tilhøyrse, blir plasserte i kategorien *nasjonal akkulturasjonsprofil*. Tilhøvet mellom språkval, identitet og akkulturasjon vert såleis utforska i Jølbo (2007), og dimensjonen standard–dialekt er knytt til språkideologi. Korleis desse deltakarane og språkvala deira blir møtte i det norske språksamfunnet, spelar inn på dei individuelle vala (sst., s. 84).

Ei anna masteroppgåve som undersøker dialektbruk blant andrespråksbrukarar, er Rikke van Ommerens «*Ja, jæi la an på å tålå oppdaling, ja*». *En sociolingvistisk studie av språklige praksisformer blant voksne innvandrere i Oppdal* (van Ommeren, 2010). Også her kjem andrespråksbrukaranes språklege val fram, der nokre snakkar eit standardnært talemål, medan andre har utvikla eit dialektfarga talespråk. Denne studien viser ingen samanheng mellom opplæringspråk (standard/dialekt) og val av talespråk etter avslutta norskopplæring (van Ommeren, 2010; 2011, s. 26). Det studien derimot viser, er at alle informantanes språkval er uttrykk for sosial posisjonering og identitetsforhandlingar. Dei som har valt den oppdalske dialekten, har føretatt eit medvite språkval som heng saman med lokal integrering, og dei blir møtte med positive haldningar i lokalsamfunnet. Dei som har valt ein standardnær tale, tar ikkje nødvendigvis avstand frå det oppdalske, men dei har heller ikkje klare språkleg-sosiale strategiar for vala sine (van Ommeren, 2011, s. 27-28). Avslutningsvis stiller van Ommeren spørsmål ved kva som ligg i formuleringar innanfor andrespråksopplæring, som at målet med opplæringa er *tilstrekkeleg* kompetansenivå i norsk, og *god* (i motsetning til *dårleg*) norsk. «Disse normative kategoriene skjuler en rekke interessante individuelle språklige praksiser og sofistikerte språklig-sosiale tilpasningsstrategier», hevdar van Ommeren (sst., s. 28). Det er dei praksisane og strategiane som potensielt er gøymt i omgrepa *tilstrekkeleg* og *god* norsk, van Ommeren (2011) får fram i lyset.

Dialektbruk og skriftspråksnær tale i opplæringa er tematisert i Olaf Husbys artikkel «Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter?» (Husby, 2009). Eg vil våga å påstå at denne artikkelen har bidratt til det rådande synet i andrespråksfeltet dei siste om lag ti åra på kva for talespråk innlærarane møter i norskopplæringa. Det er meir eller mindre slått fast at det er talt bokmål som er i bruk. Husby legg denne praksisen til grunn i artikkelen, men han inntar likevel ei drøftande haldning til om det er det mest føremålstenlege, og han presenterer fleire moglege svar på spørsmålet i tittelen. Husby skisserer vaksne andrespråksinnlærarars problem i møte med dialektbrukarar i samfunnet utanfor klasserommet, etter at dei har fått undervisning i det han kallar «talt bokspråk» eller «et bokmålspreget talemål på dialektal intonasjon» (2009, s. 14). Etter eitt år med norskopplæring på bokmålsnær tale, rapporterer mange studentar at dei slit med å forstå munnleg norsk utanfor klasserommet, som er svært ulikt det talemålet dei vart presenterte for på norskkurset. Dette leier Husby til å spørja kven som har ansvaret for at kommunikasjonen mellom ein første- og ein andrespråksbrukar som er i dialog, vert oppretthalden. Problemet han set fokus på er at andrespråksbrukaren ikkje forstår dialekt, men både forstår og snakkar talt bokspråk, medan førstespråksbrukaren forstår talt bokspråk, men snakkar dialekt som andrespråksbrukaren ikkje forstår (sst., s. 21). Dette hevdar Husby skapar brot i kommunikasjonen.

Husby ser ei mogleg løysing på problemet, nemleg at førstespråksbrukaren tilpassar seg samtalepartnaren (andrespråksbrukaren) i større grad, ikkje berre motsett, som han hevdar oftast er tilfelle. Å tilpassa seg andrespråksbrukaren vil her seia å snakka bokmålsnært, noko han tilrår trass i at han trekkjer fram at det er sterke haldningar mot *knot* i Noreg. Husby viser til Else Berit Molde si masteravhandling som nettopp set søkjelyset på negative haldningar knytt til *knot* (jf. Molde, 2007). Dette alternativet byggjer Husby på at praksisen med at andrespråkslærarar nyttar bokmålsnær tale basert på læreboka (som han hevdar er på bokmål) har utvikla seg gjennom meir enn 40 (no: 50) år med andrespråksundervisning. Han argumenterer for at haldningane blant vanlege dialektbrukarar i samfunnet bør endrast framfor å endra denne etablerte undervisningspraksisen (2009, s. 16-17). I tillegg til dei generelle pedagogiske tilpassingane innanfor TT, lista opp som tydeleg uttale, låg talehastigheit, gjentakingar, pausar, korte setningar, enkle nominal- og verbalfrasar

og eit avgrensa vokabular (sst., s. 18), hevdar han at det er mogleg å øva opp førstespråksbrukarar i talt skriftspråksnær norsk gjennom kommunikasjon med minoritetsspråklege. Denne kompetansen ser han at, som han uttrykkjer det, «ligger (faretruende?) nær et argument for utvikling av et standard talemål» (sst., s. 35).

Det er nærliggjande å innvenda at dialektbruk i nær sagt alle samanhengar har minst like lange og djupe røter som den nemnde undervisningspraksisen har.

Andrespråksbrukaren skal vidare fungera i eit lokalsamfunn der den språklege ideologien ikkje nødvendigvis tillet tilpassing (jf. den folkelege termen *knot*), men derimot hegnar om slagord av typen «Snakk dialekt, skriv nynorsk!».<sup>24</sup> Lars S. Vikør (2018) ser på fenomenet *knot* og standardisering av talemålet i eit historisk perspektiv, og han peikar på at det særleg seint på 1900-talet og tidleg på 2000-talet har vore mange døme på negative reaksjonar mot *knot*. Vikør hevdar at det er «ein tradisjonell forsvarsstrategi i norske bygder å ta avstand frå og til dels mobbe slike som gjennom å endre talemålet sitt (særleg i retning av bymål og bokmål) viser at dei ønskjer å knyte seg til meir prestisjefylte grupper i samfunnet» (Vikør, 2018, s. 686). Det er truleg den historisk opphøgde statusen til dialekt i skule og samfunn som er bakgrunn for at også Husby (2009) avslutningsvis i artikkelen er meir defensiv. Han ser det som ein utopisk tanke at skulen kan stå for opplæring i skriftspråksnær tale for førstespråksbrukarar av norsk. Dagens situasjon vil truleg halda fram, og konsekvensen er at:

(...) den voksne minoritetsspråklige vil være avhengig av kontakt og kommunikasjon med nordmenn for å utvikle en adekvat kompetanse i norsk som andrespråk, en kompetanse som er langt mer omfattende enn den som formidles gjennom norskkurs der dialekter har liten plass (Husby, 2009, s. 36).

Ansvar for at kommunikasjonen ikkje blir broten vert difor likevel til slutt lagt på andrespråksbrukaren. Dette er ein konsekvens av at det språklege skiljet mellom opplæringa (skriftnær (bokmåls)tale) og samfunnet (dialekt) ser ut til å stå fast.

---

<sup>24</sup> Dette slagordet («Snakk dialekt, skriv nynorsk!») er henta frå Noregs Mållag. Det oppstod under dialektbølgja på 1970-talet, og det oppfordrar til ivaretaking av dialektane (munnleg) og nynorsk (skriftleg). Dette slagordet har meir eller mindre fått stå uendra fram til i dag, med ny aktualisering til ulike tider (sjå t.d. Noregs Mållag, 2019)

Eldar Heide argumenterer nettopp for å gi dialektar større plass i andrespråksopplæringa i artikkelen «Det norske språkmangfaldet og opplæringa i norsk som andrespråk» (Heide, 2017). Artikkelen byggjer på ein studie av korleis språkleg variasjon viser seg i læreplanar, lærebøker og faglitteratur. Medan læreplanar har kompetansemål om dialekt og språkleg mangfald, er dette lite gjenspegla i dei sju læreverka som Heide analyserer, og den same mangelen finn han i faglitteratur i norsk som andrespråk, «som om dialekt er ein parentes i norsk» (Heide, 2017, s. 24). Han argumenterer for å tematisera dialektal variasjon i undervisninga, og han legg til grunn at dette nærast ikkje føregår, men studien hans inkluderer ikkje eigne klasseromsstudiar. Heide (2017) hevdar på bakgrunn av tekstanalyse, forskingsrapportar frå klasserom og kjennskap til praksisar ved nokre skular, at det er for lite fokus på dialektal variasjon i andrespråksundervisninga. Prosjektet mitt byggjer på klasseromsopptak som derimot viser mange innslag av metaspråklege samtalar om språkleg variasjon, og dette oppstår typisk i samtalar om ord og uttrykk. Det er ikkje læreboka som legg opp til desse samtalanene, men dei oppstår spontant i språkarbeidet i klasserommet (sjå kapittel 6). Heide (2017) konkluderer med å tilrå at læreverka og faglitteraturen bør ta inn over seg og gjenspegla den norske talespråklege variasjonen i større grad, og at «opplæringsapparatet» bør utvikla strategiar for å sikra at andrespråkselevane/-studentane blir førebudde på det norske språkmangfaldet. Husby (2009) og Heide (2017) byggjer ikkje på materiale frå faktisk språkbruk i klasserommet, men dei drøftar dialekt og variasjon som innhaldskomponent i opplæringa. Dei talespråklege aspekta ved andrespråksundervisninga dei trekkjer fram, er relevante for dei empiriske undersøkingane i prosjektet mitt.

Eg vil venda tilbake til studiar av faktisk språkbruk i klasserommet, i første rekkje studiar av talemålet til læraren. Det finst lite forskning på bruk av skriftnært talemål versus dialekt i norske andrespråksklasserom. Masteroppgåva til Anita Øynes frå 1995 er ein av få studiar, og denne har tittelen *Talemål i undervisninga i norsk som andrespråk - en sosiolingvistisk individstudie* (Øynes, 1995), som også er samanfatta i ein artikkel i tidsskriftet *Norsklæraren* (Øynes, 1996). Øynes problematiserer bruken av det ho kallar *standardtalemål* i andrespråks-undervisninga, på grunn av avstanden mellom skriftnær tale i klasserommet og dialektal tale utanfor

klasserommet. Feltarbeidet hennar er frå Trondheim, og to norske lærarar og fem andrespråkselevar er deltakarar. Materialet inneheld lydopptak frå klasserommet og intervju med kvar av deltakarane. Øynes finn at dei to norske lærarane (frå Trondheim og Bodø) legg frå seg dialekten og snakkar eit standardisert talemål i klasserommet, som dei kallar «bokmål», med grunngivinga at dette reduserer avstanden mellom skriftspråket og talemålet som elevane møter i undervisninga (Øynes, 1995, s. 78; 1996, s. 40). Øynes forklarar i tillegg bruken av det skriftnære talemålet som eit resultat av umedvitne språkhaldningar, der bokmål har ein implisitt høgare prestisje i visse situasjonar (her: i andrespråksundervisning) enn det dialekt har, sjølv om dialekt jamt over har høg prestisje i det norske språksamfunnet (Øynes, 1995, s. 88). Elevane er delte i synet på kva dei føretrekkjer, og tre av dei hevdar at dei ønskjer at undervisninga skal gå føre seg på dialekt, to fordi dei hevdar at dei forstår dialekt, og éin fordi han slik lettare kan kommunisera med folk «på gata». To elevar føretrekkjer eit standardtalemål, fordi dei meiner dei forstår det best og at det gir betre utbyte i undervisninga (Øynes, 1995, s. 128; 1996, s. 41).

Problemet Øynes peikar på, er at medan tilpassingane lærarane føretar, reduserer avstanden mellom tale og skrift i klasserommet, aukar avstanden mellom tale *i* og *utanfor* klasserommet. Ho presenterer nokre alternative tilnærmingar til dette munnlege undervisningsspråket. Dersom opplæringsspråket er anten nynorsk eller radikalt bokmål, er dette med på å minska avstanden mellom skrift og tale. Begge desse skriftnormene ligg nærare dialektal tale enn konservativt bokmål gjer, slik at lærarane kan nytta meir av dialekten sin i undervisninga framfor ein standardtale basert på konservativt bokmål, hevdar Øynes. Eit siste alternativ som er skissert, er å byggja positive haldningar til dialektbruk og driva med eksplisitt dialektundervisning med basis i det lokale talemålet (Øynes, 1995, s. 130-133; 1996, s. 41-43).

Det er vaknande interesse for temaet dialektbruk i andrespråksundervisninga, noko både bacheloroppgåver (Hånes, 2019; Jørgensen, 2019), ein kronikk i Aftenposten (Øvregaard, 2008) og eit innlegg av Else Berit Molde på fagbloggen «Språkprat» (Molde, 2017), viser. Desse tematiserer problemet med avstanden mellom standardtalemål i andrespråksundervisning og lokalsamfunnets dialekt. Ingen av desse er vitskapelege, empiriske studiar, men dei gir ein gjennomgang av læreplanar

og tidlegare forskning, og dei bidrar med drøftingar kring temaet.<sup>25</sup> Hånes (2019) og Jørgensen (2019) ser på kva som ligg bak at mange vel standardtalemål i undervisninga, og drøftar valet i lys av integrering, pedagogikk og språkideologi. Både Molde (2017) og Øvregaard (2008) argumenterer for det same som Husby (2009), at ei tilpassing frå førstespråksbrukarar (normalisering mot skriftnormalen, underforstått bokmål) vil letta læresituasjonen til innlæraren.

Anna forskning problematiserer val av skriftleg målform i andrespråksundervisninga, utan å fokusera på talemålet spesielt.<sup>26</sup> Masteroppgåva til Inger Agnete Reppen, «*Det viser seg at du er ekte nordmenn i stedet*»: *Andrespråksbrukere, sted og tilhørighet* (Reppen, 2011), tar utgangspunkt i situasjonen i nynorskkommunen Vinje, der vaksne somaliarar får bokmålsopplæring. Reppen har intervjuet fire vaksne innvandrarar, to ungdomsskuleelevar, ein lærar i norsk som andrespråk og ein tidlegare flyktningkonsulent i kommunen om målform i vaksenopplæringa. Argumenta for å nytta bokmål i opplæringa er både av pedagogisk og praktisk art. Det at det er mangel på nynorske læremiddel, at bokmål er mest nytta i storsamfunnet (i media), at det kan vera problematisk å flytta til bokmålsdistrikt dersom ein har fått nynorskopplæring, og at ein ikkje ønskjer å gjera innvandrarar til ein dobbel minoritet, er argument som talar for val av bokmål som opplæringspråk.<sup>27</sup> Argumenta for å nytta nynorsk i opplæringa er av meir lokal art og knytt til integrering i lokalsamfunnet. Det at nynorsk er målforma som er brukt lokalt og som ligg nær det lokale talemålet, samt at det er eit ønske frå dei vaksne innvandrarane å få opplæring i den same målforma som vert brukt i lokalsamfunnet (og i resten av skulesystemet), er argument som talar for val av nynorsk som opplæringspråk.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Det finst også ei gruppe på sosiale media for lærarar i norsk som andrespråk, der eit innlegg hausten 2018 om bruk av dialekt eller skriftnær tale («bokmål») i undervisninga vart fylldig kommentert. Dette er ikkje med som datagrunnlag, men eg nemner denne diskusjonen fordi det viser at emnet er svært aktuelt for lærarar.

<sup>26</sup> Eg inkluderer nokre studiar av val av skriftspråk i dette oversynet, sjølv om det ikkje er talemålet som er i fokus i desse, fordi det ikkje er klare eller absolutte skilje mellom munnleg og skriftleg språk i andrespråksundervisning. Forsking knytt til nynorskopplæring i andrespråks-samanheng er nybrottsarbeid, og bruk av nynorsk skrift *kan* ha tyding for munnlege praksisar i klasserommet også. Fondevik & Osdal hevdar at det «sjølv sagt [er] samanheng mellom munnleg og skriftleg opplæring» (2018, s. 356).

<sup>27</sup> Desse argumenta kjem først og fremst frå andrespråkslæraren.

<sup>28</sup> Desse argumenta kjem først og fremst frå innlærarane sjølve.



Reppen konkluderer med at nynorskopplæring i dette tilfellet kan bidra i integreringsprosessen og styrkja kjensla av å høyra til (Reppen, 2011, s. 101-102).

Fondevik & Osdal (2018) sin artikkel «Norsk som andrespråk = bokmål?» viser at bokmål er det vanlegaste opplæringspråket for vaksne innvandrarar i nynorskkommunar i Noreg. Nynorskopplæring utgjorde i 2017 45 % av norskskiltboda i nynorskkommunane, noko som er ein kraftig oppgang frå 2014, då berre 17 % var nynorskskiltbod (Fondevik & Osdal, 2018, s. 364). Studien undersøker kven som bestemmer målform, kva argumentasjon som ligg bak valet, og kva erfaringar innlærarane har sjølve (sst., s. 357). Datamaterialet inneheld ei spørjeundersøking som leiarar i vaksenopplæringa ved 66 opplæringsinstitusjonar i alle landets nynorskkommunar har svara på, spørjeundersøking og intervju med 24 vaksne innlærarar, nokre av dei deltakarar i vaksenopplæring og nokre internasjonale studentar, og ei spørjeundersøking der sju lærarar med lang erfaring i å undervisa på norsk kurs har svara (sst., s. 359-360). Her finst mange av dei same argumenta for å nytta anten bokmål eller nynorsk som opplæringspråk som i Reppen (2011). Det ser ut til at dei pedagogiske og økonomiske grunnane er avgjerande når bokmål vert valt. Større tilgang på læremiddel og fleire eksempeltekstar på bokmål, i tillegg til at det er dyrt for kommunane å skifta ut læreverke dei alt har kjøpt inn på bokmål, er argument som blir trekte fram (Fondevik & Osdal, 2018, s. 366). Dette er med på å forklara at bokmål dominerer som opplæringspråk også i nynorskkommunar.<sup>29</sup> Men læremiddelsituasjonen kan også forklara oppgangen for nynorskskiltboda, og ein av informantane i Fondevik & Osdal (2018, s. 366), ein leiar i kommunen, hevdar denne er blitt *god nok* (i 2016).

Innlærarane har også argument for val av bokmål eller nynorsk. Val av nynorsk har med lokal forankring å gjera, der nokre av innlærarane koplar nynorsk til integrering og difor etterspør nynorskopplæring sjølve (sst., s. 369). Val av bokmål har med eit meir overordna perspektiv å gjera, og det er motivert av at dei trur det er enklare å læra og at det gir dei fordelar ved flytting, t.d. ved jobbsøking også i Oslo (sst., s. 368-

---

<sup>29</sup> I bacheloroppgåva «Nynorsk i andrespråksopplæringa. Ein metastudie av målformsval for norsk som andrespråk» (Devik, 2019), vert språksituasjonen kopla til maktmekanismer. Bokmål har fått hegemoni over læreverke i norsk som andrespråk, og fordi nynorsk er i ein minoritetsposisjon, spelar også marknadskreftene negativt inn for nynorsk, vert det hevda i denne studien.

369). Fondevik & Osdal argumenterer for nynorskopplæring i nynorskkommunar, og grensene mellom tale og skrift er nærast utviska: «Ei munnleg opplæring på nynorsknær dialekt vil kunne minske avstanden mellom innvandrarar og innbyggjarar i nynorskkommunane» (sst., s. 376). Dei legg såleis først og fremst vekt på ei lokal integrering, og dei peikar på at det er viktig med rikeleg tilgang på innputt på dialekten i det lokale samfunnet (sst.).

Når det gjeld språkideologi knytt til talespråk i Noreg i fleirspråkleg samanheng, er det to studiar eg spesielt vil trekkja fram. Den første, av Piotr Garbacz, har tittelen «Dialekter i Norge og i Polen - forskjellig status?» (Garbacz, 2014). Her er det sett nærmare på status og haldningar til dialektar og standardtalemål i Noreg og i Polen, og store skilnader er avdekte. I Polen har standardtalemålet status, og dialektar er knytte til privatsfæren (sst., s. 28). I Noreg er det både mogleg og vanleg å nytta dialektar både privat og offentleg, og det er diskusjon om det i det heile eksisterer eit standardtalemål (sst., s. 26). Haldningane til dialekt er følgeleg negative i Polen og positive i Noreg (sst., s. 29-32). Dersom ein som polsk innlærer tar med seg dei negative haldningane til dialekt inn i norskinnlæringa, hevdar Garbacz at haldningane kan vera moglege hindringar for tileigning av norsk språk og dermed også for integrering (sst., s. 34).

Som ein overgang til den andre språkideologiske studien, vil eg ta ein omveg om Sveits. Den språklege situasjonen i Sveits, blant dei som har sveitsartysk som førstespråk, liknar norske tilhøve på nokre punkt. Sveitsartyske dialektar er vanlege bruksspråk i dei fleste situasjonar (lik norske dialektar er), medan den dominerande skriftlege og munnlege standarden er høgtysk (Lie, 2010, s. 6; Siebenhaar, 2006), der norsk har bokmål som dominerande skriftspråk og til dels også bokmålsnær tale som munnleg standardspråk (sjå diskusjon om norsk har standardspråk i kapittel 4.3.1.). Beat Siebenhaar hevdar at sveitsartyske dialektar er brukt i alle sosiale lag, også i skulen i lærar–elev-samtalar, medan standardtysk er brukt der samtalepartnaren ikkje forstår dialekt, i samtale med utlendingar og i plenumssamtalar i skulen (Siebenhaar, 2006, s. 482-483). Bruken av standardspråket i plenumssamtalar i skulen har samanheng med språkpolitiske tilrådingar gitt sentralt for å styrkja statusen til dei offisielle språka (tysk, fransk, italiensk) i ein fleirspråkleg kontekst

som like gjerne kunne fått engelsk som lingua franca. I tillegg har det vore argumentert med at eit tysk standardspråk er lettare å forstå for andrespråksbrukarar av tysk (først og fremst dei som har italiensk og fransk som førstespråk) enn dei mange sveitsartyske dialektane er (sjå Hega, 1999, om dei komplekse utfordringane i regionane). Trass i nokre språkideologiske likskapstrekk mellom Sveits og Noreg, ser det ut til at det er vesentlege skilnader når det gjeld dialektbruk generelt i skulesamanheng, som også inneber at andrespråksundervisning i det store og heile føregår på standardtysk i Sveits, medan det er større fridom til å velja talespråklege praksisar i Noreg.

Den andre språkideologiske studien eg vil gå meir inn på, er Ingunn Ims' ««Alle snakker norsk.» Språkideologi og språklig differensiering i mediene» (Ims, 2014). Her er søkjelyset sett på media si framstilling og ideologisering av multietnolektisk tale, samt også av språkbrukarane. Studien er ein diskursanalyse av nrk-programmet «Alle snakker norsk» frå 2010, som er del av programserien *Migrapolis*. Tre menn med innvandrarbakgrunn er presenterte, og spørsmålet programmet prøver å svara på er kvifor éin av dei, Ahmed, snakkar «dårleg norsk», medan dei to andre, Shahab og Ali, snakkar «god norsk». Ahmed er rappar, bur på Tøyen (Oslo aust), og meiner sjølv han snakkar «feil» (sst., s. 24). Spørsmålet i programmet er ikkje *om* han snakkar dårleg norsk, men *kvifor*, eit spørsmål som er legitimert av at journalisten også har innvandrarbakgrunn. Dei to andre, ein advokat og ein journalist, lokaliserte til andre bydelar i Oslo (m.a. Oslo vest), har tileigna seg ein annan norsk varietet («standardtalemål») enn eit multietnisk «gatespråk», og dei snakkar, ifølgje framstillinga i programmet, «god norsk». Ims viser korleis media ikkje nødvendigvis skaper, men heller bidrar med reproduksjon av dominerande ideologiar og forståingsformer i samfunnet. I tillegg viser analysane til Ims at det føregår subjektivering, som vil seia at ein ikler seg dei posisjonane ein får tildelt i den gitte diskursen. Ahmed nedvurderer sitt eige språk, og bidrar på den måten til å forsterka, reprodusera og legitimera negative framstillingar og etablerte ideologiar (Ims, 2014, s. 33).

Kort oppsummert viser forskning på bruk av dialekt og skriftnær tale i norsk andrespråkskontekst at norskspråklege praksisfellesskap har eit mangfald av både

tradisjonelle (dialektale) og nyare (multietniske) språklege praksisformer. Sosiolingvistiske studiar viser at andrespråksbrukarane også føretar aktive stil- og språkval knytt til til dømes gruppeidentitet og ønske om integrering (jf. Jølbo, 2007; Opsahl, 2009; Quist, 2008; van Ommeren, 2010). I dette forskingsoversynet har eg trekt fram studiar av bruk av skriftnær tale og dialekt i undervisning i andrespråkssamanheng, som viser at eit bokmålsnært talemål dominerer framfor dialektale varietetar. Dette heng også saman med at bokmål er det dominerande skriftlege opplæringspråket (jf. Fondevik & Osdal, 2018; Husby, 2009; Reppen, 2011; Øynes, 1995). Fleire studiar tar til orde for å gi dialektar større rom i undervisninga (jf. Heide, 2017; Øynes, 1995), og å gi nynorsk større innpass som opplæringspråk (jf. Fondevik & Osdal, 2018; Reppen, 2011; Øynes, 1995). Til slutt har eg trekt fram to språkideologiske studiar. Den første set søkjelys på ulike språkhaldningar knytt til bruk av dialekt og standardtalemål i Polen og Noreg, og studien drøftar om overføring av språkhaldningar frå Polen kan stå i vegen for språkinnlæring og integrering i det norske språksamfunnet (Garbacz, 2014). Den andre, Ims (2014), viser korleis media si framstilling av «dårleg norsk» (multietnisk norsk) bidrar til å forsterka og reprodusera etablerte ideologiar i samfunnet.

## **2.4 Relasjonen mellom dette prosjektet og tidlegare forskning**

Det er problematisk å hevda at denne studien føyer seg inn i tradisjonell TT-forskning, jamvel om dette er eit forskingsprosjekt som fokuserer på lærarspråket i andrespråksundervisninga. Dette prosjektet representerer snarare ei utviding av TT-forskinga. Tradisjonelt byggjer forskning innanfor TT på kognitive og interaksjonelle teoriar, medan dette prosjektet er forankra i sosiolingvistiske teoriar. TT har eit innlærarperspektiv på innputt og er fokusert på kva som kjenneteiknar innlærarretta innputt og eventuell effekt denne språkleg tilpassa innputten har på innlærarens språktileigning. Dette prosjektet har læraren, ikkje innlæraren, i fokus, og det er ein sosiolingvistisk (variasjonslingvistisk og språkideologisk), kvalitativ og hermeneutisk forankra studie av lærarspråk, ikkje ein studie av effekten lærarens språk har på elevane. Det er likevel relevant å sjå til FT- og TT-forskning, fordi ei undergrein av FT og TT studerer forenklingar av grammatiske strukturar, noko dette prosjektet er i skjeringspunktet til.

Det finst svært lite i tidlegare FT- og TT-forsking som omhandlar bruk av dialekt og skriftnær tale, truleg fordi variasjon på denne aksen i mange språk ikkje er ei relevant problemstilling, og i alle høve ikkje i undervisningssamanheng, der det er eit standardspråk innlærarane møter (jf. kapittel 2.3 om situasjonen i Sveits). Dette prosjektet, situert i ein norskspråkleg kontekst, fungerer som ei utviding av det TT tradisjonelt har undersøkt, fordi det i norsk samanheng også er relevant å studera læraranes språk på aksen dialekt–skriftnær tale. I dette prosjektet er denne aksen i fokus, ikkje for å måla kva effekt det har på innlæraren, heller ikkje for å undersøka skilnader på tale utanfor og innanfor eit klasserom, men for å undersøka kva som kjenneteiknar læraranes språklege variasjon i klasserommet, kva for språklege ideologiar som er uttrykte og kva for refleksjonar lærarane gjer seg om dei språklege praksisane i denne spesifikke andrespråklege opplæringskonteksten. Dette prosjektet skil seg difor på nokre vesentlege område frå det som FT-/TT-forskinga rapporterer er dei vanlegaste modifiseringane (seinare taletempo, forhandlingar om meining, forenkling av ord, setningar og grammatiske strukturar m.m (sjå t.d. Ellis, 2012a, s. 117)).

TT-forsking ser på lærarens språk i klasserommet som ei modifisering av det språket som er utanfor dette klasserommet (jf. Håkansson, 1987). Eg har valt å styra unna ei slik implisitt (eller jamvel eksplisitt) samanlikning av lærarens språk innanfor og utanfor klasserommet. Materialet mitt gir ikkje svar på kva for eventuelle språklege modifiseringar lærarane gjer av dei språklege praksisane dei nyttar utanfor klasserommet, anna enn at alle tre nemner noko om dette i intervjuet.<sup>30</sup> Eg har valt å ikkje samanlikna dei ulike individuelle varietetane, men heller beskriva, forklara og prøva å forstå dei språklege praksisane eg har tilgang til gjennom opptak frå klasserommet og gjennom det lærarane seier i intervjuet. Det meste av FT- og TT-forskinga har tradisjonelt hatt fokus på kva førstespråksbrukarar gjer med språket for å bli forstått. I dette forskingsprosjektet ser eg på ønsket om å bli forstått som del av *motivasjonen* for læraranes språklege val. Den språklege variasjonen forklarar eg ut frå fleire teoretiske perspektiv enn at læraranes språkpraksisar eine og åleine har med

---

<sup>30</sup> Intervjugaiden har nokre spørsmål knytt til slike modifiseringar, primært fordi eg i eit tidleg stadium hadde språklege tilpassingar med i problemstillinga.

forståingsaspektet å gjera. Prosjektet mitt er difor ei sosiolingvistisk utviding av forklaringar på lærarars språkbruk i andrespråksundervisning.

Svennevig et al. (2017, s. 208) hevdar at forskinga innanfor FT på 1970- og 80-talet vart kritisert av CA-forskarar for å vera fokusert på berre den eine parten, førstespråksbrukaren, i interaksjonen, medan andrespråksbrukarens bidrag i meiningskonstruksjonen vart oversett. Denne kritikken kan dermed også ramma dette prosjektet, sidan det er lærarens språk som er i fokus. Men er dette eigentleg eit problem? Eg vil løfta fram verdien av å studera språket til den eine parten i ein dialog, fordi det gir høve til å fokusera spesifikt på tilpassingar, justeringar og kjenneteikn ved førstespråket, eit fokus som kan forsvinna når hovudvekta vert lagt på det interaksjonelle. Språklege trekk ved eit tilpassa førstespråk kan verta underkommunisert i ein samtaleanalyse, som har fokus på begge partar og på det som skjer mellom dei. Samstundes er språk og interaksjon tett samanvove, og det er verken mogleg eller ønskjeleg å sjå vekk frå interaksjon i ein språkleg analyse, og heller ikkje å sjå vekk frå språklege trekk i ein interaksjonsanalyse. Alt etter kva ein ønskjer å undersøkje, må ein velja om det er språklege eller interaksjonelle aspekt som skal få mest merksemd, for det eine kan tapa terreng der det andre vert framheva. Når det er dei språklege vala eg primært studerer, tar eg høgde for at nettopp samhandlinga mellom dialogpartnarane fører til språklege justeringar, men det er ikkje samhandlinga i seg sjølv som får mest fokus i denne avhandlinga. Forskinga på feltet har gitt studiar med fokus både på det språklege og det interaksjonelle, og i denne samanhengen synest eg det er interessant at det starta i 1975 med eit språkleg fokus (Ferguson, 1975), ordna etter dei same språklege nivåa som eg gjer i denne avhandlinga.

Det er også interessant at trass i at det er meir enn 30 år mellom ph.d.-prosjektet til Håkansson (1987) og dette ph.d.-prosjektet, har både forskingsdesign og teoretisk forankring nokre klare likskapstrekk. Begge prosjekta undersøker kva som kjenneteiknar eit lærarspråk og om akkommodasjonsteorien kan nyttast som teoretisk forståingsramme. Sameleis finn eg likskapstrekk mellom spørsmåla Øynes (1995, 1996) og dette prosjektet stiller knytt til talemålsvariasjon i klasserommet, jamvel om Øynes si tilnærming inneber både eit lærar- og eit innlærarperspektiv, og

eg har valt å avgrensa til lærarperspektivet. Dette viser at det er aktuelle og meir eller mindre tidlause problemstillingar eg arbeider med. Resultata frå dette og tidlegare prosjekt viser kva som skjer i språklege møte i andrespråksopplæring. Samla kan liknande forskingsprosjekt, situert i ulike kontekstar og med eit relativt stort tidsspenn mellom, trekkja lange linjer og gi meir innsikt i fenomen som vert undersøkte.

Eit sitat frå Husby (2009, s. 24-25) kan illustrera at det framleis trengst forskning på lærarars språklege praksisar i andrespråksundervisning:

Uten at jeg har forskningsmessig belegg for påstanden, vil jeg ut fra usystematiske observasjoner anta at det er en kvalitativ forskjell mellom elever i grunnskole og i voksenopplæring når det gjelder tilgang til norsk språk (...) For det første er det slik at barn oftest går på skole sammen med andre norskspråklige barn. (...) For det andre vil jeg mene at minoritetsspråklige elever i grunnskolen i større grad enn voksne har tilgang til det jeg vil kalle autentisk norsk. Barna møter medelevenes dialektpregede talespråk. Lærernes muntlige praksis overfor innvandrerbarn vil jeg anta ligger nær den som de samme lærerne bruker overfor norskspråklige elever, det vil si at språket er tilpasset alder og språkkompetanse, men frigjort fra skriftspråksformene en finner i lærebøkene i den forstand at de ikke snakker et bokspråk.

At Husby brukar ord og uttrykk som «usystematiske observasjoner», «vil jeg anta» og «vil jeg mene», understrekar det han innleiar med, at han ikkje har forskningsmessig belegg for påstanden om at elevar i grunnskulen møter dialekt i større grad enn vaksne gjer i norskopplæringa. Han byggjer på usystematiske observasjonar, og dette forskingsprosjektet kan bøta på noko av dette, ved at det byggjer på systematiske analysar av observasjonar frå klasserommet. Husby legg her til grunn at andrespråkslevar går saman med elevar med norsk som førstespråk, noko som ikkje er tilfelle når dei er deltakarar i innføringsklassar, som i dette prosjektet. Det finst nokre få studiar av bruk av målform i andrespråksundervisning, samt argumenta som ligg bak valet (jf. Fondevik & Osdal, 2018; Reppen, 2011). Fondevik & Osdal (2018, s. 376) hevdar i studien deira av skriftspråksval i andrespråksundervisning at ei «munnleg opplæring på nynorsknær dialekt vil kunne minske avstanden mellom innvandrarakar og innbyggjarar i nynorskkommunane». Det har ikkje lukkast meg å finna fram til tidlegare forskning på talespråkleg variasjon når lærarar med ulik

dialektal bakgrunn underviser andrespråkselevar i ein nynorsk kontekst. Dette forskingsprosjektet bidrar difor med ny kunnskap innanfor eit til no uutforska felt. Spørsmåla eg stiller, finn eg difor ikkje svar på i annan forskingslitteratur: Kva kjenneteiknar læraranes språklege praksisar i denne konteksten? Og kva kan forma den språklege variasjonen deira i møte med andrespråkselevane? Med andre ord; korleis snakkar dei, og kvifor snakkar dei slik dei gjer?



### 3. Presentasjon av deltakarar og språksamfunn

Før eg svarar på dei føregåande spørsmåla, vil eg kort presentera deltakarane, oftast refererte til som *lærarane*, i dette prosjektet. For å få ei større forståing for dei språklege vala lærarane tar, vil eg også presentera samanhengen dei står i, der elevgruppene og det lokale og nasjonale språksamfunnet får merksemd. Dei tre lærarane presenterer eg først gjennom korte portrett, og eg føyer meg dermed inn i ein kvalitativ forskingstradisjon med portrettering av få deltakarar som ein går i djupna på (sjå t.d. Hårstad, 2010; Mæhlum, 1992; van Ommeren, 2016). Eg legg derimot mindre vekt på omfattande biografiske narrativar i desse portretta enn det som er gjort i avhandlingane til Hårstad (2010), Mæhlum (1992) og van Ommeren (2016). Hovudsiktemålet med portretta av lærarane i denne avhandlinga er å gi eit tilstrekkeleg bilete for å forstå dei tre deltakaranes språklege praksisar som andrespråklærarar på opptakstidspunktet (november 2017-januar 2018), ikkje å teikna eit heilskapsbilete av kvar av dei. Til grunn for desse korte portretta legg eg opplysningane lærarane gav i eit skjema med bakgrunnsinformasjon (sjå vedlegg 4) og opplysningar som kom fram i intervjuet og i meir uformelle samtalar.

Elevgruppene lærarane underviser, vert deretter kort presenterte, men av personomsyn vil presentasjonen vera på gruppe- og klassenivå, ikkje på individnivå. Området skulen ligg i, eit sørvestlandsk lokalsamfunn, blir presentert som eit sunnhordlandsk språksamfunn, som er del av det større norske språksamfunnet. Presentasjonen av det sunnhordlandske språksamfunnet byggjer på nokre nyare sociolingvistiske dialektgranskingar frå nærliggjande område (Notland, 2001; Tjelmeland, 2016). Eg nyttar primært nyare granskingar framfor eldre (som t.d. Vidsteen, 1900), hovudsakleg fordi det har føregått språklege endringsprosessar gjennom dei siste generasjonane som sjølv sagt ikkje dei eldre dialektgranskingane viser. Det er somme gonger uråd å finna spesifikke dialekttrekk i dialektgranskingar frå området, og difor tillet eg meg som lokal dialektbrukar å bruka også min eigen kjennskap til sunnhordlandsmålet.

I analysane i kapittel 6 er læraranes talespråklege praksisar i sentrum, medan dette kapitlet peikar på kontekstane rundt desse praksisane (sjå også figur 2 og 3, kapittel 4.2.1), som er vesentleg for å forstå dei språklege praksisane deira. På grunn av

innleiande avtalar med deltakarane, samt personvernet i retningslinjene frå NSD, er både personnamn og lokale stadnamn utelatne i denne avhandlinga. Av slike etiske omsyn er Sunnhordland den næraste geografiske plasseringa eg oppgir for deltakarskulen, ikkje den konkrete kommunen eller tettstaden skulen er lokalisert i. Sameleis er dialektbakgrunnen til deltakarane knytt til eit større område enn kommunen, byen eller tettstaden dei kjem frå, har budd eller bur i. Som ledd i anonymiseringa har eg prøvd å ikkje avsløra ein nærare geografisk bakgrunn enn dei talemålsnære transkripsjonane frå klasseromsopptaka røper. Eg har derimot tatt med utdanningsbakgrunn og studiebyane dei har opphalde seg i, først og fremst fordi dei uttrykte at studietida hadde forma dei, og dinest fordi denne informasjonen ikkje inneber identifisering av deltakarane. Når personvernet elles kjem i konflikt med ei presis dialektal plassering på kartet, har eg valt det etiske framfor det språkleg presise. Denne avhandlinga studerer heller ikkje språkbruk knytt til ei nøyaktig geografisk plassering, og ho kan difor stå som døme på at dialektal variasjon kan studerast utan at det geografiske har høg grad av presisjon.

### **3.1 Tre andrespråkslærarar**

Lærarane blir i denne avhandlinga kalla Lærar 1, Lærar 2 og Lærar 3 (forkorta L1, L2 og L3 i utdraga). Ei slik namngiving kan verka upersonleg, men eg har valt å ikkje gi dei fiktive namn av fleire grunnar. Eit namn som Lærar 1/2/3 medfører ein viss avstand til personen det viser til, og eg ønskjer med dette å signalisera at analysane og drøftingane kan løftast til meir generelle fenomen enn noko som berre er knytt til nokre få personar. I nemningane er «Lærar» med for alle tre, og dette er for å understreka at det er dei språklege praksisane knytt til lærarrolla, ikkje til dei som privatpersonar, som er studerte. Når eg unnlet å bruka fiktive namn, treng lesaren heller ikkje å assosiera nemningane «Lærar 1/2/3» med til dømes namnet til ei grandtante, ein nabo eller andre kjenningar. Dei tre lærarane blir i det følgjande presenterte i form av korte portrett.

#### **3.1.1 Lærar 1**

Lærar 1 er vel 30 år gammal, og ho har undervist i særskilt norskopplæringsgrupper (sno-grupper) i eit halvt år. Før det har ho vore kontaktlærar for innføringsklassen

ved deltakarskulen i tre år, og ho kjenner dei fleste andrespråkselevane ved skulen godt, sidan fleire av sno-elevane er tidlegare innføringsselevar. Utdanninga til Lærer 1 inneheld nordisk og religionsvitenskap frå Bergen, med praktisk pedagogisk utdanning frå Stord tatt i ettertid. På spørsmål om dialektbakgrunn svarar ho at ho har endra dialekten fleire gonger i livet på grunn av flytting. Ho kallar seg sjølv tilpassingsdyktig. Dei første fem åra av livet budde ho i ein relativt stor austnorsk by, før ho dei neste fem åra budde i Troms, og frå 10-årsalder og fram til studietida budde ho i Nord-Rogaland, på Haugalandet, der ho sjølv meiner ho har flest dialekttrekk frå. Som student og ung vaksen budde ho i Bergen ein tiårsperiode, deretter flytta ho til dette lokalsamfunnet i Sunnhordland, der ho har budd og arbeidd dei siste fire åra. Når eg spør om ho kan karakterisera dialekten sin i dag, kallar ho det *knoting* og *blanding*. På spørsmål om kva for ei målform ho reknar som sitt eige hovudmål, svarar ho bokmål.

### **3.1.2 Lærer 2**

Lærer 2 er nærare 50 år gammal, og ho har undervist i innføringsklassen i om lag fire år, dette året i samfunnsfag. Utdanninga til Lærer 2 inneheld førskulelærerutdanning frå Bodø og master i spesialpedagogikk frå Volda. Ho har budd i dette lokalsamfunnet i Sunnhordland dei siste om lag 20 åra. På spørsmål om dialektbakgrunn svarar ho at ho har nordnorsk dialekt frå Nord-Troms, der ho voks opp. Ho meiner at ho vekslar mellom *å snakka sin eigen dialekt* og meir skriftnær tale, som ho kallar *å snakka bokmål og nynorsk* med andrespråkselevane. På spørsmål om kva for ei målform ho reknar som sitt eige hovudmål, svarar ho bokmål. I intervjuet seier ho jamvel at ho er eit bokmålmenneske *langt inni sjela*.

### **3.1.3 Lærer 3**

Lærer 3 er i midten av 40-åra, ho har undervist i norsk i innføringsklassen i åtte år, og dette året er ho kontaktlærer for denne klassen. Utdanninga til Lærer 3 inneheld samfunnsfag, utviklingsstudium, interkulturell forståing og religionsstudium frå Stavanger og Bergen, og praktisk pedagogisk utdanning frå Stord. Ho har budd i dette lokalsamfunnet i Sunnhordland heile livet med unntak av i studietida, og ho er difor den av lærarane eg reknar som representant for den lokale dialekten. På spørsmål om

dialektbakgrunn svarar ho *nynorsk* og *den lokale sunnhordlands-dialekten*, og på spørsmål om kva for ei målform ho reknar som sitt eige hovudmål, svarar ho i skjemaet at det er nynorsk. I intervjuet nyanserer ho dette svaret ved å seia at ho også kjenner seg heime i bokmål, som ho for det meste nytta som student.

## **3.2 Elevgruppene**

Elevgruppene blir i det følgjande kort presenterte. Eg har ikkje tilgang til elevopplysningar, fordi ei kartlegging av elevane ligg utanfor føremålet med denne avhandlinga. Eg er likevel fullt klar over at læraranes språkpraksisar kan avhenga av elevanes norskspråklege (og generelt faglege m.m.) nivå. Når det difor er relevant for analysane, byggjer eg både på læraranes ytringar om språklege tilpassing til elevanes nivå og på eigne klasseromsobservasjonar knytt til dette.

Elevane er namngitt med E (for Elev) og nummererte etter kor dei sit i klasserommet, og sidan dei ikkje har faste plassar, tyder det til dømes at E1 kan visa til ulike personar i ulike utdrag. Ei slik nummerering er gjort både av praktiske omsyn, for å letta arbeidet i transkripsjonsfasen, og av etiske omsyn, for å ivareta elevanes anonymitet. Når den same eleven også kan opptre med ulik nummerering i ulike utdrag, er personvernet betre ivaretatt. Dei individuelle omsyna veg her tyngre enn eit eventuelt behov for å få innsikt i kvar av elevane. Eg fokuserer på læraranes tale i denne avhandlinga, og elevanes ytringar er berre kommenterte når dei har direkte innverknad på læraranes språklege val eller når lærarane konvergerer mot elevane i konkrete samtaleutdrag (sjå meir om akkommodasjonsteori i kapittel 4.2.1). Det er difor ikkje vesentleg verken å innhenta eller å formidla opplysningar om kvar av elevane i dette prosjektet. Elevane blir i det følgjande presenterte gruppevis, i innføringsklasse og i sno-grupper, og eg legg vekt på organisering og aktivitetar i dei øktene eg observerte.

### **3.2.1 Innføringsklassen**

I innføringsklassen, der eg følgjer Lærer 2 og Lærer 3, er det på opptakstidspunktet ni elevar, der åtte av elevane har same førstespråk. Elevane høyrer aldersmessig til på både 8., 9. og 10. årssteg, men alle følgjer den same innføringsklassen, som ikkje er

aldersspesifikk slik dei ordinære klassane er. Elevane er på ulikt nivå når det gjeld norskspråklege ferdigheiter. Lærarane fortel at elevane har svært ulik bakgrunn når dei blir tatt opp som elevar i innføringsklassen, og dei knyter den største ulikskapen til om elevane har skulebakgrunn frå før eller ikkje. Nokre av elevane har vore gjennom mange flyttingar over lang tid før dei kom til Noreg, og dette har for nokre ført til minimalt med skulegang, og enkelte er jamvel analfabetar. Andre har gått på skule i mange år, og to av dei ni beherskar engelsk godt, i tillegg til at dei er på aldersadekvat nivå i førstespråket sitt, både munnleg og skriftleg. Då eg starta opptaka, hadde elevane vore i Noreg frå om lag to månader til halvtanna år. Ulik alder, bakgrunn og lengd på opphald i Noreg og i dette lokalsamfunnet før opptakstidspunktet indikerer at det er stor skilnad både på munnleg og skriftleg norskspråkleg kompetanse i elevgruppa.

Det føregår mykje tilrettelegging for den enkelte innanfor dei eksisterande rammene, og fleire morsmålsassistentar (i mangel på tospråklege lærarar) vart brukte i dei øktene eg observerte. Det var ofte inndeling i mindre grupper eller par i løpet av øktene. I observasjonane og i lyd- og videoopptaka følgde eg heile tida lærarane (ikkje assistentane). Nokre av opptaka inneheld undervisning og rettleiing med svært få elevar til stades, andre opptak er med klassen samla, med eller utan assistentar i klasserommet. Eg observerte ein lærevillig og positiv klasse, med elevar med ulik skulebakgrunn og dermed med ulike utfordringar i møte med det norske språket. Både assistentane og lærarane peika på at det var ei utfordring at elevane har nynorsk som opplæringspråk, medan foreldra, som høyrer til vaksenopplæringa i same kommune, har bokmål som opplæringspråk. Utfordringa knytte dei til at dette resulterer i ulike norske skriftspråk innanfor familien, og dei peika på utfordringar med å få hjelp med leksene heime.

Eg observerte mange aktivitetar rundt ord- og omgrepslæring, gjennom samtale om til dømes biletkort, samtale om emnet for økta, og samtale med utgangspunkt i tekstar i læreverka *Norsk start 8-10* (Berg & Sjø, 2010) og *Grip 3: samfunnskunnskap* (Larsen, 2017). Øktene inneheldt i stor grad fleksible opplegg som innebar mange avstikkarar, avhengig av om elevane blei engasjerte og deltok aktivt munnleg eller ikkje. Med få elevar i klasserommet og improvisatoriske lærarar,

opplevde eg at elevane i stor grad la føringar for innhald og retning i øktene. Det oppstod eit samspel mellom lærarane og dei elevane som var mest aktive munnleg, men alle elevane kunne delta i den verbale samhandlinga. Norskklæraren (Lærer 3) hadde, i tillegg til ordlæringa, fokus på lesing, litt skriving og grammatikk, alt følgd av munnleg aktivitet. Samfunnsfaglæraren (Lærer 2) underviste hovudsakleg i geografi dei øktene eg observerte, om verdsdelar, land og hovudstader, og også her var fokuset på ord og omgrepslæring.

### **3.2.2 Sno-gruppene**

Lærer 1 underviser i særskilt norskopplæring (sno) i grupper, og desse sno-gruppene er av varierende storleik. Totalt er det åtte sno-elevar, og i dei øktene eg observerte, stilte mellom éin og åtte elevar. Dei har ulike førstespråk, men eitt språk dominerer, som fleire av elevane kommuniserer seg imellom på. Desse elevane høyrer formelt til i ordinære klassar, men dei blir tatt ut i norsktimane for særskilt norskopplæring. Gruppesamansetjinga av elevar blir såleis gjort ut frå plasseringa av norskfaget i dei respektive klassanes timeplan. Gruppene varierer difor frå økt til økt, og i tillegg er desse elevane også saman med klassen sin på det som føregår utanom oppsett timeplan, som turar, konsertar og liknande. Lærer 1 hadde likevel kontroll på kven som skulle koma til kvar økt, ut frå vekeplanar og eit tett samarbeid med kontaktlærarar og norskklærarar i dei ordinære klassane.

Eg observerte fleire skriftspråklege aktivitetar i sno-gruppene enn i innføringsklassen, der dei i sno-gruppene mellom anna las frå ungdomsboka *Svartedalen* (Hansen, 2015) saman. Dei arbeidde med analyseomgrep, ordforståing og grammatikkoppgåver med utgangspunkt i denne boka. Øktene var prega av høgtlesing, samtale og skriving, som tre om lag likeverdige aktivitetar. Det munnlege språket var minst like mykje i bruk i desse gruppene som i innføringsklassen, men i sno-gruppene var det munnlege integrert i aktivitetar som inneheldt meir lesing og skriving. Skilnaden på aktivitetar i dei to typene organisering (innføringsklasse og sno-grupper) gjenspeglar også nivået elevane er komne på i andrespråket sitt. Lærer 1 var svært opptatt av at elevane heile tida skulle forstå kva ho sa og kva dei las, og øktene var prega av mange stopp i aktivitetane, der både læraren og elevane ofte spurde kva orda tyder, læraren for å sjekka at elevane forstod, medan elevane spurde

fordi dei ikkje forstod. Eg fekk opplyst at sno-elevane, sidan dei var del av det ordinære løpet, sjølve kunne velja opplæringspråk, og to av dei åtte sno-elevane hadde valt bokmål, dei seks andre nynorsk. Lærer 1 hadde vore i kontakt med forfattaren av boka *Svartedalen*, som hadde gitt henne lov til å omsetja teksten til bokmål. I leseaktivitetar der dei to bokmålelevane deltok, vart teksten lesen høgt både på nynorsk (frå bok) og på bokmål (frå hefte), alt etter kva opplæringspråk den som las høgt hadde valt, som eg kjem tilbake til i kapittel 6.2.2. Ei slik språkleg tilrettelegging, som omsetjing av ein ungdomsroman inneber, kan stå som eksempel på at lærarane strekkjer seg langt når dei legg til rette for andrespråkselevanes språklæring.

### **3.3 Språklege praksisfellesskap lokalt og nasjonalt**

I denne korte presentasjonen har eg fokus på språklege praksisfellesskap som utgjer kontekstar for lærarane, som kan forma læraranes språklege val på mange og ulike måtar. Eg presenterer såleis ikkje heile det norske språksamfunnet lokalt og nasjonalt. Det ville sprengt rammene for denne avhandlinga. Men sjølv om språkbruken føregår i klasserommet, tar lærarane del både i eit lokalsamfunn og i eit storsamfunn, som utgjer norskspråklege praksisfellesskap. Samstundes opptre lærarane som andrespråkslærarar som prøver å integrera andrespråkselevane i norske praksisfellesskap. Dei språklege praksisfellesskapa fungerer difor også som mottakarar av andrespråksinnlærarane.

#### **3.3.1 Språksamfunnet lokalt**

Læraranes språklege praksisar er studerte i klasserom, og desse klasseromma er del av større både lokale og nasjonale språklege fellesskap. Lærer 1 og Lærer 2 kan også seiast å vera deltakarar i andre lokale språksamfunn ved at dei har annan dialektbakgrunn enn Lærer 3 (som er sunnhordlandsk). Dette viser igjen i analysane i kapittel 6, men i denne delen går eg berre inn på språklege trekk i lokalsamfunnet skulen er plassert i. I det følgjande vil eg presentera sentrale kjenneteikn ved det sunnhordlandske talemålet først, deretter vil eg kommentera skriftspråket nynorsk sin posisjon lokalt, før eg kommenterer det skriftspråklege og det talespråklege saman i den spesifikke andrespråkskonteksten eg studerer.

Deltakarskulen ligg i ein av dei åtte kommunane som utgjer Sunnhordland (sjå kart nedanfor).<sup>31</sup>



Ifølgje både tradisjonelle og nyare dialektskildringar (Mæhlum & Røynealand, 2012; Notland, 2001) er talemålet i sørvestlandske, sunnhordlandske lokalsamfunn eit typisk *a*-mål, med *a*-ending i infinitiv og i ubestemt form av svake hokjønnsord, ein seier *å venta* og *ei jenta*. Det er ikkje kløyvd hokjønnsbøying, både svake og sterke hokjønnsord får *o*- (eller *å*-)ending i bestemt form eintal, *jento* og *elvo*. Vidare er pronomenformene i første person realisert som *eg* og *me*. Dei aller fleste har ein bakre uttale av *r*, ein dorsal, såkalla skarre-*r* (IPA /ɣ/), medan nokre eldre framleis har ein apikal, såkalla rulle-*r* (IPA /r/), men overgangen til dorsal er rekna som gjennomført i dette området. Segmentering (*ll > dl*; *eit fjedl*) og differensiering (*rn > dn*; *kodn*) er på veg ut (Notland, 2001, s. 94), likeins palatalisering av velarar (*veggjen*, *bekkjen*) (sst., s. 92), slik at dei fleste yngre no nyttar dei nivellerte formene *fjell*, *korn*, *veggen* og *bekken*. Innskotsvokalen *-e*, som i *ei fine jenta*, *eg kjeme heim*, kan framleis høyrast, og nektingsadverbet er *ikkje* (med affrikat, som eg noterer som /tʃ/<sup>32</sup>). Morfologisk ligg sunnhordlandsk nærare nynorsk enn bokmål, noko som særleg viser seg i vokalen *a* både i infinitivsending, t.d. *å sykla*, og i fleirtalsbøyinga av hankjønnsord, t.d. *guta* – *gutane*. For ordens skuld tar eg også med at dette

<sup>31</sup> Kartet er henta frå <https://www.buisunnhordland.no/om-sunnhordland/kor-ligg-sunnhordland/>.

<sup>32</sup> Eg noterer affrikat slik det er vanleg i engelsk, *tʃ*, i til dømes *tʃin* <chin>. Dette er ein noko utradisjonell notasjon for affrikat i norsk talespråk. Eg gjer det primært fordi eg meiner denne gjenspeglar den sunnhordlandske uttalen betre enn den meir tradisjonelle norske notasjonen *ç*, sekundært fordi uttalen av den engelske affrikaten i <chin> og den sunnhordlandske affrikaten i <kinn> i mine øyre er identiske.



området verken har retrofleksar, tjukk *l*, lenisering av postvokalisk *p, t, k* (> *b, d, g*) eller palatalisering av alveolarar. Dei sentrale og tradisjonelle målmerka for dette geografiske området finn eg att i Lærar 3 sitt talemål, som er den av lærarane som har vokse opp i og framleis bur i dette lokalsamfunnet. Eg finn i tillegg at dei sunnhordlandske dialekttrekka inngår i variasjon med skriftnære variantar, som til dømes at endinga i bestemt form eintal i hokjønnsord vekslar mellom *-a* og *-o*, som i *tavla* og *tavlo* (sjå også kapittel 6.5 med utdrag frå talespråket hennar og variasjonsanalysen, kapittel 6.6.1-5).

Når det gjeld skriftspråket i lokalsamfunnet skulen ligg i, er det nynorsk som er administrasjonsspråket i kommunen. Både geografisk og språkideologisk er Sunnhordland innanfor nynorsken sitt kjerneområde, ikkje i ei randzone, og nynorsk står sterkt blant språkbrukarane her. Nynorsk dominerer som skriftspråk i den offentlege sfæren, både i skulane, i lokalavisene, i dei fleste lokale verksemdene og butikkane si marknadsføring, og jamvel i privatsfæren, som når språkbrukarar kommuniserer skriftleg seg imellom, slik eg kjenner dette lokalsamfunnet. Men denne, sett frå utsida, tilsynelatande uproblematiske og homogene nynorskidentiteten kan verta utfordra. Når språkbrukarar frå lokalsamfunn lik dette, som tilsynelatande har ein sterk nynorskidentitet, kommuniserer ut til eit større publikum, til dømes på sosiale media, skjer det ikkje sjeldan at dei legg om til bokmål, slik Hege Myklebust viser er tilfelle i ein studie av vidaregåande skuleelevar som kommuniserer i digitale forum (Myklebust, 2015). Mange skifter også frå nynorsk til bokmål når dei som studentar flyttar vekk frå den nynorske heimkommunen (jf. Høyland, 2016). Lærar 3 hevdar også at ho skreiv bokmål som student i Bergen og Stavanger. Vidare, det at mange innflyttarar reknar bokmål som sitt hovudmål, verkar også til å gjera eit relativt homogent nynorsk lokalsamfunn meir heterogent. Dei fleste språkbrukarane i denne sunnhordlandskommunen møter også bokmål dagleg, hovudsakleg gjennom media, fordi bokmål er det skriftspråket majoriteten i Noreg brukar. Desse momenta, saman med motstridande språkideologiar, til dømes knytt til kva for norsk talemål som har størst verdi på det Bourdieu kallar *den lingvistiske marknaden* (Bourdieu & Thompson, 1991), kan ha noko å seia for individ sine preferansar for og bruk av målform (sjå kapittel 3.3.2, 4.1.2, 4.2.2 og 4.3). Om læraranes talespråklege praksisar og refleksjonane kring

desse gjenspeglar nynorskens minoritetsposisjon på samfunnets makronivå, eller om det vert avdekt andre og gjerne meir uventa aspekt ved språkideologi i norsk samanheng, er noko drøftingane i denne studien krinsar rundt.

På kommunalt nivå vart det bestemt nokre år før dette prosjektet tok til at innføringsklassen skulle ha nynorsk som opplæringspråk, og lærarane fortel at før denne avgjerda vart tatt, fekk andrespråkselevane ved denne skulen opplæring i bokmål. Vaksenopplæringa i kommunen, der ein finn mange av elevanes foreldre, har valt å halda fram med å ha bokmål i opplæringa, jamvel om innføringstilbodet i grunnskulen har gått over til nynorsk. Lærarane, som har ulike preferansar når det kjem til eige hovudmål, uttrykkjer lojalitet mot denne avgjerda. Dei hevdar at dei har diskutert og snakka mykje om at nynorsk er opplæringspråket i innføringsklassen, utan at det kjem tydeleg fram kva dei spesifikt har drøfta av det som gjeld undervisningspraksis, som i stor grad involverer munnleg språkbruk.

Refleksjonane til lærarane om bruk av dialekt og skriftnær tale finn eg først og fremst knytte til det leksikalske nivået. Lærer 2 seier i intervjuet at ho vel å bruka nynorske ord og omgrep, medan Lærer 3 hevdar at ho ofte brukar det ordet elevane kjenner frå munnleg språkbruk, som like gjerne kan vera det ho kallar *eit bokmålsord*. I sno-undervisninga til Lærer 1 dukkar det ofte opp metaspråklege samtalar ut frå spørsmål som t.d. *kva heiter det på bokmål, nynorsk og dialekt?* Dei skarpe skilja mellom skrift og tale som ein vanlegvis opererer med, særleg i norsk samanheng, er meir diffuse i den språkopplæringa eg observerte og jamvel i refleksjonane som kom fram i intervjuet. Dette er også med på å legitimera at det skriftspråklege får relativt stor plass i ei avhandling som primært dreier seg om munnleg språk. Det skriftspråklege får fokus fordi elevane lærer munnleg og skriftleg norsk samstundes, og fordi lærarane nyttar folkelingvistiske termar for talespråket, som å *snakka bokmål og nynorsk* (sjå også folkelingvistiske perspektiv i kapittel 4.5). Eg meiner difor at det skriftspråklege må vera med i ein studie av lærarars språkbruk i andrespråksundervisninga i dette nynorske lokalsamfunnet.

### 3.3.2 Språksamfunnet nasjonalt

Det norske språksamfunnet er kjenneteikna av stor grad av variasjon, både munnleg og skriftleg. Det offisielle fråværet av eit norsk standardtalemål går eg ikkje spesifikt inn på her (sjå kapittel 4.3.1). Det norske språksamfunnet, som utgjer ein større kontekst enn skulen, blir ofte kalla eit dialektparadis (jf. diskusjon i t.d. Røyneland, 2017), fordi ein i Noreg kan nytta dialekt i både formelle og uformelle samanhengar. Det er like naturleg å nytta dialekt frå ein talarstol som ved eit kafébord. Dette oppfattar mange som sjølvsagt i dag. Noreg skil seg i denne samanhengen frå mange land, også dei næraste nabolanda, der dialektbruk er knytt til privatsfæren. Tore Kristiansen hevdar at i Danmark rår «den sproglige homogenitet» og «uniformering» (Kristiansen, 2009, s. 150-151). Forskinga hans viser at «rigsdansk» samanfell med københavnsk, men han finn samstundes at innanfor riksdansk/københavnsk er det frå 1990-talet av «Low features» som breier om seg i media, medan «Moderate Low features» og «High features» tilhøyrer skulespråket: «young Danes seem to operate with two ‘standards’ when it comes to language: one for the school, where ‘excellence’ is perceived in terms of Superiority; and one for the media, where ‘excellence’ is perceived in terms of Dynamism» (Kristiansen, 2001, s. 22). Riksdansk, om enn i ulike former, står såleis sterkt i nabolandet Danmark.

Den rådande ideologien i Noreg har derimot lenge vore at språkleg variasjon, i form av bruk av eit dialektmangfald i alle samanhengar og samfunnslag, ikkje minst i skulen (sjå kapittel 1.3), er det føretrekte. I særleg grad gjorde denne ideologien seg gjeldande frå og med dialektbølgja på 1970-talet (Røyneland, 2017, s. 97). Det er likevel grunn til å stilla spørsmål ved framstillinga av dialektparadiset Noreg i dag, mellom anna fordi ikkje alle former for språkleg variasjon blir like godt mottatt av folk flest. Blandingsdialekt, knot og veksling, samt sterk aksent og multietnolektar blir oppfatta mindre positivt enn nivellerte dialektar, dialektvariasjon og ein svakare aksentprega norsk (Ims, 2014, s. 27; Kulbrandstad, 2006, 2015; Røyneland, 2017, s. 103-104). Det norske språksamfunnet, som andrespråkslærarane tar del i og som står som mottakar av andrespråkslevane, er såleis meir tolerant overfor talespråkleg variasjon som fell innanfor dei norske dialektane enn overfor variasjon som fell

utanfor desse. Det språkideologiske går eg meir inn på i teorikapittelet (kapittel 4.2 og 4.3) og i drøftingane av språkleg variasjon (kapittel 6 og 7).

Eit kjenneteikn på det norske språket er, trass i ulike språkideologiske motsetningar, at det inneheld mykje variasjon, både skriftspråkleg, med to målformer, og talespråkleg, med mange dialektar og fråvær av eit offisielt standardtalemål. Lærarane i denne studien er medvitne om at dei skal læra andrespråkselevane *norsk*, men dei har ikkje klart for seg kva dei meir presist legg i *norsk* eller kva som kjenneteiknar det munnlege målspråket, og dermed heller ikkje kva som kjenneteiknar eigne språklege praksisar som andrespråklærarar. Det totale språklege repertoaret i det mangslungne norske språksamfunnet, fungerer som ei språkleg kjelde dei kan ausa av. Randi Neteland kallar dette repertoaret *ein språkleg pott*, som er ei omsetting av Mufwenes *feature pool* (Mufwene, 2001; Neteland, 2013). Dette kjem eg tilbake til i kapittel 4.2.1 og i analysane i kapittel 6 og 7. Førebels kan eg avsløra at læraranes talespråk ser ut til å vera opne for mykje av den variasjonen som finst i den samla norske språkpoten. Denne inneheld både dialektale og skriftnære variantar og varietetar av norsk.

## 4. Teoretiske perspektiv

Dette prosjektet plasserer seg vitenskapsteoretisk både innanfor ei hermeneutisk og ei kultursemiotisk overbygning. Spørsmåla eg søker svar på føyer seg inn i ein lang hermeneutisk tolkingstradisjon for å forstå meir av menneske, i dette tilfellet det språklege som er forma av møte mellom menneske i ein bestemt samanheng. Den vitenskapsteoretiske forankringa er valt ut frå prosjektets føremål, som søker forståing og innsikt i lærarars individuelle språklege praksisar i ein spesifikk didaktisk og samfunnsmessig kontekst. Innanfor det kultursemiotiske er sosiolingvistiske teoriar særleg nærliggjande å nytta i dette prosjektet. Akkommodasjonsteorien blir brukt for å forstå den språklege tilpassinga som førekjem mellom individ, i dette prosjektet gjennom språkleg samhandling mellom lærarar og andrespråkselevar. Teoriar om språkleg variasjon og språkleg ideologi blir brukt for å forstå kva for samfunnsmessige og kollektive mekanismar som kan liggja bak språkvala og haldningane til individa. Variasjonen er vidare forstått både i eit ressursperspektiv og som ein didaktisk praksis, der transspråking og metaspråkleg fokus er perspektiv eg ser nærare på i dette kapitlet og i analysane (kapittel 6 og 7). Eg nyttar også folkelingvistiske perspektiv knytt til språkhaldningar som kjem til uttrykk i materialet, som eg kjem inn på til slutt i dette kapitlet.

Dei teoretiske perspektiva er valde ut frå ein empiridreven prosess, ikkje gjennom deduktiv testing av empiri ut frå på førehand valde teoriar og hypotesar. I forskingsprosessen har eg latt meg inspirera av retninga *Grounded Theory* (GT) (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 127f; Glaser, 2012; Glaser & Strauss, 2009),<sup>33</sup> sjølv om dette prosjektet ikkje gjennomgåande følgjer ein bestemt GT-metode. Dette prosjektet er heller ikkje rotfesta i den symbolske interaksjonismen som GT byggjer på (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Prosjektet er først og fremst inspirert av GT når det gjeld teorigenerering og når det gjeld konseptualisering gjennom abstraksjon. I GT-forsking er *konseptualisering gjennom abstraksjon* eit viktigare mål enn til dømes gjengiving av nøyaktige beskrivingar av observasjonar og gjengiving av det

---

<sup>33</sup> Glaser & Strauss introduserte GT i 1967, i førsteutgåva av *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, medan eg brukar 2009-utgåva av denne boka.

informantane seier til dømes i eit intervju. Ein av opphavsmennene til GT, Berney G. Glaser, oppsummerer kva GT er og eigentleg handlar om i ein artikkel frå 2012:

The product, a GT, will be an abstraction from time, place and people that frees the researcher from the tyranny of normal distortion by humans trying to get an accurate description to solve the worrisome accuracy problem. Abstraction frees the researcher from data worry and data doubts, and puts the focus on concepts that fit and are relevant (Glaser, 2012, s. 1).

Dette er både sterke og noko gåtefulle ord, at forskaren gjennom GT er frigjort frå tyranniet av den forvrenginga som skjer når ein prøver å få presise beskrivingar til å løysa dei problema dei beskriv. Glasers abstraksjonsomgrep, som eg forstår som analytisk generalisering og teoretisk konsptualisering, løyser forskaren frå å bli verande i eit nærsynt fokus på materialet, og løftar blikket opp til relevante konsept, som er dei omgrepa ein forstår materialet i lys av. Desse omgrepa ligg på eit overordna, teoretisk nivå, ikkje ulikt slik Sissel Høisæter kategoriserer lærebokas eksempeltekstar som partikulære representasjonar av omgrep som ligg på nivået over, på det generaliserte nivået (Høisæter, 2012). Ei slik nivåtenking, som tilfører det partikulære noko meir generalisert og difor allmenngyldig, er noko også dette prosjektet søkjer. GTs *konseptualisering gjennom abstraksjon* forstår eg som det same som generalisering av det partikulære. *Teorigenerering* tyder difor i dette prosjektet at dei underliggjande mønster som trer fram i materialet, i første rekkje utstrekt bruk av språkleg variasjon, styrer kva teoriar som blir brukte i forklaringar og drøftingar av variasjonen.

Det er datamaterialet som styrer dei teoretiske retningane dette forskingsprosjektet tar, som vil seia at utveljinga av teoretiske perspektiv er empiribasert. Det er undervegs i prosessen valt teoriar som bidrar til ei djupare forståing for spesifikke sider ved fenomenet *lærarars talespråklege praksisar* slik det manifesterer seg i materialet.<sup>34</sup> Gjennom nærstudiar av materialet har eg søkt å finna mønster og generalisera desse til ei forståing av materialet i lys av overordna teoretiske konsept.

---

<sup>34</sup> Den GT-inspirerte forskingsprosessen inneber at empirien har styrt teorivalet i dette prosjektet. Eg ser det likevel som nødvendig å presentera teoriar *før* analysane i avhandlinga. Denne strukturen gjer det mogleg å trekkja inn og drøfta allereie presentert teori i analysane, sjølv om prosessen har vore nærast motsett av det ein slik lineær presentasjonen gir inntrykk av.

Dei siste tiåra er GT kritisert frå konstruktivistisk hald for å ikkje ta tilstrekkeleg omsyn til forskarens innverknad på analysane, noko som har resultert i ei grein av GT kalla *constructivist grounded theory* (sjå t.d. Charmaz, 2008). Det konstruktivistiske synet på forskning går ut på at ein *konstruerer*, meir enn at ein *innhentar*, data.

Forskarens posisjon og ståstad er då avgjerande, og forskning må ta innover seg at forskaren påverkar resultatata, noko refleksivitet i heile forskingsprosessen kan bøta på (Charmaz, 2008; Mruck & Mey, 2007). Glaser møter denne kritikken med å hevda at forskaren sjølv er ein variabel å ta omsyn til (Glaser, 2012). Eg vil i tråd med Glaser (2012) hevda at å nå eit abstraksjonsnivå, forstått som analytisk generalisering og teoretisk konseptualisering, er målet med forskning, og i tråd med Charmaz (2008) meiner eg at refleksivitet er vesentleg i møte med forskingsfeltet, knytt til både metodeval og min eigen posisjon (sjå meir om refleksivitet i kapittel 5.7). Eg vil difor hevda at generalisering og refleksivitet må gå saman i forskingsprosessen.

Teorigenerering innanfor GT byggjer tradisjonelt på induksjon, og forskaren prøver å møta forskingsfeltet så fri for fordømmar og på førehand bestemte analytiske kategoriar som mogleg. Dette prosjektet har ikkje ei fullt ut induktiv tilnærming, både fordi eg har hatt med meg teoretiske perspektiv i møte med empirien og fordi eg har bakgrunn frå undervisning i innføringsklasse. Abduksjon er difor eit rettare omgrep enn induksjon for tilnærmingane i forskingsprosessen i dette prosjektet, slik det blir forklara av Alvesson & Sköldbberg (2008, s. 56):

Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen (...) Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra.

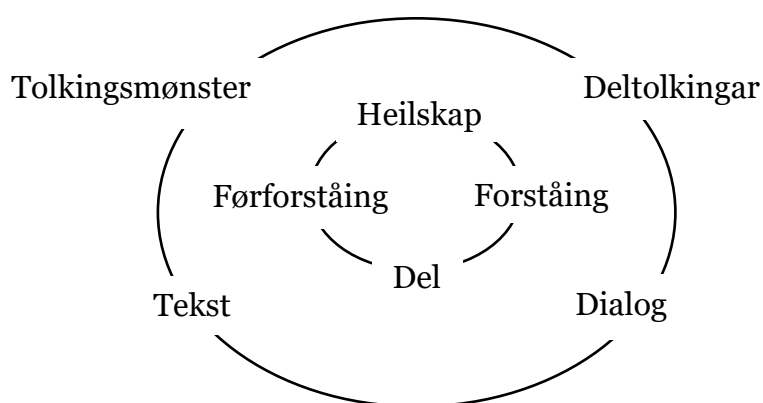
Det er også forskarar som med utspring i GT har inntatt ei meir abduktiv enn induktiv tilnærming, og som argumenterer for at abduksjon inneber ein kreativ prosess som har som mål å generera nye hypotesar og teoriar basert på overraskande forskingsresultat (Timmermans & Tavory, 2012, s. 167). Teoriar eg hadde med meg tidleg i forskingsprosjektet, som akkommodasjonsteorien (Gallois, Franklyn-Stokes, Giles & Coupland, 1988; Giles & Powesland, 2008), prøvde eg mot empirien, som førte til justeringar av forskningsspørsmål og val av fleire teoriar, der også det ideologiske knytt til val av og haldningar til språklege variantar og talemålsvarietetar

vart vesentleg å gå inn i. Abduksjon har mykje til felles med innsikter uttrykt i den hermeneutiske sirkelen (sjå nedanfor, kapittel 4.1.1), og eg forstår abduksjon og pendelen mellom del og heilskap, førforståing og forståing (jf. Gadamer & Jordheim, 2003, s. 33) som uttrykk for det same i forskingsprosessen. Empiriske funn blir sett i lys av den teoretiske førforståinga, som formar ny forståing av empirien, som igjen fører til ny forståing av teorien, eller, som i dette tilfellet, til innhenting av fleire teoretiske perspektiv, med djupare forståing for heilskapen, eller for det overordna fenomenet *lærarars talespråklege praksisar*, som mål for prosessen.

## 4.1 Vitskapsteoretisk plassering

### 4.1.1 Hermeneutisk ståstad

Det er noko upresist å omtala *den hermeneutiske sirkelen* i eintal og jamvel i bestemt form, når det verserer fleire hermeneutiske sirklar som kastar lys over ulike sider ved forskingsprosessen. «Hela processen av oppkommande tolkningsmønster, textanalys, dialog och undertolkingar bör genomsyras av de två ännu mer grundläggande hermeneutiska cirkelarna: den mellan del och helhet och den mellan förförståelse och förståelse», hevdar Alvesson & Sköldberg (2017, s. 152). Dei har samla fleire sirklar i éin modell, som gjengitt i figuren nedanfor.



Figur 1: Grunnversjon av den hermeneutiske sirkelen (basert på figur 4.3 i Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 153).

Figur 1 viser fleire sirklar sett saman, og sirklane illustrerer pendling mellom både del og heilskap, førforståing og forståing, og mellom tolkingsmønster, tekst, dialog og



deltolkningar. Samla utgjer desse delkomponentane kjerneverksemdene i tolking av tekst. Dei opptrer ikkje isolert, men i samhandling med kvarandre. Dei er ikkje statiske og absolutte, men dynamiske og i endring. Dei fleste illustrasjonane av den hermeneutiske sirkelen inneheld piler, som også er tilfellet i Alvesson & Sköldbbergs figur 4.3 (2017, s. 153), der pilene går motsett veg av klokkeretninga. Eg er av den oppfatninga at dersom ein skal ha piler i visualiseringa av den hermeneutiske sirkelen, bør dei gå i begge retningar, lik pendelen som svingar fram og tilbake, eller som i figur 1, at delkomponentane ganske enkelt fungerer som stoppunkt i sirkelen.

Hans-Georg Gadamer, som er rekna for å vera grunnleggjaren av filosofisk hermeneutikk, kommenterer den hermeneutiske sirkelen slik:

Den som vil forstå, utkaster en foreløpig mening for helheten så snart en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten, betyr å utarbeide et slikt for-utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av det som åpenbarer seg etter hvert som man trenger lenger inn i tekstens mening (Gadamer & Jordheim, 2003, s. 36-37).<sup>35</sup>

Målet for Gadamers fortolkingsprosess er å finna tekstens meining, og denne meininga hevdar han justerer seg etter som ein trengjer djupare inn i tekstdelane som kastar nytt lys over heilskapen (meininga), og slik held det fram. Prosessen er difor like gjerne ein hermeneutisk spiral som ein sirkel.<sup>36</sup> Eg ser samanhengar mellom den hermeneutiske sirkelen (eller spiralen), Grounded Theory, i særleg grad Glasers abstraksjonsomgrep, og ei abduktiv tilnærming der empirien også formar teorival i forskingsprosessen. I dette prosjektet viser desse samanhengane seg ved at del og heilskap kastar lys over kvarandre, og at forskingsresultata inneber generering av meir generelle konsept og teoriar. Men som eg har peikt på, inneber ulike forskningstradisjonar også epistemologiske skilnader, og særleg gjeld det synet på om forskingsprosessen er induktiv og empiridreven (GT) eller om han er abduktiv og meir teoridreven. Dette prosjektet har trekk frå begge desse tradisjonane, og eg ser på det

---

<sup>35</sup> Utgåva eg nyttar er ei samling av utvalde tekstar av Gadamer, *Forståelsens filosofi*, utgitt som ei av *Cappelens upopulære skrifter*, omsett og med etterord av Helge Jordheim. Jordheim var på dette tidspunktet (i 2003) stipendiat i tysk litteratur ved UiO, der han no er professor i kulturhistorie og museologi.

<sup>36</sup> Sjå spiralen illustrert til dømes hos Ebdrup (2012).

hermeneutiske som ei omfamning av eller ei alternering mellom både empiridriven og teoridriven forskning innanfor humaniora.

I tillegg til at det er relevant å sjå forskingsprosessen i lys av den hermeneutiske sirkelen (jf. figur 1), er det også relevant å plassera prosjektet som heilskap innanfor eit hermeneutisk vitskapssparadigme. Som ein motsats til positivisme i naturvitskapen, med årsaksforklaring som mål, har hermeneutikk i humaniora og samfunnsvitskapane meiningsforståing som mål. Dikotomien forklaring – forståing er likevel noko problematisk å knyta til motpolane naturvitskap – humanvitskap (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 139). Ein opererer med forklaringar i humanvitskapane også, men det er forklaringar av ein annan karakter enn naturvitskapens årsaksforklaringar. Forklaringar i hermeneutisk forskning er ofte kalla intensjonale og føremålstenlege (sjå t.d. Mæhlum, 1999). Doktoravhandlinga til Unn Røyneland (2005) kan tena som eksempel på dette, der ho påpeikar at ho nyttar intensjonals- eller føremålsforklaringar som kan gi ei djupare forståing for språkleg variasjon og endring på Røros og Tynset (Røyneland, 2005, s. 96). Slike forklaringar er meir enn beskrivingar av praksis. Beskrivingane blir analyserte i lys av teori, som dermed fører fram til målet; *djupare forståing*. Dette prosjektet byggjer på same oppfatning av forklarings- og forståingsomgrepet som i Røyneland (2005), og målet er også her ei djupare forståing enn beskrivingar kan gi.

Det er først og fremst Gadamer's hermeneutikk, som har teksttolking og samtaleanalyse i sentrum, eg vil trekkja fram som overordna vitskapsteoretisk perspektiv for dette forskingsprosjektet. Gadamer's hermeneutiske fortolkningsteori var i utgangspunktet retta mot meiningsstolking av overleverte tekstar. Helge Jordheim peikar i etterordet til Gadamer's utvalde tekstar på at Gadamer dreier hermeneutikken i ei språkleg retning, ei retning som samstundes også verkar innanfor angloamerikansk språkfilosofi og seinare også fransk strukturalisme og poststrukturalisme (Gadamer & Jordheim, 2003, s. 107). Denne vendinga vekk frå det bakanforliggjande, som vil seia tenkinga og meiningsinnhaldet, og mot språkets ord, setningar og tekstar, er blitt kalla *a linguistic turn* (sst.). Gadamer's hyppige bruk av framandspråk som eksempel på språkets tyding i forståingsprosessar, kan tena til å illustrera vektlegginga hans av det språklege. Han ser på forståing av eit språk som

ikkje er sitt eige (samt forståing av historiske tekstar) som eit møte med noko framandt. Gadamer's løysing for å oppnå felles forståing, eller det han kallar *horisontsamansmelting*, er å *samtala* og å setja seg inn i den andres stad for å forstå kva den andre seier (Gadamer & Jordheim, 2003, s. 114). Personar med ulike forståingshorisontar møtest, samtalar og prøver ideelt sett å nærma seg kvarandre sin ståstad ved å ta den andre sitt perspektiv. Denne beskrivinga gjeld særleg for prosessen lærarane i denne studien er i, som gjennom å setja seg inn i elevane sin ståstad og sitt behov for språkleg støtte, føretar språklege val som er meinte å gagna elevane (jf. også akkommodasjonsteorien, sjå kapittel 4.2.1). Beskrivinga gjeld også delvis for kvalitativ forskning, men ei horisontsamansmelting mellom deltakarar og forskar er ikkje målet i dette forskingsprosjektet. Eg prøver derimot å setja meg inn i læraranes forståingshorisont, først og fremst med utgangspunkt i intervju, for å oppnå forståing. For å nå ei djupare forståing, må eg også forstå læraranes val i eit teoretisk perspektiv. Innsiktene frå denne prosessen tar eg med vidare mot analytisk generalisering og teoretisk konseptualisering.

#### **4.1.2 Kultursemiotisk ståstad**

I mange nyare (språk)didaktiske studiar får sosiokulturelle teoriar stor plass. Det sosiokulturelle læringssynet, med utspring i Vygotskijs teoriar (jf. Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978), gjennomsyrrer både didaktisk praksis og forskning på denne. Dette gjeld i alle høve i norsk samanheng, særleg frå inngangen til 2000-talet av. At læring ikkje føregår isolert, men i samhandling med andre, er eit perspektiv eg meiner er opplagt i all opplæring. Eg vil likevel ikkje skriva om sosiokulturelt *læringssyn* i denne avhandlinga. Det er primært fordi eg har valt å la det språklege (lærarens språk i undervisning), ikkje læringsperspektivet (elevens læring av språk), styra teorivalet. Dei fleste didaktiske avhandlingane legg vekt på stillasmetaforen, at læraren fungerer som eit (språkleg) støttande stillas, men ei slik tilnærming ville dreidd dette prosjektet i retning av å ha elevens læring i sentrum. Det er sjølv sagt elevens læring som er motivasjonen for all didaktisk aktivitet læraren legg opp til, men eg vil trekkja inn andre relevante teoriar som kan forklara dei *språklege* vala læraren tar i undervisninga. Dei fleste språklege vala ser nemleg ikkje ut til å vera ledd i den didaktiske planlegginga læraren gjer før undervisningsøktene, og

lærarens talespråklege praksisar kan eg difor ikkje sjå på som ei planlagt pedagogisk tilrettelegging, men heller som resultat av til dømes forhandlingar om forståing som oppstår spontant og som resultat av andre mekanismar som føregår. Det er særleg det sistnemnde som krev ei breiare tilnærming, der det didaktiske og læringsteoretiske er tona noko ned (men sjå kapittel 4.4 om språkdiraktiske perspektiv), medan sosiolingvistiske teoriar spelar ei større rolle i forståingsrammene.

Kultursemiotiske perspektiv kan i dette prosjektet fungera som ei overbygning for dei sosiolingvistiske teoriane eg skal trekkja inn om litt. I boka *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie* ser forfattarane utviklinga av sosiolingvistikken som fagfelt (frå 1950-åra og frametter) gjennom notidas briller (Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017). Dei set merkelappen *sosiokulturell lingvistik* retrospektivt på det fagfeltet som stod i opposisjon til den formelle grammatikken. Innanfor språkvitenskapen har det også vore ei dreining, der hegemoniet som formell grammatikk har hatt, dominert av naturvitskaplege metodar, har blitt utfordra av eit syn på språket som sosialt og kulturelt fenomen, med eit «kulturalistisk» språksyn som tilnærming (sst., s. 92). Medan den formelle grammatikken bygde på naturvitskaplege metodar, hadde også den tidlege sosiolingvistikken det same grunnleggjande språksynet som nyare sosiokulturell lingvistisk forskning har, vert det hevda i det faghistoriske oversynet (sst., s. 92-93). Eg byggjer på den same forståinga som Hårstad, Lohndal & Mæhlum, som her set likskapsteikn mellom sosiolingvistik og sosiokulturell lingvistik, innanfor eit kultursemiotisk vitskapsparadigme. I denne avhandlinga inneber ein kultursemiotisk ståstad først og fremst bruk av sosiolingvistiske teoriar.

Bourdieu's omgrep *habitus*, *symbolsk kapital* og *lingvistisk marknad* ser eg som relevante for dette prosjektet, og også tidlegare sosiolingvistiske phd.-avhandlingar har funne det fruktbart å nytta seg av desse omgrepa (sjå t.d. Akselberg, 1995; Røynealand, 2005). Dersom eg ser på språkleg variasjon som ei handling aktørane (dvs lærarane) utfører, melder eit grunnleggjande spørsmål seg: Er det frie og medvitne val som ligg bak variasjonen, eller er variasjonen resultat av ytre årsaker, som lærarane ikkje rår med? Stilt på denne måten inneber spørsmålet eit anten/eller-

svar. Dersom eg derimot stiller spørsmålet på ein opnare måte, som eit spørsmål om kva som formar den språklege variasjonen, kan svaret inkludera Bourdieus *habitus*. *Habitus* er eit omgrep Bourdieu lanserer som ein mellomposisjon til synet på handling som ein deterministisk og mekanisk verknad av ytre årsakers tvang på den eine sida, og handling som produkt av det frie, medvitne og bereknande knytt til moglegheiter og fortieneste på den andre sida (Bourdieu, 1999, s. 144-148).<sup>37</sup> Handlingar er verken heilt styrte eller heilt frie, ifølgje Bourdieu. Ved at alle sosiale aktørar har sin eigen *habitus*, som er innskriven i kroppen gjennom tidlegare erfaringar, kan aktørane utføra handlingar styrte av praktisk kunnskap, og dei kan framkalla tilpassa og nye strategiar (Bourdieu, 1999, s. 144). Slik uttrykkjer Bourdieu det i følgjande innfløkte setning (eller periode, som inneheld mange side- og underordningar):

Skjemaene for *habitus* – som er meget generelt anvendbare prinsipper for oppfatning og inndeling som, idet de er et produkt av inkorporeringen av verdens strukturer og tendenser, i det minste grovt sett er tilpasset disse – gjør det mulig hele tiden å tilpasse seg til delvis modifiserte kontekster, samt å konstruere situasjonen som en meningsfull helhet, i en praktisk utøvelse av en nesten kroppslig *foregripelse* av feltets immanente tendenser og av de handlemåtene som vokser frem gjennom alle de isomorfe *habitus*-former som de, på samme måte som i et veltrent lag eller et orkester, har en umiddelbar kommunikasjon med fordi de er spontant tilpasset dem (Bourdieu, 1999, s. 145).

Bourdieu's *habitus* er kroppslig og inkorporert, det er som om samfunnets strukturar har tatt bustad i menneskekroppen, som gir seg utslag i visse handlingsmønster. Gjennom møte med nye, tilgrensande kontekstar (*isomorfe habitusformer*), kan ein justera og tilpassa handlingane spontant. *Habitus* kan inngå i forklaringane på at lærarane i dette prosjektet handlar språkleg slik dei gjer, og at dei i utgangspunktet ikkje har gjort seg refleksjonar kring desse språklege handlingane. Dei snakkar med andre ord slik det kjennest naturleg for dei i denne konteksten. Bourdieu legg også vekt på at *habitus* er justerbar og mogleg å tilpassa til nye kontekstar, og erfaringar lærarane har gjort og gjer seg i den aktuelle opplæringskonteksten, vil bidra til at dei tar andre språklege val enn «det som kjennest naturleg» ut frå den dialektale

---

<sup>37</sup> Originaltittelen er *Méditations pascaliennes*, og denne er omsett til norsk (tittel: *Meditasjoner*) av Annick Prieur og Erik Ringen.

bakgrunnen deira. Konteksten språket deira blir brukt i, formar nye språklege praksisar og justerer dermed også læraranes habitus, eller som Bourdieu uttrykkjer det, «[h]abitus endrer seg ustanselig i forhold til nye erfaringer» (sst., s. 168). Eventuelle endringar av habitus kjem til uttrykk når lærarane vert utfordra på å kommentera eigne språklege val i intervjuet (sjå analysane i kapittel 6 og 7).

I denne avhandlinga finn eg såleis først og fremst Bourdieus *habitus* relevant for å forstå særleg dei umedvitne individuelle språklege vala lærarane tar, på eit mikronivå. Bourdieus teoriar er elles i hovudsak retta mot samfunnsnivåets makrostrukturar. Det er vesentleg å forstå trekk ved makro- og mesonivået i denne avhandlinga, der makronivået er det norske språksamfunnet (nasjonalt), og mesonivået er det regionale/lokale språksamfunnet. Her er Bourdieus teoriar om *lingvistisk kapital* og *symbolsk makt* sentrale, og desse vil eg nærma meg ved å gå via Røyneland (2005), som i tillegg til Bourdieu også støttar seg på Giddens (2002).

Unn Røyneland kommenterer endringar som går føre seg med tradisjonelle dialektar (Tynset og Røros), og ho hevdar at «[i]nteresse, bevisstheit og vilje er heilt nødvendig i dag for å kunne bevare tradisjonelle dialekttrekk» og «dei homogeniserande kreftene som verkar i den motsette leia, er svært sterke» (Røyneland, 2005, s. 102). Slike krefter verkar i heile landet, om enn i varierende grad (sjå også kapittel 4.3.1). Røyneland ser språkleg nivellering i lys av globaliserande strømningsar i det den britiske sosiologen Anthony Giddens kallar posttradisjonelle samfunn (jf. Giddens, 2002). Det er blitt mindre avstand mellom menneske i verda i nyare tid, ganske enkelt fordi menneske i eit posttradisjonelt samfunn er blitt meir mobile og har meir kontakt med kvarandre over språk- og landegrenser enn tidlegare. I forskingsprosjektet mitt har elevane flytta over landegrenser, og lærarane har flytta innanfor landegrensene. Nivellering av læraranes individuelle dialektar er dermed ein opplagt konsekvens ein kan forventa, slik tilfellet gjerne er når ulike språk og dialektar møtest (sjå t.d. om norsk i Etiopia i Høyland, 2000; og norsk på Svalbard i Mæhlum, 1992). Men det ligg også eit potensiale til ei «heterogenisering eller pluralisering på det lokale planet» (Røyneland, 2005, s. 98) når slike språk- og dialektmøte førekjem.

I språkopplæringssamanheng, når lærarar med norsk som sitt førstespråk og elevar med norsk som sitt andrespråk møtest, er det difor ulike retningar det munnlege lærarspråket kan tenkjast å gå i. I prinsippet er det fritt fram for at dei munnlege språklege variantane som har størst, med Bourdieus merkelapp, *symbolsk makt*, blir mest brukte, eller sagt på ein annan bourdieusk måte, at norske varietetar med størst *lingvistisk kapital*, som vil seia dei varietetane med høgast verdi på marknaden, blir brukte. Men det er også mogleg at det blir vekt til live eit personleg engasjement for dialekt og lokale tradisjonar, både knytt til sunnhordlandsregionen og andre delar av landet som lærarane har tilknytning til. Det heterogene eller mangfaldige kan difor både bli svekt og styrkt i denne konteksten, for det er langt frå opplagt kva som har størst verdi på den norskspråklege marknaden. Her er det fleire krefter som verkar samstundes, og som analysane i kapittel 6 og 7 viser, er det språklege som skjer, ikkje vilkårleg, men mogleg å forstå i eit språkdiraktisk og språkideologisk perspektiv.

Korleis kan ein så forstå omgrepa *symbolsk makt* og *lingvistisk kapital* i norsk talemålskontekst? Er det mogleg å forstå dei lausrivne frå skriftspråka? Oftast blir omgrepa *symbolsk makt* og *lingvistisk kapital* knytte til og assosierte med makteliten i eit samfunn. Overført på norske forhold, der dialekt i prinsippet er i bruk i alle samfunnslag og maktposisjonar og der det ikkje finst eit offisielt standardtalemål, skulle det tyda at alle dialektar har høg prestisje i Noreg. Det er likevel ein opplevd høgare prestisje knytt til søraustnorsk talemål som har festa seg i heile landet, slik Lærer 3 set ord på det i intervjuet:

L3: (...) altså eit «penere» språk er jo på ein måte austlandsspråket – (...) eller bortmed Oslo og –

Her er det brukt ein folkelingvistisk term, «*penere*», med bøyingsuffikset *-ere*, som er i samsvar med det talespråket (og skriftspråket bokmål) ho siktar til, for det som lokalt (og i nynorsk) er bøygd *-are* (*penare/finare*). I transkripsjonen sette eg ordet i hermeteikn, fordi ho uttalar det på ein karikert måte, med ei noko tilgjort stemme som truleg er brukt for å herma etter austlendingar. Ytringa opnar difor for fleire tolkingar. Her gir Lærer 3 både uttrykk for kva for talemålsvarietet som har størst prestisje (størst lingvistisk kapital) og kva ho meiner om det, gjennom at ho seier «*penere*» på denne karikerte og noko nedlatande måten. I tillegg brukar ho *jo* og *på*

*ein måte* som demparar i denne ytringa, det «*penere*» språket er *jo på ein måte austlandsspråket*. Her signaliserer ho anten at ho ikkje er heilt sikker på dette, at ho ikkje er heilt einig i det, eller at dette er noko ho meiner kan diskuterast. Lærer 3 si ytring kan her stå som eksempel på tendensar i materialet til at det både eksisterer ei oppfatning om austnorsk som eit talemål med høg prestisje, og at det også eksisterer ei motvekt til den symbolske makta *austlandsspråket* har på makronivået. Lærarane i denne studien bidrar til å framheva lokale perspektiv, også dialektalt, samstundes som dei tar del i og er forma av språkideologi på makronivået, ved at dei tilhøyrer det norske språksamfunnet.

Ein parallell til tilhøvet mellom dialektar og eit dominerande overregionalt talemål eller eit opplevd *standardtalemål* (sjå kapittel 4.3.1) som kjem til uttrykk i Lærer 3 sine ytringar, er tilhøvet mellom skriftspråka bokmål og nynorsk. Desse har i prinsippet vore likestilte skriftspråk sidan jamstillingsvedtaket i 1885. Situasjonen er likevel alt anna enn jamstilt mellom dei to skriftspråka når det kjem til praktisk bruk. Bokmål fungerer som majoritetsspråk, og nynorsk som minoritetsspråk. Berre nær 12 % av norske grunnskuleelevar hadde nynorsk som hovudmål i 2018 (SSB, 2018). Skriftspråksdominansen både i skulen og i det norske samfunnet er tydeleg i bokmålets favør. Lærer 3 uttrykkjer det slik:

L3: Og så er no bokmål det skriftspråket som på ein måte – ja, som du – eller, dialektar og, så det du opplever på tv og tekst på film og – altså det er jo ofte det du må forhalda deg til.

Når ho nemner dialektar i dette utdraget, er det like etter ho har snakka om austlandsspråket (sjå førre utdrag), slik at det er nærliggjande å tolka *dialektar* til å vera søraustnorsk her. Men det kan også vera at ho viser til dialektar generelt. I så fall hevdar ho at det som dominerer i media, er bokmål, og så legg ho til at dialektar førekjem også, men ho nemner ikkje nynorsk som eit skriftspråk ein møter på eller må forhalda seg til. Lærarane i denne studien er medvitne om at dei lærer elevane nynorsk, som er eit skriftleg minoritetsspråk i Noreg. Det er tenkjeleg at dei kompenserer munnleg ved å (umedvite) velja variantar som anten er fellesformer for bokmål og nynorsk eller er overregionale og ikkje assosierte med verken nynorsk, eigen dialekt eller det lokale sunnhordlandsmålet, men som liknar slik fleirtalet innanfor det norske språkfelleskapet både skriv og snakkar. Bruk av fellesformer og



overregionale variantar inneber at dei individuelle dialektpraksisane deira framstår som meir eller mindre nivellerte. Lærarane utdannar elevar som dei ønskjer skal stå sterkt både i lokalsamfunnet dei bur i og i det norske (språk)samfunnet generelt. Ulike språkideologiske krefter, som eg forstår innanfor ei kulturesemiotisk overbygning, verkar samstundes og formar læraranes talespråklege val.

## 4.2 Variasjon som sosiolingvistisk praksis

Silversteins «total linguistic fact» (Silverstein, 1985) inneheld tre komponentar som står i eit dialektisk forhold til kvarandre; *språkstruktur*, *språkleg praksis* og *språkideologi*. Desse tre ulike sidene ved språk er berre tilsynelatande motsetningar, for dei verkar saman og er difor sameina i ein språkleg totalitet, ein heilskap. Dette heilskaplege perspektivet på språk ligg til grunn for synet på variasjon i denne avhandlinga. Eg finn det problematisk å sjå på variasjon frå berre eitt av dei tre perspektiva, struktur, praksis eller ideologi. Det er *språkpraksisane* til lærarane eg studerer, og *språkstrukturell* variasjon vert analysert, og for å svara på kva som formar variasjonen, drøftar eg det i ei *språkideologisk* forståingsramme. Desse tre komponentane ligg dermed til grunn for forskingsspørsmåla og analysane i denne avhandlinga.<sup>38</sup>

Dei same teoretiske tilnærmingane er ofte nytta innanfor både andrespråksforskning og sosiolingvistisk forskning, særleg gjeld dette dei siste par tiåra.<sup>39</sup> Bente Ailin Svendsen gjer greie for ei teoretisk dreining i forskning på andrespråkslæring i artikkelen «Sosiokulturell andrespråkslingvistik» (Svendsen, 2018). Tidlegare dominerte ei lingvistisk-kognitiv tilnærming, medan denne no er supplert med ei sosiokulturell og sosiolingvistisk tilnærming i andrespråksforskninga (Svendsen, 2018, s. 76). Innanfor både variasjonistiske og interaksjonelle sosiokulturelle retningar i andrespråksforskninga, er sosiolingvistiske teoriar blitt sentrale. Og innanfor sosiolingvistisk forskning er det stor interesse for å forska på fleirspråklege møte (sjå

---

<sup>38</sup> Martha Sif Karrebæks studie av språkideologi blant barn med tyrkisk førstespråk og dansk andrespråk nyttar Silversteins «total linguistic fact» (1985) som ein endå tydelegare analytisk struktur enn eg gjer i denne studien (sjå Karrebæk, 2013).

<sup>39</sup> Sjå også kapittel 2, Tidlegare forskning, om konkrete forskingsprosjekt.

kapittel 2.3). Følgjande teoriar eg trekkjer fram, har opphav i sosiolingvistik, i første rekkje innanfor variasjonistiske perspektiv.

Penelope Eckert (2012) si oversikt over variasjonistisk sosiolingvistik inneheld «tre bølger» av variasjonsstudiar, som Rikke van Ommeren også har samanfatta, kort gjengitt her:

- 1) Lingvistisk variasjon i korrelasjon med sosiale makrofaktorar (jf. Labovs makrososiale studiar), 2) etnografiske tilnærmingar til sosial meiningsdanning kring språkleg variasjon på lokalt (mikro)nivå, for å utforska dei breie kategoriane (t.d. klasse, kjønn, etnisitet, alder), og 3) vidareføring av det etnografiske, med eit syn på individas stilnivå som konstituerande for dynamiske praksisfellesskap, som vil seia variasjon, der a) sosiale, semiotiske system potensielt kan uttrykkja «the full range of social concerns in a given community», b) tydinga av variablar får mening i kontekstar av stil, og c) variasjonen både reflekterer og konstruerer sosial mening og dermed er ein pådrivar i sosiale endringsprosessar (Eckert, 2012, s. 87; van Ommeren, 2016, s. 66).

Desse tre bølgjene må forståast som ulike analytiske perspektiv, ikkje som kronologiske avløyserar av kvarandre (jf. van Ommeren, 2016, s. 66). Den første bølga (innleia med Labov, 1966) byggjer på førehandsdefinerte sosiale kategoriar (som sosioøkonomisk klasseinndeling er eit eksempel på), og språkleg variasjon indekserer sosial tilhøyrse eller posisjonering (Eckert, 2012, s. 89-90). Den andre bølga av variasjonsstudiar (frå 1980-talet av) nyttar etnografiske metodar for å fanga opp det lokale og dynamiske ved språkleg variasjon både i språkbrukaren og i samfunnet. Denne bølga er innleia m.a. av Lesley Milroys studiar av språkbruk i sosiale nettverk. I boka *Language and social networks* (Milroy, 1980) argumenterer Milroy for at tette, multiplekse nettverk, som ho finn i Belfasts arbeidarklasse, har ei normforsterkande makt, men at språkbrukarar også aktivt brukar talespråklege variablar som sosial markør. I begge dei to første bølgjene er dei makrososiale kategoriane overordna dei lokale kontekstane, og det er ein direkte relasjon mellom sosiale kategoriar (drivne av sosiale dynamikkar) og bruk av språklege variablar (Eckert, 2012, s. 91). Den tredje bølga er variasjonsstudiar av stilistiske perspektiv, lagt til rette for av den andre bølga av etnografiske studiar, ifølgje Eckert (sst., s. 93). Den nye vendinga, som kom inn frå 2000-talet av, tar høgde for at språkleg variasjon reflekterer meir enn sosiale identitetar og kategoriar. Språkleg variasjon er i tråd med

denne forståinga heller ikkje berre knytt til variasjon innanfor bestemte variablar, men reflekterer også korleis språkbrukarar gjennom stilistisk praksis plasserer seg sjølve i eit sosialt landskap (sst., s. 94). Denne retninga tar også høgde for at val av stilistiske markørar er meiningsberande og ideologiske.

Det er noko problematisk å nytta desse tre retningane («bølgjene») i norske sociolingvistiske studiar, fordi dei er utvikla i ein angloamerikansk kontekst. Prosjektet mitt er ikkje ein studie av variasjon i tradisjonell labovsk variasjonslingvistisk forstand, der lingvistiske variablar er korrelerte med sosiologiske makrofaktorar, men det er ein studie av variasjon sett i lys av språkideologiske perspektiv. Både språkstruktur, -bruk og -ideologi (jf. Silverstein, 1985) er sentrale komponentar i analysen av læraranes språklege praksisar i denne studien. Eg saknar likevel at den tredje bølga tar høgde for at variasjon kan innebera meir enn variasjon innanfor stiltivået, nemleg variasjon knytt til talemålsvarietet, noko den andre bølga reflekterer i større grad. Denne avhandlinga representerer såleis ein kombinasjon av den andre bølga si etnografiske tilnærming til variasjon på individ- og samfunnsnivå og den tredje bølga sitt fokus på variasjon i lys av språkideologi.

#### **4.2.1 Akkommodasjonsteori**

Akkommodasjonsteori har blitt og blir brukt til å studera kommunikasjon i mange kontekstar, internasjonalt først og fremst i interkulturell kommunikasjon. I norsk samanheng er det mange sociolingvistiske dialektstudiar som forklarar og drøftar til dømes både språkleg regionalisering, nivellering, variasjon og kodeveksling i lys av akkommodasjonsteorien (sjå t.d. Femtegjeld, 2014; Hernes, 2006; Notland, 2001; Tjelmeland, 2016). Dette prosjektet er i skjæringspunktet mellom fleire typar kontekstar og studiar, både interkulturelle og dialektale. Det interkulturelle ligg sjølvsagt i konteksten, men det er også representert ved at lærarane identifiserer seg med norske språkpraksisar og elevane med sine respektive førstespråkspraksisar. Det er såleis eit interkulturelt møte som føregår i klasserommet, og fleire kulturar og (potensielt også) språk er involverte. Men det er det dialektale innanfor læraranes norske språkpraksisar som er hovudfokuset i denne avhandlinga. Interkulturelle

møte er konteksten, medan variasjon innanfor dei dialektale praksisane er studieobjektet.

I artikkelen «Communication Accommodation Theory. A Look Back and a Look Ahead» blir akkommodasjonsteorien både oppsummert og sett på som levedyktig framover (Gallois, Ogay & Giles, 2015).<sup>40</sup> Akkommodasjonsteorien undersøker samanhengar mellom språk, kontekst og identitet, og teorien er blitt brukt i meir enn førti år. Han blei grunnlagt tidleg på 1970-talet innanfor sosialpsykologi, og namna Giles, Taylor og Bourhis er knytt til den første tida (sst., s. 122). Howard Giles har utvikla akkommodasjonsteorien fleire gonger seinare (Giles, 1977, 1980; Giles & Powesland, 2008), og på slutten av 1980-talet endra teorien også namn frå SAT (Speech Accommodation Theory) til CAT (Communication Accommodation Theory) (Gallois et al., 2015, s. 123). Endringa frå *Speech* (i SAT) til *Communication* (i CAT) gjenspeglar ei forsterka vekt på at språket er studert i samhandling mellom menneske, i konkrete kommunikasjonssituasjonar, der det føregår språkleg tilpassing i interaksjonen.

Teorien oppstod som resultat av eit ønske om å beskriva og forklara språkleg variasjon i sosiale kontekstar. SAT gav ei teoretisk ramme for å utforska underliggjande sosialpsykologiske faktorar som fører til endringar i språkleg praksis etter kven språkbrukarar kommuniserer med. Kommunikasjon er meir enn utveksling av informasjon, og SAT/CAT (frå no: CAT) søkjer å finna motiv og intensjonar bak språkbrukarars både medvitne og umedvitne språklege val (sst., s. 123). CAT byggjer på teorien om *similarity-attraction* av Byrne (sjå Byrne, 1971), som inneber at når personar oppfattar seg som like kvarandre, resulterer det i auka tiltrekking, eller som det er uttrykt i ordtaket «like barn leikar best». I CAT ser ein Byrnes *similarity-attraction*-teori som underliggjande dei språklege vala, for ønsket om å bli likare kvarandre kan innebera å nærma seg kvarandre språkleg.

Akkommodasjonsteorien vert ofte knytt til stilnivået i språket, slik dette sitatet understrekar: «Central to the theory is the idea that speakers adjust (or

---

<sup>40</sup> Artikkelen kom ut første gong i 2005 i boka Gudykunst (Red.), *Theorizing about intercultural communication* (s.121-148). Thousand Oaks: SAGE.

accommodate) their speech styles in order to create and maintain positive personal and social identities» (Gallois et al., 2015, s. 123). Det kreative aspektet, ved at individa kan skapa identitetar gjennom justering av talestil, er her tydeleggjort. Rikke van Ommeren definerer *stil* slik: «En stil er grunnleggende sett ei sammensetning av ulike symbolske elementer i en helhet, og som innenfor konteksten av en stil får ny mening. Dette kreative elementet, eller elementet av aktiv iscenesettelse, er sentralt» (van Ommeren, 2016, s. 67). I van Ommerens ph.d.-avhandling om bidialektale språkbrukarar analyserer ho det språklege som stilistiske praksisar, innanfor «den tredje bølga» av variasjonistisk forskning i sosiolingvistikken (basert på inndelinga i Eckert, 2012). I den tredje bølga ser ein på stil som noko enkeltindivida konstruerer, som mosaikk (van Ommeren, 2016, s. 67), eller som Eckert uttrykkjer det, «a continual process of bricolage» (2012, s. 94), eit uttrykk Eckert har lånt frå sosialantropologane Lévi-Strauss og Hebdige (Hebdige, 1984; Lévi-Strauss, 1962). Akkommodasjonsteorien er brukt hovudsakleg i variasjonistisk forskning i bølge 2) og 3), som har å gjera med at i desse to er fokuset lagt på individa i sosial kontekst. Teorien er spesielt eigna til å forklara variasjon i stilnivået innanfor studiar i den tredje bølga, fordi identitetskonstruksjonar heng saman med talestil, og språk kan indeksere sosial orientering (jf. Silverstein, 2003).

Eg ser på *stil* som noko som tilhøyrer fleire enn enkeltindivid, som *multietnolektisk stil* kan vera døme på (sjå t.d. Hårstad & Opsahl, 2013; Opsahl, 2009; Quist, 2008), der ein markerer gruppeidentitet og -tilhøyrse gjennom språkleg stil. I denne studien kunne eg ha kalla læraranes språklege praksisar for *lærarstil*. Men denne eventuelle stilen markerer ikkje ei spesifikk gruppetilhøyrse som ein finn utanfor klasserommet. Han lar seg heller ikkje definerast heilskapleg slik ein språkleg stil vanlegvis gjer, utover at variasjon førekjem i stor utstrekning. Denne variasjonen kan ein forstå som registervariasjon heller enn som stilvariasjon, og tilgjengelege variantar innanfor den store norske språkpoten (jf. Mufwene, 2001; Neteland, 2013) blir tatt i bruk. I denne studien inneheld den språklege variasjonen trekk frå ulike dialektale og skriftnære talemålsvarietetar, og dette er gjort med anna siktemål enn å markera ein gruppeidentitet knytt til det å vera andrespråklærarar. Akkommodasjonsteorien er like fullt ei nyttig referanseramme, meiner eg. Denne

teorien kan forklara noko av den intraindividuelle språkstrukturelle variasjonen som førekjem i den samanhengen eg studerer.

*Konvergens* og *divergens* er sentrale omgrep i akkommodasjonsteorien. *Konvergens* tyder i denne samanhengen at språkbrukarar tilpassar seg samtalepartnarens språklege åtferd for sjølv å bli likare denne personen og åtferda hans/hennar og for å skapa og oppretthalda positiv personleg og sosial identitet. Motsett tyder *divergens* at språkbrukarar divergerer frå, som vil seia at dei markerer avstand til, samtalepartnaren og hans/hennar språklege åtferd. *Konvergens* gir seg såleis utslag i at samtalepartnarane nærmar seg kvarandre språkleg, medan *divergens* skaper eller opprettheld skilnadene (Gallois et al., 2015, s. 123). Ein sentral premiss i CAT er at språk og identitet er uløseleg knytte saman, og at språklege val både skaper og signaliserer kven ein er eller vil vera. Men det er vesentleg å forstå dette kontekstuel, som i denne avhandlinga, der språkleg samhandling føregår i ein norsk kontekst, der det å halda på dialekten i nær sagt alle samanhengar for nær sagt alle språkbrukarar er sett på som sjølv sagt (jf. Mæhlum & Røyneland, 2009; Røyneland, 2017). Også når personar divergerer i samhandling i Noreg, kan det liggja eit ønske om å oppretthalda ein positiv personleg og sosial identitet bak. Når personar med ulike dialektar møtest og det førekjem *divergens* (som i praksis vil seia at ingen av dei konvergerer mot den andre sin dialekt), *kan* det tyda at ein ønskjer sosial avstand, men det kan like gjerne tyda at ein markerer sin personlege identitet, som til dømes å vera sunnhordlending eller bergensar. Ein kan også hevda at *divergens* førekjem når ein snakkar slik det fell ein naturleg å gjera i dei fleste samanhengar.

Peter Trudgill uttrykkjer det særnorske tydeleg når han hevdar at «linguistic diversity in Norway is officially recognized and protected» (Trudgill, 2002, s. 31). Her peikar Trudgill på at språkleg variasjon offisielt både er anerkjent og verna i Noreg. Fordi dialektal variasjon har høg status i Noreg og norsk ikkje har eitt offisielt vedtatt standardtalemål, må ein både forstå og nytta akkommodasjonsteorien annleis i norsk kontekst enn i mange andre lands språklege kontekstar. Lærarane i denne studien divergerer i tillegg frå elevanes mellomspråk (Selinker, 1972), fordi dei i kraft av å vera lærarar også er språklege modellar for elevar som er i ferd med å læra seg norsk. I denne samanhengen er også *divergens* noko positivt. *Divergens* kan såleis vera

motivert av fleire faktorar i denne samanhengen, noko eg kjem tilbake til i drøftinga av læraranes språklege val sett i lys av språkleg ideologi (sjå kapittel 6 og 7).

Det er først og fremst *korttidsakkommodasjon* som er aktuelt å sjå dei språklege praksisane til lærarane i denne studien i lys av. Ifølgje Peter Trudgills *Dialects in Contact* frå 1986 er korttidsakkommodasjon (*short-term accommodation*) det same som individuell akkommodasjon i konkrete talemålssituasjonar, som han studerer i koinédanningssprossar når ulike dialektbrukarar møtest og dannar nye dialektar (Trudgill, 1986). Det er såleis mobile språkbrukarar som er drivkrefter i koinédanningssprossar, slik tilfellet i høgste grad var i etableringa av nye dialektar i industrisamfunna Høyanger (Solheim, 2006), Sauda og Årdal (Neteland, 2014a). Røyneland hevdar at det er samanheng mellom kortvarige og langvarige tilpassingar i endringsprossar:

Kortvarige tilpassingar vil ifølgje teorien ha meir langsiktige verknader, samtidig som den språklege tilpassingsstrategien som blir føretrekt i ein konkret interaksjonssituasjon, er eit utslag av tidlegare erfaringar frå liknande situasjonar (Røyneland, 2005, s. 120).

Den typen akkommodasjon som føregår i koinédanning er første steg på vegen mot dialekt-/språkending, som inneber at individa sine individuelle korttidsakkommodasjonar også går over i langtidsakkommodasjon (*long-term accommodation*). Den typen akkommodasjon eg studerer, er ikkje eit steg på vegen mot ein ny varietet, men representerer snarare seriar av individuelle korttidsakkommodasjonar. Mange av dei same variantane vert valde gong på gong i kvar av læraranes språk, som «eit utslag av erfaringar frå liknande situasjonar» (jf. Røynelands erfaringsperspektiv over), og då vert grensene mellom korttids- og langtidsakkommodasjon flytande. I dette prosjektet studerer eg akkommodasjon på individnivå, nærare bestemt i ein språklæringskontekst. Ansvar for å oppretthalda den språklege samhandlinga i kommunikasjonssituasjonen ligg dermed i hovudsak på læraren.

Akkommodasjonsteorien har utvikla seg frå å gjelda berre ansikt-til-ansikt-kommunikasjon til også å gjelda tilpassing som ikkje føreset fysisk nærvær:

Frå primært å fokusera på verbale strategiar og tilpassing i konkrete interaksjonssituasjonar rettar teorien no like stor merksemd mot den ikkje-verbale, diskursive dimensjonen og tilpassing i høve til meir abstrakte einingar som underliggjande forventningar, haldningar og sosiokulturelle tilhøve (Røyneland, 2005, s. 122).

Dette ser Røyneland i samband med Le Page & Tabouret-Kellers teori om identitetshandlingar (Tabouret-Keller & Le Page, 1985). Ifølgje denne teorien treng ikkje personane som ein språkbrukar søkjer identifikasjon med eller prøver å etterlikna (som kan vera individ eller grupper), vera fysisk til stades i samtalen. Tilpassinga føregår då ikkje primært mot samtalepartnaren sitt språk, men mot det meir abstrakte og underliggjande, og det kan vera faktorar som påverkar og formar språket også utan at ein fullt ut er medviten om det. Røyneland hevdar i sitatet over at dette kan vera «underliggjande forventningar, haldningar og sosiokulturelle tilhøve».

I denne samanhengen vil eg undersøkje om *advergens*, som supplement til *konvergens* og *divergens*, kan utvida forståinga av kva som kan føregå i akkommodasjonsprosessane i materialet i dette prosjektet. Både Hårstad & Opsahl (2013) og Røyneland (2005) hevdar at *advergens* er det same som asymmetrisk tilpassing på den vertikale aksene (dialekt–standard-konvergens), medan *konvergens* og *divergens* opptreer symmetrisk langs den horisontale aksene (dialekt–dialekt-konvergens/divergens) (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 147 og 155; Røyneland, 2005, s. 44). Dei nemnde aksene viser til pyramidemodellen til Auer & Hinskens, der ein finn dialekt–standard på den vertikale aksene, og dialekt–dialekt på den horisontale aksene (jf. Auer & Hinskens, 1996). Det (a)symmetriske har med både makt-/statustilhøve å gjera og om akkommodasjonen er gjensidig eller einvegs mellom varietetane som blir brukte. Advergens, som er ei asymmetrisk og ein-sidig tilpassing, gjenspeglar også eit asymmetrisk makt- og statustilhøve, som tilfellet oftast er mellom dialektar og standardvarietetar. Det er dialektane (på botnlinja) som jamt over endrar seg i retning eit standardtalemål (i toppen av hierarkiet), ifølgje denne tenkinga. Den geografiske dimensjonen er dermed ikkje med i den vertikale aksene, berre i den horisontale. Røyneland (2005, s. 44) hevdar likevel at *advergens* både har ein geografisk dimensjon og ein statusdimensjon, med nivellering og dermed meir bruk av standardnære austnorske former, som eit vanleg resultat når *advergens* førekjem i



Noreg. I materialet i denne avhandlninga er det derimot ikkje berre dei standardnære austnorske formene (eller bokmålsnære formene) som førekjem i variasjon med dei dialektale, men også dei nynorsknære og lokaldialektale formene førekjem. Kva som høyrer til på den vertikale og den horisontale aksene er difor ikkje opplagt når eg analyserer dette materialet. Statusdimensjonen til språktrekk og jamvel til varietetar er med andre ord oppe til diskusjon.

Ei mogleg løysing på korleis ein kan forstå den språklege variasjonen i materialet mitt i lys av Auer & Hinskens vertikale og horisontale akse, er at det skriftnære (både bokmåls- og nynorsknære former) og/eller standardnære (overregionale former som ofte samantfall med austnorsk) høyrer til den vertikale aksene, medan alt anna, som vil seia det som kan knytast til geografiske dialektar, høyrer til den horisontale aksene. Det oppstår eit analytisk problem når dialektale og skriftnære former samantfall, som Stian Hårstad kallar «det isomorfiske crux» i sin talemålsstudie frå Sør-Trøndelag (Hårstad, 2009, s. 137). Til dømes oppstår det eit analytisk problem når eg prøver å forklara Lærer 2 sin variasjon mellom å seia *no* og *nu*, der begge representerer dialektale nordnorske former, og i tillegg kan *no* representera ei skriftnær nynorskform. Ei løysing på dette problemet er å ta utgangspunkt i målspråksorientering, det vil seia kva form for norsk som er målspråket i undervisninga, og akkommodasjon mot målspråket høyrer då til den vertikale aksene. Men også her oppstår det problem, for det munnlege målspråket er ikkje éin definert varietet av norsk, slik det er for skriftspråket (som er nynorsk for dei fleste av elevane). Ei anna løysing er å ta utgangspunkt i den nære konteksten, som vil seia å sjå det aktuelle ordet eller språktrekket i lys av andre ord og språktrekk i ytringa. Dersom ytringa samla framstår som skriftnær, tolkar eg også den aktuelle varianten som skriftnær, sjølv om han samantfall med dialekt. Slike problem finst det ikkje enkle løysingar for, og eg meiner drøftingane gjenspeglar kompleksiteten i materialet og jamvel i norsk språkstruktur, språkpraksis og språkideologi (jf. Silverstein, 1985).

I tillegg til at det føregår advergens mot eit overregionalt talemål og/eller skriftnære former, får dei advergerande strategiane sterk konkurranse av konvergens mot ein samla norsk språkpott (jf. Mufwene, 2001; Neteland, 2013), eller eit totalrepertoar, med ei mengd tilgjengelege variantar, alle innanfor det som kan kallast norsk

talespråk. Salikoko S. Mufwene (2001) introduserer omgrepet *pool*, som Randi Neteland omset til *språkpotte* (2013, s. 84). Innhaldet i ein språkpotte er sett saman av språktrekka til alle individa som er i samhandling med kvarandre, basert på ein teori om at dei fyller potten med alle språklege former dei ytrar, for så å ausa frå denne når dei er i samhandling med kvarandre. Neteland legg vekt på at mengdeforholdet mellom dei ulike variantane av ein variabel (til dømes av *eg* og *jeg*) er vesentleg for kva variant individa vel. Eg ser på *språkpotte* i denne samanhengen som eit språkleg repertoar av tilgjengelege variantar som er gangbare i det norske språket, ikkje berre som ein potte av variantar dei aktuelle språkbrukarane som samhandlar, har «lagt» i potten. Dette er i tråd med akkommodasjonsteoriens opning for at akkommodasjon også førekjem mot språk og språkbrukarar som ikkje er fysisk til stades i kommunikasjonssituasjonen. I denne avhandlinga er *konvergens*, *divergens* og *advergens* også knytte til val av aktuelle variantar i språkpotten, og vala er forma av normaktørar og krefter som representerer konkurrerande språkideologiar i det norske språksamfunnet.

*Normaktør* er i denne avhandlinga brukt vidt, om alt som kan verka inn på val av variantar og varietetar. Helge Sandøy si nemning er *normagent* (Sandøy, 2008, s. 177), medan eg føretrekkjer Ingunn Ims si nemning, *normaktør* (Ims, 2007, s. 34). Det dreier seg om at det er personar og andre typar aktørar som påverkar andres språkbruk. Sandøy (2008, s. 177) hevdar at aviser er den største og viktigaste normagenten for skriftkollektivet, men også departementa, forlaga og Språkrådet verkar inn på folks skriftspråklege val. I modellen hans er også lærarar som påverkar elevar, tatt med. Eg nyttar omgrepet *normaktør* knytt til talespråkleg påverknad, og det er andre, og også mindre synlege normaktørar, involverte i munnleg enn i skriftleg språkbruk. Eg hevdar til dømes at skriftspråka og lokaldialekten kan fungera som normaktørar for læraranes talespråk.

Akkommodasjonsteorien er blitt kritisert for at han ikkje viser ein tydeleg samheng mellom akkommodasjon på individnivå (både korttids- og langtidsakkommodasjon) og nivelleringsprosessar på samfunnsnivå, slik Randi Neteland påpeikar (Neteland, 2014a, s. 30). Neteland trekkjer fram forskning som viser at nokre individ kan akkommodera i tråd med endringar som føregår på samfunnsnivå, og individ kan

bruka andre variantar i akkommodasjonen enn dei ein finn i lokalsamfunnet (sjå også t.d. Auer & Hinskens, 2005; Kerswill, 2002). Eg meiner at denne kritikken mot CAT er mest vesentleg når ein, som Neteland (2014a), undersøker språk- og dialektendringsprosessar på samfunnsnivå (meso- og makronivå). I dette prosjektet er CAT nytta for å forstå dei individuelle språkvala, altså på mikronivå, og den nemnde kritikken mot manglande samanheng mellom mikro- og makronivå er difor ikkje like vesentleg her. Måten eg brukar CAT på, representerer noko anna enn i mange andre forskingsprosjekt, for det er akkommodasjon på individnivå eg søker å forstå, sett i lys av språkleg ideologi på samfunnsnivå. Dei individuelle strategiane kastar nytt lys over fenomenet akkommodasjon på mikronivå. Samstundes ser eg variasjon som resultat av språklege val som også seier noko om ulike varietetars symbolske verdi på den lingvistiske marknaden på meso- og makronivå.

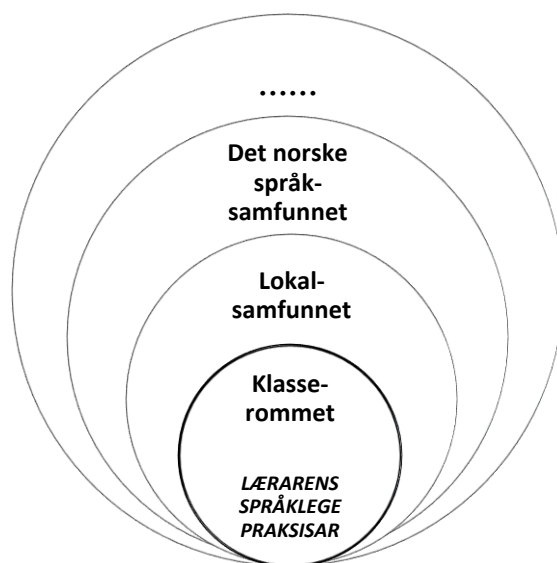
Eg vil trekkja fram ei anna side ved CAT som ikkje inneber kritikk av sjølve teorien, men som snarare peikar på ei meir utforska side ved CAT. Gallois et al (2015, s. 143) peikar avslutningsvis i artikkelen framover, og hevdar at «there are many important intergroup contexts where CAT has not been developed at all, involving interactions in institutionally driven contexts and elsewhere». Det er ikkje utvikla tilstrekkeleg teori innanfor CAT knytt til kommunikasjon i institusjonelle kontekstar, som til dømes i klasseromsdiskursar, der dette prosjektet plasserer seg. I ein institusjonell kontekst som dette, kan eg ikkje gå ut frå at kommunikasjonen er symmetrisk, som han tilnærma vil vera i samanhengar der samtalepartnerane er meir likeverdige deltakarar. Maktperspektivet gjer seg gjeldande i skulen, og elevane og lærarane har ulike hierarkiske posisjonar både når det gjeld roller (lærer – elev) og språk (læraren snakkar norsk – elevane snakkar mellomspråk). I ein samanheng der læring av norsk språk er målet, har også lærarane den føremona at deira språk har større kapital på den lingvistiske marknaden enn elevanes førstespråk har.

I dette prosjektet studerer eg språkbruk i ein institusjonell samanheng, der lærarane akkommoderer mot elevane, som eg forstår som akkommodasjon mot det lærarane oppfattar er elevanes språklege nivå. I tillegg tilpassar lærarane språket sitt til eit språk som kan fungera som modell på eit norsk målspråk. Innanfor CAT er omgrepet *asymmetrisk konvergens* passende på det som føregår i denne situasjonen. Det

asymmetriske inneber at berre den eine parten tilpassar talemålet sitt til den andre (Giles, Coupland & Coupland, 1991; Neteland, 2014a, s. 30). Det er viktig å understreka at akkommodasjonen som førekjem ikkje er einvegs, for elevane akkommoderer truleg i mykje større grad enn læraren, ganske enkelt ved å måtta snakka eit anna språk enn førstespråket sitt. Men det er berre den eine partens, lærarens, akkommodasjon eg studerer i dette prosjektet. *Asymmetrisk konvergens* ser eg i samband med omgrepet eg introduserte tidlegare i dette delkapittelet, nemleg *advergens*, for læraren opererer på ein skala som elevane ikkje i same grad tar stilling til, nemleg på skalaen dialekt–skriftnær tale. Dette inneber ei anna form for akkommodasjon enn den som kan forklarast som korttidsakkommodasjon i den konkrete samtalen med elevane i den situasjonen denne føregår i. Denne typen konvergens studerer eg ikkje som *gjensidig konvergens* (sst.), men som ei spesiell form for konvergens som førekjem i denne samanhengen, der det er fleire (usynlege) deltakarar å konvergera mot enn elevane. Læraren konvergerer ut frå ei forståing av kven elevane i klasserommet *er*, eller kven ho *trur* dei er, kva nivå ho oppfattar dei er på, og kva ho oppfattar elevane treng av tilpassing for å nå målspråket norsk. I tillegg til elevane i klasserommet, utgjer begge skriftspråka, den lokale sunnhordlandsdialekten, andre dialektar og overregionale talemålsvarietetar, usynlege aktørar det er aktuelt å konvergera (eller advergera) mot i denne samanhengen. Lærarens dialektale bakgrunn, særleg gjeld det Lærer 1 og Lærer 2 som ikkje er frå lokalsamfunnet, fører også til at det førekjem bruk av divergerande strategiar i samhandlinga med elevar som er begynt å tileigna seg lokalsamfunnets dialekt.

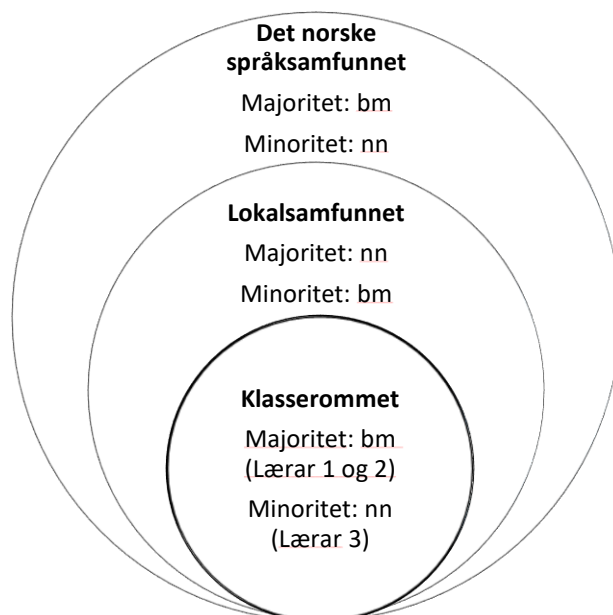
I dette prosjektet inngår lærarens språklege praksisar i fleire lag av samfunnskontekstar, som omkransar både synlege og usynlege deltakarar i akkommodasjonen. Kontekstane er illustrerte i figur 2 nedanfor, som sirklar utanpå kvarandre, på mikro-, meso- og makronivå. Figur 2 viser kontekstar som lærarens språklege praksisar inngår i. Den inste kontekstuelle sirkelen (mikronivå) er klasserommet, der språkleg samhandling med andrespråkselevane føregår. Lærarens språklege praksisar er også del av større kontekstar, som klasserommet og skulen er ein del av, nemleg lokalsamfunnet (mesonivå), som igjen er del av det norske

språksamfunnet (makronivå), som er ein del av endå større internasjonale samfunn.



Figur 2: Kontekstar for lærarens språklege praksisar. Makro-, meso- og mikronivå.

Figur 2 og figur 3 illustrerer at lærarens språklege praksisar ikkje opptrer isolert, men at dei er del av større praksisfellesskap, som lokalsamfunnet og det norske språksamfunnet, som mellom anna vil seia at ideologiar, normer og haldningar knytt til språkleg variasjon, både lokalt og nasjonalt, inngår i konteksten rundt læraren.



Figur 3: Skriftspråkleg dominans i kontekstar for læraranes språk (bm: bokmål, nn: nynorsk).

Figur 3 viser at på samfunnsnivå (makronivå) er nynorsk eit mindretalsspråk. Ifølgje Statistisk sentralbyrå hadde ca 12 % av grunnskuleelevane i Noreg nynorsk som hovudmål i 2017 og 2018 (SSB, 2017, 2018), noko som gir ein peikepinn på kva for målform som dominerer i det norske språksamfunnet på opptakstidspunktet. På lokalsamfunnsnivå (mesonivå) er nynorsk det dominerande skriftspråket i og med at deltakarskulen ligg i ein kommune som har vedtatt nynorsk som målform. På individuelt nivå (mikronivå) finn ein at Lærer 1 og Lærer 2, som begge er innflyttarar til dette lokalsamfunnet, reknar bokmål som hovudmålet sitt, medan Lærer 3, som sjølv kjem frå lokalsamfunnet, oppgir at nynorsk er hovudmålet<sup>41</sup> (sjå enkelt spørjeskjema om bakgrunnsopplysningar, vedlegg 4). I lokalsamfunnet (mesonivå) er nynorsk i majoritet, medan nynorsk på dei to andre nivåa (makro- og mikronivå) er i minoritetsposisjon.

Figur 2 og 3 kan tena som illustrasjon på at dei språklege praksisane må sjåast i samheng med både institusjonell kontekst og samfunnskontekst, samt skriftspråksdominans i samfunn og skriftspråkspreferanse individuelt, for å forstå kva moglege synlege og usynlege normaktørar som deltar i akkommodasjonsprosessen. Skriftspråksdominansen i dei kontekstane læraranes språklege praksisar er del av, kan såleis vera relevant for analysane av det munnlege språket i denne spesifikke opplæringsssamanhengen. Dei individuelle talespråklege praksisane lærarar nyttar i andrespråksundervisninga vert difor drøfta som språkdidaktiske praksisar i lys av akkommodasjonsteorien og språkideologiske perspektiv i dette prosjektet.

#### **4.2.2 Språkideologiske perspektiv**

Å analysa språklege praksisar i lys av akkommodasjonsteorien er sentralt, men ikkje tilstrekkeleg, i dette prosjektet. For å forstå kompleksiteten ved dei språklege vala, er det vesentleg å trekkja inn språkideologi. Kapittel 4.3 er via språkideologiske perspektiv i norsk samheng, medan denne innleiinga er meir generell og overordna.

---

<sup>41</sup> Lærer 3, som her er rekna som nynorskbrukar, utdjupar i intervjuet at ho over fleire år brukte bokmål i studietida, og at sjølv om ho reknar nynorsk som hovudmålet sitt, er bokmål også nærliggjande å bruka for henne. Likeins uttrykkjer Lærer 1 og Lærer 2 lojalitet mot at nynorsk er opplæringspråket. Figur 3 kan difor berre tena som ein førebels illustrasjon på eit komplekst bilete som skal teiknast meir nyansert seinare.

Woolard & Schieffelin (1994, s. 55) innleier artikkelen «Language Ideology» med å understreka at dei ser «language ideology as a mediating link between social structures and forms of talk». Språkideologi handlar om noko anna enn språkstruktur og språkbruk, men desse tre sidene ved språk er likevel nært samanbundne i eit heilskapssyn på språk (jf. «the total linguistic fact», Silverstein, 1985). Språkideologi er nært knytt både til korleis samfunnet er strukturert og til korleis språkbrukarar er med på å strukturera samfunnet ved å oppretthalda eller utfordra haldningane som rår. Hos Woolard & Schieffelin er språkideologi løfta fram som ein prosess:

The new direction in research on linguistic ideology has also moved away from seeing ideology as a homogeneous cultural template, now treating it as a process involving struggles among multiple conceptualizations and demanding the recognition of variation and contestation within a community as well as contradictions within individuals (Woolard & Schieffelin, 1994, s. 71).

Her er vekta lagt på at forskning på språkideologi i nyare tid forstår ideologi som prosessar der heterogene og dynamiske samfunn og individ er involverte. Det siste perspektivet i sitatet over, at språkideologi også kan involvera motsetningar i individa («contradictions within individuals»), er særleg relevant i dette forskingsprosjektet. Konkurrerande ideologiske posisjonar i samfunnet utspelar seg i individa sin heterogene språkbruk, der individa er meir eller mindre umedvitne om ideologiar knytt til språkbruk, fordi dei ikkje har reflektert over kva som ligg bak språklege val eller kva språkbruken deira indekserer. Språk kan også brukast medvite, der ein strategisk signaliserer sosial posisjonering. Asif Agha understrekar i artikkelen «Voice, Footing, Enregisterment» (Agha, 2005) at språkbrukaranes sosiale kompetanse viser seg gjennom registerdanning ut frå kva konteksten anten krev eller tillet. Han hevdar at «registers have a dynamic social life (i.e., can change in social domain, range, or repertoires) mediated by metadiscursive practices of speech typification, reception and response» (sst., s. 56). Slik registerdanning, -utviding og/eller -endring byrjar på mikronivå, i dei konkrete møta, men har potensiale til å auka i omfang når fleire og fleire tar registeret i bruk (sst.).

Husby (2009) hevdar at lærarar snakkar eit bokspråk i andrespråksundervisninga, eit talespråk som ligg nært ei registerdanning. I denne studien kan ein også sjå læraranes

språklege praksisar som andre og alternative former for registerdanning enn dette bokspråket, situert i ein nynorsk og sørvestlandsk opplæringskontekst, som skil seg frå bokspråket i Husby (2009). Variasjonen vil dermed vera eit ledd i ein diskursiv praksis som blir danna i møte mellom lærarar og andrespråkselevar, der det språklege registeret ikkje er fullt ut definert på førehand, men blir konstruert eller forma i samhandlinga. Variasjonspraksisane til lærarane i denne studien har likskapstrekk, men dei er også både ulike og individuelle og må forståast i lys av mange perspektiv, noko eg har valt å fokusera på framfor å kalla dette for registerdanning.

Det kollektive og det individuelle står sentralt innanfor språkideologiske teoriar.

Det er faktisk dei kollektive og institusjonelle sidene ved språket som gjer at menneske utviklar språk. Språkutviklinga til små barn går ut på å internalisere kollektiv språkpraksis og kollektive språkvanar. Språk er såleis både ein sosial institusjon og eit kulturfenomen. Som andre sosiale institusjonar er språket ideologiforankra og normstyrt (Bull, 2018, s. 30).

Språk er eit kollektivt fenomen, «institusjonalisert som sosialt lim», men blir produsert og persipert av enkeltindivid, hevdar Tove Bull i innleiinga til band III av det nye norske språkhistoriske verket (Sandøy & Nesse, 2016-2018), som ber tittelen *Ideologi* (Bull, 2018). At språket er «ideologiforankra og normstyrt» knyter Bull til at det finst både internaliserte og preskriberte normer som styrer språkbruken vår. Dei internaliserte normene er typisk grammatiske normer og andre normer innanfor eit språksamfunn som det jamt over er allmenn semje om. Bull (2018) brukar V2-ordstillinga i norsk som eksempel på ei internalisert norm. Til dei preskriberte normene høyrer normer som er underlagt språkplanlegging og språkpolitikk, som inneber aktiv styring av folks språkbruk, og rettskrivingsreglar for skriftleg norsk tener som eksempel her. Bull knyter dei sistnemnde normene tettast til språkideologi i språkhistorisk samanheng (sst., s. 30-31). Eg ser ikkje noko tydeleg skilje mellom dei to normtypane i denne studien. Språkideologiske perspektiv er, uavhengig av normtypar, uttrykt i folkelingvistiske termar av deltakarane i denne studien.

I norsk samanheng kan det vera normer som er internaliserte i nokre geografiske eller sosiale delar av det norske språksamfunnet, medan dei er oppe til diskusjon i andre delar av samfunnet. I denne studien opererer individa både på det kollektive



nivået, i og med at lærarane driv med *norskopplæring*, og på det individuelle nivået, i og med at lærarane er ulike individ som produserer talespråk. Ulike språkideologiske posisjonar kan såleis koma i konkurranse med kvarandre. Dei individuelle og kollektive språkideologiane er ikkje nødvendigvis i samsvar, og ulike språkideologiske perspektiv kjem til uttrykk når lærarane kommenterer eigen språkbruk (sjå kapittel 6 og 7).

I Irvine & Gals artikkel «Language Ideology and Linguistic Differentiation», i boka *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (Kroskrity, 2000), finn eg tre sentrale omgrep for dei semiotiske prosessane som verkar i språkideologi, nemleg *iconization*, *fractal recursivity*, and *erasure* (Irvine & Gal, 2000, s. 37-39). I Bull (2018, s. 34-37) har desse tre termene både fått norsk språkdrakt og er sette inn i norsk kontekst, omsette til *ikonisering*, *fraktal rekursivitet* og *sletting/utvisking*. Irvine & Gals omgrep er knytte til språkideologiske prosessar som verkar i allmenne, verdsomspennande prosessar for å differensiera mellom språk og dialektar, eller for å skilja språk frå språk og dialektar frå dialektar, som vil seia å skapa eller oppretthalda *linguistic boundaries and differentiation*. Bull (2018, s. 34-37) og Ims (2014) gir eksempel på korleis desse omgrepa kan forståast i norsk samanheng, og Ims (2014, s. 10-12) analyserer medias ideologisering av norsk snakka av nordmenn med innvandrarbakgrunn ved hjelp av rammeverket til Irvine & Gal (2000). Eg kommenterer kort nokre eksempel frå Bull (2018) og Ims (2014) nedanfor, der eg også brukar eigne eksempel knytt til Irvine & Gals (2000) språkideologiske rammeverk.

*Ikonisering* inneber at språk og språkformer indekserer noko utanomspråkleg. Sosiolingvistikken studerer nettopp samanhengen mellom det språklege og det sosiale, og *indeksikalitet* inneber at språkleg form og språktrekk signaliserer kva for sosiale grupper individa tilhøyrer. Språktrekk og gruppeidentitet kan vera så nært knytte saman at dei vanskeleg kan skiljast frå kvarandre, og *ikonisering* vil seia at språkleg form, eventuelt enkelte språktrekk, fungerer *ikonisk* for sosiale grupper, ifølgje Bull (2018, s. 34). Bull trekkjer fram det forelda synet på samar som fattige og primitive som eksempel på ikonisering, og i makthavaranes interesse er både språk og folk blitt vurderte på same måten, hevdar ho (sst., s. 34). Eit eksempel på

ikonisering frå intervjumaterialet i dette prosjektet er sambandet (uttrykt særleg av Lærer 1 og Lærer 3) mellom *bokmål*, *pen bydame* og *pent språk*, kopla til enkelte av språkformene lærarane høyrer at dei nyttar sjølve (i videoopptak). Lærarane vurderer dermed sitt eige språk på skalaen *dialekt–pent språk*, og uttrykkjer med dette at språk indekserer sosial status knytt til eit mentalt skilje mellom by og land, også uttrykt i kategorien *pen bydame*. Lærer 3 seier *penere* og Lærer 1 seier *pen bydame* på ein karikert måte (sjå også kapittel 4.1.2, 4.5 og analysane i kapittel 7), som kan vera eit uttrykk for at dei sosiale gruppene, som dei oppfattar at dei ikoniske språktrekka indekserer, er grupper som dei ikkje kjenner seg heime i. Språktrekka som vert karakteriserte som *pene*, er til dømes skriftnære bøyingsformer (t.d. *kantina* og *tavla* i hokjønn, bestemt form eintal). Lærarane nyttar likevel sjølve nokre språkformer dei oppfattar som ikoniske, og det skjer i møte med andrespråkselevane i denne opplæringskonteksten.

*Fraktal rekursivitet* tyder at noko vert gjentatt eller repetert, og det heng ofte saman med ikonisering, hevdar Bull (2018, s. 34). Når ikonisering fungerer rekursivt, inneber det ofte forhold som vert overførte frå éin samanheng til ein annan, utan at det dermed er gyldig og opplagt i den nye samanhengen. Ims (2014) omset omgrepet til *gjentatt produksjon av motsetningar*, og eksempla hennar er knytte til stereotypiar vert skapte ved at ideologiske motsetningar vert overførte frå eitt område til eit anna. I eit innleiande eksempel viser Ims (2014, s. 11) korleis ein politiskar (utan innvandringsbakgrunn) rosar ein annan politiskar (med innvandringsbakgrunn) som han oppfattar som «flott integrert» fordi ho «snakker bedre nynorsk enn jeg noen gang vil gjøre». Ims viser korleis «kebabnorsk» blir sett opp mot nynorsk, der «kebabnorsk» vert kopla til innvandrarakar som ikkje er integrerte, medan bruk av nynorsk representerer det autentisk norske, kopla til integrering.

Motsetningar mellom posisjonen til skriftspråka bokmål og nynorsk kan også tena som eksempel på rekursivitet. På makronivå er bokmål i majoritetsposisjon i Noreg, som også inneber at bokmål jamt over har høgare status og større dominans enn nynorsk har (sjå figur 3). Nynorsk vert stadig gjenstand for parodiar der bruk av nynorsk skriftspråk indekserer noko bondsk, tradisjonelt og ruralt, for å nemna noko. Det er også vanleg å trekkja fram nynorsk høgverdig litteratur og overdriva dei

arkaiske trekka, til dømes i teikneseriestriper. Stereotypiske oppfatningar på makronivået knytt til nynorskbrukarar som bondske, tradisjonelle og rurale er kjende og kan verta overførte også til område der nynorsk er i majoritetsposisjon, som til dømes til mesonivået i figur 3. Dei oppfatningane som rår på makronivået kan såleis verta gjentatte (rekursivt) og overførte til samanhengar der dei ikkje er gyldige, noko som kan gi seg utslag i negative haldningar både til språkbruken og språkbrukarane også på meso- og mikronivå.

*Utvisking* eller *sletting* som språkideologisk prosess inneber at personar, aktivitetar eller fenomen som ikkje passar inn i ideologiseringsprosessen, vert utelatne, oversette eller usynleggjorde. Bull (2018, s. 35) brukar eksempel frå nynorsknormering, der danske og mellomnedertyske lånord (særleg med affiksa *an-*, *be-*, *-het*, og *-else*) meir eller mindre systematisk har blitt haldne utanfor i nynorsknormeringa, medan importord frå gresk og latin har blitt tatt inn i varmen. Ims (2014, s. 12) knyter *utvisking* til at den folkelege oppfatninga av «kebabnorsk» er avgrensa og ofte assosiert med for få eller smale grupper, typisk knytt til muslimar og pakistanarar, medan den nemninga Ims og andre forskarar nyttar, *multietnolektisk stil*, inneber språklege praksisar som er del av større språklege repertoar. I prosjektet mitt viser *utvisking* seg til dømes ved at Lærer 1 uttrykkjer kva som er rett uttale i norsk på generelt (eller overregionalt) grunnlag, sjølv om elevanes uttale kan vera innanfor den norske språkpoten. Når Lærer 1 korrigerer elevane som brukar det ho kallar *ein distinkt rulle-r*, kan dette vera uttrykk for ei språkideologisk utvisking (sjå kapittel 7.2.2).

I denne avhandlinga er språkideologiske perspektiv nytta for å forstå den intraindividuelle variasjonen som førekjem i klasserommet, og det kontekstuelle er difor svært relevant. Språkideologiske perspektiv er også nytta som forståingsramme for læraranes refleksjonar i intervjuet. I analysane (kapittel 6 og 7) er både språkleg variasjon og språkleg refleksjon drøfta i lys av aktuelle språkideologiske forståingsrammer.

### 4.3 Variasjon i norsk talespråkleg kontekst

I dette delkapittelet vil eg trekkja inn aspekt ved variasjon, med vekt på språkideologiske perspektiv, som er sentrale i norskspråkleg talemålskontekst spesielt.

#### 4.3.1 Standardtalemål i Noreg?

Først vil eg sjå språkideologi knytt til dimensjonane standardtalemål og dialektar i Noreg. Om det finst eit standardtalemål i Noreg, og i tilfelle kva dette er for eit talemål, er eit felt det er vanskeleg å einast om også i forskingsmiljøet. Det viser spesialnummeret av Norsk Lingvistisk Tidsskrift frå 2009 (Enger, 2009).

Tidsskriftnummerets tittel, «Standardtalemål?», inneheld eit spørsmålsteikn, som nettopp opnar for drøftingar. Fleire av artiklane viser ideologiske motsetningar knytt til om norsk har eit standardtalemål eller ikkje. Brit Mæhlums artikkel «Standardtalemål? Naturligvis! ; en argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål» (Mæhlum, 2009) argumenterer for at det søraustnorske talemålet inneheld kjenneteikna for standardspråk og difor fungerer som eit opplevd standardspråk, sjølv om dette offisielt ikkje eksisterer for norsk. Mæhlum representerer difor den vertikale linja i talespråklege endringsprosessar, som Gunnstein Akselberg nokre år tidlegare har introdusert for norske tilhøve (Akselberg, 2006).<sup>42</sup> Vertikalistane hevdar, ifølgje Akselberg (sst., s. 134), at norske talemål er påverka og styrt av talemål i sentrale austlandsområde, med Oslo som sentrum. Helge Sandøys artikkel «Standardtalemål? Ja, men-! ; ein definisjon og ei drøfting av begrepet» (Sandøy, 2009) representerer eit motsett syn av Mæhlum (2009), og argumenterer imot at norsk har eit standardtalemål. Sandøy er dermed representant for den horisontale linja, og ser talemålsendingar i Noreg styrt av påverking som føregår lokalt og regionalt, med fleire og andre normsentrum involverte enn Oslo. Prestisjen ein talemålsvarietet har i eit samfunn kan ikkje vera eit trekk som *definerer* det som standardspråk, det er snarare eit kjenneteikn offisielle standardspråk oftast *har*, hevdar Sandøy (2009).

---

<sup>42</sup> Akselberg (2006) byggjer diskusjonen på *den talespråklege hierakipyramiden*, opphavleg utvikla for tyskspråkleg talemålsending, og han viser til Peter Auers artikkel «Processes of horizontal and vertical convergence in present day Germany» (Auer, 2000).

Akselberg, som også representerer den horisontale linja, hevdar at det i Noreg føregår ei rural regionalisering i tillegg til ei urban regionalisering:

Den rurale regionaliseringa omfattar både horisontale konvergeringsprosessar og talespråklege divergeringsprosessar. I Noreg kan vi òg ha divergeringsprosessar langs den vertikale talemålsaksen, altså frå botnen og opp mot toppen, som kan verka inn på dei urbane talemåla og på hovudstadsmålet (Akselberg, 2006, s. 140).

Eg har ikkje eit mål om å posisjonera meg verken som vertikalist eller horisontalist, eg unngår snarare ei slik posisjonering ved å meir eller mindre avstå frå å bruka nemninga *standardtalemål*, som eg i staden omtalar som *skriftnært talemål* (sjå også kapittel 1.5) og *bruk av overregionale former*. Desse nemningane oppfattar eg som opnare og meir dekkande for dei språklege praksisane eg observerer. Men ein merkelapp som *skriftnært* (eller *overregionalt*) er også ei form for språkideologisk posisjonering, eller sagt med Irvine & Gals ord: «There is no «view from nowhere», no gaze that is not positioned» (Irvine & Gal, 2000, s. 36). Ved at eg unngår å ta eit tydeleg standpunkt i ein polarisert debatt om standardtalemål i norsk, understrekar eg dermed også det komplekse ved det norske språksamfunnet og ved det å forska på denne kompleksiteten. Grunnen til at eg vel å halda på nemninga *skriftnær tale* er difor først og fremst at det er meir beskrivande for deltakarane i denne studien sine talespråk enn *standardtalemål* er. Nemninga *skriftnær tale* innlemmar tale som har trekk frå begge skriftspråka, og ho styrer unna debatten om norsk har eit standardtalemål eller ikkje. I tillegg brukar lærarane nemningane *bokmål* og *nynorsk* hyppig om eigne talemål. Når eg somme tider vel å kalla språkpraksisane for *bokmålsnær* og *nynorsknær tale*, har eg samstundes valt å ta oppfatningane deira på alvor, men eg markerer avstand til skriftnormene ved å leggja til *-nær* og *tale*. Det er ikkje skriftspråket, men talemål som inneheld skriftnære variantar, som er i fokus.

Som ledd i dette prøver eg å opna for å sjå språkideologi som del av dei dynamiske prosessane individa tar del i, meir enn som faste ideologiske produkt dei forhold seg til. Ved å analysera språkbruken i klasserommet og språkideologiske ytringar som kjem fram i intervju, går eg indirekte også i dialog med vertikalistane og horisontalistane. Men fokuset i denne avhandlinga er ikkje primært knytt til om norsk *har* eit standardtalemål eller ikkje, men i staden til kva for språkideologiar som kjem til uttrykk i datamaterialet. Eg tillet meg difor å behandla diskusjonen kring

vertikale og horisontale krefter noko overflatisk, og i staden set eg variasjonen, som går både i dialektale og skriftnære retningar, i sentrum for analysane. Somme gonger kjem likevel skriftspråka (*skriftnær tale*) til kort, og eg har behov for å trekkja inn det overregionale i drøftingane, noko som ikkje skil seg vesentleg frå tanken om eit norsk standardtalemål.

I dette prosjektet undersøker eg ikkje talemålsendring på samfunnsnivå, slik den kort gjengitte polariserte diskusjonen kring standardtalemål dreier seg om. Eg undersøker derimot førekomstar av språkleg variasjon i lys av språkideologiske val på individnivå, der språkbruken kan seiast å inngå i den individuelle og dynamiske habitusen til lærarane (sjå kapittel 4.1.2). Ideologiar som er verksame både i det norske språksamfunnet (nasjonalt) og i lokalsamfunnet (regionalt/lokalt) kjem til uttrykk både i læraranes språkpraksisar og i refleksjonane deira kring desse språkpraksisane. Individua er deltakarar på fleire samfunnsnivå, der det er ulike språkideologiar i spel, der ein også finn motsetningar både nasjonalt og regionalt/lokalt. I tillegg spelar skriftspråka nynorsk og bokmål inn, som to offisielle skriftspråklege standardar, og haldningane lærarane i dette prosjektet har til både skriftspråka og til munnleg norsk i språkopplæring av andrespråkselevar er også med på få fram komplekse sider ved språkideologi i det norske språksamfunnet. Språkideologi viser seg i dette prosjektet nettopp som «a process involving struggles among multiple conceptualizations» (Woolard & Schieffelin, 1994, s. 71). Individets val er både uttrykk for ideologiske prosessar som føregår på dei ulike samfunnsnivåa og uttrykk for eiga posisjonering i det språkideologiske landskapet. Ein blir med andre ord både forma av og er med i forminga av språkideologi i ei prosessuell forståing av dette omgrepet.

### 4.3.2 Nivellering og markertheit

Omgrepa *nivellering*, *markertheit* og *saliens* er relevante å drøfta i samanhengar som inneber norsk talespråkleg variasjon.<sup>43</sup> Når språkbrukarar som anten har ulike dialektar eller ulike språk møtest og kommuniserer på norsk, er resultatet ofte nivellering av språktrekk. I dialektal samanheng tyder dette at trekk ved

---

<sup>43</sup> Medan nokre skil mellom *markertheit* og *saliens* (sjå kort gjengitt diskusjon nedanfor), ser eg dei som uttrykk for det same, men eg føretrekkjer den norske nemninga *markertheit*.

talemålsvarietetet som er meir framtrédande, såkalla markerte trekk, forsvinn eller blir erstatta av mindre framtrédande eller «nøytrale», såkalla umarkerte, trekk (sjå t.d. Kerswill, 2002; Mæhlum, 1992; Røyneland, 2005; Trudgill, 1986). *Markertheit* blir definert både ut frå språkinterne og språkeksterne kriterium, og det er eit omgrep som er blitt brukt ulikt i strukturlingvistisk og i sosiolingvistisk samanheng (jf. Hernes, 2006, s. 39-40). Reidunn Hernes hevdar i si ph.d.-avhandling at strukturlingvistikken definerer markertheit ved hjelp av dei språktypologiske, språkinterne kriteria *kompleksitet* (t.d. jo fleire distinkte fonologiske trekk, jo meir kompleks morfologi, osv., jo meir markert er trekket), *distribusjon* (umarkerte trekk opptrer både i flest kontekstar og har størst geografisk utbreiing) og *frekvens* (umarkerte trekk finst oftare enn markerte). Generativ grammatikk koplar det i tillegg til det kognitive, der universell grammatikk (UG) står sentralt i teorien om markertheit. Markerte trekk er sett på som meir anstrengande for språkkapasiteten enn dei umarkerte ut frå eit generativt perspektiv, hevdar Hernes (2006, s. 40). Ho viser til forsøk på å formalisera naturlegheit i teoriane Natural Phonology, som Stampe utvikla på 1970-talet, og Natural Morphology, som var ei vidareutvikling av denne teorien, av Dressler på 1980-talet.

I denne samanhengen er det meir relevant å sjå på korleis sosiolingvistiske tilnærmingar opererer med *markertheit* i relasjon til *nivellering*. Innanfor sosiolingvistikkk studerer ein språktrekk som er sosialt markerte, og då er ikkje språkinterne kriterium tilstrekkelege. Dei markerte språktrekka er framståande, dei er trekk som på ulike måtar peikar seg ut i samhandling med andre språkbrukarar. Markerte trekk står dermed i fare for å bli valde vekk til fordel for trekk som blir oppfatta som meir nøytrale (Hernes, 2006, s. 40-41; Mæhlum, 1992, s. 280). Språkeksterne faktorar, som sosiale normer, haldningar og oppfatningar knytt til språktrekk, må vera med i ei sosiolingvistisk forståing av omgrepet *markertheit*. Trudgills saliensomgrep frå *Dialects in Contact* (1986) er blitt kritisert av m.a. Paul Kerswill og Ann Williams for å trekkja ei sirkelslutning av typen «markerte trekk er dei som forsvinn, dei forsvinn fordi dei er markerte» (jf. Hernes, 2006; Kerswill & Williams, 2002). Knytt til koineiseringsprosessar i Høyanger, har Trudgill sett geografisk utbreiing som eit kriterium for markertheit, der han hevdar at markerte

trekk er uvanlege og lite utbreidde lokalt, medan dei umarkerte trekka er vanlege i storsamfunnet (referert i Hernes, 2006, s. 41).

Det er fleire problematiske sider ved omgrepet *markertheit*, slik eg ser det. Haldningar og oppfatningar knytt til kva som er sosialt markerte språktrekk varierer ut frå konteksten og samfunnet ein studerer. Det er difor uråd å finna ein presis og dekkande definisjon av kva *markertheit* tyder i sociolingvistisk forskning i norsk kontekst. Kva for språktrekk som er sosialt markerte er ikkje opplagt verken i det norske språksamfunnet, i lokalsamfunnet som utgjer konteksten for denne studien, eller blant individa som deltar i denne studien. Markerte trekk vert ofte nivellerte i endringsprosessar, men markerte trekk kan også vera identitetsskapande, og då vert dei tatt vare på. Som forskar vil eg ha andre oppfatningar av markertheit enn lærarane som deltar i denne studien har. Hernes (2006, s. 40) skil mellom *markertheit* og *saliens* i studien sin, der *markertheit* inneheld forskarbaserte kriterium, medan *saliens* er brukt om informantane sin persepsjon av kva som er sosialt markert. Dette skiljet tar på alvor at det ikkje alltid er samanfall mellom oppfatningane forskaren og deltakarane i studien har. Eg ser likevel ikkje eit stort poeng i å skilja mellom markertheit og saliens i denne studien, sidan eg først og fremst nyttar omgrepet knytt til ei folkelingvistisk forståing av språklege trekk. Det er den folkelingvistiske tilnærminga (sjå kapittel 4.5), som her vil seia læraranes oppfatningar og haldningar, som er av særleg interesse når det kjem til markertheit.

Dermed omgår eg noko av det eg meiner er mest problematisk ved *markertheit*, nemleg at det er uklart både kven som definerer kva som er sosialt markert, og kva for kriterium som blir lagt til grunn for markertheit. Generelle kriterium for markertheit er geografisk utbreiing (Trudgill, 1986, s. 98) og at det følgjer normene for storsamfunnet (Mæhlum, 1992, s. 281). Men normene for storsamfunnet kan sjå annleis ut sett frå ein sørvestnorsk kontekst enn til dømes frå ein søraustnorsk kontekst. Lærer 3, som har sunnhordlandsk bakgrunn, peikar til dømes på ordformene *boka*, *tavla* og *kantina* (lokalt: *boko*, *tavlo* og *kantino*) og kommenterer at ho seier desse *på bokmål* eller *på austlandsk* i opptaka, medan desse ordformene truleg gir andre assosiasjonar for ein person med bakgrunn frå til dømes Oslo (særleg frå Oslo vest). I bokmålstekstar førekjem leksema 'bok' og 'tavle' ifølgje Helge Dyvik



sin presentasjon frå prosjektet INESS sine oppteljingar i vel 57 % av tilfella med hankjønnsbøyinga *-en* i bestemt form eintal i bokmålstekstar (Dyvik, 2018). Det vil seia at hokjønnsendinga *-a* førekjem i mindre enn halvparten av realisasjonane. 90 % av potensielle hokjønns substantiv har *-en* i meir enn 50 % av tilfella der det er eit reelt val. Sett frå ein sørvestnorsk ståstad kan hokjønnsbøyinga *-a* representera noko sosialt umarkert ved å vera ei overregional og skriftnær form, og kopla geografisk til Oslo og austlandsk. Sett frå ein søraustnorsk ståstad vil den same varianten kunna representera dialektal tilknytning og vera sosialt markert, i kraft av at *a*-endinga er mindre brukt og difor meir radikal i skrift. Ingen av lærarane i denne studien uttrykkjer det sistnemnde. Det er difor vesentleg å forstå *marketheit* kontekstuel, for den same varianten kan til dømes verta oppfatta som umarkert i vest og markert i aust.

I intervjuar viste eg utdrag frå klasseromsopptaka, som inneheld variasjon som eg trur dei kan oppfatta som markerte og umarkerte variantar, og slik kan ulike oppfatningar av kva som er markert og umarkert koma fram. Men lærarane brukar ikkje *marketheit* som nemning, det er eit analytisk omgrep som eg eventuelt trekkjer inn. Det er først og fremst ut frå læraranes perspektiv eg nyttar nemninga *marketheit* som forståingsramme (sjå meir i kapittel 4.5 om folkelingvistiske perspektiv). Sidan eg oppfattar *marketheit* som ei noko upresis og kontekstavhengig nemning, er eg likevel forsiktig med bruken av det. Eg vil understreka at læraranes refleksjonar knytt til kva variantar dei føretrekkjer, er svært verdfull informasjon for å forstå dei språklege praksisane deira, uavhengig av om variantane kan kallast markerte eller umarkerte. Dei føretrekte variantane og refleksjonane knytt til desse forstår eg som uttrykk for kva lærarane meiner har størst verdi, ikkje berre på den lingvistiske marknaden, men også i den konteksten dei står i som andrespråklærarar. Dei språkhaldningane som slik kjem eksplisitt til uttrykk, gir tilgang til å forstå språkleg variasjon i eit meir heilskapleg perspektiv, ut frå språkbrukaranes perspektiv i ein spesifikk kontekst.

### **4.3.3 Autentisitet**

Ei motvekt til tendensen til dialektnivellering på både samfunns- og individnivå, er den sterke krafta i norsk språkideologisk samanheng, nemleg autentisitet. Hilde

Sollid drøftar omgrepet *autentisitet* i lys av to tydingsnyansar av omgrepet; «ekte» og «truverdig». Datamaterialet hennar er nordnorske språkbrukarars «små og store språklige valg» (Sollid, 2009, s. 71-72). Det «ekte» heng for desse språkbrukarane saman med det tradisjonelle og uforanderlege ved dialekten. Dette forstår eg som ei opplevd normativ forventning om å halda på den dialekten ein voks opp med, helst livet ut, ei forventning som står sterkt i store delar av Noreg. Purisme inneber eit syn på at dialektar er «reine», homogene og autentiske, som Brit Mæhlum har oppe til drøfting i artikkelen «Det «ureine» språket: forsøk på en kultursemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse» (Mæhlum, 2011). Mæhlum (sst., s. 5) innleier med eit oversyn over kategoriar av munnleg språkbruk som er knytte til førestellinga «ureine», der «knot» er ein av kategoriane, og «kodeveksling» ein annan. Unn Røyneland hevdar at purismen har fått solid fotfeste i Noreg, og at språklege puristar «på godt og vondt, er opptatt av å konservere tradisjonelle eller arkaiske former», og at dei «samtidig er svært skeptiske til språklige endringer» (Røyneland, 2017, s. 96).

Sentraustnorske område ser ut til å representera eit unntak frå denne sterke ideologien knytt til autentisitet og purisme som bind saman staden ein kjem frå og forventninga om kva dialekt ein bør ha. Denne forventninga ser ut til å gjelda i mindre grad for austnorske dialektbrukarar, i og med at austnorsk har kome lengst i det Mæhlum og Hårstad kallar «språklig avlokalisering» (Mæhlum & Hårstad, 2018, s. 319). Sollid ser på forståinga av det «ekte» (i nordnorsk kontekst) som eit uttrykk for ei essensialistisk oppfatning av språk som uforanderleg, einskapleg og stabilt (Sollid, 2009, s. 74). Denne forståinga vert utfordra av eit konstruktivistisk syn på språk, der variasjon er normalen, og der intraindividuell variasjon dermed inngår i det «ekte» sett frå ein sosiolingvistisk forskar sitt perspektiv. Variasjon er derimot ikkje innlemma i språkbrukarars forståing av kva som er ein «ekte», autentisk dialekt.

Den andre tydingsnyansen av *autentisitet*, er *truverd*, som vil seia at ein opptrer på ein truverdig måte og er tru mot kor ein kjem frå, og ikkje tilslører bakgrunnen sin gjennom til dømes å endra på dialekten sin, slik språkbrukarane Aksel og Anders er inne på i Sollids studie (2009, s. 82). Dei er hiphopartistar med eit opplevd rotfeste i bymål og bykultur i Tromsø. Dei kan til dømes ikkje skriva tekstar på engelsk,

lausrivne frå eige liv. Dei vil framstå som både ekte og truverdige, og dei brukar dialekten aktivt i å konstruera ein autentisk nordnorsk identitet.

I dette prosjektet inneheld lærararanes beskrivingar av eigen språkbruk karakteristikkar som lett kan assosierast med *autentisitet* og *inautentisitet*, knytt til ei essensialistisk oppfatning av at språk og dialektar er stabile, einskaplege einingar. To av lærarane er både overraska og noko ukomfortable når dei oppdagar at dei har meir variasjon i dialekten enn dei var medvitne om, og dette ukomfortable er gjerne i tillegg forsterka av at eg er interessert i nettopp dette og prøver å få dei til å reflektera over denne variasjonen spesielt. Det didaktiske, at variasjonen kan koplust til språkopplæring, er likevel med på å mildna måten dei ser på sin eigen variasjon på, for i eit språkopplæringsperspektiv ser dei på variasjon som noko positivt, ei innsikt som veks fram utetter i intervjua. Dermed er dei frikjende frå ubehaget dei først kjende då dei høyrde seg sjølve snakka på ein måte dei må ha oppfatta som *inautentisk*, utan at dei nyttar dette spesifikke omgrepet, men heller uttrykkjer det slik til dømes Lærer 1 gjer: *Eg snakkar mykje meir bokmål enn eg liksom skryt av at eg ikkje skal gjer.*

#### 4.4 Språkdiraktiske perspektiv

Eg studerer dei tre lærarane i ein språkdiraktisk samanheng. Nokre språkdiraktiske teoriar og tilnærmingar er difor relevante for å forstå både språkbruken og refleksjonane deira om språkleg variasjon. Nedanfor ser eg først på transspråkingsperspektivet (kapittel 4.4.1) og deretter nokre andrespråksdidaktiske tilnærmingar (kapittel 4.4.2) som er relevante for dette prosjektet.

##### 4.4.1 Transspråking og variasjon

I forordet til den norske utgåva av boka *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring* (García, Li & Holmes, 2019)<sup>44</sup>, skriv Joke Dewilde (2019, s. 5) dette:

Tradisjonelt har språk blitt ansett som «nasjonalspråk», knyttet til ett geografisk område med én enhetlig og avgrenset nasjonal identitet. Språkopplæringa har vært tenkt ut fra en liknende renhetsidé, der elever skal strekke seg etter et standardisert, innfødtlikt språkideal, med

---

<sup>44</sup> Eg nyttar den norske utgåva frå 2019 (omsett av Inger Sverreson Holmes) av boka med originaltittelen *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (García & Wei, 2013). Forordet i den norske utgåva er skrive av ein av talspersonane for transspråking i norsk kontekst, Joke Dewilde.

undertrykking og nedvurdering av minoritetsspråk og regionale varianter som følge. (...) Transspråkingsperspektivet i denne boka tar et oppgjør med denne tankegangen og etablerer et bedre alternativ. (...) Alt man kan av språk, er ressurser. Dreininga åpner opp for nye og mer rettferdige måter å tenke omkring flerspråklighet og flerspråklig undervisning på.

Eg har i denne avhandlinga latt meg inspirera av det ressursperspektivet på språk og språkundervisning som *transspråking* inneber, men eg har også latt meg provosera av det ekstreme i å oppløysa samanhengen mellom språk og geografi. Eg har valt å ta med transspråking som éin av fleire teoretiske innfallsvinklar også i analysane, sjølv om det ikkje er ein definert teori, men heller eit perspektiv. Dette perspektivet fører difor prosjektet inn på det andrespråksdidaktiske området, men også inn på språkdidaktikk meir generelt, i ein fleirspråkleg eller fleirdialektal og semiotisk rik kontekst. Transspråkingsperspektivet kan kombinerast med ei hermeneutisk, sociolingvistisk og språkideologisk overbygning, meiner eg.

Men kva *er* egentleg transspråking? I det første kapittelet definerer forfattarane det slik:

Transspråking er en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis – ikke som to autonome språkssystemer, slik tilfellet har vært tradisjonelt sett, men som ett felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre to atskilte språk (García et al., 2019, s. 18).

Også innanfor transspråking, lik innanfor nyare syn på språkideologi, er det prosessen som står framfor produktet. Språk er sett på som prosess i dette perspektivet, difor avleiinga *-ing* i *språking*. Ifølgje denne tankegangen er språk noko ein gjer, ikkje noko ein har, og difor kan ein seia at ein *språkar*, her uttrykt som eit verb i presens. Prefikset *trans-* kjenner me frå andre samanhengar, og det tyder at grenser er overskridne, og i dette tilfellet gjeld det dei tradisjonelle nasjonale og geografiske, men også lingvistiske, språkgrensene. Dette inneber at med eit transspråkleg perspektiv ser ein på dei fleirspråkleges språklege ressursar som eitt heilskapleg språkleg repertoar på tvers av grensene for tradisjonelle språk (sst., s. 6). Dette er ein uvanleg måte å sjå på språk på, og det inneber at den tradisjonelle inndelinga i ulike språk er i flyt på det kognitive nivået. I undervisningssamheng tyder eit transspråkingsperspektiv noko litt anna, vil eg hevda. Det at alle tilgjengelege språklege ressursar, inkludert både tradisjonelle språk og dialektale og

skriftnære variantar, inngår i språkopplæringa kan tyda at språklege grenser er overskridne, ikkje kognitivt, men *i praksis*. Eit transspråkingsperspektiv ser eg som eit didaktisk ressursperspektiv som også inkluderer den norske språkpoten. I den samanhengen eg studerer, er både lærarar og elevar innforståtte med at dei er i klasserommet for å læra norsk språk og for å læra om Noreg. All aktivitet og all *språking* som føregår, har difor norsk- og samfunnsfagopplæring, med særleg vekt på språkopplæring, som mål. Vegen fram mot målet kan gå via transspråklege praksisar.

Eit transspråkingsperspektiv kan vera aktuelt i norsk samanheng av tre grunnar, hevdar Dewilde (2019, s. 6-7). For det første har Noreg to skriftspråk og eit stort dialektmangfald, medan engelsk i tillegg fungerer som eit andrespråk for mange. For det andre har Noreg i lang tid vore eit mangfaldig språksamfunn, med samiske urfolksspråk<sup>45</sup> og andre nasjonale minoritetsspråk. For det tredje har det språklege mangfaldet auka i Noreg sidan 1970-åra.<sup>46</sup> Dewilde peikar også på utfordringar innanfor følgjande tre kjenneteikn ved norsk språksamfunn: 1) engelsk kan vera ein trussel for eit lite land som har relativt få språkbrukarar, 2) minoritetsspråka er under press, og 3) dei mange språka er i beste fall sett på som viktige i ein overgangsfase i skulen, til eleven er god nok i norsk.

Transspråkingsperspektivet bidrar med eit syn på dei samla språka som ressursar i opplæringa. Dewilde trekkjer fram at «[l]ærere kan åpne sine klasserom for transspråking selv om de ikke selv behersker elevenes mange hjemmespråk, og eleven kan vokse på dette» (sst., s. 8). I klasseromsopptaka i denne studien er det mange eksempel på at lærarane legg eit ressursperspektiv til grunn i språkopplæringa, særleg når dei arbeider med ordlæring, altså med det leksikalske nivået. Elevane får bruka førstespråket sitt aktivt, både munnleg og skriftleg, i arbeidet med å læra norske ord, og lærarane nyttar alle tilgjengelege språklege ressursar sjølve. Det er

---

<sup>45</sup> Her vil eg leggja til at det først er dei siste 40-50 åra at kunnskap om samisk har fått innpass i heile landet, frå og med skulens mønsterplan frå 1974 av (M74) (sjå Olsen, Sollid & Johansen, 2017, s. 4).

<sup>46</sup> I lys av tendensar til (over)regionale nivelleringsprosessar i nyare tid, vil eg tilføya at det tradisjonelt forståtte norske dialektale mangfaldet ser ut til å minka. Det språklege mangfaldet har derimot auka kraftig sidan 1970-åra som følge av innvandring.

norskopplæring som er målet, men også andre tilgjengelege språk er involverte i prosessen.

I denne avhandlinga nyttar eg difor element frå transspråkingsperspektiv for å forstå bruken av dei språklege ressursane i klasserommet. Lærarane nyttar variasjon i eige talemål (intraindividuell variasjon) som del av undervisningspraksisen, men ofte på eit umedvite og ureflektert plan. Dette kan ein også sjå på som transspråking, men eg har primært valt å bruka transspråkingsperspektiv på det leksikalske nivået i lærarens språk, der også metaspråklege kommentarar inngår. Til dømes kan dette dreia seg om å undersøkje eit ord i ulike språk og i ulike varietetar av norsk, som kva det «heiter» på elevanes førstespråk, på bokmål, nynorsk og i ulike dialektar.

#### **4.4.2 Andrespråksdidaktiske tilnærmingar**

Av meir tradisjonelle andrespråksdidaktiske tilnærmingar i dette prosjektet, er nokre teoretiske forståingsrammer for språklege trekk som kjenneteiknar lærarspråket, relevante (jf. kapittel 2.2 om Teacher Talk). Ulike former for språkleg forenkling og forhandling er ei overbygning for dei fleste perspektiva i den følgjande korte teoretiske gjennomgangen. Lærarane i denne studien hevdar at dei forenkler språket, både grammatisk og leksikalsk, i samhandlinga med elevane. Vidare er eit metaspråkleg fokus kjenneteiknande for læraranes undervisningspraksis. Det metaspråklege fokuset kan vera initiert av elevar som til dømes legg merke til språkleg variasjon og spør om dette, men lærarane kommenterer også uoppfordra språkleg form. Det metaspråklege er knytt til eit fokus på variasjon som kjem til uttrykk ved eit fokus på dialektale og skriftnære munnlege variantar, samt ved eit fokus på skilnader mellom bokmål og nynorsk skriftform.

Den svenske andrespråksforskaren Inger Lindberg forskar på samtalen si rolle for utvikling av andrespråket. Ho hevdar at samtalen mellom ein første- og andrespråksbrukar fungerer som ei diskursiv ramme for utvikling av grammatiske strukturar for andrespråksbrukaren: «Utvecklingen av syntaktiska strukturer sker alltså genom att man lär sig interagera verbalt i samtal» (Lindberg, 2013, s. 483). Lindberg byggjer på Evelyn Hatch si samtaleforskning, som hevdar at «language learning evolves out of learning how to carry on conversations» (Hatch, 1978, s. 404).

Lindberg (2013, s. 485) utdypar korleis språk og forståing blir konstruert gjennom samtale:

[D]en mer kompetente talaren bidrar med syntaktiske ramar, omformuleringar og utvidningar (...). Språkarbetet (...) kenne-tecknas av ett förhandlande där andraspråkstalaren tar vad han har och genom att använda sig av såväl verbala som icke-verbala kommunikationsstrategier ger den infödda talaren tolknings- och formuleringsunderlag.

Eg ser på samtalen mellom lærar og andrespråkselevar i denne studien frå eit lærarperspektiv. Lindbergs understreking av samtalen si rolle for elevens språklæring er eit relevant perspektiv for å forstå lærarens språkpraksisar også. Læraren gir innlæraren syntaktiske rammer, omformuleringar og utvidingar, og elevane nyttar seg av verbale og ikkje-verbale kommunikasjonsstrategiar. Læraren må tolka elevens ytringar for å byggja vidare på desse i påfølgjande ytringar. Longs interaksjonshypotese (Long, 1981, 1983b) ligg under synet på at språkleg forhandling er ei støtte for andrespråksinnlæring, særleg når forhandlingane førekjem i samtalar mellom ein første- og andrespråksbrukar (jf. Lindberg, 2013, s. 485). I analysane og drøftingane i dette prosjektet er det didaktiske somme tider kopla saman med akkommodasjonsteorien (Gallois et al., 2015), der samhandlinga, som har språklæring som mål, er ei ramme for dei språkleg tilpassa trekka som førekjem i lærarens språk.

Anne Golden forskar på ordnivået i norsk som andrespråk, og i boka *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* skisserer ho mellom anna dei ulike typane ord som vanlegvis førekjem i lærebøker i skulen (Golden, 2014). Ho skil mellom *allmenne ord*, *fagord*, *fagspesifikke ord* og *fagspesifikke allmennord* (sst., s. 126). Allmenne ord er frekvente daglegdagse ord som ikkje er knytt til bestemte fagområde, men som førekjem i mange ulike samanhengar, som til dømes *eple*, *stol*, *hus*, *å gå*, *å reisa*, *gul* og *blå*, for å nemna nokre allmenne ord frå ordklassane substantiv, verb og adjektiv. Slike ord vert lærte tidleg i førstespråksutviklinga, og dei vert rekna som allmenne i eit språk. Fagord er ord som er knytt til eitt eller fleire fagområde, og Golden nemner *breiddegrad* og *tundra* i geografibøker, og *maske* og *felle* i strikkeoppskrifter (sst.). Nokre av fagorda førekjem innanfor fleire fagområde, medan andre er fagspesifikke, som vil seia at dei berre førekjem innanfor eitt fagfelt. Skulen og lærebøkene viar merksemd til fagord og fagspesifikke ord, hevdar Golden (sst.). Dei orda Golden

peikar på som er mindre vektlagde og som difor kan skapa problem for elevar, og eg vil leggja til for andrespråkselevar i særleg grad, er dei fagspesifikke allmennorda. Desse er gjerne brukte i forklaring av fagord, og dei er difor nøklar for å forstå innhaldet i ein tekst. I norskfagleg samanheng, kan det til dømes vera ord brukte i instruksjonar til skriveoppgåver, som *drøft, diskuter, vis, tolk, referer, grei ut om, argumenter for og imot*, m.fl. Desse er det gjerne knytt mindre merksemd til både i undervisning og i lærebøker, særleg for dei eldste elevane (ungdomsskule og vidaregåande), truleg bygd på ei oppfatning om at desse orda er allmenne og difor kjende for elevane. Dersom ord innanfor kategorien *fagspesifikke allmennord* ikkje er kjende for elevane, kan dei skapa forståingsproblem både for første- og andrespråkselevar.

For andrespråselevane i dette prosjektet, er sno-elevane komne på eit norskspråkleg nivå som gjer at dei arbeider med nokre ord i kategorien fagspesifikke allmennord. Både i sno-gruppene og i innføringsklassen, men særleg i innføringsklassen, er arbeidet først og fremst knytt til forståing av norske allmenne ord i tillegg til nokre fagord (til dømes innanfor geografi og grammatikk), der lærarane hyppig brukar synonyme ord i innlæringa av nye ord og for å hjelpe elevane med å forstå. Eg analyserer variasjon innanfor læraranes leksikalske nivå som variasjon av synonyme ord, ikkje som variasjon innanfor eit nettverk av over- og underordna ord (jf. Golden, 2014, s. 59-61). Ordnivået er utbygd av sidestilte, synonyme ord som kan verka semantisk forenklande.

Ei anna relevant inndeling av ordtypar i Golden (2014), er inndelinga i innhaldsord og funksjonsord (s. 41-44). Når Lærer 2 kommenterer at ho i møte med dei nykomne elevane *prøver å ta vekk dei der småorda som forstyrrar* og heller brukar *få ord*, slik at dei får med seg *essensen*, tolkar eg at denne typen inndeling av ord ligg til grunn (sjå kapittel 7.1.1). Det er vanleg å hevda at substantiv, verb (utanom hjelpeverb), adjektiv og adverb (avleia av adjektiv) utgjer innhaldsorda. Funksjonsorda er grammatiske ord som viser tilhøvet mellom innhaldsorda (sst., s. 42), og døme på funksjonsord er determinativ, artiklar, preposisjonar, konjunksjonar og subjunksjonar. Golden (2014, s. 43) opererer med innhaldsord og funksjonsord som yttarpunkt på ein skala, der ord og ordklassar plasserer seg på skalaen ut frå bruken



og konteksten dei opptrer i. Lærar 2 vil til dømes bruka ord som er viktige for at elevane skal få med seg *essensen*, noko som kan tyda at ho prøver å bruka ord som ligg nærare det eine ytterpunktet (innhaldsord) enn det andre (funksjonsord). Golden hevdar at det ikkje er slik at til dømes preposisjonar ikkje er viktige for innhaldsforståinga, og dømet *melka står i/på/under kjøleskapet* (sst., s. 44, mi understreking) har ulike tydingar etter kva for preposisjon som er brukt. Preposisjonar kan såleis også opptre på denne skalaen nærare ytterpunktet for innhaldsord enn for funksjonsord. At ord opptrer på ein slik tenkt skala, forstått i kontekst, er difor vesentleg å ta med i forståinga av at ord som er berarar av innhaldselement, er kontekstuel bestemt, og dette kan også bidra til å forstå noko av læraranes leksikalske variasjon.

Til slutt vil eg nemna ei tilnærming som er særleg relevant i språkdidaktisk samanheng, nemleg det metaspråklege medvitet. Dette er eit stort og noko uoversiktleg og fragmentert forskingsfelt, noko Agneta Svalbergs forskingsoversyn viser (Svalberg, 2007). Eg har valt å nytta perspektiva til Åsta Haukås, som er professor i tysk og framandspråksdidaktikk, på lærarens arbeid med metaspråkleg medvit som tilnærming til det metaspråklege fokuset materialet i dette prosjektet viser. Haukås hevdar (basert på Svalberg, 2007) at læraren må ha ei profesjonell tilnærming til språk på minst tre måtar for å undervisa effektivt i eit framandspråk eller i eit andrespråk. For det første er læraren språkbrukar, for det andre språkanalytikar og for det tredje språkpedagog (Haukås, 2014, s. 9). Dette inneber at læraren må 1) beherska språket/språka sjølv, slik at språkbruken inneheld tilpassa innputt og fungerer som modell for innlærarane. Læraren må vidare 2) ha tilstrekkeleg analytisk kunnskap for å vera medviten om eigne språklege val og for å kunna gi elevane adekvate forklaringar og eksempel. Læraren må også 3) ha kunnskap om både eigen og andres språklæring for å leggja til rette for elevanes språklege utvikling (sst.). Denne tredelinga av det metaspråklege knytt til lærarens språkbruk, språklege analyse og pedagogiske tilrettelegging, er vesentleg for analysane av det metaspråklege fokuset i datamaterialet også i dette prosjektet.

Eit metaspråkleg fokus viser seg på ulike måtar i dei to datasetta i denne avhandlinga. I klasseromsopptaka viser det seg først og fremst gjennom lærarens tilpassa

språkbruk, men også gjennom lærarens språklege analyse i form av val av variantar. Det som får mest merksemd knytt til metaspråkleg fokus i klasserommet, er læraranes pedagogiske tilrettelegging, som viser seg som forklaringar og eksempel på norskspråkleg variasjon, særleg innanfor det leksikalske området. Det slår meg likevel at læraranes arbeid med metaspråkleg medvit i klasserommet, verkar til å vera del av det spontane og improvisatoriske, og ikkje noko lærarane har planlagt på førehand. I intervjuet viser det metaspråklege seg først og fremst gjennom at lærarane opptre som språkanalytikarar, der dei kommenterer sin eigen språkbruk og pedagogiske tilrettelegging retrospektivt.

#### **4.5 Folkelingvistiske perspektiv**

Ein vanleg definisjon av *folkelingvistik* er at det er studiet av folkelege oppfatningar om og haldningar til språk og språkbruk (Ommeren & Kveen, 2019, s. 39). I denne avhandlinga undersøker eg både læraranes språkbruk og læraranes oppfatningar om og haldningar til variasjon i eigen språkbruk, også i tråd med slik Ommeren & Kveen (2019, s. 39, basert på Cramer, 2016, og Woolard, 1998) har gjort det: 1) det folk seier (språklege praksisar) og 2) det folk seier og meiner om språk og språkbruk (metaspråkleg og metapragmatisk praksis som reflekterer underliggjande haldningar). Om det som kjem fram i materialet i denne studien (datasett 1: klasseromsopptaka og datasett 2: intervju) kan kallast folkelingvistiske ytringar, kan diskuteras, i og med at lærarane er lærarutdanna språk- og samfunnsfaglærarar, og dermed ikkje inngår i kategorien «folk flest». Dei er derimot ikkje lingvistar med høgare utdanning innanfor språk eller norsk som andrespråk. Ein del av ytringane til lærarane er folkelege, ikkje språkvitenskaplege, og dette har vore avgjerande for valet eg har tatt om at analysane kan inkludera folkelingvistiske forståingsrammer.

Eg vil understreka at eg ser på læraranes haldningar og oppfatningar som eit svært vesentleg perspektiv når eg søker å forstå dei språklege praksisane. Eg har difor ei positiv tilnærming til det folkelege, og dei folkelingvistiske perspektiva eg nyttar på materialet har utspring i Dennis R. Preston og Nancy A. Niedzielski sine perspektiv (Niedzielski & Preston, 2010 [1999]; Preston, 2002). Niedzielski og Preston representerer ei oppvurdering av folks mening og syn på språk. Dei søker ikkje primært å samla inn folks haldningar om språk, men å finna fram til kva som ligg bak

desse haldningane (sst., s. 32). Studiane deira byggjer på lengre etnografiske feltarbeid der forskarane tar del i nettverksgrupper saman med deltakarane, noko ulikt metodane eg har valt for dette prosjektet. Det er etnografiske element i denne studien også, men i mindre målestokk. Eg observerte lærarane i klasserommet over tid (i økter som gjekk over nær tre månader), og eg gjennomførte intervju med kvar av lærarane om lag fem månader etter klasseromsstudien. I intervjuet brukte eg metoden videostimulert refleksjon saman med kvar av lærarane (jf. Nind et al., 2015), ein metode som også byggjer på etnografiske metodar (sjå meir om dette i kapittel 5.2.2 og 5.5.2). I analysen av intervjuet er folkelingvistiske perspektiv særleg relevante.<sup>47</sup>

For å få innsikt i kva som kan forma læraranes talespråklege praksisar, er læraranes språkhaldningar særleg relevante, og i dette prosjektet er språkhaldningar nært knytte til språkideologi og folkelingvistiske perspektiv. Lars Anders Kulbrandstad definerer språkhaldningar slik:

Språkhaldningar er innstillingar eller tilbøyeligheter som ligger til grunn for mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderingar av språk, språkvarietetar, måtar som språk og språkvarietetar blir brukt på, eller andre forhold som har med språk å gjøre (Kulbrandstad, 2015, s. 249).

Når lærarane føretar vurderingar av den språklege variasjonen dei høyrer at dei nyttar sjølve, uttrykkjer dei språkhaldningar eksplisitt. Desse språkhaldningane knyter eg til språkideologiar i det norske språksamfunnet. Språkhaldningar er nært samanbundne med ikonisering, og språklege trekk kan verta vurderte som positive eller negative, basert på underliggjande vurderingar av den gruppa eller dei personane som er assosierte med dei aktuelle språktrekka (sst.).

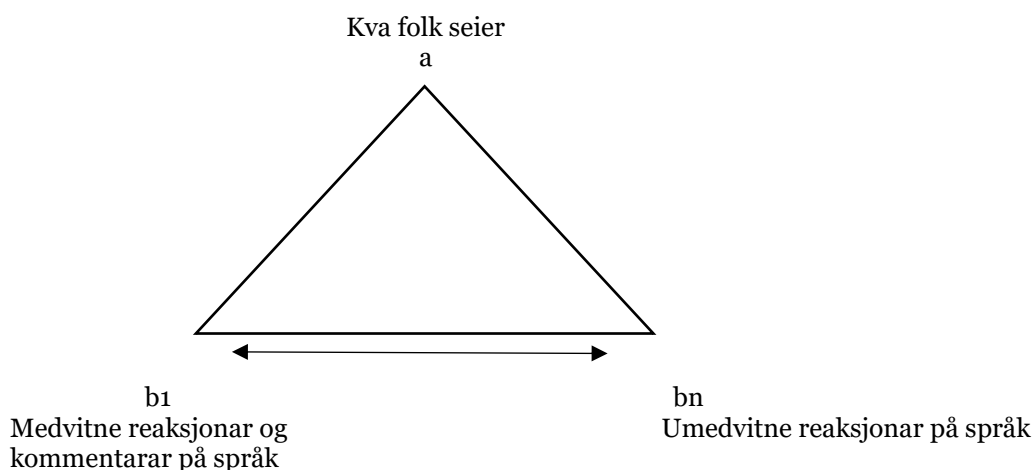
Figur 4 nedanfor viser samanhengen mellom dei dialektiske komponentane representert ved *a* (det folk seier, dvs. faktisk språkbruk) og *b* (reaksjonar dei har på språkbruk, på aksen medvite–umedvite, dvs. haldningar til språkbruk). Denne figuren er ei forenkling av ein liknande figur i Niedzielski & Preston (2010 [1999], s.

---

<sup>47</sup> Nokre ph.d-studier har eit endå tydelegare folkelingvistisk perspektiv enn denne (sjå Bugge, 2015; Røstad, 2005).

26), som har ein meir utbygd og konkretisert *b*-akse. I den opphavlege figuren er det nedre venstre hjørnet (*b*<sub>1</sub>) utbygt: «What people say about: 1) what is said (*a*), 2) how it is done (*a'*), 3) how they react to it (*b*), 4) why they say what they say (*b'* & *c'*)». I dette forskingsprosjektet kjem *a*- og *b*-aksen til uttrykk gjennom dei to datasetta, og dei same deltakarane (lærarane) er representerte i både *a*- og *b*-aksen.

Klasseromsopptaka representerer *a*, læraranes faktiske språkbruk, og intervjuet representerer *b*-aksen, læraranes språkhaldningar, forenkla sagt. Men klasseromsopptaka inneheld også eksempel på at språkhaldningar kjem til uttrykk meir implisitt, som når Lærer 1 ser ut til å føretrekkja den leksikalske varianten *bejynner* <begynner>, som ho knyter til bokmål, framfor varianten *byrjar* <byrjar>, som ho knyter til nynorsk (sjå analysen, kapittel 6.2.4).<sup>48</sup>



Figur 4: Samanhengen mellom språkbruk og reaksjonar på språkbruk (jf. figur 1 i Cramer, 2016).

Eit eksempel på meir eksplisitt uttrykte språkhaldningar kan Lærer 3, som er den lokale, sunnhordlandske læraren, representera, som kommenterer eigen språkbruk i opptaka med karakteristikkane *pent språk* og *bokmål*. Dei tre lærarane nyttar også andre folkelege karakteristikkar om språkbruk og språkbrukarar, som *pen bydame*, *Oslo*, m.m. «Å snakka pent» og «å snakka bokmål» er folkelingvistiske karakteristikkar, og som Randi Neteland viser, fungerer slike karakteristikkar av

<sup>48</sup> Det må nemnast at verbet <begynne> er ei fellesform for både bokmål og nynorsk, medan <byrja/byrje> berre er tillate i nynorsk (jf. Språkrådet, 2020).

talemålet som kontrast til «dei vestnorske, tradisjonelle, rurale talemåla» (Neteland, 2014b, s. 282). I denne samanhengen ser det ut til at lærarane i stor grad nyttar karakteristikkar som peikar på skriftspråk (*bokmål/nynorsk*), som dei vurderer (*pent*), når dei eksplisitt uttrykkjer språkhaldningar. Desse karakteristikane høyrer dermed til det medvitne refleksjonsnivået. Skriftnær tale, eller «å snakka bokmål», er ikkje forstått som noko nøytralt av lærarane, men kommentert som noko som er assosiert med det urbane, med karakteristikkar som både uttrykkjer sosial prestisje og som dei samstundes markerer avstand til (sjå meir om dette i kapittel 7).

Det er glidande overgangar mellom det medvitne og det umedvitne på *b*-aksen (sjå figur 4) når ein ser på kva som kjem fram i intervjuet. Grad av medvit kjem til uttrykk i materialet i dette prosjektet først og fremst gjennom at det er skilnader på kva lærarane seier generelt om språkleg variasjon i intervjuet, og kva dei seier når dei kommenterer sin eigen variasjon spesielt i den videostimulerte refleksjonen. Dei er generelt positive til språkleg variasjon, men dei er ikkje medvitne om eigen intraindividuelle variasjon før dei høyrer seg sjølve på opptaka. Manglande medvit er både knytt til at dei ikkje er medvitne om eigen språkbruk og at dei heller ikkje er særleg medvitne om eigne språkhaldningar. Her kjem difor språkideologiske perspektiv til uttrykk, som viser seg i form av «a process involving struggles among multiple conceptualizations» (Woolard & Schieffelin, 1994, s. 71). Lærarane uttrykkjer til dømes både at bokmål er noko dei ikkje ønskjer å bruka i klasserommet, og at dei ser fordelar med å bruka bokmål i klasserommet. Dei knyter eigen bruk av skriftnære variantar (fellesformer) til «å snakka bokmål», som dei både blir overraska over og tar avstand frå, men som dei også ser på som ein fordel for elevane å møte på. Dei folkelege ytringane representerer språkideologisk motstridande haldningar som eg undersøker spesielt i analysen av intervjuet (kapittel 7). Folkelingvistikken gir difor nyttige perspektiv for å forstå dei språklege praksisane og haldningane til desse i lys av språkideologiske perspektiv. Eg undersøker om språkpraksisane gjenspeglar, (re)produserer eller kjempar imot det lærarane implisitt og eksplisitt uttrykkjer er ideologiar og haldningar i det norske språksamfunnet, og om refleksjon og medvit om språkbruk og språkhaldningar kjem til uttrykk.

## 5. Metode

Dei metodiske vala i dette forskingsprosjektet er samanvovne med vitskapsteoretisk ståstad og teoretiske perspektiv (sjå kapittel 4). Dette kapitlet startar difor metodologisk, det vil seia med dei overordna tilnærmingane i dette forskingsprosjektet. Deretter vil eg sjå nærare på utforminga av dette forskingsprosjektet, som har trekk frå ulike typar studiar, før eg argumenterer for deltakarutvalet. Innsamlingsmetodane for dei to typane datamateriale vert så presenterte. Del 1 av datamaterialet inneheld transkriberte lyd- og videoopptak frå klasserommet saman med feltnotatar frå klasseromsobservasjon, og del 2 inneheld transkriberte intervju med kvar av lærarane, som inkluderer både semistrukturert intervju knytt til fire overordna tema og videostimulert refleksjon kring læraranes språkval. Vidare vert analysemetodar for begge typane datamateriale presentert, som vil seia analysar av språkleg variasjon i dei transkriberte video- og lydopptaka frå klasseromma og innhaldsanalysar av intervjutranskripsjonane. Samla gir desse analysemetodane tilgang til innsikt i læraranes språklege praksisar, og korleis språkdidaktiske tilretteleggingar, språklege tilpassingar og språkideologi kan forma dei språklege vala deira i denne spesifikke opplæringskonteksten. Deretter vil eg gi eksempel på og drøfta korleis refleksivitet spelar inn i nokre metodiske val i dette prosjektet. Det refleksive knyter eg både til overordna tilnærmingar, til dei konkrete metodane og til forskingsprosjektets validitet og reliabilitet. Undervegs i dette kapitlet kjem eg inn på etiske aspekt, og i kapittel 5.8 drøftar eg meir eksplisitt nokre etiske sider ved metodeval i dette forskingsprosjektet.

### 5.1 Kvalitativ orientering

Eit sentralt vitskapsteoretisk perspektiv for dette forskingsprosjektet ligg i hermeneutikken (sjå kapittel 4.1.1). Hermeneutisk forskning søker å forstå og få innsikt gjennom tolking av tekst. Eg forstår *tekst* (frå latin: 'vev') i utvida tyding, og dei ulike typane datamateriale i dette prosjektet utgjer tekst som skal tolkast. Tolking både av lærarars språklege praksisar i klasseromma og av innhaldet i intervjuar inngår såleis i ei hermeneutisk forståingsramme (sjå Gadamer, 2001b, 2010).

Det som først og fremst gjer at orienteringa er kvalitativ i dette prosjektet, er ønsket om å trengja djupare inn i eit fenomen (jf. t.d. Repstad, 2007, s. 17), og i dette prosjektet vil det seia å få innsikt i kva som formar dei realiserte språklege praksisane. I forskning innanfor både humaniora og samfunnsvitskap blir det brukt både kvalitative og kvantitative metodar, og eit sosiolingvistisk forskingsprosjekt kan plassera seg innanfor begge desse fagtradisjonane. Ofte blir metodar frå begge desse forskingsparadigma brukte i kombinasjon i ei såkalla metodetriangulering, valt ut frå målsetjinga og forskingsspørsmåla (Grønmo, 1996, s. 74; Hernes, 2006, s. 75). Problemstillinga og forskingsspørsmåla i dette prosjektet inneber ei i hovudsak kvalitativ og fortolkande tilnærming, sidan det er *forståing for, innsikt i og det som formar* dei talespråklege vala prosjektet dreier seg om.

Det første forskingsspørsmålet skil seg likevel frå dei to neste, for her spør eg etter kva for variasjon som finst i lærarens språk. Dette kan innebera ei kvantitativ tilnærming gjennom kartlegging av variasjon, men ein kan også velja å nærma seg det kvalitativt. For å svara på dette spørsmålet har eg valt to tilnærmingar som begge er underordna ei kvalitativ og induktiv tilnærming. Eg undersøker for det første kva for variasjon som førekjem i kvar av læraranes talespråk, og i neste omgang undersøker eg i kva grad variasjonen førekjem. Dette tyder at eg både handsamar variasjon som eit kjenneteikn ved læraranes talespråklege praksis, ved at variasjonen blir kategorisert språkleg og gitt eksempel på, og at eg i noka grad undersøker kva for variant av ein variabel eller eit leksem som dominerer i lærarens talespråk, ved å telja førekomstar av variantar. Som eksempel på dette, finn eg til dømes at Lærer 1 har variasjon i infinitivsendingane; ho nyttar både *-e*, *-a* og enklitiske former. Registreringa viser at Lærer 1 sin språklege praksis inneheld denne typen språkleg variasjon, noko som er eit forskingsresultat uavhengig av i kva grad denne variasjonen førekjem. Den andre tilnærminga inneber å telja førekomstar av dei ulike infinitivvariantane, og teljinga viser at Lærer 1 har om lag 80 % *e*-infinitiv, 10 % *a*-infinitiv og 10 % enklitiske former. Denne siste tilnærminga går djupare inn i nokre av eksempla som er avdekte gjennom den første tilnærminga, og viser nettopp mengdetilhøvet av dei ulike variantane i kvar enkelt lærars språklege praksis. På denne måten studerer eg både variasjon som fenomen og i kva grad det bestemte trekket varierer, utan at eg dermed meiner at det dreier heile prosjektet i ei

kvantitativ retning. Eg ser på det kvantitative og det kvalitative som yttarpunkta på ein skala, der det første forskingsspørsmålet dreier i retning det kvantitative, men det står likevel nærast den kvalitative sida av skalaen (jf. Grønmo, 1996, s. 74-75; Hernes, 2006, s. 75). Vidare gir eg mest merksemd til tolkinga av den språklege variasjonen i læraranes språklege praksisar, slik at kvantifiseringane inngår i og er underordna den overordna kvalitative tilnærminga i dette prosjektet. Lærer 2 varierer til dømes mellom å bruka retrofleksar og å løysa desse opp, som i *jott* og *jort* <gjort>. Å telja førekomstar av dei ulike variantane av trekket +/- retroflektering i talespråket hennar er ikkje føremålstenleg i dette prosjektet i og med at ho jamt over nyttar retroflektering. Dermed er det meir vesentleg å undersøkje kva som kjenneteiknar dei få samanhengane der retrofleksane vert løyste opp, for å prøva å forstå kvifor dette skjer, framfor å kartleggja kor ofte det skjer. Kvantifiseringane har såleis ein underordna funksjon, i ei overordna kvalitativ tilnærming, i denne avhandlinga.

Ved å vera ein i hovudsak hermeneutisk, kvalitativt orientert forskar i dette prosjektet, er eg til stades som fortolkande subjekt gjennom heile forskingsprosessen. Dei fordommane og den førforståinga eg har med meg inn i dette forskingsprosjektet, samt den forståingshorisonten eg tar del i, ser eg i lys av Gadammers hermeneutikk først og fremst som noko positivt, som ein føresetnad for å kunne forska på språk og interaksjon (jf. t.d. Kjørup, 2008, s. 76). Likevel ser eg det som potensielt problematisk for den vitskaplege reliabiliteten at eg som forskarsubjekt i eit kvalitativt prosjekt nærast er einerådande og styrande. Når tolkingsnøkkelen ligg hos den eine forskaren, står forskinga i fare for å verta subjektiv. Refleksivitet og transparens kan i denne samanhengen verka til å disiplinera det subjektive og styrkje forskinga sin relevans, noko eg gjer meir greie for i kapittel 5.7. Kvalitative forskingsprosjekt er kjenneteikna av at ulike forskarar kan koma fram til ulike forståingar, sjølv med utgangspunkt i det same materialet, noko som kan vera ein styrke for forskinga, under føresetnad av at forskinga er gjort transparent for andre. Innanfor eit forskingsfelt er også forskarar i dialog med kvarandre, gjennom at ny forskning relaterer seg til den eksisterande, som svar på kvarandre sine ytringar (jf. Bakhtin, 2005, s. 11), og dette forskingsprosjektet er i så måte ei ytring som svarar på eksisterande forskning på lærarars språklege praksisar. Samla sett kan difor ulike



forskarstemmer, denne inkludert, bidra med meir nyansert og djupare kunnskap innanfor eit forskingsfelt.

## 5.2 Forskingsutforming

Innanfor kvalitative metodar har denne studien trekk frå både kasusstudiar (Flyvbjerg, 2004, 2010; Yin, 2014) og studiar innanfor lingvistisk etnografi (LE) (Rampton, 2009). I det følgjande vil eg drøfta forskingsutforminga av denne studien i relasjon til desse retningane, og eg argumenterer for at denne studien plasserer seg innanfor både kasusstudiar og lingvistisk etnografi.

### 5.2.1 Trekk frå kasusstudiar

Kva er ein kasusstudie, og kva trekk har denne studien som gjer at det er relevant å drøfta om denne kan kallast ein kasusstudie? Kasusstudiar er i Robert K. Yins bok *Case study research: Design and Methods* definert slik: «an empirical enquiry that investigates a contemporary phenomenon (the ‘case’) in depth and within its real-world context» (Yin, 2014, s. 16). Omsett til norsk er kasusstudiar empiriske studiar som undersøker eit samtidig fenomen (eit kasus) i djupna og innanfor den konteksten det opptre i. Kasusstudiar eignar seg difor godt til å utforska både det komplekse og dei kontekstuelle tilhøva ved eit fenomen. Dette prosjektet kan kallast ein kasusstudie, fordi forskingsutforminga har klare trekk frå kasusstudiar. Her går eg i djupna på eit fenomen, nemleg lærarars språklege praksisar, i ein bestemt samfunnsmessig kontekst.

For å nærma meg meir konkret kva som gjer denne studien til ein kasusstudie, vil eg sjå han i lys av ein artikkel av professor Bent Flyvbjerg, «Fem misforståelser om casestudiet» (Flyvbjerg, 2004, 2010). Artikkelen tilbakeviser fem vanlege oppfatningar knytt til kasusstudiar validitet og relevans, og desse oppfatningane kallar han «misforståelser». Flyvbjerg hevdar at den hypotetisk-deduktive arven frå naturvitskapen pregar samfunnsvitskapen i for stor grad, og kasusstudiar møter kritikk av dei fem typene vist i tabellen nedanfor.

Tabell 1: Fem «misforståelser» av kausstudiet som forskingsmetode, basert på Flyvbjerg (2010, s. 465).

<b>Kritikk mot kausstudien</b> <b>Fem «misforståelser»</b>
1. «Generel, teoretisk (kontekstuaafhængig) viden er mere værdifuld end konkret, praktisk (kontekstafhængig) viden.»
2. «Man kan ikke generalisere ud fra enkelttilfælde, og derfor kan casestudiet ikke bidrage til den videnskabelige udvikling.»
3. «Casestudiet egner sig bedst til udvikling af hypoteser, dvs. i den første fase af den samlede forskningsproces, mens andre metoder er mere velegnede til afprøvning af hypoteser og teoredannelse.»
4. «Casestudiet rummer en tendens til verifikation, dvs en tendens til at bekræfte forudfattede meninger.»
5. «Det er ofte vanskelig at sammenfatte et konkret casestudie og at udvikle generelle teser og teorier på grundlag af dette.»

Kritikken mot kausstudien møter Flyvbjerg med det han hevdar er kausstudiens styrke. Når det gjeld den første misforståinga, som omhandlar kva for kunnskap som er verdfull, peikar Flyvbjerg på ein vesensskilnad mellom å forska på det ustadige og flyktige, som er samfunnsvitskapane/humaniora sitt område, og å forska på det meir konstante og føreseielege, som ligg nærare naturvitskapen. Flyvbjerg møter kritikken mot den kontekstavhengige kausforskinga med å hevda at:

forudsigende teorier og universelle begreber findes ikke i studiet af menneske og samfund. Konkret, kontekstbunden viden er derfor mere værdifuld end den nyttesløse søgen efter forudsigende teorier og universalbegreber (2010, s. 468).

Flyvbjerg argumenterer for nytteverdien av kontekstbundne (kaus)studiar, fordi «forudsigende teorier og universalbegreber» ikkje finst innanfor forskning på menneske. Denne studien er absolutt innanfor ei kontekstbunden forskning på menneske som samfunnsdeltakarar, som, ifølgje Flyvbjerg, gjer forskinga verdfull.

Til den andre misforståinga, som handlar om at ein ikkje kan generalisera ut frå kausstudiar og at dei dermed ikkje har vitskapleg verdi, hevdar Flyvbjerg dette:

Man kan ofte generalisere på grundlag af en enkelt case, og casestudiet kan bidrage til den videnskabelige udvikling gennem generalisering som supplement eller alternativ til andre

metoder. Formel generalisering er imidlertid overvurdert som kilde til vitenskapelig utvikling, mens «eksemplets magt» er undervurdert (sst., s. 473).

Funna i denne studien vil vera relevante for liknande kontekstar som dei deltakarane mine er ein del av. (Validiteten og reliabiliteten i prosjektet gjer eg greie for i kapittel 5.7). Fordi eg har få deltakarar, har eg også moglegheit til å gå i djupna på dei språklege praksisane til desse tre og kva som kan seiast å vera underliggjande for vala deira. Det er ingenting som tilseier at desse læraranes praksisar er spesielle eller eineståande. Dei vil snarare fungera som eksempel på moglege språklege praksisar, i alle høve er det truleg at fellestrekket *språkleg variasjon* vil finnast i liknande kontekstar som denne studien representerer. Kontekstar som formar språket er knytte til både makro-, meso- og mikronivået, som tilsvarar det norske språksamfunnet, lokalsamfunnet og det individuelle (læraren i klasserommet som er i språkleg samhandling med andrespråkselevane), som alle ser ut til å ha relevans for dei språklege vala lærarane tar i møte med elevane. I så måte inngår *den språklege variasjonen*, som kjenneteiknar læraranes språklege praksis i denne studien, i det Aksel Tjora kallar *ei konseptuell generalisering* (Tjora, 2017, s. 239). Dette er ikkje ei statistisk generalisering, men ei analytisk generalisering, ei konseptualisering, som vil ha relevans for andre tilfelle enn dei som konkret er studerte her.

Den tredje misforståinga Flyvberg trekkjer fram, er at kasusstudien eignar seg betre til utvikling enn til utprøving av hypotesar. Denne påstanden imøtegår han ved å hevda at «casestudiet er velegnet til såvel utvikling som afprøvning af hypoteser, men begrænser sig ikke til disse forskningsaktiviteter alene» (Flyvbjerg, 2010, s. 473). Vidare hevdar han at dersom føremålet med studien er å få fram mest mogleg kunnskap om eit fenomen, er det ikkje representative, gjennomsnittlege utval som er best eigna, men heller eit utval av få og strategiske kasus (sst., s. 473-474). Det mest interessante for prosjektet mitt knytt til dette, er å plassera det som ein kasusstudie av ein bestemt type. Av Flyvbjergs ulike kasusstudiar, ordna i hovudtypane A. Tilfeldig utveljing, og B. Informasjonsorientert utveljing (sst., s. 475), plasserer denne seg som ein studie av type B. Dette er ikkje ein studie av eit tilfeldig, representativt utval lærarar, men av eit strategisk utval basert på informasjon og forventningar. Vidare er kasusstudiar innanfor B. Informasjonsorientert utveljing, delte i fire typar: 1. ekstreme/atypiske kasus, 2. kasus med maksimal variasjon, 3. kritiske kasus, og 4.

paradigmatisk kasus (sst.). Denne studien kan representera fleire av desse, men eg vil kort kommentera om han kan inngå som ein kasusstudie av type 2 (kasus med maksimal variasjon) eller 4 (paradigmatisk kasus).

Dersom eg ser denne studien som ein kasusstudie med maksimal variasjon, tyder det at eg ser resultata frå denne studien i lys av liknande studiar som er utført av andre (sjå kapittel 2.3). Sjølv om det er gjort få talemålsstudiar frå norsk andrespråkskontekst, kan det vera fruktbart å samanlikna denne studien med tidlegare studiar. Skilnadene knytt til konteksten for studiane er likevel påfallande. Medan til dømes både Øynes (1995) og Husby (2009) studerer og drøftar talemål når opplæringsspråket er bokmål, gjer eg det same i nynorsk opplæringskontekst. Både Øynes (1995) og Husby (2009) slår fast at andrespråksinnlærarane møter på eit bokmålsnært talemål i klasserommet, medan talemålsvariasjonen er påfallande i denne studien. Ifølgje Flyvbjerg (2010, s. 475) er kasusstudiar med maksimal variasjon kjenneteikna av at dei er svært ulike på éin dimensjon, noko som er tilfelle når opplæringsspråka er ulike. Eg har derimot ikkje sjølv utført liknande undersøkingar som denne i bokmålskontekst, og sidan forskingsprosjekt utførte av ulike forskarar vil vera ulike på mange område, kan det gjera at samanlikning av kasusstudiar kan vera problematisk.

Denne studien *kan* også vera eit eksempel på ein paradigmatisk kasusstudie, som Flyvbjerg hevdar er eit mønstereksempel, ein prototype eller ein metafor for det området ein undersøker (sst.). Men korleis vurderer ein om ein studie har prototypisk verdi? Det må i tilfelle utførast fleire liknande studiar før ein kan slå fast det. Dersom framtidige undersøkingar viser liknande talemålsvariasjonar som denne studien gjer, kan ein sjå på denne som den første studien av lærarars talespråklege praksisar i nynorsk andrespråkskontekst, og difor som eit paradigmatisk kasus, men det er for tidleg (og for overmodig) å trekkja slike slutningar no.

Den fjerde misforståinga hevdar Flyvbjerg er at kasusstudiar er skulda for å romma ein tendens til å vilja stadfesta forutbestemte meiningar (sst.). Denne imøtegår han slik:

Casestudiet har ingen større tendens (bias) til verifikasjon af forskerens forudfattede meninger end andre undersøgelsesmetoder. Tvertimod viser erfaringen, at casestudiet har større tendens (bias) til falsifikasjon af forudfattede meninger end til verifikasjon (sst.).

Han hevdar at tendensen til å vilja verifisera er djupt menneskeleg, og ikkje noko som kjenneteiknar kasusstudiar spesielt. Tvert om meiner han at kasusstudien styrke er tendensen til å falsifisera egne «forudfattede meninger» heller enn å verifisera desse. Forskaren trengjer djupt ned i eit materiale, og slike nærstudiar fører til at ein må revurdera egne oppfatningar. Slik er det også i denne studien, og i kapittel 4 gjorde eg greie for korleis ei induktiv (eller abduktiv) tilnærming i forskingsprosessen, inspirert av Grounded Theory, har ført til justeringar og innhenting av ny teori undervegs. Desse rundane med endringar i prosjektet har utgangspunkt i stadig nye oppdagingar gjennom nærstudiar av materialet, og dermed også forkasting, eller falsifisering, av tidlege forståingsrammer.

Den femte misforståinga er knytt til skuldingar om at det ofte er vanskeleg å samanfatta ein konkret kasusstudie som grunnlag for å utvikla generelle tesar og teoriar (sst.). Flyvbjerg møter denne slik:

Det er riktig, at oppsummering av casestudier ofte er vanskelig, især hvad angår proces. Det er mindre riktig, hvad angår resultater. Problemet med at sammenfatte casestudier skyldes imidlertid oftere egenskaber ved den studerede virkelighed end egenskaber ved casestudiet som forskningsmetode. I mange tilfælde er det ikke hensigtsmæssigt at sammenfatte eller generalisere casestudier. Gode casestudier bør læses som fortællinger i deres helhed (sst., s. 485).

Ein kasusstudie er eit praksiseksempel som kan lesast som ei forteljing. Sjølv om eg ikkje har brukt narrativ analyse i dette prosjektet, vert det likevel skrivne fram ei slags forteljing om dei tre læraranes språklege praksisar. Det er sjølvsagt vanskeleg å samanfatta og generalisera ei forteljing, noko eg også vil hevda skuldast kompleksiteten «ved den studerede virkelighed» (sst.) i dette prosjektet. Undervegs i analysekapitla (kapittel 6 og 7) er det likevel korte oppsummeringar, og det siste kapittelet (kapittel 8) prøver å samla trådane.

Gjennomgangen av denne studien knytt til dei fem misforståingane og kasusstudien styrke i møte med desse (jf. Flyvbjerg, 2010), viser at dette prosjektet er ein

kasusstudie. Det er derimot noko problematisk å plassera denne studien innanfor ei streng typeinndeling, men eg har drøfta han som ein kasusstudie med maksimal variasjon og som ein paradigmatiske kasusstudie innanfor type B. Informasjonsorientert utveljing.

### **5.2.2 Trekk frå lingvistisk etnografi**

Andre metodiske trekk ved dette prosjektet, med utgangspunkt i at det språklege er observert over eit visst tidsrom, gjer at også lingvistisk etnografi (LE) er eit aktuelt referansepunkt (jf. Rampton, 2009). LE har, som namnet tilseier, det etnografiske og det lingvistiske i fokus. Eg vil i det følgjande drøfta utforminga av dette forskingsprosjektet i lys av at det, i tillegg til å vera ein kasusstudie, også har nokre etnografiske trekk.

I artikkelen «Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identity» (Rampton, 2009), vert det hevda at LE er eit paraplyomgrep for fleire retningar, som til dømes interaksjonell sosiolingvistik. Det alle LE-tradisjonane har til felles, hevdar Rampton (sst., s. 233), er at ein ikkje tar noko for gitt, men at ein studerer konteksten for kommunikasjonen, og at ein analyserer materialet ved å trekkja inn etnografiske element, som sosiale relasjonar, samhandlingsmønster og institusjonelle ordningar. Mening blir skapt av aktørar som er i samhandling, og ved å studera det språklege i konteksten det opptre i, får ein også fram korleis språk konstruerer menneskeleg samhandling i verda (sst.). Denne studien er ikkje ein fullskala etnografisk studie. Det er det språklege eg ønskjer skal stå i sentrum i analysane, framfor det breiare etnografiske perspektivet. Likevel meiner eg studien har etnografiske trekk, som eg i det følgjande vil utdjupa.

Ved at eg var til stades som observatør både i forkant og medan eg gjorde opptak i klasseromma (sjå kapittel 5.3 og 5.5.1), kom eg på innsida av miljøet eg studerer, om enn i mindre skala enn ein normalt gjer i etnografiske studiar. Medan Ramptons (2009) studiar gjekk over eitt år, observerte eg lærarars språklege praksisar i møte med andrespråkselevane i om lag tre månader. I etnografisk samanheng er tre månader kort tid, men det gav meir innblikk i konteksten enn om eg hadde kome nokre få gonger, berre knytt til opptakssituasjonane.

Ein sentral metode innanfor etnografiske studiar er observasjon. Eg pendla mellom rollene deltakande observatør og ikkje-deltakande observatør (sjå kapittel 5.5.1). Både elevar og lærarar vart vane med at eg var i klasserommet, eg snakka med dei i pausar, og eg lærte og brukte elevanes namn. Eg blei nokre gonger tilkalla av enkeltelevar og elevgrupper for å svara på spørsmål, men eg var medviten om å interagera minst mogleg i aktivitetane, i og med at deltakinga mi kunne koma til å påverka læraranes språklege og meir overordna didaktiske praksisar. I etnografiske studiar vil ein derimot gjennom stor grad av deltaking frå forskaren si side prøva å koma endå meir på innsida av eit miljø enn eg gjorde. Då kameraet var på, gjekk eg inn i rolla som ikkje-deltakande observatør, og helst ville eg at både lærarar og elevar skulle gløyma at eg var der, for om mogleg å påverka læraranes språk minst mogleg (sjå også kapittel 5.8 om bruk av skjema om observatøreffekt, jf. vedlegg 6).

Utfordringa eg stod overfor finn eg igjen hos Labov, når han hevdar at det er eit mål for forskinga «that our descriptions should apply to the language which was spoken before we arrive and will still be spoken after we leave» (Labov, 1972, s. 105). For forskarar er dette eit ideal meir enn noko som fullt ut er mogleg. «The observer's paradox», som også er Labov si formulering, handlar nettopp om at forskaren ønskjer å få tilgang på det daglege, munnlege språket (*the vernacular*) utan at forskaren påverkar det, medan ein gjennom forskingsmetodar og forskarens nærvær nettopp står i fare for å samla inn eit anna språk enn *the vernacular*. Labov hevdar at «we have to observe how people speak when they are not being observed» (Labov, 1972, s. 113). Eg valde å vera open med deltakarane om at det er språket deira eg observerer, og dermed er det mogleg at eg har påverka dei i bestemte retningar. Ved også å gå inn i rolla deltakande observatør og ved å bruka tid saman med lærarar og elevar, ønskte eg å oppnå at deltakarane vart trygge og at dei i undervisninga tenkte minimalt på at dei var med i eit forskingsprosjekt. Ved å vera open og deltakande i møte med lærarar og elevar i situasjonar utanom opptakssituasjonane, ville eg også unngå at dei fekk ubehagelege overraskingar eller ei oppleving av å bli førte bak lyset. Lærar 2 er den som tydelegast uttrykkjer at ho ikkje bryr seg om at eg observerer og filmar, og på direkte spørsmål om ho blir forstyrra av at eg er i klasserommet, svarar ho spontant: *I couldn't care less.*

Denne studien har først og fremst etnografiske trekk knytt til at observasjon føregjekk over tid, og knytt til eit tverrfagleg breitt perspektiv som tar omsyn til mange faktorar i analysane. Denne studien kombinerer trekk frå kasusstudiar med trekk frå lingvistisk etnografi, og kan såleis plasserast som representant for begge retningane.

### 5.3 Forundersøking

Før eg observerte og gjorde opptak i klasseromma, var eg på besøk i fire dagar (mellom 05.10.2017 og 10.11.2017) ved deltakarskulen og i klassane saman med dei tre lærarane. Dette utgjorde om lag 18 timar. Eg brukte desse dagane til å førebu elevane og lærarane på den planlagde datainnsamlinga som skulle gå føre seg ved hjelp av videokamera og/eller diktafon, eg informerte om prosjektet, eg innhenta informert samtykke frå dei tre lærarane, elevane og deira føresette (også via tolk på vaksenopplæringa) (sjå vedlegg 1 og 2), og me fekk bli litt kjende. Eg skreiv feltlogg i form av frie notatar frå dei øktene eg observerte også i denne tidlege fasen. Desse dagane fungerte som ei forundersøking, samstundes som både elevar og lærarar blei vane med å ha meg i rommet.

Denne innleiande fasen var viktig for å gjera endelege val knytt til kor mange deltakarar eg skulle ha. I denne fasen kom eg fram til at det var tilstrekkeleg med éin skule, i og med at lærarane ved denne skulen representerer ulike dialektar og dermed ulike måtar å praktisera språkleg variasjon på, dei har også ulikt forhold til nynorsk, og ikkje minst er dei ulike individ med kvar si tilnærming til elevane og til andrespråksundervisning. Ved å velja berre éin deltakarskule kan eg ikkje samanlikna språklege praksisar ved to eller fleire skular. Eg vil derimot i større grad dra nytte av det eg i kapittel 1.5 refererte til som laboratoriemetaforen, ved at eg studerer læraranes språklege praksisar i «isolert» samanheng. Dette inneber også at eg studerer tre lærarar som går inn og ut av meir eller mindre det same språklege «øvingsrommet», der elevane representerer den konstante og lærarane den variable faktoren. Dette prosjektet dreier seg dermed indirekte om kva for språklege praksisar ein andrespråkselev kan møte, sjølv om eg primært har valt å sjå dei språklege praksisane frå læraranes, ikkje frå elevanes, perspektiv.



## 5.4 Deltakarutval

I datainnsamlinga har det vore nødvendig å føreta nokre avgrensingar. Som sagt bestemte eg meg i den innleiande fasen for å ha få deltakarar. Her er det djupne framfor breidde som er eit styrande prinsipp, og eg har valt å forska på tre lærarar for å få innsikt i fenomenet *lærarars talespråklege praksisar* i andrespråksundervisning. Utvalet er, slik eg gjorde greie for knytt til kasusstudiar (kapittel 5.2.1), eit eksempel på informasjonsorientert utveljing. Deltakarane er valde strategisk, noko som står i motsetning til eit representativt utval (jf. Flyvbjerg, 2010, s. 473). Eg har ikkje som mål å studera korleis lærarar (i storskala) snakkar i andrespråksundervisning, men å analysera meir djuptgåande dei språklege praksisane som førekjem. Difor er det vesentleg å velja ut få deltakarar og gå i djupna på desse, og talespråka deira vil fungera som eksempel på moglege språklege praksisar i (ny)norske kontekstar for andrespråksundervisning.

Kriterium for val av skule var at det skulle vera ein ungdomsskule med innføringstilbod til andrespråkselevar, der opplæringspråket var nynorsk, og der lærarane var villige til å delta. Eg ville konsentrera meg om nærregionen til heimstaden og arbeidsstaden min. Dette er styrt både av praktiske grunnar, som at eg unngår lange reiser og dermed sparar både reisetid og miljøet, og av grunnar knytte til forskingsrelevans, der eg såg at det var behov for forskning på talemål i nynorske andrespråksklasserom. Eg var i kontakt med ein ungdomsskule som takka nei til å delta, og deretter tok eg kontakt med den skulen som skulle visa seg å bli deltakarskule, etter å ha fått tips frå ein kollega. Eg kjende verken til andrespråksopplæringstilbodet eller lærarane ved denne skulen på førehand, noko eg tenkte kunne vera positivt for relasjonen mellom oss. Nye relasjonar måtte dermed byggjast, fordi me ikkje hadde tidlegare erfaring med kvarandre. Eg blei av avdelingsleiar ved skulen sett i kontakt med dei tre lærarane som underviser andrespråkselevane i norsk og samfunnsfag. Dei første møta var svært positive, og dei var gjensidig uforpliktande. Lærarane kom raskt fram til at dei ville vera deltakarar i prosjektet, og eg bestemte meg for å formalisera samarbeidet. Eg såg tidleg at her var det interessante språklege praksisar som kunne analyserast og drøftast sosiolingvistisk. Eg opplevde det som ein bonus at dei tre lærarane hadde ulik

dialektal bakgrunn, noko som ikkje var eit utvalskriterium. Denne studien kunne like gjerne vorte gjennomført med lærarar med same dialektale bakgrunn, sidan det er individets språkpraksisar som er i fokus, og det er den intraindividuelle variasjonen eg studerer spesielt. Når dei tre likevel representerer ulike dialektar, bidrar dei til å gjera materialet rikare. Dei individuelle språklege ulikskapane var også grunnen til at eg bestemte meg for å slå meg til ro med éin skule og med dei tre andrespråklærarane som tilstrekkeleg mange deltakarar.

To av deltakarane er lærarar i innføringsklassen, og ein er lærar i sno-gruppene, og dei er presenterte i korte portrett i kapittel 3.1. Nokre av elevane deltar både i innføringsklassen og sno-gruppene i materialet mitt, i og med at dei er i ei overgangsordning og i ferd med å gå over til ordinær klasse. Innføringsklassen og sno-gruppene har dermed i praksis nokre av dei same elevane, sjølv om elevane formelt er organiserte i eitt av tilboda. Det er også jamt over meir erfarne andrespråksbrukarar i sno-gruppene enn i innføringsklassen. Eg valde å ta med begge typar organisering fordi dei representerer to vanlege måtar å organisera innføringstilbodet på, og fordi begge har til felles at ingen av elevane er førstespråksbrukarar av norsk. Ein grunn til at eg er forsiktig med ei samanlikning av læraranes språklege praksisar i dei to organiseringstilboda, er at samanlikning kan vera metodisk problematisk når konteksten er noko ulik, i og med at undervisninga i sno-gruppene ikkje er tiltenkt nykomne andrespråkselevar, slik undervisninga i innføringsklassen er.

## 5.5 Innsamlingsmetodar

I dette forskingsprosjektet har det vore vesentleg å samla inn ulike typar datamateriale for å svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla, og eg har nytta ei form for metodetriangulering (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 179-180). Ei empirisk undersøking frå klasseromma ved hjelp av lyd- og/eller videoopptak ville vore tilstrekkeleg for å kartleggja læraranes språklege praksisar og svara på kva for språkleg variasjon som førekjem i dei tre læraranes talespråk, men det ville ikkje gitt tilstrekkelege svar på kva som formar desse praksisane. Observasjonane fungerer som ei kjelde til å få innblikk i noko av konteksten rundt læraranes språkpraksisar, og

intervjuet fungerer som ei kjelde til å få innsikt i refleksjonane rundt og bakgrunnen for dei språklege vala.

Det første datasettet er henta frå klasseromma og inneheld video- og lydopptak og transkripsjonar av desse, samt observasjonsnotatar. Parallelt med klasseromsopptaka observerte eg læraren i klasserommet, og eg skreiv observasjonslogg (sjå vedlegg 5) medan opptaka føregjekk, og eg skreiv feltlogg (frie notat) like etter. Det andre datasettet inneheld lydopptak av semistrukturerte og videostimulerte intervju og transkripsjonar av opptaka. For begge datasetta utgjer video- og lydopptaka primærmaterialet, og det er dei tekstleggjorde versjonane, i form av transkripsjonar, som er gjenstand for analyse. Transkripsjon, som er ei form for tekstleggjering, blir drøfta grundigare knytt til tekstuell refleksivitet (sjå kapittel 5.7.1). Nedanfor følgjer presentasjon av innsamlingsmetodane knytt til dei to typane datamateriale og grunngivingar for metodeval.

### **5.5.1 Opptak og observasjon**

Del 1 av datamaterialet inneheld videoopptak og lydopptak<sup>49</sup> frå klasseromma. Opptaka føregjekk mellom 21.11.2017 og 23.01.2018 over totalt 12 dagar, fordelte på fire dagar for kvar av deltakarane, i totalt 18 undervisningsøkter. Tabell 2 viser eit oversyn over klasseromsopptak for kvar av lærarane. Øktene er av ulik lengd i timeplanoppsettet til klassen/gruppene, og difor varierer også lengda på opptaka. Kamera vart slått på då læraren starta økta og slått av ved pause (friminutt), slik at kvart opptak i tabell 2 tilsvarar om lag lengda på kvar økt. Lærer 1 vart filma i fire økter (197:13 min) og tatt lydopptak av i tre økter (168:28 min) i ulike sno-grupper, som utgjer totalt 365:41 minutt, tilsvarande 6 timar, 5 minutt og 41 sekund. Lærer 2 filma eg i seks økter i innføringsklassen, totalt 377:42 minutt, tilsvarande 6 timar, 17 minutt og 42 sekund, og Lærer 3 vart filma i fem økter i innføringsklassen, totalt 329:48 minutt, tilsvarande 5 timar, 29 minutt og 48 sekund.

---

<sup>49</sup> To av sno-elevane motsette seg videoopptak, men godkjende lydopptak. Difor er det gjort lydopptak, ikkje videoopptak, i dei tre øktene desse elevane deltar i.

Tabell 2: Oversyn over klasseromsopptak: Dato og lengd for kvar av lærarane.

	<b>Lærer 1 (sno-grupper)</b>	<b>Lærer 2 (Innføringsklasse)</b>	<b>Lærer 3 (Innføringsklasse)</b>
<b>Dag 1</b>	21.11.2017: Opptak 1: 49:28	07.12.2017: Opptak 1: 45:49	11.01.2018: Opptak 1: 87:06
	21.11.2017: Opptak 2: 48:51 (lyd)		11.01.2018: Opptak 2: 58:19
<b>Dag 2</b>	27.11.2017: Opptak 3: 48:21	14.12.2017: Opptak 2: 52:07	12.01.2018: Opptak 3: 72:49
	27.11.2017: Opptak 4: 47:45	14.12.2017: Opptak 3: 54:21	
<b>Dag 3</b>	28.11.2017: Opptak 5: 69:40 (lyd)	18.12.2017: Opptak 4: 86:30	19.01.2018: Opptak 4: 55:38
	28.11.2017: Opptak 6: 49:46 (lyd)		
<b>Dag 4</b>	07.12.2017: Opptak 7: 50:00	08.01.2018: Opptak 5: 85:03	23.01.2018: Opptak 5: 55:37
		08.01.2018: Opptak 6: 53:35	
<b>Totalt:</b>	365:41 (6 t. 5 min. 41 sek.)	377:42 (6 t. 17 min. 42 sek.)	329:48 (5 t. 29 min. 48 sek.)

På førehand hadde eg antyda for lærarane at eg ville ta opptak i tre til fire økter med kvar av dei i klasserommet. Sjølv om planen for innsamling var lagt, var dette talet likevel fleksibelt, og eg ville heller ta fleire enn færre opptak ut frå oppsett plan, fordi det var eit mål å ha tilstrekkeleg mange opptak for å få eit heilskapsbilete av lærarane sine språklege praksisar. Eg har gått ut frå at mange opptak medfører færre enkelttilfelle av språklege variantar hos kvar av lærarane. Eg ville prøva å unngå mange enkelttilfelle, men heller finna hovudtrekk ved språkpraksisane deira. Det er ein styrke for analysane, både når det gjeld validitet og reliabilitet (sjå også kapittel 5.7), at dei same variantane dukkar opp fleire gonger.

Eg avslutta innsamlinga då eg ikkje lenger blei overraska av nye språklege fenomen i kvar enkelt lærars språklege praksis. Det er både av denne grunnen og av praktiske grunnar, som læraranes timeplan og kor lenge kvar av øktene varer, at det er noko ulik totalmengd av opptak av dei tre lærarane, og mellom Lærer 2 og Lærer 3 er det ein skilnad på om lag 48 minuttar. Felles for datainnsamlinga av dei tre læraranes språkpraksisar er at innsamlinga nådde eit *empirisk mettingspunkt* (sjå også van Ommeren, 2016, s. 90-92), som innanfor Grounded Theory (GT) vert knytt til *theoretical saturation*: «No additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category. As he sees similar instances over and over

again, the researcher becomes empirically confident that a category is saturated» (Glaser & Strauss, 2009, s. 61). Eg samla inn materiale inntil eg var sikker på at dei same tilfella dukka opp gong etter gong. Men det er likevel ein risiko med å avslutta datainnsamlinga, fordi det alltid *kan* dukka opp noko nytt som også er relevant. Då eg likevel meinte å ha nådd ei empirisk metting for Lærer 1, tok eg ikkje fleire opptak, og dette la føringar for innsamlinga av datamateriale frå Lærer 2 og Lærer 3. Eg ville ikkje ha store sprik i talet på dagar, økter, timar og minutt med opptak av dei tre lærarane. Men slike ytre eigenpålagde rammer, at datainnsamlinga knytt til Lærer 1 skulle fungera som ein mal også for dei to andre, har likevel meir ei praktisk enn ei teoretisk grunngeving. Undervegs hadde eg dialog med lærarane om å sjå kor mange opptak som var nødvendige for dette prosjektet. Det viste seg å vera tilstrekkeleg med mellom 5 ½ og 6 ½ timar opptak av kvar av dei før den empiriske mettinga var nådd.

Eg sette videokameraet på stativ, og let det stå mest mogleg i ro under opptaka. Dermed hadde eg frie hender til å notera, og eg kunne følgja klasseromsaktiviteten med blikket og ikkje først og fremst gjennom kameralinsa. Kameraet var plassert slik at det fanga ansiktet til læraren mest mogleg, og eg nytta zoom-funksjonen og vende det frå side til side undervegs. Alt etter om det var klasseroms- eller grupperomsundervisning, plasserte eg kameraet for det meste bak eller ved sida av elevane. Det fanga opp lyden frå heile rommet, og lyd kvaliteten vart god nok for føremålet mitt.

Samstundes med desse opptaka, observerte eg lærarane, den språklege samhandlinga mellom lærarar og elevar og aktivitetane som føregjekk i øktene. Eg noterte som sagt fortløpande observasjonane eg gjorde i ein feltlogg (som eg har kalla opptakslogg/observasjonslogg, sjå vedlegg 5). Observasjonane var viktige for å setja dei språklege praksisane inn i ein kontekst og for at datamaterialet eg henta ut ikkje skulle vera punktstudiar. Gjennom observasjon kunne eg sjå dei realiserte språklege praksisane i samanheng med læraranes samla didaktiske praksis. Observasjonane utgjer ikkje primærmaterialet, men fungerer som støtte til opptaka (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 180). Ved at eg ser læraranes språklege praksisar i ein større kontekst enn dei konkrete samtalan mellom lærarar og elevar, og ved at eg også har

vore til stades i klasserommet over tid, gir observasjonane eit etnografisk tilsnitt til prosjektet (jf. kapittel 5.2.2).

Feltnotata eg tok medan eg observerte i klasserommet, brukar eg som støtte til analysane. I observasjonsloggen (vedlegg 5) går det fram kva for overordna tema og aktivitet som føregår i den aktuelle økta, samt kva for type munnlege, skriftlege eller eventuelle andre aktivitetar som vert nytta. Vidare noterte eg observasjonar eg gjorde av læraranes språk i form av eksempel, det vil seia kva eg la merke til der og då, og eg noterte i tillegg observasjonar av samhandlinga som føregjekk mellom lærarar og elevar. Det er relevant for dei språklege analysane å studera språket i lys av til dømes om læraren snakkar om ei bok dei les, om ho skriv på tavla medan ho snakkar, og om ho snakkar med elevar som sit i grupper, i par eller i plenum. Vidare fungerte feltnotata som utgangspunkt for ein logg som eg førte i etterkant, utanfor klasserommet. Loggen er eit word-dokument som eg noterte meir overordna analytiske perspektiv i gjennom heile datainnsamlinga, basert på eksempel frå klasserommet som eg hadde notert i feltloggen. Det var i denne analytiske prosessen dei mange typane av intraindividuell variasjon stod fram som eit fellestrekk ved dei tre læraranes språklege praksisar.

### **5.5.2 Videostimulert og semistrukturert intervju**

Del 2 av datamaterialet inneheld dei semistrukturerte intervju med lærarane. I tillegg til at eit kvalitativt intervju har som føremål å forstå verda sett frå deltakaranes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), er føremålet med å nytta intervju som metode i dette prosjektet særleg knytt til å sleppa til fleire tolkingsstemmer i analysen av læraranes språklege praksisar. Som del av intervjuet såg kvar av lærarane og eg saman gjennom utdrag frå opptaka i klasseromma, og læraren tolka sitt eige språk gjennom å kommentera og utdjupa eigen praksis, ved hjelp av metoden *videostimulated recall/reflection* (Gass & Mackey, 2016; Nind et al., 2015; Tobin & Davidson, 1990), som eg kallar *videostimulert refleksjon*.

Medan mange som nyttar seg av videostimulert refleksjon vel å gjennomføra det kort tid etter videoopptaka er gjort, vart intervju i dette prosjektet gjennomførte nær fem månader etter det siste opptaket. I mellomtida hadde eg lite kontakt med lærarane,

men dei visste at eg skulle koma tilbake i løpet av skuleåret for å gjennomføra intervju med dei. I tida mellom dei to typane datainnsamling transkriberte eg alle klasseromsopptaka og gjorde innleiande analysar av læraranes språklege praksisar, samt at eg planla intervju. Transkripsjonsarbeidet ser eg som del av det analytiske arbeidet, og dei innleiande analysane knytt til intraindividuell variasjon la føringar for utforminga av intervjugaiden. Særleg i det siste overordna temaet (sjå vedlegg 7) fokuserer intervjugaiden på haldningar til slik variasjon. Temaet *Det norske språksamfunnet si tyding for lærarspråket*, og spørsmål 24, 25, 26 og 30 kan tena som eksempel: *Kva tenkjer/meiner du generelt om språklege tilpassingar og språkleg variasjon? Korleis stiller du deg til nynorsk som opplæringsmål reint praktisk? Korleis stiller du deg til din eigen dialekt og dialekten i lokalsamfunnet når du underviser andrespråkselevar? og Korleis hadde du snakka om det var bokmål som var opplæringspråket, trur du?*<sup>50</sup> Intervjugaiden ville truleg blitt mindre spesifikk om språkhaldningar knytt til variasjon innanfor skriftspråk og dialektar dersom eg hadde gjennomført intervju utan denne avstanden i tid.

For deltakarane kan det vera både fordelar og ulemper med dette opphaldet i tid. Det er gjerne enklare å snakka om det som er friskt i minne enn det som hende for lenge sidan, og avstand i tid kan gjera det vanskelegare å framkalla både tankar, refleksjonar og medvit knytt til dei aktuelle praksisane. Det er difor refleksjonane og medvitet på intervjutidspunktet eg kan seia noko sikkert om, sjølv om lærarane i intervjuet kan uttrykkja at det ligg eit medvit (eller ikkje) bak dei språklege vala også fem månader tidlegare. Det var derimot ikkje viktig at dei hugsar til dømes konkrete undervisningsopplegg og situasjonar på intervjutidspunktet, snarare tvert om. Avstand til undervisningsøktene og jamvel til seg sjølv som lærar var snarare ein fordel for deltakaranes analytiske blick i intervjuet. Videostimulert refleksjon baserer seg også nettopp på avstand, i og med at ein ser opptak av noko som *har føregått*, og i mange tilfelle, som i dette, at ein ser og høyrer seg sjølv frå ein utanfråposisjon. Dette liknar det Bourdieu kallar «det doble, bifokale synspunktet» (Bourdieu, 1999, s. 199), som er ei beskriving av ein forskarposisjon som inneber nærleik og distanse på same tid. Lærarane opptrer som noko som kan likna språkforskarar i denne delen av

---

<sup>50</sup> Kva deltakarane svarta og analysar av intervju kjem i kapittel 7.

intervjuet. Catharina Christophersen understrekar at forskarens nærleik til feltet er ein føresetnad for forståing, men nærleik fører til involvering, som igjen fører til identifisering, noko som også kan blinda ein og føra til at ein ikkje problematiserer, men «produserer selvfølgeligheter» (Christophersen, 2011, s. 36). Christophersen (sst.) hevdar at distanse inneber ein metarefleksjon, og eg meiner at tidsintervallet mellom opptaka og samtalen om opptaka hjelper lærarane til å få tilstrekkeleg distanse til å kommentera eigen språkbruk frå eit utanfråperspektiv. Det er uråd å seia kor grensa går mellom kva for tidsintervall som er nyttig og kva som blir *for* lang tid, men eg kan ikkje sjå at det hadde negativ innverknad på intervjumaterialet at det gjekk om lag fem månader mellom dei to typane datainnsamling, snarare tvert om. Eg meiner læraranes analytiske blikk på sitt eige språk kjem fram i refleksjonen kring videoutdraga, truleg fordi mange av dei konkrete undervisningsopplegga og situasjonane som oppstod i klasserommet var gløymde. Eit for stort fokus på det siste kunne gått ut over det språkanalytiske fokuset. Både i kapittel 6 og kapittel 7 er læraranes analysar av og refleksjonar kring eige språk drøfta.

Individuelle intervju med dei tre lærarane føregjekk med lydopptakar (diktafon) i eit ledig klasserom på deltakarskulen i juni 2018. Eg valde å ta lydopptak, ikkje videoopptak slik den opphavlege planen var, fordi eg kom fram til at det ikkje var viktig å *sjå* deltakarane i samhandling med meg for å tekstleggjera intervjuet i etterkant. I tillegg gjekk eg ut frå at fråvær av kamera truleg ville gjera deltakarane meir avslappa i opptakssituasjonen. Diktafonen låg nærast usynleg på bordet mellom oss, og dermed var det minimalt med teknisk opptaksutstyr som potensielt kunne stela merksemda vår. Spenninga og nervøsiteten deltakarane uttrykte var i staden knytt til å sjå seg sjølv på ein pc-skjerm, noko dei var førebudde på at skulle skje.

Planen laga eg på førehand (sjå tabell 3), og i intervjuet heldt eg meg strengt til dette tidsskjemaet, for det var vesentleg å disponera tida slik at kvar av dei tre deltakarane var innom alle dei overordna temaa, i tillegg til at eg ville setja av om lag halve tida til videostimulert refleksjon. At eit intervju er *semistrukturert* inneber også ein viss fleksibilitet, og fleksibiliteten gjorde seg gjeldande mellom anna når det gjaldt rekkjefølgja av spørsmål innanfor kvart av temaa, kor lenge samtalen dreidde seg om



kvart spørsmål, og kor mange spørsmål me var innom under kvart tema, alt etter kva deltakarane hadde mest å seia noko om.

Tabell 3: Organisering av dei semistrukturerte intervjua.

Tid	Innhald/Organisering	Overordna tema
20 minutt	Samtale om lærarspråket knytt til dei tre første overordna temaa	Tema 1: Lærarspråket i klasserommet og medvit om det munnlege Tema 2: Planlegging av språkleg praksis Tema 3: Elevane si påverking på lærarspråket
30 minutt	Videostimulert refleksjon knytt til videoutdrag og dei overordna temaa	
10 minutt	Oppsummering/samtale om lærarspråk knytt til det fjerde temaet	Tema 4: Det norske språksamfunnet si tyding for lærarspråket

Kvart intervju vara ein time, og eg delte intervjuseansen inn i tre delar (sjå tabell 3 og intervjugaiden, vedlegg 7). Dei første tjue minuttane vart via ein samtale om språklege praksisar ut frå tre overordna tema; *1. Lærarspråket i klasserommet og medvit om det munnlege*, *2. Planlegging av språkleg praksis* og *3. Elevane si påverking på lærarspråket*. Deretter brukte me tretti minuttar på videostimulert refleksjon ut frå videoutdrag eg på førehand hadde plukka ut og som me såg saman, og både læraren og eg kunna stoppa eller repetera avspelinga undervegs. Me hadde dei tre første temaa med oss inn i samtalen kring variasjon som språkleg praksis ut frå desse utdraga. Til slutt var det ti minuttar til oppsummering om språklege praksisar sett i lys av eit siste overordna tema, *4. Det norske språksamfunnet si tyding for lærarspråket*. Lærarane hadde ikkje fått oversendt intervjugaiden på førehand, for eg ville ha dei spontane svara og reaksjonane deira, både på spørsmåla og på videoutdraga. Dei visste derimot at halve intervjuet kom til å krinsa rundt opptak frå klasserommet og kommentarane deira til sitt eige språk. I kapittel 7 analyserer eg innhaldet i desse intervjua, medan læraranes kommentarar i den videostimulerte delen også er tatt med i dei språklege analysane i kapittel 6, der det er relevant for analysane av variasjonen.

Videoutdraga vart plukka ut i samband med at eg undervegs i klasseromsobservasjonen og i transkripsjonsarbeidet vart medviten om at intraindividuell variasjon var eit fellestrekk ved dei talespråklege praksisane til

lærarane. Eg leita difor, med utgangspunkt i den transkriberte teksten, i primærmaterialet (videoopptaka) etter passasjar med innslag av språkleg variasjon som eg meinte lærarane sjølve kunne kommentera. Eg laga ei prioritert liste på ni-ti utdrag for kvar av dei, som alle inneheldt variasjon av ulike slag (sjå liste over utdrag i tabell 4), basert på kva eg syntest var mest relevant at dei reflekterte kring, og at eg ville høyra om det låg noka form for medvitne intensjonar bak variasjonen. I og med at eg ikkje tok videoopptak av intervjuet, noterte eg nøyaktig ned kva for videoutdrag me såg gjennom og kommenterte, for lettare å finna fram til desse då eg kom til analysearbeidet.

Tabell 4: Videoutdrag i prioritert rekkjefølgje. Dato, nummerering av opptak og starttidspunkt.

<b>Lærer 1</b>	<b>Lærer 2</b>	<b>Lærer 3</b>
1. 21.11.17 Opptak 1a: 02:46	1. 08.01.18 Opptak 1a: 05:26	1. 11.01.18 Opptak 1a: 00:05
2. 21.11.17 Opptak 1a: 13:32	2. 08.01.18 Opptak 1b: 04:25	2. 11.01.18 Opptak 1a: 05:48
3. 27.11.17 Opptak 2a: 17:39	3. 14.12.17 Opptak 2a: 12:35	3. 23.01.18 Opptak 1a: 04:16
4. 21.11.17 Opptak 2a: 20:18	4. 14.12.17 Opptak 1a: 35:38	4. 23.01.18 Opptak 1a: 05:54
5. 21.11.17 Opptak 2a: 16:57	5. 14.12.17 Opptak 1a: 31:35	5. 11.01.18 Opptak 2a: 12:04
6. 27.11.17 Opptak 2a: 35:14	6. 14.12.17 Opptak 1a: 00:05	6. 11.01.18 Opptak 2a: 08:37
7. 07.12.17 Opptak 1a: 06:50	7. 14.12.17 Opptak 2a: 32:35	7. 12.01.18 Opptak 1a: 09:24
8. 21.11.17 Opptak 2a: 26:55	8. 18.12.17 Opptak 1b: 09:45	8. 19.01.18 Opptak 1a: 13:10
9. 07.12.17 Opptak 1a: 08:16	9. 07.12.17 Opptak 1a: 03:40	9. 11.01.18 Opptak 1a: 23:09

Eit eksempel på eit videoutdrag eg valde ut i intervjuet med Lærer 2 (1. 08.01.18 Opptak 1a: 05:26)<sup>51</sup>, er ein passasje der Lærer 2 går rundt i klasserommet og stiller spørsmålet «Kva har du gjort i helga?» på svært ulike måtar. Spørsmålet førekjem med og utan retrofleksar, med ulike bøyingsendingar i substantivet og med veksling mellom skriftnær og dialektal form av spørjeordet. Føremålet med å velja ut dette utdraget til bruk i intervjuet, var at Lærer 2 sine kommentarar og refleksjonar etter å ha sett dette utdraget kunne vera med på å justera og utvida forståinga mi av kva som formar vala hennar av dei ulike talespråklege variantane. Slik arbeidde me oss gjennom utdrag for utdrag som inneheldt eksempel på variasjon på det fonologiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske nivået, og det viste seg at seks-sju utdrag i kvart av intervjuet var tilstrekkeleg for den halve timen eg hadde sett av til dette. Sjå

<sup>51</sup> I analysen viser eg ikkje til nummereringane i tabell 4. Denne er primært brukt til å halda orden på kva for videoopptak som er utgangspunkt for refleksjon.

analysane (kapittel 6 og 7) for det som kom fram knytt til både temaa i intervjugaiden og refleksjonane i den videostimulerte refleksjonen.

## 5.6 Analysemetodar

Opptaka frå klasseromma og frå intervju er lagt inn og transkriberte i det kvalitative analyseverktøyet NVivo (sjå kapittel 5.6.1 om transkripsjon). Eg har transkribert læraranes ytringar frå klasserommet talemålsnært og så nøyaktig som råd er, medan intervju er transkriberte i nynorsk ortografi. Elevanes ytringar frå klasserommet er jamt over tatt med, men nokre av dei er korta noko ned, sidan det er læraranes ytringar som vert analyserte. Det som tidleg i transkripsjonsarbeidet stod klart for meg, var at desse tre lærarane ikkje nyttar eit normalisert skriftnært talemål som hovudstrategi i klasserommet, men at dei har kvar sin dialekt i botnen, og variasjon i tillegg til denne. Lærer 3 kallar i intervjuet denne variasjonen *eit belegg*, og det er dette *belegget*, som vil seia variasjon innanfor alle språknivåa, som er hovudfokuset i denne avhandlinga. Analysane synleggjer denne variasjonen, men eg har valt å ikkje bruka éin bestemt analysemetode, både fordi eg ønskte stor grad av fleksibilitet i møte med materialet og fordi eg ikkje fann éin analysemetode som heilt og fullt kunne dekkja dei ulike fokusa i forskingsspørsmåla. Ei hermeneutisk, abduktiv og kvalitativ tilnærming, som også er inspirert av Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2009), inneber nettopp at forskaren tar mange analytiske val undervegs i ein dynamisk forskingsprosess. Materialet har difor på sett og vis sjølv opna for val av teoretiske perspektiv å analysera empirien i lys av.

### 5.6.1 Transkripsjon som del av analyseprosessen

Transkripsjonen av klasseromsopptaka følgjer ein talemålsnær notasjon innanfor ein i hovudsak nynorsk normalortografi av to hovudgrunnar.<sup>52</sup> For det første er normalortografi valt for å kunna utføra transkripsjonsarbeidet i det kvalitative analyseverktøyet NVivo. Dette er eit program som ikkje er laga for å utføra språklege analysar spesielt, og normalortografi fungerer difor betre enn spesialteikn. Eg

---

<sup>52</sup> Dette delkapittelet omhandlar transkripsjon av klasseromsopptaka, medan bruk av normalortografi i transkripsjon av intervju er argumentert for i kapittel 5.6.3.

oppretta eit prosjekt i NVivo og overførte video- og lydfile til prosjektet. Filene som er brukte, er difor samla og organiserte inne i dette programmet. Deretter transkriberte eg alle filene ved hjelp av NVivos transkripsjonsprogram. Fordelen med å transkribere i dette dataprogrammet ligg i at tidskodane frå opptaka stemmer overeins med teksten i transkripsjonen, fordi programmet synkroniserer tekst og video-/lydopptak. Det er også enkelt å finna fram i fleire typar materiale, også gjennom søkefunksjonar. Eg valde å bruka NVivo til transkripsjon på grunn av desse fordelane. Kodinga av materialet og dei meir finmaska språklege analysane har eg gjort ved å samla transkripsjonane tilhøyrande kvar av lærarane i kvar sine word-dokument, der eg også inkluderte aktuelle IPA-teikn (sjå nedanfor). Kopiert inn i word utgjer transkripsjonane mellom 32000 og 34000 ord for kvar av læraranes samla undervisning.

Eg koda dei ulike typane av språkleg variasjon i læraranes språk ved hjelp av word-programmets søkjefunksjon, saman med manuelle strategiar. Det er avgjerande for analysane at eg manuelt har gått gjennom transkripsjonane, noko verbformene i materialet kan tena som eksempel på. Eg har til dømes manuelt gått gjennom transkripsjonane for å skilja førekomstar av presensformer utan *-r* frå infinitivsformer (t.d. *å spele – eg spele / å spela – eg spela*). Eg har hatt hand om alle stega i denne prosessen sjølv, frå innsamling av materialet til ferdige analysar. Analysen vert ikkje berre gjort etter at materialet er samla inn, men analyseprosessen føregår gjennom heile forskingsprosjektet.

Vanlege uttaleprinsipp for lesing på norsk ligg til grunn for transkripsjonane av klasseromsopptaka. Dette resulterer til dømes i at dobbel- og enkelkonsonant hovudsakleg er brukt i staden for at lengde på vokalen er markert. Vidare noterer eg vokalane slik det er vanleg ortografisk, slik at *opp* har uttalen *åpp*, *kommer* har uttalen *kåmmer*, og eg ser ingen grunn til å byta ut *o* med *å* her. Eg har valt å bruka *å* i staden for IPA-teikna *ɔ/o*, og *o* blir brukt for IPA-teiknet *u*, medan når eg noterer *u*, skal denne lesast som *ɯ* der dette er vanleg i leseuttale. Når uttalen av fonem avvik frå vanleg leseuttale, viser det igjen i transkripsjonen. Eg har såleis ei pragmatisk tilnærming til transkripsjon, som eg ønskjer skal vera så enkel og intuitiv som mogleg både for lesaren og for meg sjølv.

I transkripsjonane nyttar eg i hovudsak normalortografi når denne er tilstrekkeleg for å få fram variasjonen til kvar av lærarane, slik det også er gjort i det store nordiske dialektkorpuset ScanDiaSyn (Johannessen et al., 2009). Eg har mange av dei same, men likevel ikkje identiske, transkripsjonsreglar som dette dialektkorpuset opererer med. Intensjonen i dette prosjektet er lik som for ScanDiaSyn, nemleg ein lydnær, talemålsnær transkripsjon, «så lydnært som det er muleg med vanlege bokstavar» (Johannessen et al., 2009, s. 10). Når det latinske alfabetet ikkje strekkjer til, bruker eg i tillegg desse IPA-teikna (fonemisk transkripsjon) og markeringane for å synleggjera variasjonen:

Palato-alveolar: ʃ

Retrofleks: ɖ, ɗ, ɳ, ɺ

Palatal: ç, ɲ

Velar: ŋ

Affrikat: tʃ

Stavingsberande konsonant: ˙ (under konsonanten)

Lang vokal: : (etter vokalen, brukt berre unntaksvis for å unngå misforståingar)

Markering av tonelag: <sup>1</sup> og <sup>2</sup> (før ordet) (ikkje i transkripsjon, berre unntaksvis i analysane)

Ingen av lærarane vekslar mellom ulike allofonar av *r*-fonemet, difor har eg notert *r*-uttalen som *r*, men kommentert kva for *r*-uttale kvar av dei har. Fonem som ikkje kan bli gjengitt med eitt enkelt grafem i det latinske alfabetet, blir gjengitt med IPA-teikn, slik fonemet /*ʃ*/ til dømes i /*ʃ*lutt <slutt> er eit eksempel på. Affrikaten *tʃ*/ og frikativten *ç* (som Lærer 1 og Lærer 2 vekslar mellom i uttalen av til dømes <ikkje>) er andre eksempel på at eg har trekt inn IPA-teikn for å synleggjera variasjonen. Det er først og fremst analytiske val som ligg til grunn for ulike måtar å transkribera på, og den tilpassa talemålsnære transkripsjonsforma eg har valt å bruka, skal fungera til å fanga læraranes intraindividuelle variasjon.

Desse ekstralingvistiske symbola og markeringane er også i bruk i transkripsjonane frå klasseromsopptaka:

Korte pausar: (.)

Utelaten tale: (...)

Avbrotten tale: –

Overlappende tale: [ ]<sup>53</sup>

Ekstralingvistisk informasjon: (*kursivert*)

Uforståeleg tale: (uft)<sup>54</sup>

I analysane av begge datasetta er det markert skilje mellom leksem, skriftform og uttaleform, og sitat er skilde ut frå teksten elles:

Leksem: ‘ ’ (‘bok’)

Ordform i skrift: < > (<boka>)<sup>55</sup>

Uttaleform: *kursivert* (*boka*, *boko*)

Sitat frå lærarane: *kursivert*

Ei mogleg setning (men her med fiktivt innhald) som inneheld alle desse markeringane kan tena som eksempel:

‘Bok’ i bestemt form eintal, <boka>, varierer mellom *boko* og *boka* når Lærer 3 seier at *alle må finna fram boko* og at elevane må *slå opp på side ti i boka*.

Eg ser på slike markeringar som økonomisering av tekst, der markeringane viser kva som er leksem, skriftform, uttaleform og sitat. I kapittel 6 har eg prøvd å ha færrest mogleg markeringar av leksem, der eg i det store og heile held meg til ordformer i skrift og uttalevariantar av desse. I kapittel 7 er det sitat i ortografisk skrift (nynorsk) frå intervjua som er gjengitt, der innhaldet i sitata tematiserer og kommenterer uttaleform (frå klasserommet) i relasjon til både leksemet i bruk og den tilhøyrande skriftlege ordforma.

## 5.6.2 Analyse av språkleg variasjon

Dette prosjektet har to datasett, der eg for det første settet har valt å utføra språklege analysar av variasjon innanfor språknivåa. Materialet styrer kva for variablar som

---

<sup>53</sup> I tillegg er anonymiserte stadnamn noterte i slike kolonnar, til dømes [stadnamn].

<sup>54</sup> I intervjutranskripsjonane er dei same ekstralingvistiske symbola og markeringane tatt med, bortsett frå ekstralingvistisk informasjon.

<sup>55</sup> Eg held meg stort sett til nynorske ordformer og fellesformer i klammene, men når ordet i bruk samsvarar berre med bokmål, fører eg opp bokmålsforma i klammene. Andre ord, som t.d. *dømmes*, har to variantar, <deira/deres>, i klammer. Når heile ytringar står i klammer, er orda skrivne i tråd med skriftnorma, medan syntaksen er talemålsnær.

vert analyserte innanfor kvart av språknivåa. Variablane er såleis ikkje valde på førehand. Eg har vore nøye med å transkribera den variasjonen eg har fanga opp knytt til delnivåa i språket, men eg har samstundes valt vekk nokre prosodiske trekk (som tonem, trykk, setningsintonasjon), og heller halde meg til det eg kan analysera ut frå ein grovare transkripsjon. Datamaterialet frå klasserommet vert analysert språkleg i kapittel 6, der også læraranes kommentarar og refleksjonar i intervju knytt til videoutdraga er trekte inn som justeringar og utdjupingar til dei språklege analysane mine.

Gjennom nærlesing av transkripsjonane har eg for kvar av lærarane funne fram til kva for språkstrukturell variasjon som kjenneteiknar språkpraksisane deira. Denne har eg kategorisert som «Fonologisk -», «Morfologisk -», «Syntaktisk -» og «Leksikalsk variasjon». For kvart språknivå koda eg på bakgrunn av denne kategoriseringa variablar (og leksem) som inneheld variasjon, som vil seia at to eller fleire variantar er i bruk, i kvar enkelt av læraranes språkpraksisar. Lærarane har variasjon innanfor alle språknivåa, men analysane inneheld ulike variablar for kvar av lærarane, styrt av kodinga av klasseromsmaterialet. Den intraindividuelle variasjonen dannar grunnlaget for analysane i kapittel 6, knytt til forskingsspørsmål 1: *Kva for språkleg variasjon har lærarane i klasserommet?*

Den variasjonen eg trekkjer fram, gir eit bilete av kvar av læraranes språklege praksis, om ikkje eit fullstendig bilete. Presentasjonen er heller ikkje meint å vera absolutt dekkande når det kjem til variasjon, sidan det ville sprengt rammene for denne avhandlinga. Eg har to hovudkriterium i utveljinga av den språklege variasjonen som blir analysert i denne avhandlinga: 1) *variasjon som for kvar enkelt av lærarane førekjem hyppig*, og 2) *variasjon som er mindre hyppig, men som bryt med det forventta ut frå talemålet elles*. Det første utvalskriteriet er enklast å arbeida ut frå og minst diskutabelt, for denne variasjonen ligg *oppi dagen* i materialet og er lett å oppdaga. Eksempel er t.d. variasjon i infinitivsending for Lærer 1, syntaktisk variasjon i spørsmål for Lærer 2 og variasjon i presensending for Lærer 3. Det andre kriteriet er derimot meir diffust, og det er vanskeleg både å definera presist og å oppdaga variasjon av denne typen i materialet. Men slik variasjon kan også framstå som noko spektakulært, ved at det er noko som opptrer mindre frekvent og bryt med

det eg forventar ut frå lærarens talemål elles i materialet. Eksempel på variasjon ut frå det siste kriteriet, er at hos Lærer 1 finn eg leksikalsk variasjon, til dømes i ytringa *nå spiser eg – i går åt eg*. Hos Lærer 2 finn eg fonologisk variasjon når ho jamt over nyttar retrofleksar, men nokre få gonger løyser dei opp, som i og *kaʈʈ* og *kart* <kart>. Hos Lærer 3 er det leksikalsk variasjon når ho nokre få gonger seier *jedna* for det meir frekvente *kanskje* i det innsamla materialet. Eksempla på val av variant ut frå både det første og det andre utvalskriteriet av variasjon som blir analysert, viser at språket deira må analyserast ved hjelp av ulike perspektiv innanfor sosiolingvistikkk for å forstå kva som kan forma denne variasjonen. Den talemålsnære transkripsjonen legg grunnlaget for at eg kan identifisera mest mogleg av både den frekvente og den mindre frekvente intraindividuelle variasjonen hos kvar av lærarane.

### 5.6.3 Innhaldsanalyse av intervju

Det andre datasettet i dette prosjektet er intervju med kvar av lærarane. Til skilnad frå det første datasettet, er intervjumaterialet transkribert ortografisk, på nynorsk.<sup>56</sup> Dette er noko uvanleg, sidan mange sosiolingvistiske undersøkingar frå 1990- og 2000-åra brukar intervju som datamateriale med dobbelt siktemål, der materialet vert analysert både språkleg og innhaldsmessig (Hårstad et al., 2017, s. 164-165). Slik er det ikkje i dette prosjektet. Her er intervju valt som metode for å få tak i læraranes opplevingar, haldningar og refleksjonar, og dermed er det meiningsinnhaldet i intervjumaterialet som er gjenstand for analyse.

Ortografisk transkripsjon av intervju har både positive og negative følgjer i dette prosjektet. Dei negative er at læraranes ytringar er endra i større grad i ei ortografisk tekstleggjing enn i ei talemålsnær, og dei mistar samstundes noko av det autentiske preget som ein meir talemålsnær transkripsjon gjenspeglar. Det autentiske preget er likevel i noka grad tatt vare på ved at transkripsjonane inneheld pausar, nøling, avbroten tale m.m. (sjå også kapittel 5.6.1 om ekstralingvistiske markeringar). Vidare, når eg brukar ulike transkripsjonskonvensjonar for dei to datasetta, kan eg ikkje

---

<sup>56</sup> Enkelte dialektord og munnlege uttrykksmåtar som ikkje lar seg omsetja til nynorsk utan å mista noko av tydinga er likevel tatt med i transkripsjonane, som til dømes når Lærer 2 seier *med opprinnelse i (...)*. Noko språkbruk er også karikert, såkalla stilisert (jf. t.d. Madsen & Svendsen, 2015), og då set eg det i hermeteikn, som til dømes «*penere*».



samanlikna kvar av læraranes språkpraksisar i ulike situasjonar, representert ved klasserommet og intervjusituasjonen. Det siste er også ei positiv følgje, for dette prosjektet legg ikkje opp til samanlikning av læraranes språkpraksisar i dei to datasetta. Eg unngår på denne måten ei markering av språklege trekk i ein annan situasjon enn den frå klasserommet, noko som ikkje er eit fokus i avhandlinga. Den overordna grunnen for å velja ein ortografisk framfor ein meir talemålsnær transkripsjon av det andre datasettet, er likevel at det er innhaldet i intervjuet som er i fokus, ikkje den språklege forma. Det kan likevel vera problematisk å setja eit skilje mellom innhald og det språkleg form. Eit eksempel er når Lærer 2 uttrykkjer på nordnorsk dialekt, transkribert i nynorsk ortografi, at ho ikkje klarar å snakka nynorsk (sjå kapittel 7.2.2). Her står språkleg form i fare for å slå i hel innhaldet, og for å nå inn til meiningsinnhaldet, må ein difor sjå forbi at det er gjengitt i den språkdrakten som ho her peikar på er problematisk for henne.

Den videostimulerte refleksjonen er primært trekt inn i den språklege analysen (sjå kapittel 5.6.2 og kapittel 6). Fokus i analysen av intervjuet (kapittel 7) er primært knytt til det kvar av lærarane seier før (om lag 30 minutt) og etter (om lag 10 minutt) den videostimulerte refleksjonen. Det er likevel noko overlapp mellom dei to analysekapitla (kapittel 6 og 7), som kjem av at temaa i intervjuet ikkje er strengt strukturerte eller avgrensa. Det skjer fleire gonger at lærarane (og eg) kjem inn på dei same temaa både i den delen av intervjuet som inneheld videorefleksjon og i intervjuet elles. Eit semistrukturert intervju gir fleksibilitet i intervjusituasjonen, med høve for lærarane til å resonnera og utvikla ein tanke eller ein refleksjon.

Hovudstrukturen eg hadde lagt opp til i intervjuet er såleis open for justeringar i intervjusituasjonen, men dette gir nokre analytiske utfordringar. Når dei same temaa er oppe fleire gonger innanfor ulike delar av intervjuet, gir inndeling i språkleg analyse i kapittel 6 (som inkluderer videostimulert refleksjon) og innhaldsanalyse i kapittel 7 (primært resten av intervjuet) noko overlapp og fare for gjentakning. Det viktigaste prinsippet bak inndeling har vore at ulike analysar bidrar med ulike vinklingar som samla kan gi ei større forståing for den språklege variasjonen.

Det er mange former for innhaldsanalyse (*content analysis*) å velja mellom i kvalitative prosjekt, eksempelvis leksikalsk, syntaktisk og tematisk innhaldsanalyse.

Eg har valt den tematiske (*thematic content analysis/TCA*) som rammeverk for intervjuanalysen (sjå t.d. Braun & Clarke, 2006; Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2019; Oliveira, Bitencourt, Teixeira & Santos, 2015). Det er læraranes oppfatningar, haldningar og refleksjonar knytte til utvalde tema som er studieobjektet i denne delen av prosjektet, og difor høver det å nytta tematisk innhaldsanalyse.

Analysekategoriane og dei tematiske fokusa i intervjugaiden er ikkje heilt identiske. I dette prosjektet er eg som sagt også inspirert av grounded theory (GT)-tilnærminga, som inneber ei open og empirinær tilnærming til materialet, der kategoriane ikkje er bestemte før analysen tar til, men veks fram frå nærstudie av materialet. Eg nyttar GT-tilnærming i dei fasane av analyseprosessen som inneber koding og underkategorisering, medan TCA ser eg på som ei overordna tilnærming for heile analyseprosessen (sjå meir om dette nedanfor, der kodingsprosessen blir beskriven, og i kapittel 7).

TCA inneber ei open tilnærming til analyse av kvalitative data, og dette er ikkje éin bestemt metode. Felles for TCA-studiar er at analyseprosessen går gjennom tre stadium: 1) før-analyse, 2) utforsking, og 3) bearbeiding og tolking (Oliveira et al., 2015, s. 74-76). Den tidlege analysefasen utgjer det Oliviera et al. kallar før-analyse, som i praksis vil seia innsamling av materiale og første bearbeiding i form av transkripsjon, gjennomlesing og klargjering for analyse. Utforskingfasen inneber arbeid med koding og analyse. Ein må bestemma kva for einingar som skal kodast og analyserast, t.d. kan ei eining vera eit enkeltord, eit avsnitt, eller alt som er skrive om eit tema. Eg valde å gå tematisk til verks, der alt som blir sagt om eit tema, utgjer éi analyseeining. Ein må velja deskriptive og/eller analytiske kodar for desse einingane, og valet mitt fall på ei i hovudsak deskriptiv koding, som inneber at eg sparar det analytiske til drøftingar i lys av teoretiske perspektiv. Sidan det ikkje er lineære, kronologiske og klart åtskilde prosessar som føregår, er både beskriving, analyse og drøfting innlemma i analysekapittelet (sjå kapittel 7). Men i arbeidet fram mot den skriftlege rapporteringa har eg prøvd å skilja det deskriptive nivået, som inneber minst mogleg tolking og drøfting, frå det analytiske nivået, som inneber stor grad av tolking og drøfting.

Kodingsprosessen er tredelt, i *open*, *aksial* og *selektiv koding*, både innanfor GT-tilnærminga og innanfor TCA (Oliveira et al., 2015, s. 75-76; van Ommeren, 2016, s. 91-92). GT sine omfattande prinsipp for den opne kodingspraksisen inneber nærlesing av materialet, ord for ord og linje for linje, og kodinga vert samanfatta i kvardagslege, eller det som ofte er kalla common sense-kategoriar, som veks fram gjennom denne nærlesinga. Forskaren opererer med ei liste av kodar som vert grupperte i kategoriar, og kategoriane og dei koda dataa som fell innunder desse vert noterte fortløpande (jf. Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 95). Alvesson & Sköldberg (sst.) trekkjer fram at GT-forskarar nyttar kategoriar som skal vera lett forstålege for dei som blir intervjua, anten direkte uttrykte av dei sjølve (*in vivo*-kategoriar) eller ut frå forskarens forståing av materialet (*in vitro*-kategoriar). *Aksial koding* inneber å identifisera tilhøvet mellom kodane og kategoriane frå den opne kodinga, og her føregår justeringar og samanslåing av kategoriar, eller slik van Ommeren (2016, s. 91-92) oppsummerer denne fasen:

Forskaren forsøker kort sagt å raffinere de konseptene eller kategoriene av liknende konsept som har utmerket seg gjennom den åpne kodinga. De utforskes for hvilke egenskaper de har, om de kan brytes ned i underkategorier og – ikke minst – hvordan de kan relateres til eller eventuelt integreres i andre kategorier.

Eg forstår den aksiale kodinga som eit ledd i prosessen med å generalisera analytisk. Den aksiale kodinga går over i den *selektive*, som er målet for kodingsprosessen. Forskaren identifiserer her ein kjernekategori som alle dei andre kategoriane føyer seg inn i, altså ein generalisert kategori som ideelt sett forklarar alle dei andre. Denne er nært knytt til utvikling av teori, som er GT-forsking sitt endelege mål.

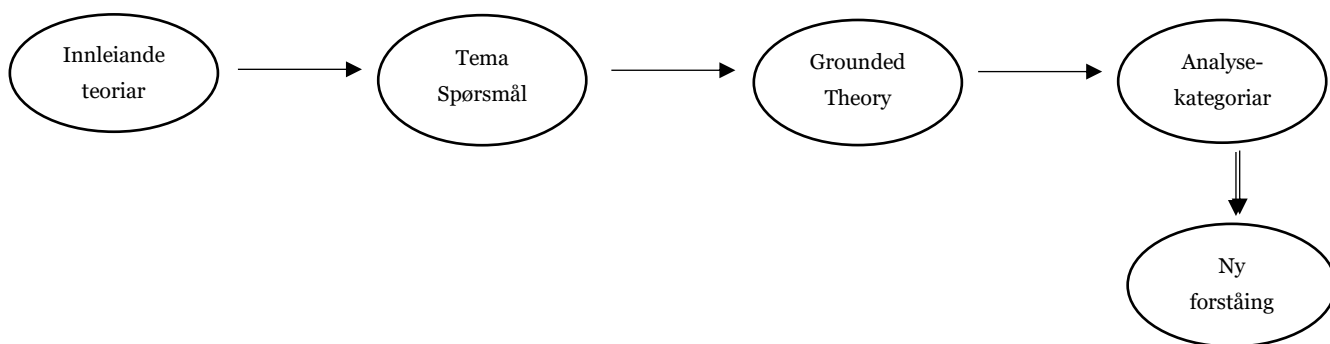
Måten van Ommeren har brukt GT på, er å la empirien driva fram vidare datainnsamling, ut frå prinsippet om *teoretisk utval* (*theoretical sampling*), der dei analytiske innsiktene i den tidlege kodinga av materialet driv fram vidare innsamling. Ei slik fleksibel datainnsamling har ikkje vore aktuelt for det andre datasettet i dette prosjektet, sidan det både i prosjektutforminga og i informasjonen lærarane fekk var lagt opp til eitt intervju med kvar av lærarane etter datainnsamlinga frå klasserommet. Men på eit meir analytisk plan føregår ein liknande prosess. Den initiale kategoriseringa i det eg kallar underkategoriar, byggjer på ei omfattande og finmaska inndeling i kodar, som gir grunnlag for vidare systematiseringar, som i

prosessen inneber justeringar og samanslåing av kategoriar. Dette ligg nært GTs *aksiale koding*, og i denne samanhengen føregår det ved å knyta empiri og teoretiske perspektiv tett saman.

Eg har valt å ikkje følgja GT sin prosedyre for koding til punkt og prikke, og det har fleire grunnar. Den tidlege kodinga, særleg den opne og delvis den aksiale, er kritisert for å vera både ineffektiv og for å innebera ei degradering av vitskap til systematisert sunn fornuft (jf. van Ommeren, 2016, s. 99-100). Kategoriane er for kvardagslege og byggjer på lite anna enn sunn fornuft. Eg har derimot latt meg inspirera av GT si empirinære tilnærming gjennom at eg har nærlese materialet og leita etter kva som trer fram i det. I denne fasen har eg lagt vinn på å vera open for å endra på den tidlege inndelinga i hovudkategoriar og å laga tilstrekkeleg mange underkategoriar for å fanga essensen og ikkje gå glipp av vesentlege moment i materialet. For intervjuanalysen har det vore mogleg i dette prosjektet å gå ope ut og la materialet generera kategoriar, sidan eg på førehand ikkje kunne laga eit ferdig sett av analytiske kategoriar som kunna fanga opp alt knytt til læraranes opplevingar, haldningar og refleksjonar. I dette prosjektet er det difor ei blanding av *in vivo*- og *in vitro*-kategoriar. Læraranes forståing slik ho kjem til uttrykk i intervju (*in vivo*), og mi forståing av materialet i ulike fasar i analyseprosessen (*in vitro*), genererer kodar og kategoriar. Det er likevel intervjugaiden som i stor grad har lagt føringar for kva meiningsinnhald som kan lesast ut av intervju. Intervjugaiden er laga med bakgrunn i problemstillinga og forskingsspørsmåla i dette prosjektet, og justert etter innleiande analysar av klasseromsopptaka, noko som inneber ei sosiolingvistisk tilnærming til språkbruk, ikkje ei tilnærming basert på sunn fornuft. Eg har difor valt å både koda og kategorisera intervju ut frå ei blanding av på den eine sida forskingsspørsmåla og dei på førehand definerte teoribaserte tematiske fokusa i intervjugaiden, og, på den andre sida, dei tilbakevendande temaa samtalen krinsa kring og som det dermed blei snakka mest om i intervju. Det teoretiske og det empiribaserte er difor kombinert i kategoriseringa av intervjutranskripsjonane og i analysen som heilskap.

Analyseprosessen i dette prosjektet liknar difor Rune Krumsvik sin modell i boka *Forskningsdesign og kvalitativ metode* (2014). Medan GT-prosjekt er induktivt orienterte frå byrjinga av, med ideal om å minska innleiande teoretiske (og andre)

fordommar, plasserer Krumsvik GT langt uti prosessen i modellen sin. GT kjem først inn like før inndeling i analysekategoriar. Tema og intervju spørsmål plasserer han tidleg i prosessen, etter det han kallar prosessteori, som eg forstår som innleiande teoriar ein har med seg også tidleg i prosessen. Krumsvik si forståing av at GT kan koma inn seint i prosessen, er interessant, synest eg, og difor har eg forenkla og tilpassa denne modellen til dette prosjektet i figuren nedanfor.



Figur 5: Design og analyseprosess i intervjustudien (inspirert av Krumsvik, 2014, s. 141).

I dette prosjektet er GT plassert seint i prosessen, slik Figur 5 illustrerer. Teoretiske perspektiv er med frå starten av, og forskningstilnærminga er såleis meir abduktivt enn induktivt orientert. Den siste sirkelen, som kjem etter inndeling i analysekategoriar, «Ny forståing», manglar i Krumsviks modell. Ny forståing er målet for prosessen, her markert med ei dobbel pil. Dette forskingsprosjektet *kan* i prinsippet innebera utvikling av ny teori (jf. GT sitt mål med forskning), eller meir sannsynleg, ny forståing kan veksa fram frå ei samanstilling av teoriar og analysekategoriar brukt i nye kontekstar.

I kodinga har eg funne fram til kategoriar, primært underkategoriar, ut frå nærlesing av intervju transkripsjonane. I denne prosessen har også *memoar* eg skreiv like etter intervju vore ei støtte. Memoar vil i dette prosjektet seia ei samanfating og ei parafrasering av læraranes ytringar, samanstillt med dei innleiande analysane mine i notat. Dette inneber umiddelbare og foreløpige tolkingar av læraranes ytringar som fungerer som koplingar eg gjer mellom dei to datasetta. Til dømes seier Lærer 1 og Lærer 3 at dei oppfattar sitt eige talemål i opptaka som *bokmål*, og i notata mine kommenterer eg spesielt kva ordformer dei legg merke til, om dette er fellesformer for bokmål og nynorsk m.m. Eg noterer også at dei nyttar folkelingvistiske

beskrivingar på talespråket, som å *snakka bokmål*. Memoar kan også likna etnografen sine feltnotat, i og med at dei vart nedteikna medan eg var tett på innsamlinga, og dei er tett knytte til å prøva å forstå læraranes oppfatningar om eige språk. Det er sjølv sagt intervjutranskripsjonane som utgjer primærmaterialet for analysane av intervju, men memoane er til hjelp når eg trekkjer ut det mest vesentlege frå intervju. I nærlesinga av intervjutranskripsjonane koda eg teksten og samanfatta desse i underkategoriar. Kodane eg har brukt innanfor kvar hovud- og underkategori, er merkelappar på det som trer fram i empirien innanfor kategoriane.

Eit eksempel som føregrip analysane i kapittel 7, kan synleggjera analyseprosessen. Hovudkategori 1, «Språklege tilpassingar til elevane»,<sup>57</sup> har eg kome fram til både ut frå forskingsspørsmåla og dei tematiske fokusa i intervjugaiden. Dei første kodane som trer fram i nærlesing av materialet innanfor denne kategorien, er «Ord og omgrep» og «Tydeleg, nøyen formidling». Desse oppfattar eg som tilgrensande, og dei er samla i underkategorien «Å vera språklærer». Dei neste kodane, «Morsmåls- og skulebakgrunn» og «Nykomen og vidarekomen», er samla i underkategorien «Elevanes bakgrunn og nivå». Kodane «Endring i økta» og «Endring i skuleåret» er samla i underkategorien «Endring i språkleg praksis over tid». Endeleg er kodane «Overregional orientering», «Skriftspråksorientering» og «Lokaldialektal orientering» samla i underkategorien «Integrering». (Sjå tabell 35 og analysane i kapittel 7). I kapittel 7.1. er det denne kategoriseringa som strukturerer intervjuanalysen, der eg kommenterer sitat frå intervju og drøftar kategoriane teoretisk.

Eg vil understreka at kategoriseringa er eit konstruert bilete av ei verkelegheit som ikkje fullt ut verken kan fanga deltakarane si verkelegheitsoppleving eller forståinga mi av denne. Som ein kvalitativt, sosiokulturelt og hermeneutisk orientert forskar er eg, gjennom heile prosessen, ein medkonstruktør av dette verkelegheitsbiletet saman med deltakarane, sagt med van Ommerens ord:

Jeg har stilt spørsmål og med det bedt om respons knyttet til bestemte tema (og ikke andre), og jeg har lyttet til informantenes svar og gitt tilbakemelding. Jeg har kort sagt vært en aktiv

---

<sup>57</sup> Namn på kodar og kategoriar er gjengitt i teksten med bruk av hermeteikn, medan sitat frå deltakarane er gjengitt i kursiv (sjå kapittel 7).

deltaker i generering av de dataene jeg baserer konklusjonene mine på (van Ommeren, 2016, s. 113).

Denne involveringa er ikkje uproblematisk, og van Ommeren hevdar vidare at forskarens innverknad er uunngåeleg, og det er difor nødvendig å ha eit medvite forhold til moglege følgjer av dette (sst.).<sup>58</sup> Ei følgje av involveringa mi knytt til intervjumaterialet er at forståinga eg hadde laga meg av dei språklege praksisane i klasserommet, har verka inn på kva for spørsmål eg stilte i intervjuet. Dette er ikkje nødvendigvis ei negativ følgje, snarare gav læraranes svar meg moglegheit til å justera denne forståinga. Men både gjennom kva for spørsmål eg valde å stilla og gjennom korleis eg responderte på svarea deira, har eg som forskar samstundes innverka på dei dataa eg baserer analysen på. Denne innverknaden er likevel ikkje vilkårleg. Han har først og fremst røter i sosiolingvistiske forståingsrammer, basert både på den faglege bakgrunnen min og på prosessen eg på intervjutidspunktet var i med bearbeiding og byrjande språklege analysar av det første datasettet.

I analysen av intervjuet systematiserer eg noko som vanskeleg kan setjast inn i bestemte kategoriar. Men forskning er nettopp å løfta opp materialet til eit nivå som inneber abstraksjon og konseptualisering gjennom systematisk analyse (sjå kapittel 4.1), og ei tematisk kategorisering er eit verkemiddel for å nå dette nivået. Når det gjeld kategorisering, heng denne så nært saman med kodinga i dette prosjektet at eg finn det vanskeleg å skilja klart mellom kodar og kategoriar. I den grad det er eit skilje, er kodane tettare på empirien og difor på eit lågare nivå enn kategoriane. I praksis vil dette også seia at det er mange fleire kodar enn kategoriar, og at kategoriane er ei samanstilling av tilgrensande kodar. Både kodinga og kategoriseringa bryt ned eit stort og rikt kvalitativt materiale i noko som er handterleg og analyserbart. Kategoriseringa er difor eit steg i retning ei konseptualisering av empirien.

---

<sup>58</sup> Forskarens innverknad er også tematisert og drøfta i lys av *refleksivitet* og etiske aspekt (sjå kapittel 5.7 og 5.8).

## 5.7 Validitet, reliabilitet og ei reflektiv tilnærming

I innføringsbøker i metode er *validitet* og *reliabilitet* ofte via mykje merksemd (jf. Krumsvik, 2014; Kvale, 2007). Eg vil kort kommentera korleis desse to omgrepa er handsama i dette prosjektet. Deretter vender eg blikket mot *refleksivitet*, som er eit gjennomsyrande perspektiv i kvalitativ forskning, slik det også er i dette forskingsprosjektet.

I Krumsviks innleiing til kapittel 5, som har tittelen «Validitet», finn eg nokre grunnleggjande spørsmål forskarar bør stilla i eit kvalitativt forskingsprosjekt: Har eg undersøkt det eg hadde til hensikt å undersøkje? Har eg undersøkt det eg trur eg har undersøkt? Har metodane eg har nytta minimert validitetstrugslane mest mogleg? (Krumsvik, 2014, s. 151-152). Validitet handlar kort sagt om at eg sikrar at forskinga er til å stola på. Eg skal sørgja for at eg har undersøkt det eg har hatt til føremål å undersøkje, som vil seia det problemstillinga og forskingsspørsmåla spør etter. Eg skal også sørgja for at metodane eg har nytta, både innsamlings- og analysemetodane, sikrar at eg får svar på det eg undersøker. Ein definisjon av *validitet* som er mykje brukt, står professor i utdannings- og samfunnsforskning, Martyn Hammersley, for: «An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that it is intended to describe, explain or theorise» (Hammersley, 1992, s. 69). Omsett til norsk og til dels sagt med egne ord, er såleis eit resultat gyldig («valid or true») når det presist og nøyaktig representerer dei trekka ved fenomena som eg har intensjon om å beskriva, forklara eller teoretisera i forskingsprosjektet. Hammersley hevdar *validitet* er eit synonym for det han meiner er blitt eit tabuord i forskning, nemleg *sanning* («truth») (sst.). Det er blitt farleg å hevda at noko er sant, ikkje minst fordi forskaren sjølv er medkonstruktør av denne sanninga, noko som svekkar den objektiviteten som eit tradisjonelt syn på sanning inneber. Validitet ligg like fullt svært nær eit sanningsomgrep, slik eg også ser det. Validitet har likevel ei anna tyding i humanistisk forskning enn i naturvitskapleg forskning, der idealet om objektivitet står sterkt. Det er andre omgrep som styrkjer validiteten i kvalitativ forskning.

Dei mest sentrale omgrepa knytt til ei kvalitativ forståing av validitet, er *truverde* («truthwordiness»), *bekreftbarheit* («confirmability») og *overføringsverdi*



(«transferability») (Krumsvik, 2014, s. 152). Truverde og bekræftbarheit dreier seg om konsistens og samanheng i forskinga, korleis eg kjem fram til forskingsresultata. Dette er knytt til den interne validiteten. Eg sjekkar at det er indre konsistens mellom funn, teori og metodar, og at forskingsfunna samsvarar med det Krumsvik kallar «verkelegheita» (sst.). Denne såkalla verkelegheita er eg medviten om at eg også har innverknad på sjølv, jamvel om materialet inneheld klasseromsopptak der mi eiga rolle er tilbaketrekt (sjå kapittel 5.5.1). Gjennom innsamlings- og analysemetodar og bruk av teori er det eit mål å koma fram til funn som samsvarar med den verkelegheita lærarane står i og som bidrar til auka forståing for dei språklege praksisane deira. Overføringsverdi er knytt til den eksterne validiteten, som vil seia at funn som kan generaliserast på tvers av sosiale settingar er meir valide enn funn som berre gjeld den aktuelle studien.

Det siste er problematisk i kvalitativ forsking, og sjølvsagt også i denne studien, for det er uråd å generalisera frå ein liten kvalitativ studie til større grupper og samfunn. Her vil eg difor skilja mellom statistisk generalisering og analytisk generalisering. Statistisk generalisering høyrer til store kvantitative undersøkingar, medan analytisk generalisering er eit mål i mange kvalitative studiar, inkludert denne. Fenomena eg undersøker og drøftar teoretisk kan truleg overførast til nye og liknande kontekstar, sjølv om eg ikkje kan seia sikkert at funn i denne studien vil samsvara med funn i liknande kontekstar. Det er likevel sannsynleg at det konseptuelle nivået, det som ligg over det partikulære, kan overførast til andre kontekstar (sjå også innleiinga i kapittel 4). Meir spesifikt gjeld dette at funn knytt til førekomst av intraindividuell variasjon på aksen dialekt–skriftnær tale truleg kan overførast til fleire andrespråksklasserom, særleg der nynorsk er opplæringspråk og lærarane har dialektbakgrunn frå ulike stader i Noreg. Sameleis vil forklaringane på variasjonen som førekjem, kunna overførast til liknande kontekstar i Noreg. Det som derimot ikkje kan eller bør overførast til andre kontekstar, er kva for typar av variasjon som førekjem. Dei konkrete realisasjonane vil vera knytte til individ, tema og samanhengen språket er brukt i, og variasjonspraksisane avheng difor av mange faktorar. Ideelt sett skulle det vore fleire liknande kasusstudiar å visa til for å styrkja den eksterne validiteten, som vil seia overføringsverdien av funna, i dette prosjektet. I og med at dette prosjektet kan reknast som nybrottsarbeid, er eg forsiktig med å slå

fast noko sikkert om overføringsverdien. Dette er i så måte eit første steg på vegen mot ei analytisk generalisering.

Knytt til den interne validiteten hevdar Krumsvik at forskingsdesignet må gjera det mogleg å avdekkja *konvergens*,<sup>59</sup> *inkonsistens* og *det kontradiktoriske* (2014, s. 153-154). I denne studien tillet forskingsdesignet slik avdekking. Det er til dømes konvergens når klasseromsobservasjonar og språklege analysar samsvarar med det lærarane rapporterer i intervju. Det er inkonsistens når lærarane til dømes hevdar at dei forenkler språket, medan analysane viser morfologisk og syntaktisk kompleksitet. Læraranes utsegner handlar difor truleg meir om kva dei ønskjer å gjera enn kva dei gjer. Vidare er det kontradiktoriske avdekt når lærarane hevdar dei snakkar bokmål, medan analysane viser at dei også akkommoderer mot fellesformer og nynorsk. Sameleis kjem det kontradiktoriske til uttrykk når motstridande språkideologiar er i spel. Metodetrianguleringa i prosjektet gjer det mogleg å avdekkja desse tre sidene ved validitetsomgrepet. Det er likevel ei hårfin grense i dette prosjektet mellom å avdekkja intern validitet i form av *konvergens*, *inkonsistens* og *det kontradiktoriske* på den eine sida og ei  *vurdering* av læraranes språklege praksisar og tilhøyrande refleksjonar på den andre sida. Slike vurderingar prøver eg å styra unna i dette prosjektet. Eg vil difor hevda at eg nyttar metodetriangulering primært for å få eit rikast mogleg materiale for å kunna svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla, og sekundært for å validera dei språklege analysane. Dei ulike metodane bidrar til å synleggjera kompleksiteten knytt til dei språklege vala.

Eit omgrep som i metodelitteraturen vert nemnt i same andedrag som *validitet*, er *reliabilitet*. Steinar Kvale definerer *reliabilitet* i stikkordregisteret i boka *Doing Interviews*: «Reliability: Pertains to the consistency and trustworthiness of a research account; intra- and inter-subjective reliability refer to whether a finding can be replicated at other times and by other researchers using the same method» (Kvale, 2007). Krumsvik (2014, s. 158) drøftar denne definisjonen knytt til om forskinga er etterprøvbar. Eit spørsmål han stiller, er om etterprøvbarheit i det heile er eit mogleg ideal i kvalitativ forskning. I mitt tilfelle er det ønskjeleg, men likevel problematisk, å

---

<sup>59</sup> Eg vil gjera merksam på at *konvergens* her tyder *samsvar*, og tydinga av *konvergens* er difor ei anna her enn innanfor akkommodasjonsteorien.

hevda at andre forskarar ville fått same resultat dersom dei hadde brukt dei same metodane som eg har gjort. Eg har som sagt nærma meg materialet induktivt (og abduktivt), og ikkje deduktivt ut frå førehandsdefinerte variablar og kategoriar. Dersom ein annan forskar hadde gjort det same, *kunne* ho fått andre resultat basert på at det *er* fleire aktuelle språklege trekk som kunne vorte analyserte enn dei eg har valt ut. Kvalitativ forskning har eit subjektivt element i seg, og resultata byggjer i stor grad på korleis forskaren tolkar materialet.

At ulike forskarar kan koma fram til ulike resultat ser eg ikkje som ein trussel mot kvalitativ forskning, snarare eit kjenneteikn. Reliabilitet i forskingsprosessen og i formidlinga er desto viktigare. Her ser eg *transparens* som ei løysing. Det transparente, gjennomsiktige, tyder i denne samanhengen å synleggjera kva ein har gjort. I kvalitativ forskning er *pålitelegheit* eit meir brukt omgrep enn *etterprøvarheit* (sst.). Er funna i dette prosjektet til å stola på? er difor eit meir relevant spørsmål å stilla enn om andre forskarar ville ha kome fram til identiske resultat som eg har gjort i dette prosjektet. Eg vel i stor grad å synleggjera utdrag frå materialet i analysane av begge datasetta. Dette grepet gjer analyseprosessen transparent, og pålitelegheita følgjer av om funna er til å stola på, meir enn om dei fullt ut er etterprøvbare. Sameleis er dei teoretiske perspektiva gjort synlege både i teorikapitlet og i drøftingane i analysekapitla, noko som også styrkjer reliabiliteten i prosjektet. Eg meiner at det er sannsynleg at forskarar som legg til grunn dei same teoretiske og metodiske tilnærmingane som eg gjer i denne avhandlinga, vil koma fram til om lag dei same hovudtendensane som eg viser gjennom analysar og drøftingar, men ulike resultat på det partikulære nivået ville truleg ha førekomme.

Analysane som vert presenterte, er ei samanfating av eit stort materiale som berre eg har tilgang til. Ein måte eg har arbeidd med intern reliabilitet på, er at nokre av utdraga og tilhøyrande analysar har vorte gjennomgått av fleire forskarar, der alle var samstemte om kva dei såg og høyrde og korleis dei kunne forstå det. Diskusjonane gjekk på detaljar, ikkje dei store tendensane i materialet. Den eksterne reliabiliteten i prosjektet, om studien kan overførast til andre deltakarar og samfunn, er, som for ekstern validitet, eit problematisk område. Eg ønskjer å vera forsiktig med å dra slutningar. Men det er i alle høve mogleg å gjennomføra meir eller mindre metodisk

identiske undersøkingar i andre liknande kontekstar, for så å samanlikna funna med denne. Det ville i så tilfelle vera ein framtidig prøve på den eksterne reliabiliteten for dette prosjektet. Uansett vil det vera kontekstuelle skilnader når ein repliserer ein studie, for overføring inneber at ein forskar på nye individ i nye kontekstar.

*Refleksivitet* er eit omgrep som er knytt til både validiteten og reliabiliteten i denne studien, og i det følgjande vil eg trekkja fram nokre eksempel på korleis refleksivitet gjer seg gjeldande i dette forskingsprosjektet.<sup>60</sup> Eksempla omhandlar refleksivitet knytt til eiga posisjonering og til tekstleggjing av materialet. Sosialpsykologen Linda Finlay hevdar at ei refleksiv tilnærming er blitt eit kjenneteikn på kvalitativ forskning (Finlay, 2002, s. 531), og Alvesson & Sköldbberg hevdar at refleksivitet kan gjera forskinga betre (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 550). Refleksivitet inneber eit metaperspektiv på meg sjølv som forskar og på forskinga mi. Bourdieu brukar spegel- og boomerangeffekt som metaforar på refleksivitet (Bourdieu, 2004, s. 4):

[E]very word that can be uttered about scientific practice can be turned back on the person who utters it. (...) One of my aims is to provide cognitive tools that can be turned back on the subject of the cognition, not in order to discredit scientific knowledge, but rather to check and strengthen it.

Bourdieu har sjølvkritisk refleksjon som målsetjing. Antropologen og interaksjonsforskaren Douglas Macbeth kallar i tråd med Bourdieus syn det refleksive ei «turning back upon itself» (Macbeth, 2001, s. 36). Refleksivitet dreier seg såleis om analytisk refleksjon og sjølvrefleksjon.

### **5.7.1 Posisjonert og tekstuell refleksivitet**

Eg nyttar i hovudsak Macbeth (2001) si inndeling i posisjonert (*positional*) og tekstuell (*textual*) refleksivitet i denne korte gjennomgangen av refleksivitet i forskingsprosjektet mitt. Posisjonert refleksivitet knyter eg til forskarposisjon og ståstad. Tekstuell refleksivitet knyter eg til at forskning og skriving føregår parallelt,

---

<sup>60</sup> Dette omgrepet undersøkte eg spesielt i essayet «Refleksivitet i innsamlings- og analysemetodar», som eg skreiv til metodekurset (PHD 903) i ph.d.-utanninga. Det følgjande (dette og neste delkapittel) er ei kort samanfating av dette essayet og artikkelen ««Er eg kritisk nok?» Refleksivitet i didaktisk forskning» (Høyland, under utgiving).

der eg spesielt ser på analytiske val tatt i bearbeidinga av materialet, nærare bestemt i transkripsjonsfasen.

Ifølgje Macbeth (2001, s. 38) inneber ein posisjonert refleksivitet ei sjølvreferensiell analytisk øving som er både vendt innover og utover. Den innovervende posisjonerte refleksiviteten inneber at eg stiller meg kritisk refleksiv til min eigen vitenskapsteoretiske, fagteoretiske og metodiske ståstad. Eg vekslar til dømes mellom å søkja å forstå lærarars språklege praksisar i interaksjonen i klasserommet ved hjelp av relevant teori om variasjon motivert av til dømes akkommodasjon (jf. Giles & Powesland, 2008) og språklege ideologiar (jf. Irvine & Gal, 2000), og å forstå språkvala deira som er uttrykt ved hjelp av folkelingvistiske perspektiv i intervjuet. Dei overordna teoriane eg har valt å forankra analysane i, er utgangspunkt for val av meir spesifikke teoriar undervegs i analysearbeidet, inspirert av forskingsprosessen i Grounded Theory (sjå også kapittel 4.1.1). Det refleksive viser seg gjennom at eg justerer teorival ut frå kva som er relevant for å forstå mest mogleg av lærarars språklege praksisar slik dei manifesterer seg i materialet mitt. Nokre val av teoretiske perspektiv har eg difor først tatt etter at datamaterialet var samla inn. Den innovervende posisjonerte refleksiviteten stiller nettopp spørsmål ved det etablerte, og ei abduktiv tilnærming opnar for alternative forståingar av språkpraksisar i lys av teori som er vald undervegs i prosessen.

Den utovervende posisjonerte refleksiviteten inneber at eg som forskar er medviten om korleis eg er posisjonert i høve til feltet eg forskar på. Macbeth problematiserer forskarens posisjon, og han hevdar at forskaren kan utnytta sin eigen posisjon i møte med det feltet som vert studert (Macbeth, 2001, s. 38). Refleksivitet knytt til eigen posisjon verkar til å gjera meg medviten om forhold som kan ha innverknad på analysane. Mine eigne erfaringar som lærar i innføringsklasse er sjølvstundt ein del av dei fordommane eg møter dette feltet med (sjå kapittel 1.2). Desse fordommane er problematiske dersom dei styrer meg til å sjå berre det eg forventar å sjå. Eg har hatt som mål å studera klasseromsopptaka og transkripsjonane med eit nytt blikk, inspirert av Bourdieus «doble, bifokale synspunkt» (jf. Bourdieu, 1999, s. 199). Dette synspunktet har både nærleik og avstand i seg, noko som er vesentleg for å fanga opp både det eg på førehand forventar og å fanga opp meir enn dette. I dette prosjektet er

eg posisjonert både innanfor og utanfor forskingsfeltet og den didaktiske konteksten. Desse posisjonane har eg prøvd å vera medviten om og stilla meg kritisk til gjennom heile forskingsprosessen.

Macbeth hevdar vidare at den posisjonerte refleksiviteten kjem til syne i tekstleggjeringa (Macbeth, 2001, s. 42). Skrivning og forskning skjer parallelt, og gjennom skrivinga viser eg også posisjonen min. Dei problematiske sidene ved dei nære banda mellom forskning og formidling uttrykkjer Macbeth slik: «[i]t is as though we would need to learn how to speak and describe and read and write all over again, and (...) reflexivity begins with a skepticism toward how indeed we have been doing these things all along» (Macbeth, 2001, s. 37). Som forskar prøver eg å vera refleksivt orientert mot mi eiga skrivning, der refleksiviteten handlar om «how we get a handle on ourselves as writers and researchers» (Pennycook, 2005, s. 300). Det fører til at eg stadig spør meg sjølv, slik Alistair Pennycook har uttrykt det (sst., s. 302), *om eg er kritisk nok*. Ved hjelp av tekstuell refleksivitet har eg som forskar eit kritisk perspektiv på min eigen tekst og ikkje minst på den etablerte vanen.

Transkripsjonsprosessen kan tena som eksempel på korleis tekstuell refleksivitet viser seg i dette prosjektet. *Tekstleggjering* (engelsk: *entextualization*) er eit omgrep som kan trekkjast inn i denne samanhengen. Transkripsjonane er representasjonar av noko som *har* gått føre seg, men dei er likevel noko anna enn det dei representerer, fordi dei er henta ut av den opphavlege konteksten sin.

Språkforskarane Hartmut Haberland og Janus Mortensen drøftar transkripsjon som ei form for «second-order entextualization», etter at «first-order entextualization», som er opptaka, er gjennomførte (Haberland & Mortensen, 2015). Den første omarbeidinga av tekst gjekk føre seg då opptaka fann stad, der eg prøvde å gripa det flyktige, både gjennom opptak og observasjonsnotatar. Dette vart så omarbeidd på nytt då eg transkriberte opptaka. Denne andre omarbeidingsprosessen inneber ei form for tolking av materialet, same kor nøyaktig transkripsjonen er utført.

Tilpassingar av transkripsjonssystem (sjå kapittel 5.6.1) ser eg på som del av analytiske, ikkje berre praktiske eller tekniske, val. Eit eksempel på val eg tok tidleg i prosessen, var at eg valde å utelata å transkribera intonasjon, først og fremst av praktiske og tekniske grunnar. Dette fekk konsekvensar også for det analytiske, for

dermed kunne eg heller ikkje leggja vekt på variasjon innanfor intonasjonen i analysen. Eg innsåg at eg kunne revurdere dette valet dersom intonasjon skulle visa seg å vera eit sentralt trekk i læraranes intraindividuelle variasjon, noko det ikkje var. Eit anna eksempel på val tatt i transkripsjonsfasen som inneber analytiske konsekvensar, var valet mellom å inkludera eller ekskludera lærarens kroppsspråk i transkripsjonen. Kroppsspråket kunne til dømes få fram kven læraren vende seg til; heile klassen, ei lita gruppe eller enkeltelevar, noko eg ville mista dersom eg let vera å notera dette. Forventninga mi var at lærarar i innføringsklassar i det store og heile vender seg til heile klassen i samtalar. Denne forventninga vart ikkje innfridd, og eg valde å notera kven læraren vender seg til berre der eg meinte det var relevant for dei språklege analysane eg seinare skulle utføra.

Kva eg kan rapportera som funn, er avhengig av mange typar val eg har tatt undervegs i prosessen, som desse eksempla frå transkripsjonsprosessen viser. Det er verken mogleg eller føremålstenleg å inkludera alt frå videoopptaka, lingvistisk og ekstralingvistisk, med like stor grad av presisjon i transkripsjonane. Desto viktigare er refleksjonen og medvitnet rundt kva eg byggjer kvart enkelt val på. Eg valde stadig å sjå til føremål, problemstilling og forskingsspørsmål for å bestemma grad av presisjon i transkripsjonane frå klasseromsobservasjonen. Den tekstuelle refleksive tilnærminga bidrog til eit utanfråblikk på mine egne transkripsjonar, og til at eg spurde meg sjølv om eg var kritisk nok (jf. Pennycook, 2005, s. 302), eller om eg kunne ha valt annleis, og kva konsekvensar det i tilfelle ville ha fått for analysane.

Eg har i dette delkapittelet gitt nokre eksempel på korleis validitet, reliabilitet og refleksivitet er handsama i dette forskingsprosjektet. Refleksivitet har eg ut frå Macbeth (2001) ordna i to hovudkategoriar, den posisjonerte og den tekstuelle. Eit område som eg oppfattar er nært knytt til både validitet, reliabilitet og refleksivitet, men i endå større grad til det etiske ved metodeval, er vurderingar eg har gjort av i kva grad deltakarane i dette prosjektet kan involverast som medtolkarar av språklege praksisar. Det er eit etisk spørsmål korleis refleksjonane lærarane gjer seg av egne språkpraksisar kan eller bør presenterast og drøftast i avhandlinga. Å finna måtar å gi rom for fleire tolkingsstemmer, også i teksten, er eit sentralt moment i denne

avhandlinga (sjå kapittel 6 og 7), og eg vil i det følgjande delkapittelet knyta nokre etiske refleksjonar til dette spesielt.

## **5.8 Ethiske aspekt – og ein noko mindre suveren forskar?**

Dette forskingsprosjektet følgjer dei etiske retningslinjene som er utarbeidd av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). NESHs retningslinjer er ei støtte når eg står overfor etiske val på mange område i dette forskingsprosjektet. Ethiske aspekt er indirekte tematiserte fleire stader i denne avhandlinga, som til dømes når eg har gjort greie for deltakarutval og forskingsmetodar (kapittel 5.4, 5.5. og 5.6). I det følgjande vil eg drøfta nokre metodiske val som i særleg grad set det etiske på prøve. Etter nokre innleiande etiske prinsipp, set eg søkjelyset på forskarens og deltakaranes rolle i dette prosjektet. Det er særleg det etiske knytt til innverknaden eg kan ha hatt på funna i denne studien og lærarrefleksjonanes rolle i prosjektet som vert løfta fram.

I starten av dette forskingsprosjektet innhenta eg informert samtykke frå alle involverte partar, både lærarane, elevane og deira føresette (sjå vedlegg 1 og 2), noko som var ein føresetnad for å få forskingsprosjektet godkjent av NSD (sjå vedlegg 3). Informasjonen dei involverte fekk, var at eg skulle forska på lærarens språk i samtale med andrespråkselevar, men eg informerte ikkje nærare om kva for språklege trekk eg var opptatt av. I meir uformelle samtalar med lærarane sa eg at analysane kunne dreia seg mellom anna om bruk av dialekt som eitt av fleire fokusområde. Eg kunne ikkje på førehand vita kva for språkpraksisar som ville dominera i materialet, og eg valde å halda fleire dører opne. Det etiske er både knytt til kva som er mest tenleg for prosjektet og kva som er mest tenleg for deltakarane. Dersom eg hadde introdusert aksent dialekt–skriftnær tale for lærarane, ville eg kunna påverka språkbruken deira i den retninga dei trudde eg ville vurdere som «best». Dette vurderte eg opp mot at å halda tilbake informasjon, noko som kunne føra til at deltakarane oppfatta at dei blei førte bak lyset (sjå også kapittel 3 om dette). Eg valde ein open og nysgjerrig strategi, både i informasjonsskrivet og i samtalar med lærarane, knytt til at eg ville finna ut kva som føregår språkleg i klasserommet. I kommunikasjonen med lærarane la eg



vekt på at eg ikkje skulle vurdera dei språklege praksisane deira, men at eg skulle registrera språklege trekk for å forstå språkvala.

NESHs Del B, «Hensyn til personer» (s. 12-22), inneheld etiske prinsipp for å ivareta deltakarane i studiar. Det grunnleggjande i desse etiske prinsippa er at respekten for andre menneske må vera til stades på alle område i forskingsarbeidet, både i arbeidet med innsamling, analyse og formidling. Eg har eit ønske om at respekten for dei tre lærarane, samt for elevane og deira føresette, skal gjennomsyra denne avhandlinga. Respekten gjeld for menneskeverdet generelt, og meir spesifikt for privatlivet deira og for personvernet dei har krav på, til dømes gjennom anonymisering (sjå også kapittel 3). Men respekt går vidare enn det. Respekt må også vera ei rettesnor i møte med læraranes språklege variasjonspraksisar og refleksjonar, ansikt til ansikt både i klasserommet og i intervjuet, og også i analysearbeidet og i den skriftlege presentasjonen.

I Del B punkt 16, «Hensynet til andres verdier og handlingsmotiver», er det lagt vekt på at forskaren ikkje skal tilleggjå deltakarane «irrasjonelle eller lite aktverdige motiver for å kunne gi overbevisende dokumentasjon og begrunnelse» (NESH, 2016, s. 21). Det kan vera freistande å tilleggjå deltakarane motiv som høver med mi eiga forståing. Problemet er at eg ikkje har direkte tilgang til deltakaranes motiv, men derimot har eg tilgang til kva dei uttrykkjer om dette og til handlingane deira. NESH (sst.) understrekar at ein må skilja mellom beskriving på den eine sida og tolkingsforklaringar på den andre. Igjen er respekt eit styringsprinsipp, men respekt er ikkje det same som semje. Eg har ikkje hatt som mål at lærarane og eg skulle koma fram til semje, eller felles forståing, knytt til dei språklege praksisane deira. Respekt i denne samanhengen handlar for meg om å beskriva, tolka og få innsikt i andre menneskes val og refleksjonar, framfor å overta haldningane og refleksjonane deira.

Etiske aspekt ved forskarrolla i dette prosjektet vil eg knyta til dei to spesifikke validitetstruslane Krumsvik (2014, s. 156) trekkjer fram. Den eine trusselen er *forskartruverde (bias)*, og den andre er *påverknadskrafta til forskaren*.

Forskartruverdet er i dette prosjektet knytt til om eg er medviten om kva som kan forma tolkingane mine og om eg synleggjer dette i avhandlinga. Forskarar er forma av mange faktorar som kan ha innverknad på forskinga, til dømes verdier, bakgrunn og

sosioøkonomisk status m.m. (sst.). Det er uråd å gjera greie for alle desse faktorane i eit forskingsprosjekt. Eg har heller ikkje som mål å synleggjera alt som kan verka inn på tolkingane mine, men i kapittel 5.7, og særleg i kapittel 5.7.1, tematiserte eg forskarposisjonen min, som har med dette å gjera.

Eit moment eg har undersøkt parallelt med datainnsamlinga, er om lærarane sjølve meiner at eg har påverka øktene eg filma. Eg ville registrera *påverknadskrafta til forskaren* knytt til det første datasettet, der eg som forskar observerte i klasserommet medan opptaket føregjekk (jf. kapittel 5.2.2). Eg vil kort presentera eit spørjeskjema om observatøreffekt (sjå vedlegg 6). Dette spørjeskjemaet er ei lett omarbeiding av eit skjema Ingvill Krogstad Svanes brukte i si ph.d.-avhandling (Svanes, 2017), og momenta som vart undersøkte er formulerte som fire påstandar:

1. Å ha ein observatør og kamera/lydopptakar i klasserommet gjorde meg nervøs i dag.
2. Eg var ein like god lærar som eg pleier å vera i dag.
3. Klassen/gruppa var som den pleier å vera i dag.
4. Dette var ein typisk dag i klassen/gruppa.

Kvar av desse påstandane vurderte lærarane på ein skala som inneheld *einig – litt enig – litt ueinig – ueinig*, og skjemaet vart fylt ut like etter kvar økt. Lærarane kunne også utdjupa med tilleggskommentarar. Avkryssingane deira viser at Lærer 1 og Lærer 3 rapporterer at dei blir meir nervøse av opptakssituasjonen og observatøren sitt nærvær i starten av perioden (*litt enig – litt ueinig*), og særleg i starten av nokre av øktene. Lærer 2 kryssar *ueinig* på dette punktet, og ho fører på ein kommentar om at ho ikkje tenkjer på at eg er der og filmar allereie frå den første økta av. Sjølv om lærarane i det store og heile rapporterer at dei gløymer at eg er der utetter i økta og utetter i perioden, tyder det sjølvsagt ikkje at nærværet mitt (og kameraet i særleg grad) ikkje har hatt innverknad på språkbruken deira. Akkurat kva denne nervøsiteten som Lærer 1 og Lærer 3 til dels kjenner på, gir seg utslag i, er det derimot uråd å seia noko sikkert om, men nærværet mitt og det å bli filma *kan* ha gitt utilsikta språklege utslag (jf. også *the vernacular*, sjå kapittel 5.2.2). Eg må difor ta atterhald om at materialet kan innehalda inautentiske språklege praksisar som er forma av at eg er til stades med videokamera i rommet. Eit annleis og inautentisk språk, som ei motsetning til det autentiske språket som førekjem når lærar og elevar

ikkje vert observerte, trur eg likevel ikkje kan kallast eit kjenneteikn på språkbruken i opptaka. Observatørskjemaet viser nemleg at alle lærarane jamt over har kryssa av på *einig* på påstandane 2, 3 og 4. Det er lite truleg at dei ville vurdert seg sjølve som like gode lærarar, og klassen/gruppa/dagen som vanleg, dersom dei opplevde at dei endra språklege praksisar i stor grad.

Krumsvik (2014, s. 156) trekkjer fram det asymmetriske makttilhøvet som noko som ligg under forskarens påverknadskraft i intervjuet. Eit asymmetrisk makttilhøve mellom forskar og deltakarar er også ein føresetnad for forskning. Det tyder ikkje at den eine parten står over den andre, men det tyder at me har ulike roller, i og med at det er éin som forskar og andre som blir forska på. Makttilhøvet er dermed noko forskaren må ha eit etisk medvit om, og i denne samanhengen åtvarar Krumsvik mot å bruka leiande spørsmål i intervjuet (sst., s. 159). Eg prøvde å finna ein balanse, for spørsmåla måtte vera så opne at eg ikkje la svaret i munnen på dei, og samtidig måtte dei ha ei tydeleg retning mot det eg skulle finna ut av. Likevel ser eg at somme gonger tenderer eg mot å analysere og konkludere i intervjusituasjonen, og nokre spørsmål er stilte slik at læraren avkreftar eller stadfester ein påstand eg kjem med.

Hovudsiktemålet med intervjuet er likevel å få lærarane til å reflektera kring eigen språklege praksis, noko som gir høve til å nå ei djupare innsikt enn opptaka og klasseromsobservasjonane kan gi. Difor er spørsmåla i intervjuguiden reelle, og i intervjuet blir dei stilte fordi eg ønskjer å få tak i oppfatningane og refleksjonane deira, ikkje fordi eg vil sjekka om det er samsvar mellom korleis lærarane opptrer i klasserommet og kva dei seier i intervjuet. Dei tre lærarane fekk dei same hovudspørsmåla innanfor kvart tema, men oppfølgingsspørsmåla vart noko tilpassa etter korleis samtalen utvikla seg. Reliabiliteten til forskaren avheng av om ein er medviten om kva makt ein har i intervjusituasjonen, i transkriberinga og i analyse- og kategoriseringsarbeidet, ifølgje Krumsvik (sst.). Eit etisk medvit kring dette er knytt til eit refleksivt forhold til heile forskingsprosessen, og at eg presenterer dei vala eg har tatt, noko eg har tatt sikte på å gjera både her i metoddelen, men også i dei følgjande analysekapitla.

Eit val eg tok tidleg i forskingsprosessen, var at eg ville nytta videostimulert refleksjon (jf. t.d. Nind et al., 2015) i intervjuet (sjå kapittel 5.2.2). Eg vil no

kommentera kva denne metoden gjer med prosjektet, særleg i lys av forskingsetikk (sjå også Høyland, under utgiving). Ei slik involvering av deltakarar som medforskarar er eit relativt nytt fenomen, men i etnografisk samanheng er denne og liknande metodar brukt av fleire (sjå t.d. Arnold & Brennan, 2013; Tobin & Davidson, 1990). Når lærarane ser utdrag frå klasserommet, liknar nokre av kommentarane deira analysar av eigen språkbruk. Dette var også eit uttalt mål med å nytta denne metoden. Gjennom å gi tolkingsstemme til fleire enn forskaren, har eg gitt deltakarane ei ny eller utvida rolle, dei er ikkje berre leverandørar av materiale, men dei kan potensielt påverka analysane. Rolla deira er oppvurdert, noko som også viser igjen i at eg heller vil kalla dei deltakarar enn informantar, men kva gjer dette med forskarrolla? Er det etiske dilemma knytt til å sleppa deltakarane til på denne måten? Og er eg like fullt *suveren* når det kjem til analysane?

Denne metoden har potensiale til å gi forskaren ein mindre suveren posisjon, på godt og vondt, meiner eg. På førehand var eg redd for å støyta på problem når det gjeld slik involvering av deltakarane. Kva skulle eg til dømes gjera dersom det var stort sprik mellom analysane mine av læraranes språklege praksisar og dei analysane deltakarane gjorde av sitt eige språk? Til ei viss grad vart dette tilfellet, som når deltakarane hevdar at dei varierer språket sitt for å bli forstått, medan analysane mine viser at eit ønske om å bli forstått ikkje kan vera den einaste eller jamvel hovudforklaringa for variasjonen. Eg har måtta tenkja gjennom korleis eg stiller meg til situasjonar der analysane mine overprøver deltakarane sine, og der analysane deira dermed står i fare for å koma i eit dårleg lys. Dei etiske dilemmaa knytt til forskar- og deltakarrolla meiner eg er så store at eg har justert ned metoden i høve til slik han opphavleg var planlagt. Hovudmålet mitt med å bruka videostimulert refleksjon er å forstå kva som formar læraranes språklege praksisar, ikkje å inkludera deltakarane som medforskarar. Læraranes refleksjonar er viktige, men dei gir ikkje svara åleine. Eg har prøvd å tydeleggjera kva for kommentarar som er læraranes i analysekapitla, og eg prøver å ikkje overta analysane deira. Læraranes refleksjonar er difor også gjenstand for mine vidare analysar. Eg nyttar læraranes refleksjonar kring eigen språkpraksis både til å justera egne analysar og som materiale til vidare analyse. Eg endar opp med at forskarposisjonen blir justert til ein noko mindre suveren posisjon enn om eg ikkje hadde nytta videostimulert refleksjon.

## 6. Analyse av lærarars språklege praksisar

For å nærma meg ei forståing av dei språklege praksisane lærarane nyttar i møte med andrespråkselevane, skal eg i dette kapitlet via særleg merksemd til det første forskingsspørsmålet: *Kva for språkleg variasjon har lærarane i klasserommet?* Analysen av den intraindividuelle variasjonen frå klasseromma er både ei registrering av variasjon og ei drøfting av denne variasjonen ut frå det store biletet som det andre og det tredje forskingsspørsmålet opnar for: *Korleis formar møte med andrespråkselevane den språklege variasjonen?* og *Korleis kjem språkideologi til uttrykk gjennom språkleg variasjon og språkleg refleksjon?* Dette kapitlet er i hovudsak knytt til det første forskingsspørsmålet, då det er læraranes språklege variasjon i klasserommet eg analyserer. Dermed er det det første datasettet, klasseromsopptaka, som er primærmaterialet for denne analysen. Læraranes kommentarar frå den videostimulerte refleksjonen i intervjuet vert trekte inn undervegs i analysen av noko av variasjonen. Kapittel 7 inneheld analyse av det andre datasettet, det vil seia intervjuet, og er i hovudsak knytt til det andre og det tredje forskingsspørsmålet. Både i kapittel 6 og i kapittel 7 er det naudsynt med enkelte referansar og kommentarar til det andre datasettet enn det som primært står i sentrum for den aktuelle analysen. I begge kapitla drøftar eg variasjonen i lys av teori frå kapittel 4, med føremålet å forstå og få innsikt i dei talespråklege praksisane til lærarane.

Før analysane av læraranes intraindividuelle variasjon, vil eg prøva å gi eit bilete av korleis kvar av lærarane snakkar i klasserommet. Dette gjer eg ved å visa nokre utdrag frå transkripsjonar av klasseromsopptaka, som eg kort kommenterer i etterkant (i kap. 6.1, 6.3 og 6.5). Her vil eg ikkje fokusera på variasjon spesielt, men snarare på meir overordna trekk ved det munnlege språket til kvar av dei, i noka grad også samanhalde med dialektoversyn og dialektstudiar frå dei respektive områda lærarane har bakgrunn frå. Ideelt sett burde lesaren ha høyrte og sett opptaka for å få eit oversyn og eit heilskapsbilete, men transkripsjonane må tena som erstatningar i denne samanhengen.

Deretter følgjer analyse av kvar lærars intraindividuelle variasjon (kapittel 6.2, 6.4, 6.6, osv.), kategorisert som variasjon innanfor det fonologiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske språknivået, samstundes som eg kommenterer variasjonen, primært på aksen dialekt–skriftnær tale. Kriterium for utvalet av variasjon har vokse fram i prosessen (sjå meir i kapittel 5.6.2). Det som får plass i analysen, er forankra både induktivt (gjennom nærlesing av transkripsjonane), teoretisk (gjennom sociolingvistiske perspektiv som formar prosjektet) og praktisk (gjennom kva som er mogleg innanfor rammene av eit ph.d.-prosjekt). Til dømes har Lærer 1 mykje variasjon innanfor det fonologiske, morfologiske og leksikalske nivået, men mindre syntaktisk variasjon, noko som legg føringar for kva plass som blir brukt på analyse og presentasjon av variasjonen hennar i dette kapittelet. I tillegg til registrering og kategorisering av den språklege variasjonen, vert dei språklege vala drøfta i lys av akkommodasjonsteori og språkideologiske teoriar, samt også i lys av den didaktiske konteksten, for å få innsikt i kva som kan forma val av variantar.

## 6.1 Karakteristiske trekk ved Lærer 1 sitt talespråk

Lærer 1 hevdar at ho har endra dialekt fleire gonger på grunn av flytting, og ho karakteriserer seg sjølv både som tilpassingsdyktig og som ei som blandar og «knotar» (sjå meir om «knot» i kapittel 2.3 og 4.3.3). Dei fleste dialekttrekka har ho frå Haugalandet, der ho budde frå ho var om lag 10 år til ho vart vaksen. Bokmål er den målforma ho reknar som hovudmålet sitt. (Sjå meir om Lærer 1 i portrettet av henne, kapittel 3.1.1).

Utdrag 1, 2 og 3 nedanfor er henta frå Lærer 1 sitt talemål i sno-klasserommet, og utdraga er meinte å gi nokre glimt av det munnlege språket hennar i andrespråksundervisninga. (Sjå kapittel 5.6.1 om prinsipp for transkripsjon.)

### Utdrag 1:

L1: Ka betyr de å ji etter? E4 leste atte te flutt så jir jei etter?

(...)

L1: Veldi masse goe forslag, å eg forstår koss dåkke tenkje, men de betyr egentli at en – å jir, ji etter betyr på en måte – å ji opp, en tenkje (.) at nå har di mast så mye, di sie eg må jørr de, okei da, eg kan jørr de. Viss (.) for eksempel me lærerne mase mye på dåkke, sant, jør sånn og sånn og sånn, så sie dåkke nei, nei, nei, åhh, okei, te flutt, eg ska jør de, te flutt.

E5: Fordi me må jera de, du vett.

(L1 ler.)

L1: Å me bruke de åsså om – me kan bruke de åsså om noe som ska holle noe oppe – åsså te flutt så holle de itfe lejer, då jir de etter. Litt vanskelig å forklare (*seier det mest til seg sjølv*).

Mange E: Eg skjønnte itfe.

L1: For etter betyr jo ofte noe som kommer etterpå, sant? (*med handrørsle*) De e itfe sånn de betyr hær. De betyr at noe itfe lejer holle eller at en itfe lejer holle ut sjøl. E2 (*har oppe handa*)?

E2: Ka betyr je etter på engelsk?

L1: Give in ville en sagt.

E2: Aaa.

L1: Give in, itfe give up, men give in, sant? Så han jir itfe opp, for då bruke me de samme, sant, at eg jir opp, då orke en itfe lejer –

E3: never give up

L1: men ji etter betyr at en –

E3: never give up.

L1: (*latter*) Never give up. Okei.

## Utdrag 2:

L1: De e dobbelkonsonant, rikti. De betyr at en itfe klare å finne fram. Å gå seg vill e et uttrykk (.) for eksempel (.) nå når tiene ska reisa te [*stadnamn*] på teatertur, så e eg redd viss [*namn*] og (.) [*namn*], at di ska gå seg vill i [*stadnamn*], at icçe di finne (.) kor ska me gå, sant? Ein kan gå seg vill i en by (.) og ein kan gå seg vill i en skog. Da finn'ein itfe veien.

E5: fordi har itfe vent – (uft)

L1: Ja, di finn'itfe veien ut. Då kom'an seg itfe ut ijen (*med handrørsle*) av skogen, sant?

## Utdrag 3:

L1: Når dåkke ska skrive fortelliņ, så ska dåkke fortelle de som skjer, først skjer de å så skjer de. De kalle me for hannliņ.

E2: Kor e min drøftņe artikkel, egentli?

L1: Æ – tror'çe du blei ferdi me'an, men nå fokusere me på detta. Æ – så når du ska fortelle, før – først fer de, så fer de, å så fer de. Men som dåkke ser i denne boka hær, så e de'çe bare handliņ han skrive, sant? Han sie'çe bare eg bare jikk en tur i skogen åsså jikk eg te et hus åsså jikk eg ut, åsså spranņ eg, sant? Han bruke veldi maņe or å – å fildre, seie me. Någe en ser, någe en hørre, någe en lokte, å någe en føle.

E3: Viss me huske itfe noko, kan me få lov å liksom lese, tǵikke i bokå å sånn?

L1: Ja, du kan bruke den som en jelp. Men de som eg vil at me ska prøve å se nå e om me klare å se fořjellen på når han beskrive noe eller fildre noe, å når han bare fortelle noe som fer.

Fonologiske trekk: Lærer 1 har ein dorsal *r*-uttale, /ʀ/, ein ustemt uvular frikativ (ein såkalla skarre-*r*). I hovudsak har talemålet hennar det same tonelagsmønsteret som haugesundsk, som liknar austnorsk, med lågtone i tonelag 1-ord (Hognestad, 2012, s. 119). I Lærer 1 sitt talemål førekjem æ-fonemet, som i *hær*, noko som skil seg frå vokalinventaret på Haugalandet (og i Sunnhordland), der det er ein trongare *e*-lyd, som i *her*, *ein lærar* og *ei pera*. Vidare er det ikkje tjukk *l* eller retrofleksar å spora i Lærer 1 sitt talemål, og slik føyer talemålet hennar seg inn i det sørvestlandske dialektområdet (jf. Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 89 ff). Nektingsadverbet <ikkje> er realisert som både *it/e*, med ustemt affrikat og *içe*, med frikativ, som eg kjem tilbake til i analysen av fonologisk variasjon. Eit trekk som også kjenneteiknar talemålet hennar er at den ustemte palatale frikativ, /ʃ-lyden, førekjem i konsonansambandet <sl->, som i /*lutt* <slutt> i Utdrag 1 over. Fonologisk har talemålet hennar trekk frå både vestnorske og andre sørnorske dialektområde, og hennar eigen karakteristikk av talemålet, *blanding*, høver godt på det fonologiske området.

Morfologiske trekk: Lærer 1 brukar konsekvent *eg* og *me* som personleg pronomen, første person eintal og fleirtal, slik det er både i lokalsamfunnet og på Haugalandet, noko som også samsvarar med nynorsk (i tillegg til at nynorsk også har *vi* som fleirtalsform). I Utdrag 1 seier ho *jei* <jeg> i den første ytringa, men denne forma er ei gjentaking av eit utdrag E4 nettopp har lese i ein tekst på bokmål, så denne vel eg å sjå vekk frå.

Svake verb endar i presens på trykklett *-e*, som i (*eg*) *tenke*, *bruke*, *orke* og *klare*, men unntaksvis opptrer *-r* i denne bøyingsforma; *kommer* og *sier/seier*. Både svake og sterke verb får i Lærer 1 sitt talespråk i hovudsak endinga *-e* i presens. Når sterke verb også får *e*-ending i presens, er det i form av ein innskotsvokal (ein såkalla svarabhaktivokal). Presensforma (*di*) *lese* <dei les> går igjen, som anten må forståast som eit sterkt verb med innskotsvokal eller som eit svakt verb med *r*-bortfall i presens. Preteritumsforma *leste* og partisippforma *lest* (som eineformer i materialet) tyder på at dette verbet er svakt i Lærer 1 sitt talespråk. Verbet å *skriva* oppfører seg sameleis som å *lesa* i presens, (*eg*) *skrive*, men dette verbet er eit sterkt verb (jamfør



éi staving i preteritum), og her opptrer partisippformene *skreve* (to førekomstar i materialet), *skrivd* (to førekomstar) og *skrevet* (éin førekomst).

Hokjønnsst substantiv i bestemt form eintal får hovudsakleg *a*-ending: *boka* (endinga -*å*, *bokå*, førekjem i mindre grad), og inkjekjønns og hankjønns i bestemt form fleirtal får *-(e)ne*: *dyrene*, *lærerne*, og desse endingane skil seg frå det sørvestlandske dialektområdet, som har *-å* eller *-o* i inkjekjønnsorda og *-ane* i hankjønnsorda. I infinitiv av verb og i hokjønns ubestemt form av svake substantiv, dominerer *e*-endinga hos Lærer 1: *å lese*, *ei/en jente*, ulikt det sørvestlandske dialektområdet, som har *a*-ending og dermed er kalla *a*-mål (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 181). Morfologisk har også talemålet hennar trekk frå både vestnorske og andre dialektområde, og karakteristikken hennar, *blanding*, høver godt også på det morfologiske området.

Syntaktiske trekk: Jamt over nyttar Lærer 1 eit munnleg språk som eg oppfattar som ekte og autentisk i klasserommet, der ytringane er lange og ofte kompliserte, med avbrott og ein annan syntaks enn ein finn i skriftlege tekstar eller i formell tale. Det er uråd å seia noko utfyllande om kva som kjenneteiknar syntaksen i Lærer 1 sitt talemål i eit kort oversyn som dette, men nokre syntaktiske særtrekk ved talen hennar vil eg trekkja fram. Gjentakningar blir ofte brukte for å forklara eit ord eller omgrep, som når ho forklarar *å fildre* <å skildra> i Utdrag 3:

L1: (...) Någe en ser, någe en hørre, någe en lokte, å någe en føle.

Her er *någe en* gjentatt fire gonger. Det same er tilfelle for *vill*, som blir forklara i Utdrag 2:

L1: (...) så e eg redd viss [namn] og (.) [namn], at di ska gå seg vill i [stadnamn], at içe di finne (.) kor ska me gå, sant? Ein kan gå seg vill i en by (.) og ein kan gå seg vill i en skog. Da finn' ein itçe veien.

Gjentakingar av ord, frasar og delar av eller heile ytringar kjenneteiknar ofte lærarars språklege praksisar i andrespråksundervisning (jf. Husby, 2009, s. 18), i og med at ordlæring og innhaldsforståing står sentralt, og gjentakningane kan fungera som parafraseringar over det same meiningsinnhaldet. Syntaktisk er dei ytringane som inneheld mange gjentakningar ofte ufullstendige/elliptiske. Dei kan til dømes mangla

setningsledda subjekt og/eller finitt verbal, fordi dette er underforstått i den samanhengen dei opptrer i.

Leksikalske trekk: Lærer 1 er svært opptatt av at elevane skal forstå innhaldet i det som blir lese og snakka om i klasserommet, og det leksikalske nivået i Lærer 1 sitt talemål er kjenneteikna av at orda er valde med tanke på at elevane både skal forstå innhaldet og samstundes utvida ordforrådet sitt. Når Lærer 1 i Utdrag 3 brukar orda *by* og *skog* i eksempelet som blir brukt for å forklara *vill*, viser det at ho er trygg på at elevane kjenner tydinga av desse orda. Eit spørsmål som både Lærer 1 og elevane hyppig stiller og som difor går igjen i materialet, er *Ka betyr [eit valt ord]?* Når læraren stiller dette spørsmålet, tolkar eg det som at intensjonen er å *sjekka* forståinga til elevane knytt til ordet som er i bruk, medan når elevane stiller dette spørsmålet, er intensjonen å *søkja* forståing. Uavhengig av intensjonen bak, opnar spørsmålet for å fokusera på det semantiske, det vil seia innhaldssida, ved orda. I Utdrag 1 er spørsmålet *Ka betyr de å ji etter?* gitt svar i form av eksempel som Lærer 1 kjem med sjølv. Når E2 likevel ikkje forstår tydinga av dette uttrykket (merk at ho så spør kva å *je etter* <å gje etter> tyder), ber ho om å få det på engelsk. Lærer 1 svarar: *give in*, og reaksjonen til E2: *Aaaa*, viser at først då er det blitt forstått. E3, som seier *never give up* to gonger, får så Lærer 1 til å bryta ut i latter og resignera: *Never give up. Okei.*

Materialet viser at Lærer 1 ofte nyttar engelsk som ressurs med dei elevane som kan noko engelsk frå før. Ho ber også ofte elevane bruka ordbok på nett for å finna ut kva ordet er på førstespråket deira. I undervisningsøktene har ho svært ofte eit metaspråkleg fokus på det leksikalske nivået, ved å ha mange stopp i undervisningsflyten, til dømes knytt til kva eit ord «heiter» på nynorsk og på bokmål. Samla kan ein sjå at både førstespråket, engelsk (brukt som eit lingua franca) og andrespråket, med dei to målformene og talespråka, inngår i eit transspråkingsperspektiv i Lærer 1 si undervisning (jf. García et al., 2019; García & Wei, 2014). I forordet til den norske utgåva av boka *Transspråking. Språk, flerspråkligheit og opplæring*, peikar Joke Dewilde (2019, s. 6-8) på den norske konteksten, at Noreg har to skriftvariantar og eit stort dialektmangfald, og at dette mangfaldet kan inngå som ressursar i eit transspråkingsperspektiv. Dersom eg ser på

undervisninga til Lærer 1 ut frå eit transspråkingsperspektiv, opnar ho for å nytta ei mengd semiotiske ressursar i arbeidet med å forstå nye ord på norsk. Orda blir forklara ved hjelp av både kroppsspråk og teikning (som eg nemner, men ikkje legg vekt på i denne avhandlinga), samt dei norske variantane, som både er skriftnære og dialektale, og dei ulike språka elevane beherskar, som vil seia førstespråka deira, samt for nokre elevar også engelsk. Eg kjem tilbake til dette når eg analyserer den leksikalske variasjonen i Lærer 1 sine språklege praksisar (kapittel 6.2.4).

Oppsummert vil eg hevda at Lærer 1 sitt talemål i sno-klasserommet kan karakteriserast både som *ein nivellert haugalandsdialekt* og *ein overregional blandingsvarietet*. For det første finst mange av dei tradisjonelle dialekttrekka frå haugalandsområdet i talespråket hennar. For det andre er det også trekk som peikar i retning ein *blandingsvarietet*. Nokre trekk er nivellerte, men dei plasserer seg likevel (med nokre unntak) innanfor det sørvestlandske området, slik at det regionale er til stades. For det tredje er det trekk ved talespråket hennar som representerer det *overregionale*, det vil seia at det har skriftnære og/eller standardspråklege trekk som ikkje kan plasserast geografisk. Ein mogleg karakteristik som innlemmar bruken av tilgjengelege semiotiske ressursar, er at talen hennar kan representera det ein kan kalla *ein transspråkingsvarietet* (García et al., 2019; Otheguy, García & Reid, 2015). Spørsmålet er om det transspråklege er så utbreidd og medvite at det kan seiast å kjenneteikna den språklege praksisen hennar i denne didaktiske samanhengen, eller om det er meir eller mindre tilfeldige innslag av tilgjengelege semiotiske ressursar. Det er ikkje noko poeng i denne samanhengen å landa på éin karakteristik av talemålet hennar, det er snarare eit poeng å få fram at det vanskeleg lar seg gjera, som eg vil koma tilbake til i analysen av den intraindividuelle variasjonen hennar og i tolkinga av kva som kan forma variasjonen, som utgjer ein stor del av dei språklege praksisane hennar.

## **6.2 Intraindividuell variasjon hos Lærer 1**

### **6.2.1 Fonologisk variasjon**

På det fonologiske området har Lærer 1 nokre konsonant- og vokalfonem som inngår i intraindividuell variasjon.

## Konsonantar:

Lærer 1 seier både *itʃe*, *iççe* og *ifʃe* for <ikkje>. Variasjonen mellom ustemt affrikat *tʃ*, ustemt palatal frikativ *ç*, og ustemt palato-alveolar frikativ *f* fordeler seg slik i ordet <ikkje> i materialet:

Tabell 5: Uttale av <ikkje> i Lærer 1 sitt talespråk.

Uttale av <ikkje>	Førekomstar	Prosent
<i>itʃe</i>	161	57,3
<i>tʃe</i> <sup>61</sup>	22	7,8
<b>Totalt, &lt;ikkje&gt; med <i>tʃ</i></b>	<b>183</b>	<b>65,1</b>
<i>iççe</i>	53	18,9
<i>çe</i>	43	15,3
<b>Totalt, &lt;ikkje&gt; med <i>ç</i></b>	<b>96</b>	<b>34,2</b>
<i>ifʃe</i>	1	0,35
<i>fʃe</i>	1	0,35
<b>Totalt, &lt;ikkje&gt; med <i>f</i></b>	<b>2</b>	<b>0,7</b>
<b>Totalt, &lt;ikkje&gt;</b>	<b>281</b>	<b>100</b>

Av dei totalt 281 førekomstane av <ikkje> i materialet, er om lag ein tredel av dei uttala med palatal frikativ *ç*, medan om lag to tredelar er uttala med affrikat *tʃ*, og berre to gonger førekjem den palato-alveolare frikativ *f*. Lærer 1 uttalar <ikkje> utelukkande med affrikat når ho les høgt frå nynorsk tekst, men eg har valt å ikkje skilja ut desse førekomstane for seg, fordi det er fullt mogleg å lesa nynorsk tekst med alle dei tre fonemvariantane. Denne oppteljinga viser at varianten med affrikatuttale samla sett dominerer i Lærer 1 sin uttale av nektingsadverbet <ikkje>.

Dermed skulle ein tru at uttale med affrikat dominerer også i andre ord som inneheld ein mogleg realisasjon av ein av dei tre variantane frå tabell 5. Eit søk i materialet på variantar av førsteleddet <kjempe->, i ord som til dømes <kjempebra> og <kjempeflink>, viser derimot at 15 førekomstar er uttala med *ç*, medan det berre finst to førekomstar med *tʃ*, og ingen med *f*. Det er såleis skilnad på distribusjon av

---

<sup>61</sup> Enklitiske former (markert med apostrof før nektingsadverbet) opptrer i uttrykk som til dømes *eg veit 'kje* og *eg kan 'kje*.

variantane ut frå kva for ord eller samanheng fonemet førekjem i i Lærer 1 sin tale. I haugalandske og sunnhordlandske dialektar, som representerer nære kontekstar for Lærer 1 sitt talespråk, er det tradisjonelt brukt affrikatuttale uavhengig av kva for leksemet det er og uavhengig av posisjon fonemet har i leksemet. Eg har sjølv (uformelt) gjort observasjonar som tyder på at det palato-alveolare /-fonemet er på veg inn blant yngre generasjonar i Sunnhordland, utan å gå vegen om den palatale frikativten  $\zeta$ , slik dette samanfallet normalt føregår (sjå t.d. Bøe, 2013, s. 78-79). Lærer 1 har derimot berre to førekomstar av /-fonemet for <kj->. Medan affrikatuttalen utgjer om lag to tredelar av førekomstane av <ikkje>, førekjem han i under 12 % av variantane av <kjempe->. Den palatale frikativten  $\zeta$  er i fleirtal i <kjempe-> og likeins i <tjue>, der  $\zeta ue$  finst seks gonger i materialet (i  $\zeta ue$ ,  $\zeta ueni$ ,  $\zeta ueseks$ ,  $\zeta uefu$  og  $\zeta uetre$ ), medan  $t/ue$  berre førekjem to gonger (i  $t/ueen$  og  $t/ueein$ ). I orda <kjedeleg> og <kjent> er det derimot affrikatuttale dei to gongene kvart av desse orda førekjem, *t/fedeli* og *t/fent*.

Det kan sjå ut til at det er vilkårleg om det er affrikaten  $t/$  eller den palatale frikativten  $\zeta$  som vert realisert i uttalen av konsonantsambanda <kj-> og <tj->, og det er mogleg at det er tilfeldig at varianten med affrikat dominerer i orda <ikkje>, <kjedeleg> og <kjent>, medan den palatale frikative varianten dominerer i <kjempe-> og <tjue->. Men det er også mogleg å forstå denne distribusjonen som skriftnær tale, i og med at <ikkje> er uttala med affrikat kvar gong ho les dette ordet høgt, og at denne uttalen verkar inn på uttalen hennar av <ikkje> når ordet er i bruk elles også. Skriftnær tale må i denne samanhengen forståast som Lærer 1 si oppfatning av kva som er nynorsk leseuttale av dette ordet, som Olaf Husby kallar bokspråk (brukt om leseuttale av bokmål) (Husby, 2009, s. 18). Ei slik tolking peikar også i retning av at det kan vera analogi som er årsaka til affrikatuttalen som opptrer uavhengig av opplesing, også i andre aktuelle ord enn <ikkje>, som i <kjedeleg> og <kjent>. At den frikative uttalen ( $\zeta$ ) også førekjem relativt hyppig, forstår eg i lys av at ein allmenn tendens er at dei dialekttrekka som vert oppfatta som markerte av språkbrukaren, ofte vert nivellerte (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 126; Røyneland, 2017, s. 97). I så tilfelle kan det tyda på at Lærer 1 oppfattar affrikatuttale som eit markert dialekttrekk, som blir nivellert mot ein frikativ uttale, i Lærer 1 sitt tilfelle realisert som ustemt palatal frikativ  $\zeta$ , og

berre sjeldan som den ustemte palato-alveolare frikativten, *f*, som er i ferd med å ta over for *ç* og *tʃ* i mange norske talemål.<sup>62</sup>

Fonemet *f* opptreer også i konsonantsambandet <sl-> i Lærer 1 sitt talespråk, som i *til slutt* <til slutt>, *flange* <slange>, *Oflo* <Oslo>, *kaflags* <kva slags>, *flå opp* <slå opp> og *rufla* <rusla>. Dette er ikkje eit utbreidd trekk i vestnorske dialektar, som det derimot er i både austnorske, trøndske og nordnorske talemål (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 185), og ifølgje Mæhlum & Røyneland (sst., s. 62-63) er dette trekket ekspanderande også i dei øvre sosiale laga vest i byen «*Oflo*».

Konsonantsambandet <sl-> realisert som *ʃl* i Lærer 1 sitt talespråk har totalt 70 førekomstar, og *ʃl* opptreer i hovudsak i gjentakingar av dei nemnde orda. Eit unntak førekjem når ein elev har føreslått presensforma *slepp* knytt til ei oppgåve med å finna verb i presens i eit tekstutdrag. Lærer 1 responderer slik: *Å sleppe? Eg kan ha slepp, sånn. Okei. Slepp?*, der det er tydeleg at eleven sin uttale dannar mønster for Lærer 1 sin påfølgjande respons. Dette forstår eg som at Lærer 1 konvergerer mot eleven sitt språk, og akkommodasjonsteorien (jf. Giles & Powesland, 2008) kan forklara Lærer 1 sitt val av *sl* i dette tilfellet. Lærer 1 kommuniserer her med ein elev som seier *sl*, og varianten *ʃl* vik til fordel for *sl* i denne kommunikasjonssituasjonen.

Førekjem den retroflekse *f*-lyden hos Lærer 1 også i samband med *r*-fonemet i Lærer 1 sin tale? Eg ser på utbreiinga av språktrekk på individuelt plan, på mikronivå. Arne Torp har undersøkt om skarre-*r* fungerer som ein stoppar for utbreiing av retrofleksar (sjå Torp, 2007, s. 149-150), der han ser på geografisk utbreiing av eit målmerke, på meso- og makronivå.<sup>63</sup> Gjert Kristoffersen og Arne Torp konkluderer med at det ser ut til at «skarre-*r*-en «gir opp» når han møter retrofleksane» (Kristoffersen & Torp, 2016). I gjentatte førekomstar av ordet <rørsle> i Lærer 1 sin tale, er uttalen *rørsle* (med skarre-*r*), ikkje *røffle*. Men éin gong opptreer retrofleksen, der ein ifølgje Kristoffersen & Torp (sst.) ikkje skulle forventa det, nemleg i ordet

---

<sup>62</sup> Den ustemte palato-alveolare frikativten *f* er det fonemet som meir og meir erstattar *tʃ* og *ç* i norske, urbane, talemål, og dette er truleg også i ferd med å breia seg i dialektane som omkransar skulen i dette prosjektet. Men framleis er dette samanfallet mykje diskutert og lagt merke til blant folk flest, særleg i rurale strom der fenomenet er nyare enn i urbane strom, og difor vil eg ikkje hevda at *f* er oppfatta som den minst markerte varianten av dei tre aktuelle fonema i denne konteksten.

<sup>63</sup> Torp har i seinare tid gått meir eller mindre vekk frå denne såkalla «vaksineteorien». Ei modifisering av teorien finn ein mellom anna på språkbloggen «Språkprat» (sjå Torp, 2017).

<forslag>, uttala *fofflag*. Ser ein vekk frå dette eine eksempelet, ser det ut til at skarre-*r* fungerer som eit hinder for at *f* vert realisert i dei aktuelle orda. Den eine førekomsten, *fofflag*, kan like gjerne forståast som eit enkeltstående lån frå eit overregionalt talemål som ei utbreiing av retroflekse konsonantar i ein talemålsvarietet som har skarre-*r*.

Lærer 1 nyttar primært palato-alveolar *f* i konsonantsambandet */l* <sl>, og dette fungerer som eit avvikande trekk dersom ein kategoriserer talemålet hennar som ein sørvestlandsk varietet. Men dersom ein ser dette trekket i eit større overregionalt perspektiv, kan ein forstå valet hennar som eit val av det mest nøytrale eller det vanlegaste trekket når det står mellom *sl* og */l*, noko som høver godt med mange av trekka i blandingsvarieteten til Lærer 1. Lærer 1 er opptatt av å læra elevane *norsk*, og ho vel generelt ofte variantar i den norske språkpoten som fleirtalet av norske språkbrukarar nyttar. Språkpraksisar på makronivå (jf. figur 2) ser ut til å trengja inn i og forma Lærer 1 sine språkpraksisar som føregår på mikronivå, når norskopplæring er målet.

Vidare varierer Lærer 1 mellom å nytta assimilert og uassimilert uttale av konsonantsambandet <-nd> i ordslutt, der ho seier både *grind* og *grinn*, *sand* og *sann*, *sandtak* og *sanntak*. Uassimilert uttale samsvarar med uttalen til eldre (men også med ein del av dei yngre) generasjonars sørvestlandsk, som Vibeke Notland viser i granskinga av sunnhordlandsmålet, nærare bestemt på Bømlo (jf. Notland, 2001, s. 97). Det er den assimilererte varianten som dominerer i norske talemål, medan mange vestnorske talemålsvarietetar held på den uassimilererte varianten.

Eit konsonantsamband som ikkje varierer hos Lærer 1, men som ho korrigerer elevane sin uttale av, er uttalen av <ng> i utlyd. Lærer 1 sin uttale samsvarar med den minst markerte varianten i norsk, *ŋ*, som i *lanŋ* <lang>. Fleire av sno-elevane uttalar <ng> som *ŋg*, *lanŋg*, og Lærer 1 korrigerer den utlydande *g*-en i dette konsonantsambandet. Når ho korrigerer elevane, kjem det formmessige (morfologien) i bakgrunnen, og Lærer 1 seier både *fajar* <fangar> og *fajer* <fanger> som presensform. Det morfologiske er dermed underordna det fonologiske, som her tyder å få ein «korrekt» uttale av konsonantsambandet <ng>, *ŋ*. Mange av sno-

elevane sin uttale samsvarar med det tradisjonelle sunnhordlandsmålet, der uassimilert konsonantsamband av <ng>, *ŋg*, kan førekoma (Notland, 2001, s. 106). Det er dermed interessant at dette trekket vert korrigert i akkurat dette lokalsamfunnet. Dette kan ha å gjera både med at Lærer 1 sjølv nyttar den assimilerte uttalen av <ng>, *ŋ*, og at dette trekket i tillegg har gjennomgått ei endring hos yngre generasjonar i Sunnhordland. Når ho i den videostimulerte refleksjonen i intervjuet kommenterer denne korrigeringa spesifikt, hevdar ho at ho korrigerer for å hjelpe elevane til å ikkje bli gjort narr av, samt til å bli forstått, sjølv om ho seier at ho jamt over ønskjer å vera tolerant overfor variasjon (sjå kapittel 7.1.4). Eg tolkar slike ytringar i retning av at ho arbeider mot å få uttalen deira til å høyrast «norsk» ut, i tydinga nøytral og overregional, i alle fall ikkje aksentprega. Dersom dette er målet for Lærer 1 si uttaleundervisning, er eit sentralt spørsmål kva for norske variantar frå den omtala språkpoten (sjå kapittel 4.2.1 særleg) som er innanfor og utanfor dette målspråket, og denne analysen gir eit innblikk i det.

Dersom det var skriftspråket åleine som forma Lærer 1 sitt val av variant av konsonantsambanda <nd> og <ng>, ville ho mest sannsynleg ha valt dei uassimilerte variantane kvar gong, fordi dei i skrift er representerte med to grafem. Eg må difor søkja andre forklaringar på språkpraksisane som dominerer hos Lærer 1 i dette tilfellet. Dei assimilerte variantane, *nn* og *ŋ*, samsvarar ikkje med skriftspråket, men derimot med mange norske talemålsvarietetar, inkludert med eit overregionalt talespråk. Lærer 1 sitt talespråk har mange overregionale trekk, og ofte førekjem desse som variantar som inngår i variasjon. Det er difor meir nærliggjande å forstå Lærer 1 si korrigering av elevane sin uttale i tråd med vanlege oppfatningar om aksentprega norsk. Cecilie Carlsen har utført ei undersøking av norske morsmålsbrukarars haldningar til andrespråksstudentars aksentprega norsk (Carlsen, 2006). Carlsen skil mellom folks oppfatningar knytt til det formelle (kva er godt/korrekt nok?) og det funksjonelle (kva fungerer/blir forstått?). Lærer 1 si korrigering har intensjon om å hjelpe elevane med å få vekk det aksentprega talespråket deira, og dermed terpar ho på det ho oppfattar er korrekt uttale, både formelt og funksjonelt. Dei mest brukte av dei tilgjengelege norske variantane er føretrekte, som eg i kapittel 7.1.4 drøftar knytt til både *integrering* og språkideologisk *utvisking*.



### Vokalar: diftongar og monoftongar:

Lærer 1 varierer mellom å bruka monoftong og diftong knytt til nokre leksem, slik ein finn i dei ulike variantane av <heilt>, <fleire> og <veit>.

Tabell 6: Førekomstar av variantar av ordformer uttala med monoftong og diftong i Lærer 1 sitt talespråk.

Ordform	Monoftong			Diftong		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<heilt>	<i>helt</i>	17	44,7	<i>heilt</i>	21	55,3
<fleire>	<i>flere + flærre</i>	12 + 1	72,2	<i>fleire</i>	5	27,8
<veit>	<i>vet + vett</i>	3 + 21	57,1	<i>veit</i>	18	42,9
	<b>Totalt</b>	<b>54</b>	<b>55,1</b>	<b>Totalt</b>	<b>44</b>	<b>44,9</b>

I materialet verkar det vilkårleg om det er den eine eller den andre varianten som vert brukt, med monoftong eller diftong, her er det ikkje noko mønster å spora.

Førekomstane av dei ulike variantane av ordformene fordeler seg for nokre av orda nokså jamt, for andre meir ujamt. For *helt* og *heilt* skil det berre fire førekomstar, og det er varianten *heilt* som er i knapt fleirtal framfor *helt*. *Heilt* samsvarar både med dialektane i Sunnhordland og på Haugalandet, og med nynorsk skriftspråk, medan bruken av *helt* må sjåast på som val av ei meir overregional talemålsform eller ei skriftnær bokmålsform. For ordet <fleire> er det stor overvekt av den eine varianten, med monoftongen *e*, *flere* (12 førekomstar), framfor den andre, *fleire* (5 førekomstar), med diftongen *ei*. Det er verdt å merkja seg at det berre er éin førekomst av uttalen med kort *æ*, *flærre*, som eg har registrert er den rådande uttalen blant yngre språkbrukarar i Sunnhordland og på Haugalandet. Lærer 1 har flest førekomstar av varianten *flere*, som samsvarar med skriftspråket bokmål.

Varianten *vett* førekjem tre gonger meir enn *veit* (21 mot 18), men det mest interessante meiner eg er varianten *vet*, sjølv om han berre førekjem totalt tre gonger i materialet. Varianten *vett* samsvarar med talemålet i lokalsamfunnet, og også på Haugalandet, medan *vet* er ein skriftnær variant, ei bokmålsform. Totalt sett er det variantane med monoftong som er i knapt fleirtal (55,1 mot 44,9 %), men fordelinga er noko ujamn alt etter kva for ord monoftongen/diftongen førekjem i. Nokre gonger

samanfell bruken av monoftong med dei nærliggjande dialektane (*vett, flærre*), andre gonger finn ein att monoftongen i eit overregionalt talemål og i skriftspråket bokmål (*helt, vet, flere*). Tilsvarande kan ein seia om bruken av diftong, der *heilt, fleire* og *veit* samsvarar med lokale/regionale dialektar og med skriftspråket nynorsk. Det er verdt å nemna at *heilt* og *veit* også er tillatne bokmålsformer, men variantane med diftong opptrer mindre frekvent enn variantane med monoftong i bokmål, i tråd med at bruk av valfridomen i bokmål ikkje er særleg utnytta (jf. Fjeld, 2015, s. 52).

Det er interessant å samanlikna Lærer 1 sin bruk av monoftong og diftong med funna Agnete Nesse presenterer frå ei undersøking i Bodø (Nesse, 2008, s. 98), fordi nokre av dei same tendensane kjem til syne i Nesse sitt materiale. Nesse finn at tenåringsinformantane samla har 64 % prosent førekomstar med monoftong og 36 % med diftong i ordformer som inngår i variasjon. Dei same orda (blant fleire andre) er også med i Nesses undersøking, som *hel/heil, vet/veit, fler/fleir*, og av desse er det berre ordforma *fleir* (med diftong) som dominerer framfor den monoftongerte varianten *fler*. Elles er det monoftongane som dominerer i Bodø-materialet. Hos Lærer 1 er det forma *flere* (med monoftong) som dominerer framfor forma *fleire*, medan fordelinga mellom monoftong og diftong i *hel/heil* og *vet/veit* er jamnare hos Lærer 1 enn tilfellet er i Bodø. Det kan verka som om val av monoftong/diftong er knytt til det leksikalske framfor det fonologiske. Variasjon førekjem knytt til trekket monoftong/diftong, men den eine varianten dominerer framfor den andre knytt til kva leksem som er i bruk.

Det er også annan vokalvariasjon i talespråket til Lærer 1. I presens- og preteritumsformene av <å tru> og <å bu>, seier Lærer 1 både *tror – trodde* og *trur – trudde*, og *bor – bodde* og *bur – budde*. Andre eksempel på vokalvariasjon er uttalen av <først> som *først, føsst* og *fysst*, <meir> som *mer* og *mær*, <berre> som *bare* og *berre* (éin førekomst av *berre*), <noko> som *noge, någe* og *noe*, <då> som *da* og *då*, <gjer> (presens) som *jør(r)* og *jer*, <til> som *til* og *te*, <over> som *over* og *øve*, og <trong> (adj.) som *tran* og *tron*. Desse formene for fonologisk variasjon kan ein plassera på aksene dialekt–skriftnær tale, men innanfor det skriftnære også på aksene bokmålsnær–nynorsknær variasjon.

Lærer 1 sin første reaksjon når ho ser og høyrer seg sjølv på video i intervjuet er at *eg snakkar mykje meir bokmål enn eg liksom skryt av at eg ikkje skal gjer*. Før den videostimulerte refleksjonsdelen av intervjuet har ho sagt at ho har bestemt seg for ikkje å snakka bokmålsnært i klasserommet. Den variasjonen ho høyrer sjølv, overraskar henne difor, og ho har ikkje noka forklaring på det ho oppfattar som bokmålsdominans i eigen tale, anna enn at *det berre skjer* og at det kan vera ein strategi for å få alle til å forstå og til å vera delaktige i undervisninga. Igjen kan dette forklarast med at den ytste sirkelen i figur 2 og 3 trengjer seg på den inste. Tabell 6 viser derimot at dei bokmålsnære variantane ikkje ser ut til å dominera, men dei inngår i ei meir jamm fordeling mellom variasjon av dialektale, lokale og nynorsknære variantar på den eine sida og overregionale og bokmålsnære variantar på den andre sida. Sjølv legg ho mest merke til det bokmålsnære, som ho knyter til «*pent*» og å vera ei «*pen bydame*», underforstått noko ho oppfattar negativt.

I og med at Lærer 1 har ei mengd eksempel på vokalvariasjon i sitt eige talespråk, er det overraskande at ho korrigerer ein elev som les ordet <kjem> som *tjæm* i høgtlesing av nynorsktekst, der Lærer 1 spontant utbryt: *It/e tjæm, men tjem*. Det er mange moglege uttalevariantar av ordforma <kjem> i norsk. Varianten *tjæm* er innanfor den samla norske språkpoten (sjå kapittel 4.2.1), og variantar av denne uttalen finst i fleire dialektar (både innanfor austnorsk, vestnorsk, trøndsk og nordnorsk). Denne varianten vert likevel ikkje «godkjend» av Lærer 1. I intervjuet forklarar ho som sagt korrigering av elevanes uttale med at ho hjelper dei til ikkje å bli gjort narr av. Uttalen *tjæm* oppfattar ho her difor truleg som aksentprega norsk. Dette samsvarar også med forskning som viser at aksentprega norsk er vurdert lågare og blir møtt med negative haldningar i høve til norske dialektar, som generelt er høgt vurderte (jf. Ims, 2014, s. 26-27). Det ser ut til at *tjem* er den varianten Lærer 1 oppfattar som mest vanleg og minst markert, og difor blir denne føretrekt.

Legg ein eit sentrum–periferi -perspektiv til grunn for å forstå dei språklege praksisane til Lærer 1, er det vesentleg å ta høgde for at dei språklege vala hennar både kan vera uttrykk for konvergens og divergens mot urbane «sentrum» og samstundes også konvergens og divergens i høve til det rurale og lokale, «periferien». Dette kan ein også sjå i lys av den nemnde studien Agnete Nesse gjorde av bymålet i

Bodø, der ho fann at det som sigrar når menneske med by-, bygde- og skriftnære varietetar møtest, er dei språktrekka som er felles og dei som er enkle (Nesse, 2008, s. 27). Ved at Lærer 1 trekkjer fram at ho sjølv har ein blandingsdialekt og at ho «knotar», ligg det nær å tolka dei fonologiske variasjonspraksisane hennar i lys av akkommodasjonsteori, men då forstått som at ho konvergerer mot ein tenkt overregional, nøytral «felles»-varietet som for henne er «*norsk*». Denne kan verken kategoriserast som sentrum/by eller periferi/bygd, men han inneheld variantar som kan indeksere både sentrum og periferi. Ho skaper dermed sin eigen blandingsvarietet i denne konteksten, gjennom noko som liknar det Randi Solheim i studien av koinéformingsprosessane i industrisamfunnet Høyanger kallar kompromissvarietet (Solheim, 2006). Dette inneber for Høyanger sin del at talemålsutviklinga ikkje følgjer systematiske endringar, men at språklege val går i fleire retningar, mellom tradisjonelt bygdemål på den eine sida og eit standardnært austnorsk talemål på den andre. I Lærer 1 sitt tilfelle er språkvala underlagt det ho oppfattar som funksjonelt i andrespråksundervisninga der «*norsk*» er målspråket, men som ho samstundes kjenner seg heime i og identifiserer seg med, truleg ut frå bakgrunnen hennar med dialektskifte og -blanding. Variasjon som går i mange retningar kan såleis vera eit resultat av Lærer 1 sine kompromissdanningar.

### 6.2.2 Morfologisk variasjon

På det morfologiske området har eg ut frå ei induktiv tilnærming til variasjonen i materialet valt å trekkja fram bøyingsvariantar av verb og substantiv som inngår i intraindividuell variasjon hos Lærer 1.

Tabell 7 nedanfor viser alle infinitivane Lærer 1 brukar i materialet. 82 % av dei har *e*-ending, 8,9 % har *a*-ending, og dei resterande 9,1 %, har ikkje ending, null-ending, og er såkalla enklitiske former.

## Verb:

Tabell 7: Realisasjonar av infinitivsendingar i Lærer 1 sitt talespråk.

<b>Infinitiv</b>	<b>a-ending</b>	<b>e-ending</b>	<b>null-ending</b>	<b>Totalt</b>
<b>Førekomstar</b>	51	468	52	571
<b>Prosent</b>	8,9 %	82 %	9,1 %	100 %

Det går tydeleg fram av tabell 7 at *e*-infinitiv dominerer i talemålet til Lærer 1 i opptaka. Både Sunnhordland og Haugalandet, som er dei næraste dialektale kontekstane for Lærer 1, er innanfor det sørvestlandske *a*-målsområdet. I Stavanger, som ligg noko lenger sør for desse områda, ser det ut til å føregå ei endring frå *a*-ending til *e*-ending i infinitiv (Aasen, 2011).

Nokre av verba som opptrer i minst to variantar i Lærer 1 sitt talespråk, som *e*-og/eller *a*-infinitiv og/eller med null-ending, er viste i tabell 8 nedanfor. Denne viser at det er førekomstar med *e*-ending som dominerer i dei verba som alternerer mellom ulike endingar, men med visse unntak. Formene *kunna* og *kunne*, *pussa* og *pusse* er likestilte, men det er berre éin førekomst av kvar av dei, og difor er det uråd å seia om denne distribusjonen er tilfeldig eller systematisk. Verbet <seia> skil seg ut, i og med at den skriftnære (nynorsk)forma *seia/seie* er fråverande. Dei to variantane *si* og *sei* har eg kategorisert som former utan ending. Forma *si* dominerer med 15 førekomstar, medan *sei* har fire. Det er *sei* som er den lokale varianten og den som dominerer i vestnorsk, medan *si* er ein overregional variant, samt ei bokmålsform, og denne dominerer hos Lærer 1.

Tabell 8: Realisasjonar av infinitivsformer som inngår i intraindividuell variasjon i Lærar 1 sitt talespråk. Tal på førekomstar.

<b>Infinitiv</b>	<b>a-ending</b>	<b>e-ending</b>	<b>null-ending</b>	<b>Førekomstar</b>
<begynna>	<i>bjynna</i> 1	<i>b(e)jynne</i> 19		20
<finna>		<i>finne</i> 14	<i>finn' (ut)</i> 4	18
<gjera>	<i>jera</i> (3) <i>jørra</i> (1) 4	<i>jere</i> (1) <i>jørre</i> (1) <i>jøre</i> (17) 19	<i>jør(r)</i> 21	44
<høyra>	<i>høyra</i> (1) <i>hørra</i> (1) 2	<i>høyre</i> (1) <i>høre</i> (4) <i>hørre</i> (8) 13		15
<komma>	<i>komma</i> 2	<i>komme</i> 5		7
<kunna>	<i>kunna</i> 1	<i>kunne</i> 1		2
<laga>	<i>laga</i> 1	<i>lage</i> 11		12
<lesa>	<i>lesa</i> 8	<i>lese</i> 86		94
<pussa>	<i>pussa</i> 1	<i>pusse</i> 1		2
<seia>			<i>si</i> (15) <i>sei</i> (4) 19	19
<spørja>	<i>spørja</i> 1	<i>spørre</i> 5	<i>spør(r)</i> 2	8
<svara>	<i>svara</i> 1	<i>svare</i> 3		4
<teikna>	<i>teina</i> 4	<i>teine</i> 25		29
<tenkja>	<i>tenka</i> 1	<i>tenke</i> 6		7
<vera>		<i>være</i> 11	<i>vær</i> 6	17
<visa>	<i>visa</i> 1	<i>vise</i> 9		10
<b>Totale førekomstar</b>	28	146	52	226

Eg vil i det følgjande særleg sjå nærare på variantane av infinitiv av verba <å vera>, <å gjera> og <å høyra>. Føremålet er å kasta lys over korleis og kvifor dei ulike variantane opptrer og dermed inngår i den intraindividuelle variasjonen til Lærar 1. <Å vera> er i infinitiv realisert som *å være* og *å vær* hos Lærar 1, altså med *e*-ending og null-ending. I lokalsamfunnet, som er eit *a*-målsområde, er *å vera* fullversjonen av dette verbet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 97). Men også den enklitiske forma blir

hyppig brukt lokalt, til dømes i spørsmålet *ska eg vær me deg?* <skal eg vera med deg?>. Varianten som Lærer 1 nyttar, *å være*, er derimot ikkje rekna for å vera ei lokaldialektal form, men representerer ei bokmålsform eller ei skriftnær, overregional og urban talemålsform (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 181)<sup>64</sup>, og denne inngår i kompromissvarieteteten til Lærer 1.

<Å gjera> opptrer i seks ulike variantar i infinitiv hos Lærer 1, med både *a*-, *e*- og null-ending og realisert med ulike vokalfonem og ulik vokalkvantitet, realisert som *å jera, jørra, jere, jøre, jørre, jør(r)*.<sup>65</sup> Den enklitiske forma *jør(r)* førekjem 21 gonger, som er to gonger meir enn formene med *e*-ending (*jere, jørre, jøre*) som totalt har 19 belegg. Varianten *jørra* opptrer berre éin gong, i ei svært hurtig og engasjert utlegning om måtar ein forfattar kan *jørra* teksten meir levande på. Varianten *jera* opptrer i samband med at elevane har ei oppgåve der dei leitar etter verb i nynorsktekst:

L1: De e infinitiv. Ja. (...) De e en form me ofte bruke sammen med andre verb (.) for eksempel i den setningen<sup>66</sup> – De e ofte de åsså viss en ska jlåop ore, må me jlå di opp i infinitiv. Viss du ser på setningen – (*les ei setning med «å gjera» i*) står de. De e sammen med har, har å jera.

E3: Å jøre?

L1: Mm, ja, å jøre og å jera e de samme.

E3: Okei. Greitt.

Lærer 1 sin bruk av *a*-ending i dette utdraget har truleg samanheng med at ho refererer det som står i teksten dei arbeider med. Det er interessant å merka seg at E3 responderer med det eg forstår som eit oppklarande spørsmål, *å jøre?*, og svaret er at *å jøre og å jera e de samme*, som er ei forklaring E3 godtar: *Okei. Greitt*.

Varianten *å jere* er i følgjande utdrag sagt som respons til ein elev som føreslår *jere* som presensform i ei grammatikkoppgåve:

L1: E2?

E2: Jere

L1: (...) Ja, eee, e de den samme som E4 finn her? Å jere?

<sup>64</sup> Tilknyttinga til det skriftnære og urbane ligg ikkje berre i *e*-endinga, men også i vokalen *æ*, som her er uttala i eit område der språkbrukarane har trong *e*, også i uttalen av dette verbet (bortsett frå den nettopp nemnde *vær me* <vera med>, som har meir karakter av å vera eit idiomatisk uttrykk).

<sup>65</sup> Det er noko vanskeleg å skilja mellom kort og lang vokal for *jør/jørr* i opptaka, og dei er difor her registrerte som éi form: *jør(r)*.

<sup>66</sup> Eg noterte <ng> som *ŋ* i dei første utdraga (Utdrag 1, 2 og 3) og i den fonologiske analysen av Lærer 1 sitt talespråk, men her ser eg ikkje noko poeng i å gjera det. Når eg seinare nyttar *ŋ*-fonemet i utdrag frå Lærer 1 sin tale, er det for å få fram at ho terpar på elevane sin uttale av dette fonemet.

E2: Berre jer.

Her verkar det som om Lærar 1 misforstår E2 sitt forslag om presensform, som etter kvart blir oppklara (E2: *Berre jer*). Det oppklarande spørsmålet til Lærar 1, *Å jere?*, ser eg som ei gjentaking av det ho trur er E2 sitt forslag i starten, *jere* som infinitivsform. Variantane *å jera* og *å jere* førekjem såleis i tale som omhandlar skrift.

Dei variantane av <å gjera> som dominerer i Lærar 1 sitt talespråk er *å jøre* (17 førekomstar) og *å jør(r)* (21 førekomstar):

L1: (...) Ka betyr å jøre?

E3: Jøre noe.

L1: Jøre noe? Ja, ka betyr de når eg jørr noe?

E3: Eg må jøre lekser.

Her opptrer i tillegg *jørr* som presensform, medan det nedanfor er samanfall mellom infinitivs- og imperativforma *jør(r)*, sjå understrekingane:

L1: (...) di sie eg må jørr de, okei da, eg kan jørr de. Viss (.) for eksempel me lærerne mase mye på dåkke, sant, jør sånn og sånn og sånn, så sie dåkke nei, nei, nei, åhh, okei, te slutt, eg ska jør de, te slutt.

Dei fleste av understrekingane over viser infinitivsforma, brukt etter eit modalt hjelpeverb, *må jørr*, *kan jørr*, *ska jør*. Men den eine varianten, *jør sånn og sånn og sånn* viser at den same varianten, *jør*, også opptrer i imperativ. I det tidlegare utdraget er *jørr* også ei presensform, *ka betyr de når eg jørr noe?* For verbet <å gjera> vil det her, slik tilfellet også er i mange norske dialektar, vera samanfall mellom infinitivs-, presens- og imperativforma. Den lokale dialekten har *å jer - no jer(e) eg - jer!*, og eg observerer også at *jørr* i alle desse formene ser ut til å vera på frammarsj. Generelt er samanfall av infinitivs- og presensformer eit relativt vanleg fenomen i norske dialektar, slik ein i *a*-målsområdet seier *spela* i infinitiv og *spela*<sup>67</sup> i presens. Når Lærar 1 nyttar *e*-infinitiv, fell denne forma saman med presensforma hennar, og det vert *e*-ending i både infinitiv og presens. Samanfallet av infinitivs- og presensforma omfattar likevel ikkje tonem, slik at ofte skil tonemet infinitivsforma frå presensforma, som når Lærar 1 seier *å <sup>2</sup>lese - eg <sup>1</sup>lese*. Eitt av utdraga over viser elevar som er merksame på noko av variasjonen knytt til nokre av variantane av

---

<sup>67</sup> Undersøkingar viser at trykklett *-e* er på veg inn som presensending blant unge språkbrukarar i Sunnhordland, som i *eg spele* (jf. Notland, 2001, s. 89), noko som dermed motverkar samanfall av desse formene.



verbet <å gjera>, ved at dei spør og får greie på at det semantiske innhaldet er det same for dei ulike variantane av <å gjera>. Men eit fokus i undervisninga på det grammatiske/formmessige knytt til dei ulike variantane av <å gjera> er elles fråverande.

<Å høyra> opptrer også i mange ulike variantar i infinitiv i Lærer 1 sitt talespråk; *høyra, hørra, høyre, høre og hørre*. Variantane med *e*-ending (*høyre, høre og hørre*) førekjem til saman 13 av 15 gonger. Den eine av dei to førekomstane av *a*-ending er interessant, fordi han er knytt til opplesing av bokmålstekst. To av elevane som deltar i sno-gruppa denne timen har bokmål som opplæringspråk, dei andre tre har nynorsk. Lærer 1 har omsett kapittel for kapittel til bokmål av boka *Svartedalen* (Hansen, 2015). Spørsmåla til kapittel 1 i boka er skrivne på bokmål, og dei blir viste med projektor på tavla. Det eine spørsmålet er: «Hvilke andre personer får vi høre om?» Lærer 1 ser fram på tavla, og ho les det som står der på eit nynorsknært talemål:

L1: Spørsmål nummer to (*les frå ein bokmålstekst på tavla/projektor*): ka for nokre andre personar får me høyra om (.) i (.) boka?

Her førekjem dialektforma *ka* for nynorskforma *kva*, medan resten av spørsmålet inneber opplesing av det ho simultant omset til nynorsk. Infinitivsforma opptrer med *a*-ending, *høyra*, og boka har også *a*-infinitiv. Eg forstår utdraget over som ei tilpassing til dei elevane som les boka på nynorsk. Ei slik tilpassing kan forståast i lys av akkommodasjonsteorien (Giles & Powesland, 2008), men eg ser bruken av nynorsk og lokale dialektformer som eit forsøk på å koma dei som har nynorskopplæring i møte, framfor å forstå det som konvergens mot elevanes mellomspråk. Her er det difor advergens mot ei skriftnorm, nynorsk, som førekjem, framfor konvergens mot dei faktiske språkbrukarane som deltar i undervisninga. Dette eksempelet kan også representera ei slags heilgardering frå Lærer 1 si side. Ho kjem i dette eksempelet alle elevane i møte. Dei som har norskopplæringa på bokmål, får sjå bokmål i bruk på tavla, og dei som får norskopplæringa på nynorsk, får høyra nynorsknær tale. Alle elevane i klasserommet får dermed eit visuelt møte med skriftspråket bokmål og eit auditivt møte med skriftspråket nynorsk. Saman utgjør dei semiotiske ressursane Lærer 1 tar i bruk i dette eksempelet eit breitt register innanfor *det norske språket*.

Den varianten av verbet <å høyra> som er samanfallande med den som dominerer lokalt, *hørra*, opptre berre éin gong i materialet:

L1: Då lese dåke neste avsnitt, prøve å forstå. Eg sk– eg, eg komme, ska bare hørra ka spørsmål te E2.

Dei dominerande infinitivsvariantane av <å høyra> har i Lærar 1 sitt talespråk *e*-ending, og desse tre ytringane inneheld tre variantar av <å høyra> med *e*-ending i infinitiv (understreka):

1. Kan du fortelle? (...) Me e ferdi med kapittel en, men huske du, me fikk høyre om ein som bare het eg, sant?
2. Okei, alle må høre på E3.
3. Ska me lese kapitlet ein gang til eller huske dåke ka me fikk hørre om?

I materialet førekjem *høyre* éin gong, *høre* fire gonger. Det er *hørre* som er den varianten som dominerer, med åtte førekomstar. Varianten *hørre* inneheld både overregionale og lokale element. Det overregionale finn eg primært i bruk av *e*-endinga. Det lokaldialektale viser seg i at monoftongen er ein kort *ø*-lyd (annotert med dobbelkonsonant), slik tilfellet også er i den lokale *hørra*-varianten. *Hørre* representerer dermed ei kompromissform som har trekk av både det lokale og det overregionale.

I presens har Lærar 1 for det meste ein trykklett *-e* som ending: *Eg hørre/høre, eg huske, eg lese, eg skrive*. Det er *r*-bortfall i presensformene av <å høyra> og <å hugsa>, medan det kan diskuteras om presensformene av <å lesa> og <å skriva> er resultat av *r*-bortfall eller om det er tilført ein innskotsvokal, slik eg tidlegare har vore inne på (sjå kapittel 6.1, under morfologiske trekk). Lærar 1 skil ikkje mellom svake *e*- og *a*-verb, som at *a*-verbet <å hugsa> (kasta-klassen) er *huske* i presens i talen hennar. I nynorsk er presensforma *hugsar*, og lokalt talemål har *huska* som tradisjonell form, medan *huske* er på veg inn (Notland, 2001, s. 56 og 138; Tjelmeland, 2016, s. 28). *E*-verbet <å høyra> har sameleis *e*-ending i presens i Lærar 1 sin tale, *hørre/høre*. I det tradisjonelle lokale talemålet både i Sunnhordland og på Haugalandet skil ein i presens mellom *a*- og *e*-verb i presens: *Eg huska* og *eg hørre*, medan det både i moderne sørvestlandsk og i Lærar 1 sin tale er samanfallande presensformer: *Eg huske* og *eg hørre*.

Her vil eg vidare trekkja fram eitt spesifikt verb som opptrer i ulike variantar i presens, nemleg verbet <å seia>.

Tabell 9: Førekomstar av presensvariantar av <å seia> i Lærar 1 sitt talespråk.

<b>Presensvariantar</b>						
<seier>	<i>sie</i>	<i>seie</i>	<i>siår</i>	<i>sier</i>	<i>seier</i>	<b>Totalt</b>
<b>Førekomstar</b>	27	24	1	3	1	<b>56</b>
<b>Prosent</b>	48,2	42,9	1,8	5,3	1,8	<b>100</b>

Dei fem variantane Lærar 1 nyttar i presens av verbet <å seia> er, som vist i tabell 9, *sie*, *seie*, *siår*, *sier* og *seier*. Det følgjande utdraget viser nokre av desse variantane (understreka) i bruk:

L1: (...) Han seie at me må få inn å jøre, åsså sie – E1 siår – sier (.) seier. E de på side ti?

Det må nemnast at igjen er det skriftlege aktivitetar som ligg til grunn og som akkompagnerer talen. Konteksten for denne ytringa er at aktiviteten elevane utfører er å leita etter verb i presens og preteritum i tekst. Det er vesentleg å sjå ytringa i lys av konteksten, for det kan forklara førekomstane av variantane *sier* og *seier* i dette utdraget. E1 har like før kome med forslaget *sia*. Lærar 1 gjentar dette, men i form av varianten *siår*, som har den karakteristiske bakre, låga vokalen som finst i endingar i haugalandsk (og lenger sør), som også blir kalla *r*-farging av trykklett *-e* til *-a*, slik at *-er* blir til *-ar* i presens (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 99). Uttalen til Lærar 1 er i mine øyre nærare *-år* enn *-ar* i dette tilfellet, difor transkribert som *siår*. Lærar 1 korrigerer sin eigen tale her. Varianten *siår* blir først korrigert til *sier*, som samsvarar med bokmålsforma <sier>, deretter korrigerer ho det til *seier*, som samsvarar med nynorskforma <seier>. I dette utdraget opptrer også variantane *seie* og *sie*. Samla viser utdraget at det er mange tilgjengelege variantane i den norske språkpoten, som her er i bruk like etter kvarandre. Variantane har ulike rotvokalar (monoftongen *i* og diftongen *ei*) og ulike bøyingsendingar i presens (*-e*, *-år*, *-er*). Men er desse variantane likestilte for Lærar 1, eller sagt på ein annan måte, er det vilkårleg kva for variantar som blir føretrekte? Det at ho korrigerer *siår* til *sier*, kan tyda på at *siår* er oppfatta av henne sjølv som den minst vanlege eller mest markerte av desse variantane. Når ho deretter også korrigerer *sier* til *seier*, kan det tyda på at skriftnorma nynorsk i dette tilfellet fungerer som overordna i høve til dei andre

variantane, også overordna den varianten som samsvarar med lokaldialekten (*seie*). Tabell 9 viser at varianten *seie* førekjem i nær 43 % som presensform av <å seia> i materialet, og *sie* førekjem i nær 50 % av tilfella. Men også varianten *sie* er underordna varianten *seier* i utdraget over. At nynorskvarianten er den som kjem sigrande ut i denne samanhengen, forstår eg i samheng med at dei arbeider med ein nynorsk tekst som dei skriv ned presensformer frå. Det er derimot vanskelegare å forstå at dei andre variantane dukkar opp i denne samanhengen. Lærer 1 har sagt at ho reknar bokmål som sitt eige hovudmål, noko som kan forklara at det er bokmålsvarianten *sier* som først dukkar opp når ho introduserer den skriftlege varianten som dei skal notera ned.

Dei to andre førekomstane av *sier* i materialet førekjem også i samband med skriftspråkleg aktivitet, her knytt til at dei leitar etter verb i ein bokmålstekst:

L1: (*Les i bm-versjonen*): Di sier -

E5: Di sier, de e verb!

L1: Sier e verb, rikti.

Her er det berre éin variant av presensformer til <å seia> som blir presentert, nemleg *sier*. Det er nærliggjande å tolka at bokmålsnorma er styrande for talespråket her, og i dette tilfellet blir det ikkje trekt inn andre variantar. Dette samsvarar med posisjonen og dominansen til bokmål på makronivå i det norske samfunnet, og den ytste sirkelen i Figur 3 pressar på dei indre sirklane (mikro- og mesonivå). Det er stor skilnad på dei to førre utdraga, som eg forstår som eksempel på at variasjon førekjem i stor grad i tale som akkompagnerer nynorske tekstar, men ikkje (eventuelt i liten grad) i tale som akkompagnerer tekstar på bokmål.

Dei to variantane som dominerer i Lærer 1 sine språklege praksisar i materialet er som sagt *sie* og *seie*. Dei skriftnære variantane *sier* og *seier* førekjem berre eit fåtal gonger, og då berre i tilknytning til skriftspråklege aktivitetar, som lesing og/eller skriving. Generelt kan dei få gongene (*e*)*r*-endingar opptre dermed sjåast på som eit skriftspråkleg lån. *Seier* og *sier* er slike eksempel. Det same er tilfelle med presensforma *kommer*, som berre førekjem éin gong, medan *komme* (presens) har 47 førekomstar. *Sie* og *seie* er derimot to nærast likestilte variantar i Lærer 1 sin talespråklege praksis. *Seie* er den lokale og regionale varianten, der trekka *r*-bortfall

og diftongen *ei* er kjenneteikn. *Sie* liknar den overregionale bokmålsvarianten *sier*, som har monoftongen *i*, men Lærer 1 sin variant har i tillegg det regionale/lokale trekket *r*-bortfall også i denne varianten. Denne varianten framstår difor som ei kompromissform som inkluderer både det lokale og det overregionale.

### Substantiv:

Variasjon innanfor Lærer 1 si substantivbøying har eg avgrensa til først å gjelda ord som tilsynelatande opptrer i ulike genus, deretter tar eg føre meg variantar av endingsvokal i hokjønn eintal, bestemt form. Når det gjeld genus, går eg ut frå definisjonen til Hocket frå 1958: «Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated word» (referert i Lødrup, 2011, s. 121). Som Helge Lødrup påpeikar, tyder dette at genus viser seg gjennom kongruens (sst.). Hans Olav Enger opererer med ei tredeling for skandinavisk genusbestemming: 1) deklinasjon (bøyingskongruens), 2) genus internt i substantivfrasen, og 3) anaforisk genus (ved pronomenkongruens) (Enger, 2004, s. 126). I analysen legg eg vekt på at substantiva i talespråket ikkje innehar bestemte genus, men at dei opptrer i ulike genus. Først vil eg visa eit oversyn over nokre substantiv som opptrer som hokjønnsord (f.) og hankjønnsord (m.) i Lærer 1 sin tale, der også tal på førekomstar er tatt med. Deretter vil eg kommentera korleis desse substantiva endrar genus primært ut frå bøyingskongruens og anaforisk kongruens.

Tabell 10: Variantar av ordformer som opptrer i to genus i Lærer 1 sitt talespråk.

Ordform, genus	Førekomstar	Prosent
<i>bok f.</i>	44	93,6
<i>bok m.</i>	3	6,4
<b>Totale førekomstar, &lt;bok&gt;</b>	<b>47</b>	<b>100</b>
<i>form f.</i>	4	44,4
<i>form m.</i>	5	55,6
<b>Totale førekomstar, &lt;form&gt;</b>	<b>9</b>	<b>100</b>
<i>tid f.</i>	3	37,5
<i>tid m.</i>	5	62,5
<b>Totale førekomstar, &lt;tid&gt;</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<i>teikning f.</i>	1	10
<i>teikning m.</i>	9	90
<b>Totale førekomstar, &lt;teikning&gt;</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Ordet <bok> skil seg klart ut her, med ei sterk overvekt av førekomstar som ut frå kongruens gjer at eg plasserer det hovudsakleg i kategorien hokjønnsord. I 44 av 47 førekomstar (93,6 %) opptrer <bok> som eit hokjønnsord, medan det opptrer som hankjønnsord berre tre gonger (6,4 %). I materialet er alle dei 44 førekomstane av hokjønnsord realisert som *boka/å*, nokre gonger i frasen *boka di* (6 førekomstar), men flest gonger utan possessivt determinativ (38 førekomstar). To gonger førekjem *din bok*, som eg registrerer som hankjønnsord på grunn av den kongruerande possessiven. I følgjande utdrag opptrer <bok> først som hankjønnsord, og deretter som hokjønnsord (sjå understrekingane):

L1: Du tar opp din bok, sant? Me kan bjynne å snakke litt sammen i gruppene. Ka har me lest? Ka handle bokå om?

Variasjonen mellom bruk av <bok> som eit hokjønns- og eit hankjønnsord kjem svært tydeleg fram når det er brukt innanfor same ytring, som her. Den tredje gongen ordet opptrer som eit hankjønnsord er når Lærer 1 seier *en bok*:

L1: (...) Ja, du kan låne en bok dær.

Det er berre denne eine førekomsten av *en bok*, med den ubestemte og førestilte artikkelen *en*, i Lærer 1 sitt talespråk i materialet. At det ikkje er belegg for forma *boken*, med etterhengt bestemt artikkel *-en*, er venta, sidan denne forma skil seg frå omkringliggjande talemål. Etter 2005<sup>68</sup> er det ifølgje Bokmålsordboka (Språkrådet, 2020) valfritt og sidestilt genus (m. eller f.) for alle potensielle hokjønnsord, også for <bok>, med bøyingsformene *en bok – boken* (m.) eller *ei bok – boka* (f.).

Hankjønnsforma *boken* kan vera oppfatta av Lærer 1 som mindre vanleg enn *boka* både i skrift og tale i Noreg, sidan denne forma ikkje er vald. Lærer 1 sitt dominerande bøyingsmønster for <bok> i eintal ser ut til å vera *en bok* (m.) – *boka* (f.). Ved anaforisk kongruens, som her vil seia når possessive determinativ står til substantivet, opptrer dei to variantane *din bok* (førestilt possessiv m., <bok>) og *boka di* (<boka>, etterstilt possessiv f.), der varianten som signaliserer at <bok> er

---

<sup>68</sup> Dette har egentleg vore gjeldande frå 1981, men då i klammeformer. Sidestilte genusformer kom først inn i 2005.

eit hankjønnsord, *din bok*, berre førekjem to gonger, og <bok> som hokjønnsord, *boka di*, førekjem seks gonger.

For substantivet <form> er fordelinga om lag jamn mellom at ordet opptrer som hokjønn og hankjønn. I bestemt form eintal varierer Lærar 1 mellom å seia *forma* (f.) og *formen* (m.). Dette ordet har også valfritt genus på bokmål, medan det er eit hokjønnsord på nynorsk.

Substantivet <tid> førekjem hyppigare som hankjønnsord (fem førekomstar) enn som hokjønnsord (tre førekomstar) i Lærar 1 sitt talespråk. Det er i bestemt form eintal at dette ordet opptrer, som i uttrykket <heile tida> og <før i tida>, som førekjem i variantane *hele tiden*, *hele tidn* og *før i tia*. Det er mogleg at distribusjonen av <tid> som hokjønns- og hankjønnsord, er knytt til frasen det står i. Eksempla over fungerer nærast som faste uttrykk i Lærar 1 sin tale, sjølv om dei ikkje kan generaliserast når det er så få førekomstar (åtte) totalt. Dei tre gongene *tia* førekjem, er i det i adverbfrasen *før i tia*. Dei fem gongene *tiden/tidn* førekjem, er tre av førekomstane i substantivfrasen *hele tiden/tidn*, i tillegg til at ho éin gong seier *restn av tidn* og éin gong *bruke tidn litt godt*. Dei ulike samanhengane <tid> opptrer i, kan såleis vera med på å bestemma kva genus <tid> opptrer som. I Engers kategori 2 (genus internt i substantivfrasen) viser normalt genus seg i underledda i frasen (Enger, 2004, s. 126). I dømet *eit gult hus* viser både artikkelen *eit* og adjektivets bøyingsuffiks, *-t*, at *hus* opptrer som inkjekjønnsord. Slik er det ikkje i eksempla over, der *hele*, *før i* og *restn av* ikkje avslører genus for substantivet i frasen, *tiden/tidn/tia*. Genus er i staden uttrykt ved deklinasjon (kategori 1) i bøyingsuffikset *-(e)n/-a*.

Ordet <teikning>, uttala *teining*, er eit ord som i ni av ti (90 %) førekomstar opptrer som hankjønnsord i bestemt form, *teiningen*. I nynorsk er dette ordet eit hokjønnsord, i bokmål er det valfritt hokjønn eller hankjønn. Éin gong seier ho *teiningå*, som ho fort korrigerer til *teiningen*:

L1: (...) Me tar pause frå teiningå – fra teiningen (...)

Det er verdt å merka seg at det ikkje berre er bøyingsendinga, og dermed genus, som blir korrigert her, men *frå* blir også endra til *fra*. Det er difor grunn til å tolka inn ei skriftspråkleg, eventuell overregional, orientering her. For Lærar 1 ser det ut til at *fra*

og <teikning> som hankjønnsord er føretrekte framfor *frå* og <teikning> som hokjønnsord.<sup>69</sup> Den korrigererte versjonen, *fra teiningen*, signaliserer ein bokmålsnær og meir overregional, urban og nøytral språkpraksis.

Dersom ein ser vekk frå distribusjonen av hokjønns- og hankjønnsbøyinga av <bok> (fordi det generelt opptrer sjeldan som hankjønnsord med bestemt etterhengt artikkel, *boken*), viser desse eksempla at det er variantane realiserte som hankjønnsord som dominerer, sjølv om Lærar 1 varierer mellom hokjønn og hankjønn i alle desse eksempelorda. Det er dermed ein overrepresentasjon av hankjønn i talespråket hennar, der det potensielt like gjerne kunne vore hokjønn som vart føretrekt. Det er ein allmenn tendens at hankjønnsbøying av hokjønnsord også breier seg i nynorsk skrift (Søyland, 2001, s. 7). Overrepresentasjon av hankjønn er ein «typisk» nynorskfeil i tekstar, og det er truleg eit resultat av noko som føregår i mange dialektar. Av andre ordformer som tradisjonelt har vore rekna for å vera hokjønnsord, men som i Lærar 1 sitt talespråk opptrer som hankjønnsord, førekjem *oppgaven*, *en åpning*, *den andre sidn*, *en hånn*, *en jelp* <*hjelp*>, *en (ord)liste*, *en bygd*, *en låvebru*, *skrivningen* og *en brakke*. Desse orda er hokjønnsord i nynorsk, men dei har valfritt genus (m./f.) i bokmål. Lærar 1 nyttar bokmålsnær tale, som vil seia at ho advergerer mot ei bokmålsnorm, i alle desse eksempelorda.

Eg vil til slutt innanfor det morfologiske området visa Lærar 1 sin variasjon av bøyingsendingar i hokjønnsstaktiv. I bestemt form eintal hokjønn opptrer bøyingsendingane *-a* og *-å* i talespråket hennar. Jamt over er det *-a* som vert nytta som bøyingsending, men nokre gonger førekjem *-å* knytt til leksema <tafle>, <klokke>, <bok> og <løe>, som i bestemt form eintal vekslar mellom variantane *tavla* og *tavlå*, *klokka* og *klokkå*, *boka* og *bokå*, *løa* og *løå*.

Variasjon mellom bruk av variantane *klokkå* og *klokka* førekjem i dette eksempelet:

L1: Da! Eg tror me tar litt fleire or, åsså siste (.) også [når klokkå blir – når klokkå blir] –

E1: [Før det vi ska] dra hjem.

L1: Når klokka blir ellve, da kan me lese, atte du lese med E1 og eg lese med E2?

---

<sup>69</sup> I tillegg kan *teiningå* sjåast på som ei kompromissform mellom dialektal og skriftnær tale, der *teiningå* representerer ei dialektal bøyingsending *-å*, medan stammen *teining* representerer vanleg leseuttale av bokmålsvarianten <teining>.



Her er begge variantane i bruk innanfor eit kort tidsrom. Det er uråd å seia om den siste varianten, *klokka*, fungerer som ei korrigering av den første, *klokkå*. Men det er i alle høve den skriftnære, overregionale, bøyingsendinga *-a*, i *klokka*, som blir valt i den siste ytringa i dette utdraget.

I variantane av ordet <løe>, opptrer først den skriftnære, overregionale, varianten, *løa*, deretter den dialektale varianten, *løå*:

L1: Nei. Han – han tenke tebakke, han sa eg så jo ingen bil når eg va dær me løa å husne å sann.

E3: Å ja.

L1: Så tenke han okei, han forklare for seg sjøl, biln må sikkert vær parkert bak løå.

E3: Å ja.

I hokjønnsord har haugalandsdialekten *-å*, medan sunnhordlansk har nærare ein *-o*, som etterhengt artikkel (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 97-98). Variantane med *-å* forstår eg difor som eit innslag av haugalandsk, som ho også sjølv hevdar å ha dialektale trekk frå.

### 6.2.3 Syntaktisk variasjon

Det er mindre variasjon på det syntaktiske området enn på dei to føregåande i Lærer 1 sitt talespråk. Men eg har valt å trekkja fram nokre eksempel på syntaktiske strukturar som varierer, først plassering av possessiv i substantivfrasar, og deretter parafraseringar over eit innhald.

Plasseringa av possessiv i substantivfrasar varierer mellom førestilt og etterstilt posisjon i høve til kjernen. I eksempelet nedanfor har ein elev (E5) bede Lærer 1 om hjelp til å finna karakterar gitt av ein annan lærar på læringsplattforma dei brukar ved denne skulen. Lærer 1 spør E4 om å visa E5:

L1: E4, vil du vise E5 kossn du finne – veit du koss du finne karakterene dine?

E5: Nei. Han veit ingenting.

E4: Det ikkje kommet til hon.

L1: Veit du koss du finne dine karakterer?

E4: Ja.

Dei understreka substantivfrasane, *karakterene dine* og *dine karakterer*, illustrerer variasjonen i førestilt og etterstilt plassering. Når E4 ikkje svarer direkte på det første spørsmålet, *veit du koss du finne karakterene dine?*, blir den førestilte plasseringa brukt, *veit du koss du finne dine karakterer?*, og E4 stadfester dette med eit *ja*.

I analysen av morfologisk variasjon, sjå kapittel 6.2.2, trekte eg fram variasjon i genus for ordet <bok>, som også viser seg i val av possessiv i frasen, *din* eller *di*.

L1: Du tar opp din bok, sant? Me kan bjinne og snakke litt sammen i gruppene. Ka har me lest? Ka handle bokå om?

I kombinasjon med substantivet <bok> viste eg at etterstilt possessiv dominerer i materialet (seks førekomstar), medan eksempelet over viser ein av to førekomstar av førestilt possessiv. Den andre gongen *din bok* førekjem er her:

L1: Så (.) viss du sette deg dær, E2. Du kan velge kass du vil bruke, du kan få bruke den, for eg må låne din bok.

Dei få frasane som førekjem med førestilt possessiv skil seg frå liknande frasar, der etterstilt possessiv dominerer, i Lærer 1 sitt talespråk. Her er intensjonen å fokusera på boka som materiale, og det er ikkje innhaldet i boka som er i fokus, men den fysiske boka, som eleven skal finna fram eller få låna. Den syntaktiske konstruksjonen framhevar i dette tilfellet boka som fysisk objekt, med førestilt possessiv, *din bok*. Vanlegvis nyttar Lærer 1 etterstilt possessiv i substantivfrasar, som i *boka di*. Her verkar difor det førestilte possessivet til å gi merksemd til ordet *bok*.

På setningsnivå er det også variasjon. Ofte vert eit setningsinnhald gjentatt og parafasert, truleg med intensjon om å oppnå og sikra forståing for meiningsinnhaldet. Det er dermed interessant å sjå på kva som skjer med ordstillinga i slike tilfelle. I utdraget nedanfor prøver Lærer 1 å få tak i kva for ord E2 har problem med å finna fram til på pc-en sin, og det gjer ho ved å parafasera meir eller mindre det same meiningsinnhaldet på ulike måtar:

(E1 viser L1 noko på pc-en sin.)

L1: Du finne it/je ore? (...) Ka flags or e de, E2?

E2: (uft)

L1: Ka e ore?

E2: (uft)

L1: Ja, men ka va ore du prøve – eller?

E2: (uft)

L1: Du prøvde å finne et or, sant? Ka va de du spurte meg om? (*Det går i stå, dei gir opp.*)

Her er Lærer 1 opptatt av å forstå kva E2 har problem med, men E2 svarar med uforståeleg tale (*uft*). Dei måtane Lærer 1 nærmar seg E2 på her, er gjennom ulike typar spørjesetningar, både ja/nei-spørsmål og spørjeordsspørsmål (jf. Kulbrandstad, 2005, s. 228). Setningane *Du finne it/fe ore?* <Du finn ikkje ordet> og *Du prøvde å finne et or, sant?* <Du prøvde å finne eit ord, sant> reknar eg som ja/nei-spørsmål på grunn av stigande intonasjon på slutten, i tillegg til at den siste har eit etterhengt *sant?* til slutt. Desse har form som deklorative setningar med ordstillinga subjekt – verbal – anna setningsledd (SVX), med det finitte verbalet på andre plass (V2), medan stilt som spørsmål utan spørjepronomen ville det blitt *Finne du it/fe ore?* og *Prøvde du å finne et or?*, med det finitte verbalet først og med ei invertert ordstilling (VSX). Eit ja/nei-spørsmål søker stadfesting eller avkrefting av ein påstand. I dette tilfellet er påstanden at E2 ikkje finn ordet. Det ligg vidare eit indirekte uttrykt ønske i desse spørsmåla om at E2 gir opplysning om kva ord som er problematisk. Når E2 verken svarer *nei* på det første eller *ja* på det andre spørsmålet, og heller ikkje kjem med tilleggsopplysning om kva ord som er problemet, prøver Lærer 1 å stilla spørsmålet på andre måtar.

Dei fleste spørsmåla i eksempelet over er difor innleia med spørjepronomenet *ka* <kva>: *Ka flags or e de, E2?* <Kva slags ord er det, E2?>, *Ka e ore?* <Kva er ordet?>, *Ka va ore du prøve – (...)?* <Kva var ordet du prøver – (...)?> og *Ka va de du spurte meg om?* <Kva var det du spurte meg om?>. Desse spørjeordsspørsmåla søker direkte opplysningar om det problematiske ordet, medan ja/nei-spørsmåla gjer det meir indirekte. Pronomenfrasane *Ka* <Kva>/*Ka flags or* <Kva slags ord> har i desse spørsmåla funksjon som subjekt, etterfølgt av det finitte verbalet *e* <er>/*va* <var>. Konstruksjonane er likevel meir komplekse når ein studerer dei nøye enn dei er ved første augekast. I det første spørsmålet, *Ka flags or e de, E2?* inngår *or* <ord> som underledd i pronomenfrasen *Ka flags or* og er dermed del av subjektet, medan i den neste, *Ka e ore?*, står *ore* <ordet> som subjektspredikativ. I det første eksempelet er det innhaldstomme *de* <det> eit formelt subjekt, noko som fører til vanlege, men

komplekse, grammatiske strukturar i norsk. Det same er tilfelle i *Ka va de du spurte meg om?*, som i tillegg har den adjektiviske ledd-delsetninga [*som*] *du spurte meg om* som underledd til *de* <det>. I *Ka va ore du prøve* – er det også ei adjektivisk ledd-delsetning, [*som*] *du prøve* –, som er underledd til *ore* <ordet>, som er kjerne i substantivfrasen *ore du prøve* –, som utgjer objektet.

Sjølv med alle parafraseringane i form av ulike spørsmål med variasjon i syntaksen, lukkast ikkje Lærer 1 i å koma nærare kva ord E2 faktisk har problem med, og det endar med at både elev og lærar gir opp. Dei ulike syntaktiske konstruksjonane verkar ikkje til å nå målet her, som truleg var å forenkla meiningsinnhaldet. I dette tilfellet kan det snarare sjå ut til at det er for mange vanskelege og komplekse strukturar i parafraseringane til at ho når fram. Det er likevel verdt å merka seg at komplekse syntaktiske strukturar inngår i variasjonen i Lærer 1 sine språklege praksisar i andrespråksundervisninga. Variasjonen av syntaktiske strukturar i Lærer 1 sitt talespråk liknar den syntaktiske variasjonen som finst utanfor klasserommet, innanfor munnleg norsk språkbruk, noko som verkar til å gi språkpraksisane hennar eit autentisk preg.

#### **6.2.4 Leksikalsk variasjon**

I analysen av fonologisk, morfologisk og syntaktisk variasjon (kapittel 6.2.1, 6.2.2 og 6.2.3) var ikkje leksemet omdreiingspunktet, slik det er i dette delkapittelet, sjølv om mange av eksempla på variasjon i inndelingane i dei nemnde språknivåa også var knytte til enkeltleksem. Det er noko overlapp i framstillingane av fonologisk, morfologisk, syntaktisk og leksikalsk variasjon i denne analysen, fordi nokre av dei same orda inngår i fleire typar av språkleg variasjon. Dette er med på å kasta lys over kompleksiteten i språket, vil eg hevda. Kompleksiteten kjem også til syne i drøftingane av leksikalsk variasjon, særleg knytt til formsamanfall i dialektar og skriftnær tale, som Stian Hårstad kallar «det isomorfiske crux» (Hårstad, 2009, s. 138). Også på det leksikalske nivået inneber dei uklare grenseoppgangane, og jamvel samanfall, mellom det dialektale og det skriftnære, ei analytisk utfordring.

Lærer 1 nyttar eit rikt ordforråd, og ho er svært merksam på å arbeida med elevanes ordforråd. Det er stort fokus på det semantiske i undervisninga, og innhaldsorda står

i fokus. Eg vil først ta utgangspunkt i variasjon av synonyme ord, deretter variasjon av ord som opptrer i bokmålsnær, nynorsknær og/eller dialektal tale. Innanfor det siste er noko av variasjonen som førekjem i undervisninga knytt til eit metaspråkleg fokus på skriftspråkleg og talespråkleg variasjon i norsk.

### Synonyme ord:

Av synonyme ord som opptrer i materialet, vil eg trekkja fram nokre av dei og visa korleis dei blir brukte. Utdraget nedanfor illustrerer korleis Lærer 1 arbeider med å få elevane til å forstå innhaldet i ordet <haug>. Dei understreka leksikalske variantane fungerer synonymt, det vil seia at det språklege er endra, men meiningsinnhaldet er det same:

L1: Ja, me snakkte sist om atte huse lå på en hau? Sant? Hau. (*Ho teiknar på tavla.*) Me kan åsså si ås, berg, lite fjell, ja. Di orene e'tje så veldi stor forfjell på, sant? Så hær står de atte de e et berg som stenge sola ute. Et høkket berg. Det e på en måte et lite fjell eller en flags ås eller en

Også teiknar på tavla er understreka i utdraget over, fordi eg meiner den visuelle illustrasjonen av ein haug utgjer ein semiotisk ressurs på linje med det verbalspråklege, sett ut frå eit transspråkingssperspektiv (jf. García et al., 2019). Dei andre leksikalske variantane til *hau* er *ås*, *berg*, *lite fjell*, *høkket berg* og *en flags ås*. Det kjem tydeleg fram at Lærer 1 ser på desse ulike leksema som variantar av det same tydingsinnhaldet når ho seier: *Di orene e'tje så veldi stor forfjell på, sant?* <Dei orda er ikkje så veldig stor forskjell på, sant?> Sett frå ein lingvistisk ståstad er det svært stor skilnad på desse orda, sidan kvart av dei representerer nye leksem med eit nytt sett med ordformer (kvart sitt bøyingsparadigme). Lærer 1 viser difor til det semantiske, for innhaldsmessig er det ikkje like stor skilnad på orda, sjølv om det også her er ulike tydingsnyansar.

Eit anna eksempel på leksikalsk variasjon kan bruken av <saman>, <ilag> og <samtidig> illustrera:

L1: (...) Nå ska me lese sammen. Nå tror eg me ska prøve å lese på en aen måte, at me lese, alle lese sammen. Eg lese, alle lese (.) ilag.

E2: Samti?

L1: Samtidi. (...) E dåke klare te de, å lese ilag?

Også her er orda brukte synonymt, som variasjon over det same tydingsinnhaldet, der også <samtidig> inngår. Det er tale om å lesa teksten i kor, og dermed inngår både *sammen*, *ilag* og, som E2 føreslår, *samti* (L1: *samtidi*) som leksikalske variasjonar.

Av annan leksikalsk variasjon må det trekkjast fram måten norsk, engelsk, elevane sitt førstespråk og kroppsspråket samla blir brukt som ressurs på:

E2: Ka betyr stenger?

E6: Ja, ka betyr de?

L1: Æææ, de betyr på en måte lock it out, stenger ute, blir – lock out.

E2: Aha.

Det norske ordet <stenger> (verb i presens) blir her forklart ved hjelp av engelsk, *lock it out* og *lock out*, og ei omsetjing frå engelsk til norsk, *stenger ute*. Sjølv om det ser ut til at E2 forstår tydinga ut frå dette, spør han seinare på nytt kva *stenger* tyder, og då får han dette til svar:

L1: For eksempel viss noen prøve å komme inn hær, då lokk'eg døra, så lås'eg, og steng'eg di ute (*demonstrerer dette med å lukka og låsa døra*).

Her kjem det nye norske variantar inn, dei enklitiske uttrykka *lokk'eg* og *lås'eg*, i tillegg til kroppsspråket, at ho fysisk lukkar og låser døra. Andre gonger dukkar også engelsk opp som støtte, som at <stykke> (substantiv, n.) blir forklara som *piece* og *et langt stykke*, og <att> (adverb) med *ijen* <igjen> og *again*.

Rammene for denne avhandlinga tillet ikkje at eg brukar plass på analyse av den didaktiske bruken av elevanes førstespråk, i og med at dette ikkje direkte inngår i lærarens intraindividuelle variasjon. Det må likevel nemnast at sjølv om Lærer 1 ikkje beherskar elevanes førstespråk, er ho gjennomgåande opptatt av å dra nytte av førstespråket som ressurs i andrespråklæringa, særleg på ordnivå. Når elevane møter på nye ord, får dei til dømes snakka saman om desse orda på førstespråka sine. I gruppeinndeling av elevane prioriterer ho også så langt det lar seg gjera ei samansetting ut frå at førstespråket kan inngå som ressurs (jf. García et al., 2019). Lærer 1 tilrettelegg på mange måtar for at fleire språk inngår som støtte for elevane når dei lærer nye ord på norsk.

I analysen av den morfologiske variasjonen (kapittel 6.2.2) trekte eg fram bøyingsendingane *-a* og *-å* for ordet <løe> i bestemt form eintal, *løa* og *løå*. I denne samanhengen vil eg visa at dette ordet også inngår i leksikalsk variasjon. Dei møter på ordet <løe> i nynorsk tekst, og Lærar 1 kommenterer ordet slik:

L1: Løe, den kan dåkke si (...). En kan åsså si låve (.) på bokmål. De e den en har dyrene i, sant? Låve. En kan ha gress dær te dyrene eller en kan ha dyr dær –

Her fokuserer ho først på *løe, den kan dåkke si*. Så trekkjer ho inn eit synonym, som ho hevdar er på bokmål, men som like fullt kan nyttast på nynorsk (og i norske talemålsvarietetar), nemleg *låve*.<sup>70</sup> Ei adjektivisk leddsetning (relativsetning) inngår i den leksikalske variasjonen, der *låve* er *den [som] en har dyrene i*. Ho hevdar at *låve* er eit bokmålsord for *løe*. Når ho har introdusert synonymet *låve*, overtar dette ordet for *løe* i utdraget over, sjølv om *løe* er ordet som står i boka. I dette tilfellet vel ho ein variant ho eksplisitt knyter til bokmål. Dette skjer trass i at teksten dei les, har *løe* og er skriven på nynorsk. Dersom dette hadde vore eit gjentatt mønster, kunne det tyda på ei språkideologisk utvisking av nynorsk (jf. Irvine & Gal, 2000, s. 37-39), her gjennom utvisking av ein variant ho implisitt knyter til nynorsk. Eit søk i materialet viser derimot at det er like mange førekomstar av *løe/løa* som *låve/låven*. Det er ni førekomstar av kvart av leksema, i tillegg til at *låve-* førekjem som føresteled i det samansette ordet *låvebru* fire gonger, ei samansetning som ikkje finst med *løe-* som føresteled, *\*løebru*. Lærar 1 har difor jamn fordeling av dei to leksikalske synonyme variantane i dette tilfellet. Den føretrekte varianten i utdraget over, *låve*, er den mest frekvente av dei to variantane. Ifølgje frekvensordbok for norsk har *løe/løa* 15 førekomstar, medan *låve/låven* har 44 førekomstar.<sup>71</sup> Det som er mest vanleg i det norske språket, er også denne gongen det som blir valt av Lærar 1. Den leksikalske variasjonen Lærar 1 nyttar, har truleg her som mål å styrkja elevane si ordlæring. Å introdusera ein meir frekvent variant, *låve*, ser eg difor som eit tillegg til (ikkje ei

---

<sup>70</sup> Både <løe> og <låve> er oppførte både i Bokmålsordboka og i Nynorskordboka (Språkrådet, 2020).

<sup>71</sup> Frekvensordboka baserer seg på 14,6 millionar ord. Dei 10000 mest frekvente orda i norsk er nedteikna (sjå Norsk tekstarkiv, 1998).

utvisking av) den mindre frekvente varianten *løe*, som teksten dei arbeider med inneheld.

Bokmål, nynorsk og dialekt:

Svært mykje av variasjonen i denne avhandlinga vert drøfta på aksen dialekt–skriftnær tale, og Lærer 1 sin variasjon plasserer seg i stor grad på denne aksen, som analysane så langt viser. På det leksikalske nivået kjem denne variasjonen hos Lærer 1 til uttrykk knytt til heile leksemet, og val av ord skal eg dermed sjå spesifikt på som eit val mellom det skriftnære og det dialektale i det følgjande. I nokre tilfelle vil det vera samanfall mellom skriftnære og dialektale ordformer, som eg kommenterer undervegs. Det er dette formsamanfallet Hårstad kallar *det isomorfske crux*, ein tankekross eller ei analytisk utfordring, som slår inn i dei tilfella der variantane både finst i det dialektale og i det skriftnære (Hårstad, 2009, s. 138).

Eg vil først trekkja fram ord i Lærer 1 sitt talespråk der skriftspråket ser ut til å vera involvert i valet. Inndelinga i skriftnær variant/bokmål i éin kategori og dialektal variant/nynorsk i den andre kategorien, er noko problematisk, som eg vil kommentera nedanfor.

Tabell 11: Leksikalsk variasjon på aksen dialekt–skriftnær tale i Lærer 1 sitt talespråk.

<b>Ordform, nynorsk</b>	<b>Skriftnær variant (bokmålsnær)</b>	<b>Dialektal variant (nynorsknær)</b>
<ned>	<i>ned</i>	<i>ner</i>
<i morgon>	<i>i måren</i>	<i>i mårå</i>
<heime>	<i>jem, jemma</i>	<i>heim</i>
<kvar, kvarandre>	<i>vær, værandre</i>	<i>kvar, kvarandre</i>
<et, åt>	<i>spiser</i>	<i>åt</i>
<sjå>	<i>se</i>	<i>sjå</i>
<fugl, fuglesong>	<i>ful, fulesang</i>	<i>fugl, fuggel, fuglesong</i>

Den midtre kolonnen i Tabell 11 viser ordformer som er bokmålsnære, medan den høgre kolonnen viser variantar som er knytte til sørvestlandske dialektar og/eller er nynorsknære former. Variantane i den høgre kolonnen er i bruk i lokaldialekten og på



Haugalandet, basert på slik eg kjenner dei lokale og regionale dialektane.<sup>72</sup> Dei fleste variantane i den skriftnære kolonnen er nærare bokmål enn nynorsk, og desse er ikkje i bruk i tradisjonelt sørvestlandsk talemål.

*Ned* er ei ordform som kunne vore plassert i begge kolonnane, sidan dette er ei fellesform for bokmål og nynorsk. Denne har eg valt å plassera som bokmålsnær variant. *Ner* er ikkje ei nynorsk form, men plassert i andre kolonnen fordi *ner* er den dialektale varianten i lokalsamfunnet og elles i sørvestlandske talemål. *I måren* er ein vanleg sørvestnorsk leseuttale av bokmål <i morgen>, sameleis *vær* og *værandre* av <hver> og <hverandre>. Ordforma *jem* er uttale av bokmålsforma <hjem>, medan eg tolkar *jemma* som ei kompromissform mellom bokmål <hjem> og lokaldialektens *heima*. Det dialektale er knytt til *a*-endinga, og *jemma* kan vera ei analogisk form av den lokaldialektale varianten *heima*. Eg har likevel plassert *jemma* i bokmålskategorien sidan den morfologiske rota er *jem* <hjem>. Denne forenkla kategoriseringa kjem likevel til kort for denne ordforma, men fordi berre dette eine ordet (av desse eksempla) høyrer heime i ein kompromisskategori som kunne vore plassert mellom dei to, har eg valt å ikkje utvida tabellen. For *spiser* – *åt*, skjer det ei leksikalsk veksling i bøyinga av <spise> hos Lærer 1. I arbeidet i klasserommet med å finna eksempel på verb i presens og preteritum, eksemplifiserer ho bøyinga av <å ete> først slik for elevane:

L1: For eksempel, sant, nå et eg, i går åt eg. Me kalle de for presens og preteritum.

Her er det <ete>, med *et* – *åt* som bøyingsformer, som er i bruk. Deretter endrar ho leksetet til <spise> i presens, men held fast på <ete> i preteritum:

L1: E de sånn – nå spiser eg, eller i går åt eg?

Denne leksikalske vekslinga er vanleg i lokaldialekten (sjå meir utførleg kommentert i kapittel 6.6.4), men det er like fullt overraskande at det ikkje er det same leksetet som er brukt når det er verbbøyning som er i fokus her, meiner eg. Eg ser på

---

<sup>72</sup> For ordet <fugl> har eg inntrykk av at det er *fuggel* som er vanlegast lokalt, likeins får <fuglesong> *a*- som fuge lokalt, *fuglasong*.

variasjonen av <ete>/<spise> som så utbreidd på mesonivået at vekslinga truleg også skjer umedvite på mikronivå, og verken lærar eller elevvar ser ut til å reagere på det.

Ei veksling som ikkje er vanleg lokalt, er den Lærer 1 har mellom *se* og *sjå*. Lokalt er det *sjå* som rår, som også samsvarar med nynorsk. Dette leksemet brukar Lærer 1 berre tre gonger, medan *se* førekjem 64 gonger i materialet. Hos Lærer 1 dominerer såleis den overregionale forma, *se*, som er i samsvar med bokmål. Leksemet <fugl> førekjem ikkje så mange gonger, men har mange variantar: *ful*, *fulesang* har eg kategorisert som overregionale og bokmålsnære former, og *fugl*, *fuggel*, *fuglesong* som nynorsknære og lokaldialektale. Både nynorsk og bokmål har <fugl>, medan uttalen *ful* (eig. *fʉ:l*) kan sjåast på som ei overregional form.

### Metaspråkleg fokus:

I Lærer 1 si undervisning viser eit metaspråkleg fokus seg i form av små stopp som handlar om kva ordet «heiter» på bokmål, nynorsk og i lokaldialekten. Eg vil trekkja fram nokre få av desse. I førre avsnitt kommenterte eg variantar av <fugl>, og følgjande eksempel illustrerer eit metaspråkleg fokus på <fugl>, der Lærer 1 og ein tospråkleg assistent samtalar om dette ordet framfor elevgruppa:

L1: Så dær har di alså satt sammen to or, fu:– men på [stadnamn] så sie en jo ofte fuggel, sant, fuggel.

A: Fuggel, ja.

L1: å sang

A: Ja, ja, fuggel, eller fu– fuggel.

L1: Men på bokmål så si' en fu:lesang, då si'en icçe g-en, sant. Fuglesong å fu:lesang.

A: Ja, sant.

(Begge ler.)

Eg har markert lang *u* med teiknet : bak (eigentleg fonemet /u:/) i *fu:lesang*, fordi vokalen her er overdriven lang, truleg for å understreka at *g-en* ikkje er uttala på bokmål. I denne sno-gruppa er det to elevar med bokmål som opplæringspråk, og resten har nynorsk. Lærer 1 får fram skilnader på nynorsk og bokmål i utdraget over. Lærer 1 viser her eit medvit om ulike variantar av <fugl>, *fuggel*, *fu:l* og *fugl*, og ho opererer med ei inndeling i kva ein seier lokalt og (indirekte) på nynorsk, *fuggel* og *fuglesong*, og kva ein seier på bokmål, *fu:l* og *fu:lesang*. Latteren til slutt tolkar eg

som ein reaksjon på det komplekse i å halda styr på alle variantane. Lærar 1 prøver ikkje å forenkla, men ho prøver heller å rydda i kaoset, slik eg ser det.

Eit anna leksem som det blir stoppa ved, er <mogleg>, som det finst mange variantar av i den norske språkpoten. Her introduserer Lærar 1 i tillegg til dei norske variantane, også engelsk (sjå understrekingane):

L1: Viss me ser – går tilbake til den setningen «Eg trudd'it'je de var mogleg». Ka betyr sånn mågleg, at noge e mågleg?

E3: Ee – kanskje muli?

L1: Muli på bokmål. Ja? På engelsk? (Ser på E2) Possible.

Variantane *mogleg* og *mågleg* er ikkje knytte til nynorsk i dette utdraget, medan *muli* er eksplisitt knytt til bokmål, og *possible* til engelsk. Det er truleg underforstått for elevane at *mogleg/mågleg* representerer nynorsk, sidan dei arbeider med ein nynorsk tekst her. E3 svarar ikkje med ein definisjon eller eit eksempel, men med det Lærar 1 oppfattar som bokmålsvarianten, *muli* <mulig>, på spørsmålet om kva *mågleg* betyr. Dette tyder på at eleven er meir fortruleg med varianten *muli* enn *mogleg/mågleg*, gjerne fordi *muli* er varianten som er i bruk i lokaldialekten. Lærar 1 knyter derimot *muli* berre til bokmål. I tillegg brukar ho engelsk *possible* som støtte til dei norske variantane. Dette utdraget viser eit metaspråkleg fokus på leksikalske variantar som Lærar 1 knyter til bokmål (og underforstått til nynorsk) og engelsk, utan at ho denne gongen tematiserer kva som er i bruk dialektalt i nærområdet. Dette kan tyda på at det lokaldialektale er underordna det skriftspråklege fokuset i undervisninga hennar.

Eit eksempel som også viser eit metaspråkleg fokus på bokmål og nynorsk, men som også implisitt viser Lærar 1 sine språkhaldningar i klasserommet, er måten ho instruerer sno-elevane E1 (som har nynorsk som opplæringspråk) og E2 (som har bokmål som opplæringspråk) på:

L1: Åsså e de forfell på nynorsk og bokmål, sant, så E1, du skrive byrjar.

E1: Mm.

L1 (til E2): Du kan bare skrive bejnyner. Du treng'çe skrive byrjar.

E2: Ka?

L1: Du jobbe me bokmål, sant, så du skrive bare bejnyner.

Eg vil hevda at det ligg ei favorisering av ordforma *bejynner* <begynner>, som ho hevdar er bokmål,<sup>73</sup> implisitt i dei to siste ytringane til Lærer 1 her. Denne haldninga tolkar eg ut frå orda *bare* og *treng'çe*. Dersom dette er tilfellet, er det truleg umedvitne språkhaldningar som kjem til uttrykk, og implisitt meiner eg ho seier at *bejynner* er å føretrekkja. Men dette kan også tolkast som uttrykk for at Lærer 1 oppfattar at *bejynner* er eit enklare ord for elevane, fordi presensforma *bjynna* (eller *bjynne*) er brukt i lokalsamfunnet rundt skulen. Utdraget viser likevel ikkje ei kopling mellom *bejynner* og lokaldialekten, men derimot er koplinga til bokmål gjort eksplisitt, saman med at Lærer 1 her avslører positive haldningar til bokmålsvarianten. Er dette dermed eit eksempel på fraktal rekursivitet (jf. Bull, 2018; Ims, 2014; Irvine & Gal, 2000, s. x), ved at haldningane til nynorsk og bokmål frå makronivå blir overførte til haldningar på mesonivå? Haldningar i samfunn som har nynorsk som dominerande målform overtar på denne måten haldningar frå samfunn som har bokmål som dominerande målform, som vil seia ei negativ haldning til nynorsk og ei positiv til bokmål. Eller inneber dette ei overtolking av desse ytringane? Dette er mogleg, for i lys av det Lærer 1 uttrykkjer i intervjuet, har ho ikkje negative haldningar til nynorsk, tvert om opplever eg henne både som lojal og positiv til nynorskopplæring av andrespråkselevar i kommunen. Dette er truleg heller eit eksempel på at språkhaldningar på makronivå gjennomsyrrar dei andre nivåa utan at ein merkar det. Det kan også knytast til at Lærer 1 har intensjon om å læra andrespråkselevane *norsk*, som inneber meir enn nynorsk, og som tar utgangspunkt i det ho oppfattar er mest vanleg innanfor norsk. Følgjande eksempel kan illustrera det sistnemnde:

(E1 les vidare.)

E1: (...) har bratt og fok(.)tig –

L1: Fokti. Me sie'çe egentli g-en så veldi, me sie bare fokti.

E1 les <fuktig>, uttala som *foktig*, ein uttale som finst i den norske språkpoten. Lærer 1 si korrigering til *fokti* (utan *-g*), saman med eit kollektiv *me* i *me sie'çe egentli*

<sup>73</sup> Det må nemnast at verbet <begynne> er tillate i både bokmål og nynorsk, medan <byrja/byrje> berre er tillate i nynorsk (jf. Språkrådet, 2020).

*g-en så veldi*, bidrar til ei språkideologisk utvisking av variantar som er fullt gangbare i norsk, som til dømes i haugalandsk *foktikt* og *foktige*. Det kollektive *me* representerer difor noko anna enn det lokale. Det er ein overregional uttale Lærer 1 presenterer her, utan at ho tematiserer ulike norske uttalemåtar i dette tilfellet.

### 6.2.5 Oppsummering av språkleg variasjon

Tabellen nedanfor oppsummerer i hovudtrekk kva for språkleg variasjon Lærer 1 har i sno-undervisninga.

Tabell 12: Oppsummering av språkleg variasjon i Lærer 1 sitt talespråk.

Fonologisk variasjon	Morfologisk variasjon	Syntaktisk variasjon	Leksikalsk variasjon
<p><b>Konsonantvariasjon:</b>  <i>it/e, iççe, iŕ/e</i> &lt;ikkje&gt;  <i>ŕl, sl</i> &lt;sl-&gt;  <i>nd, nn</i> &lt;-nd&gt;</p> <p><b>Vokalvariasjon:</b>            Diftong – monoftong:  <i>heil – hel, fleire – fleire</i>  <i>m.fl.</i></p> <p><i>u – o, ø – y, e – æ,</i>  <i>a – o/å</i> (m.fl.)</p>	<p><b>Verb, infinitiv:</b>  <i>a-, e-, null-</i>            ending</p> <p><b>Verb, presens:</b>  <i>-e/-er</i></p> <p><b>Substantiv:</b>            genusvariasjon:  <i>m./f.</i>            hokjønn            best.f.eint:  <i>-a/-o/-å</i></p>	<p><b>Substantivfrase, plassering av possessiv:</b>  <i>førestilt/etterstilt</i></p> <p><b>Parafrasering over eit innhald:</b>            Ulike syntaktiske konstruksjonar</p>	<p><b>Synonyme ord:</b>  <i>hau, ås, berg, lite fjell, høkket berg, en flags ås</i>  <i>m.fl.</i></p> <p><b>Bokmål/Nynorsk/Dialekt:</b>  <i>se – sjå, fu:l – fugl – fuggel</i></p> <p><b>Metaspråkleg fokus:</b>  <i>mogleg/mågleg – muli – possible</i></p>

### 6.3 Karakteristiske trekk ved Lærer 2 sitt talespråk

Lærer 2 hevdar at ho berre i noka grad har endra dialekten sin etter å ha budd vel 20 år vekke frå det ho reknar for å vera heimstaden sin i Nord-Troms. Ho framstår som ein typisk norsk dialektbrukar som held på dialekten frå oppveksten gjennom heile livet (jf. Nesse, 2008, s. 28). Ho har dermed eit talespråk som verkar til å vera nært knytt til geografisk bakgrunn, og ho framstår på mange måtar som ein autentisk nordnorsk dialektbrukar (jf. også drøfting av autentisitet knytt til språkval i nordnorsk kontekst i Sollid, 2009). Ims (2014, s. 27) hevdar at rurale dialektar

tradisjonelt er blitt sett på som meir autentiske enn urbane dialektar i Noreg. Dialektalt vil eg plassera henne i Nord-Noreg, nettopp ut frå dei mange nordnorske trekka i talespråket hennar. Som utdrag 3 nedanfor viser, plasserer ho seg sjølv på ein konkret måte i Nord-Noreg. Når ho framfor elevane seier *eg bor i Norge*, peikar ho samstundes langt nord på kartet, sjølv om ho i om lag 20 år har vore busett på Sørvestlandet. Innslaga av språkleg variasjon i talemålet hennar er mange, og i analysen (kapittel 6.4.1-5) kommenterer eg variasjonen i relasjon til det overregionale, til bokmålsnært og nynorskknært talemål og til det lokale sunnhordlandsmålet. Bokmål er den målforma ho reknar som hovudmålet sitt, og ho uttrykkjer lojalitet i høve til det kommunale vedtaket om nynorsk som opplæringspråk for innføringsklassen. (Sjå meir om Lærer 2 i portrettet av henne, kapittel 3.1.2).

Utdrag 1, 2 og 3 nedanfor er henta frå Lærer 2 sitt talemål i innføringsklasserommet, og utdraga er meinte å gi nokre glimt av talespråket hennar i andrespråksundervisninga. (Sjå kapittel 5.6.1 om prinsipp for transkripsjon.) Eg har heller ikkje her mål om å beskriva talespråket til Lærer 2 utførleg, men eg kommenterer nokre kjenneteikn knytt til dei ulike språknivåa like etter dei tre utdraga nedanfor.

### Utdrag 1:

L2: Hør, E5, nei, E2, koffor sie eg E5? E2, se på meg, no må vi bare lime på, vi kan'ke skrive fleire, vi må bare få de på –

E2: Me skrive om den land, me har (uft).

L2: Ja, men eg – ja. Føðåkke kan ikke, æ, vi kan'ke skrive om føtini lajn, som Europa har føtini lajn, vi kan ikke ha, vi kan – vi kan'ke skrive om føtini lajn. De går altfø mye ti, det h– vi har ikke. Eg vil bruke litt ti på jul, litt ti på graut, litt ti på film og litt andre ting.

E4: Mhm, å ja, okei, men når me skal snakke om –

L2: Ja?

E4: Ka e – fordi e – neste, klokka hall tolv, eg ska gå te vanli klasse, eg har ein presentasjon vanli.

L2: I vanli klasse?

E4: Ja.

L2: Ja. Okei. Da, E4, tænk'eg at da fådu prøve nu åsså ta ansvar åsså si at (*klapp*) no må vi bli fædji. Alt må være klaʃ til klokka e hall toll og du ska i vanli klasse.

E4: Okei.

L2: Æ, men du (.) å (.) presentasjon – da e dåkker fæði å stá fremme å presentere foði aðre. Alt e fæði, okei? (...) Veldi bra, E3, veldi bra. Dåkker ha jo en çæmpejobb, E3, dåkker ha jo en çæmpejobb me flaggan, du å E7, veldi, veldi bra, okei?

## Utdrag 2:

L2: Tj, tj (*tar fingrane mot leppa*). De har eg bestæmt, de bestæmt eg på fredag ætte at eg – elle på tofj dag at du skulle få lov te de. Føði at han ha tadd prøven allerede.

E7: Eller han kan gå til –

L2: Tj, eg har allerede sagt ka som ska – Hør! Føll me. E6, føll me. Begge to E6an. De som e lu:t å jøre nu nådu ska skrive, fødu ser at de e çæmpedåli plass, sapt? Nådu ska sætte navn å sånt hær, så e de litn plass å skrive. Så eg anbefale dæg å sætte tall, ein to tre, åsså skriv du hær (*peikar*), ein, to, tre, fire, åsså kan du bruke heile baksia å.

E3: Mhm.

L2: Okei? Føða bliðe litt mere ávefjktli, da e de lettere for meg når eg ska rætte.

E8: Du kan forkorte –

L2: Ja, meþ – meþ (uft) –

E8: forkorte (uft)

L2: Æ, de e en go tanke, E8, å føkotte, men visst vi føkotte sånn at eg ikke fojtår, så e de litt dumt.

## Utdrag 3:

E2: Koffor vi har kart? Å koffor de e sånn – dei har navn (*ler*), eg har eit spørsmål om de.

L2: Ja, koffor har vi – kvifor har vi – me katt? Nå'n som veit koffor har vi – koffor e de katt? Ja?

E3: Når vi reiser i gamle tider, dei har ikke mobil og gps, så dei bruker ark (uft).

L2: Ja, at – ja? Iþn i atlase, huske dåkkeðe? Deþ har vi brukt litt, dær e de masse katt.

E2: Men koffor – kossn di veit kossn da ser ut?

L2: Ja. Kossn veit di kossn, kossn veit di kossn – koffonorge ser ut sånn? Trudåkkedj gamle katttan bak – tebak'ijen på attn hundretalle, çæmpelangt bak i tid, trudåkkedj va så detaljet å så nøyakti som disse (.) nye?

E3: De e – I gamle dager de var ikke akkurat, men no vi har gps.

L2: Ja.

E3: Så vi kan se alle ting.

L2: Vi har gps åsså ha vi kamera som på en måte kan filme, vi ha satelitta oppi vædþsromme som filme sånn at vi fåðe vælldi nøyakti. Men de e jo – eg må jo vite om eg bor i Norge eller i Sværje. Eg – eg syns jo de e greitt å vite om eg e svensk elleþoffk. Kossn veit eg om eg e svensk elleþoffk?

E2: Ja, me veit ingenting for de at kanfe me e i Finland? Kanfe du bur i Finland, viss ingen veit, eller –

L2: Ja, meġ eg veit de føđi at (.) (*peikar på Nord-Noreg på kartet som heng på veggen*) eg bor i Norge, føđi at laġnan e delt ġn i ulike laġn.

**Fonologiske trekk:** Lærer 2 har ein apikal *r*-uttale, /r/, ein stemt alveolar tapp (ein såkalla rulle-*r*), men denne *r*-uttalen går somme tider mot alveolar approksimant, /ɹ/, lik engelsk *r*-uttale, til dømes i ordet *tɹoms* <Troms>.74 Talespråket hennar har høgtone i tonelag 1-ord, som gjer at det føyer seg inn i det dominerande tonelagsmønsteret for nordnorsk (og vestnorsk) (jf. Kristoffersen, 2015, s. 58). Dei prosodiske trekka er ikkje med i analysen av intraindividuell variasjon. Den stemte palatale lateralen /ɻ/ førekjem i talen til Lærer 2, men denne er ikkje annotert, fordi han ikkje inngår i variasjon med andre *l*-fonem. Talen hennar inneheld ikkje såkalla tjukk *l*, (IPA /ɭ/), og denne stemte retroflekse flappen/tappen førekjem heller ikkje i det nordnorske dialektområdet (nord for Hamarøy), der talemåla har stemt dental lateral, eller såkalla tynn *l* (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 108; Nesse, 2008, s. 91-92). Dei ulike *l*-fonema inngår ikkje i variasjonsanalysen, og dei er difor transkriberte som *l*. Andre karakteristiske trekk ved konsonantane i Lærer 2 sitt talespråk er retroflekering av dentalane/alveolarane *t*, *d*, *n*, *l*, *s* i samband med *r*-. I utdraga over finn ein til dømes retrofleksar i *føɻini* <førtini>, *fæɻi* <ferdig>, *koffoɻorge* <korfor Norge>,75 *çæmpedåɻi* <kjempedårleg> og *toɻdag* <torsdag>. Som eg kjem tilbake til i variasjonsanalysen (kapittel 6.4.1), bryt ho nokre gonger opp retrofleksane og uttalar dei skriftnært, som to fonem (t.d. førekjem både *kaɻt* og *kaɹt* <kart>), men jamt over er retroflekering eit trekk ved talen hennar.

Palatalisering av alveolarane *d*, *n* og *l* er vidare eit kjenneteikn ved talespråket til Lærer 2. På grunn av for dårleg lyd kvalitet på opptaka har eg valt å ikkje notera alle dei palatale konsonantane, men berre den palatale *n*-en, /ɲ/, der eg er sikker på at han vert uttala. Oftast står han då i trykksterk posisjon. Palatalisering er, ut frå det eg har registrert, eit gjennomgåande og stabilt trekk i talespråket til Lærer 2 når ho

---

74 For alle tre lærarane er *r*-uttalen notert som *r* i transkripsjonane, uavhengig av om det er dorsal *r* eller apikal *r*, fordi han ikkje inngår i variasjon. Dette unntaket, at han i Lærer 2 sin tale kan gå mot alveolar approksimant i enkeltord, er eit dialekttrekk som ikkje er med i transkripsjonen og heller ikkje i variasjonsanalysen.

75 Eg vel å skriva to ord som eitt samansett ord, som i *koffoɻorge* og i liknande eksempel, når retrofleksen går over ordgrensene. Dette er eit resultat av assimilasjon av siste fonem i det første ordet og første fonem i det siste ordet, som *r* (i *koffor*) og *n* (i *Norge*).



underviser andrespråkselevane. Ut frå slik eg har handsama *l*-variantane, skulle eg heller ikkje tatt med *ɲ* i transkripsjonen, fordi denne heller ikkje inngår i variasjonsanalysen. Eg har likevel valt å gjera eit unntak og la *ɲ* visa igjen i transkripsjonen av éin grunn, og det er at det gjer transkripsjonen meir talemålsnær.

Realisasjonen *ikke* av nektingsadverbet dominerer i materialet, og *ikke* er også det mest brukte nektingsadverbet i Nord-Troms og Finnmark (Jahr & Skare, 1996, s. 56). Men både *itfe*, med ustemt affrikat, og *iççe*, med frikativ, førekjem i Lærar 2 sitt talespråk, som eg kjem tilbake til i analysen av fonologisk variasjon (kapittel 6.4.1).

Når det gjeld vokalinventaret, er det særleg verdt å sjå om trekket *lågning*, som er meir utbreidd i nordnorsk enn i sørnorsk (jf. Nesse, 2008, s. 107), også kjenneteiknar Lærar 2 sitt talemål. Lågning tyder at *i*, *y* og *e* kan bli uttala lågare i munnhola, som *e*, *ø* og *æ*. Det er berre nokre få eksempel på dette i materialet, som når Lærar 2 seier *tel* <til>, *æg* <eg> og *hæŋ* <heng>. Eg finn ikkje eksempel på at *y* er uttala *ø*, ho seier til dømes *ha/lyst* <har lyst>, med *y*. Dei mange *ø*-fonema er i staden eit resultat av at *o* (*o*) har gått over til *ø* i nordnorske dialektar, som i *før at eg ska føftå* <for at eg skal forstå>. Lærar 2 har *æ*-uttale i ord der det lokalt er ein trongare *e*-uttale, i til dømes *hæŋ* <heng> (presens), som i Sunnhordland er uttala <sup>1</sup>*heŋe* eller <sup>1</sup>*henge*. I ordet <no> varierer vokalen derimot i så stor grad at eg vil karakterisera det som eit kjenneteikn ved talespråket hennar, med variantane *nu*, *no* og *nå* som resultat. Ifølgje Elstad er variasjon mellom *nu* og *no* vanleg i Nord-Troms og Finnmark (Elstad, 1982, s. 69), medan Jahr og Skare hevdar at det er *no* som er mest utbreidd i heile Troms (Jahr & Skare, 1996, s. 62-63). Om det er den lokale sørvestlandske og nynorske varianten *no* (og *nå*) eller om det er den dialektale bakgrunnen hennar, som formar Lærar 2 sin variasjon, vil eg drøfta i kapittel 6.4.1. I analysen av fonologisk variasjon vil eg også kommentera andre trekk ved vokalinventaret, som bruk av diftong/monoftong og innskotsvokal.

Morfologiske trekk: Pronomen i første person eintal er realisert som ubrotne former, *eg* eller *æg* og nokre få førekomstar av *æ*. I fleirtal er det *vi* som blir brukt, med unntak av to førekomstar av *me* i materialet (sjå meir om dette i kapittel 6.4.2). Bruken av *eg/æg* og *vi* ser eg på som kjenneteikn ved talen hennar, og dette samsvarar med det nordnorske dialektområdet (Elstad, 1982, s. 30). I tredje person

fleirtal seier ho for det meste *di* <dei/de>, men nokre gonger *dei*, og *dæmmes* <deira/deres> er brukt som possessiv. Desse variantane er vanlege i nordnorsk (Elstad, 1982, s. 90).

Nord-Troms er tradisjonelt eit *e*-målsområde, som vil seia at alle verb i infinitiv og svake hokjønns substantiv i ubestemt form eintal endar på *-e* (Bull, 1996). Døme på infinitivar i utdraga over er *lime, skrive, bruke, prøve, jøre, presentere, sette, rætte, føkotte, filme, vite*. Døme på svake hokjønns substantiv i materialet i ubestemt form er *ei dame, ei panne, ei færge/ferje, ei mamme, ei linje, ei sie*. Lærar 2 sitt talemål kan difor trygt kallast eit *e*-mål, og dette samsvarar med dialekten i Nord-Troms. Her samanfell det dialektale også med begge skriftspråka, sjølv om det i Sunnhordland (m.a. i avisa «Sunnhordland») er vanleg å nytta *a*-infinitiv i skrift.

Lærar 2 skil ikkje mellom bøyingsvariantar i dei tre genusa i ubestemt form fleirtal, der alle endar på *-a*: *blusa* (f./m.)<sup>76</sup> <blusar>, *arma* (m.) <armar> og *frokostprodukta* (n.) <frokostprodukt>. I bestemt form fleirtal er det fleire endingar, men *-an* opptre i både hankjønns og inkjekjønns: *fotan* (m.) <føtene> og *kattan* (n.) <karta>. Til og med personnamn får lagt til *-an*, som når ho seier til dei to elevane (begge gutar) som heiter det same: *begge to E6an*. Det at *-an* opptre som bøyingsending i bestemt form fleirtal i både hankjønns- og inkjekjønnsord, kan historisk koma av kontakt over tid mellom menneske med ulike dialektar og jamvel ulike språk, med forenkling av det grammatiske systemet som produkt (Conzett, Johansen & Sollid, 2011; Heide, 2013, s. 76; Nesse, 2003). I språkkontaktsituasjonar mellom nordnorsk og samisk/kvensk indikerer funna i Conzett, Johansen & Sollid (2011) at fokusering (meir enn forenkling) kan forklara eit togenussystem. Det er tre genus i Lærar 2 sitt talespråk, men bøyingsmønster i fleirtal er slått saman for hankjønns og inkjekjønns. I Lærar 2 sitt grammatiske system opptre *-ene* som bøyingsending i hokjønns, som i *damene* og *løvene*, ikkje med *-an*, som finst i nokre område i Nord-Noreg for alle tre genusa (i Lofoten og Vesterålen), og heller ikkje med endinga *-en*, som er den tradisjonelle nordnorske endinga i hokjønns (Heide, 2013, s. 76; Skjekkeland, 2005). For <bøker> – <bøkene> er den vanlege uttalen i nordnorsk

---

<sup>76</sup> I hokjønns finn eg eksempel på bøyinga *-er* og *-ene*, som eg går inn på i kapittel 6.4.2.

*bøker – bøkeŋ* (Skjekkeland, 2005, s. 187). Fleirtalsendinga *-ene* i hokjønn kan dermed sjåast på som eit skriftspråkslån, og denne er eineform i Lærar 2 si hokjønnsbøying.

Bortfall av utlyden *-r* i presens av svake verb og i ubestemt form fleirtal av substantiv i alle genus er eit fellestrekk ved talemål i Finnmark og Troms (Bull, 1996). I Lærar 2 sitt talespråk er bortfall av utlyden *-r* i presens eit gjennomgåande trekk, men det førekjem også former med *-r*. I utdraga over seier ho *føkotte* <forkortar>, *huske* <hugsar/husker> og *filme* <filmar> (svake presensformer), og *satelitta* <satelittar> (ubestemt form fleirtal (m.)), alle uttala utan *-r*. I analysen viser eg eksempel på variasjon av former både med og utan *-r* i endinga (sjå kapittel 6.4.2).

Syntaktiske trekk: Lærar 2 har mange eksempel på det som er ei vanleg nordnorsk ordstilling i spørsmål (med spørjeord) i materialet, men som er mindre vanleg i andre norske dialektar, og denne skil seg også frå skriftspråkleg syntaks. I utdraga over kjem ikkje dette trekket tydeleg fram, slik det gjer i desse eksempla som er henta frå andre stader i materialet: *Ka han sei atte?*, *ka du ikke foftår?*, *ka du çæfte etter?*, *kem dåkker jikk tur mæ?* og *ka du tænke?* Det som kjenneteiknar ordstillinga i desse spørsmåla er at subjektet kjem på andre plass, like etter spørjepronomenet (objektet), medan det finitte verbalet kjem på tredje plass, altså eit brot på V2-regelen, som seier at det finitte verbalet står på andre plass i norske heilsetningar (Berggreen et al., 2012, s. 92). Den uinverteerte ordstillinga finn ein i leddsetningar, og ifølgje Elstad (1982, s. 32-33) kan forklaringa liggja nettopp der, at den opphavlege, men redundante, heilsetninga er stroken, medan ordstillinga i leddsetninga er blitt ståande. Ein kan til dømes tenkja seg at *ka du ikke foftår* har vore ei leddsetning i heilsetninga *Eg vil vite ka du ikke foftår*, og så har leddsetninga, *ka du ikke foftår*, blitt gjort om til heilsetning.

Vidare er plasseringa av nektingsadverbet også verdt å merka seg i følgjande eksempel, når Lærar 2 seier: *at du har ikke lest*. I leddsetningar er det i i dei fleste norske dialektar og i skriftspråka vanleg å plassera nektingsadverbet preverbalt: *at du ikke har lest*. I heilsetningar er derimot plasseringa postverbal, etter det finitte verbet: *du har ikke lest*. Den postverbale ordstillinga nyttar Lærar 2 i enkelte leddsetningar også, som i *at du har ikke lest*. I analysen av syntaktisk variasjon

drøftar eg Lærer 2 si ordstilling i høve til nordnorske dialektar (Elstad, 1982), og eg trekkjer også parallellar til multietnolektisk språkbruk (Opsahl, 2009). Ordstillinga i Lærer 2 sine spørsmål med spørjeord og i leddsetningar varierer med ordstillinga ein finn i skriftspråka og i dei fleste (sør)norske dialektane (sjå analysane i kapittel 6.4.3). Den syntaktiske variasjonen kan seiast å vera eit kjenneteikn ved talespråket hennar.

Leksikalske trekk: Lik Lærer 1, er også Lærer 2 svært opptatt av at elevane skal forstå innhaldet i det som blir snakka om i klasserommet, og det leksikalske nivået i Lærer 2 sitt talespråk er difor også kjenneteikna av at orda er valde med tanke på at elevane både skal forstå innhaldet og samstundes utvida ordforrådet sitt. Her er det mange gjentakningar og parafraseringar over det same innhaldet, som i Utdrag 1:

L2: Hør, E5, nei, E2, koffor sie eg E5? E2, se på meg, no må vi bare lime på, vi kan'ke skrive fleire, vi må bare få de på –

E2: Me skrive om den land, me har (uft).

L2: Ja, men eg – ja. Føðåkke kan ikke, æ, vi kan'ke skrive om føtini lajn, som Europa har føtini lajn, vi kan ikke ha, vi kan – vi kan'ke skrive om føtini lajn. De går altfø mye ti, de h– vi har ikke. Eg vil bruke litt ti på jul, litt ti på graut, litt ti på film og litt andre ting.

Her blir *kan'ke/kan ikke* gjentatt fem gonger, i tillegg til at ho også brukar andre ord og uttrykksmåtar for å få fram at dei må avgrensa arbeidet: *De går altfø mye ti, de h– vi har ikke. Eg vil bruke litt ti på jul, litt ti på graut, litt ti på film og litt andre ting.* Her er det *ti* <tid> og *litt ti på* <litt tid på>, som blir gjentatt, som fungerer som ei utdjuping av at dei *kan'ke/kan ikke* (*skrive om føtini lajn*) like før. Gjentakningar av det same ordet og parafraseringar over det same innhaldet (ved bruk av andre ord og uttrykk) er noko eg vil hevda er leksikalske trekk ved talespråket hennar, noko følgjande utdrag er eit eksempel på (frå Utdrag 3):

L2: Ja. Koffn veit di koffn, koffn veit di koffn – koffnorge ser ut sånn?

Her opptrer *koffn* <korleis>, både som spørjepronomen og som måtesadverb, underforstått *korleis dei veit* og *korleis Noreg ser ut*, som gjer at det blir mange *koffn* etter kvarandre. Ho løyser dette med å byta ut den siste *koffn* med eit *koffor* <korfor>: *koffn veit di (...) koffnorge ser ut sånn? <korleis veit dei (...) korfor Noreg ser ut sånn?>*. Det er mogleg denne justeringa gjer det lettare for elevane å få tak i kva

ho egentleg spør etter, men det er uråd å slå fast i dette tilfellet, i og med at ho ikkje ventar lenge nok til å få svar.

I tillegg til gjentakingar, opptrer også prefikset *çæmpe-* <kjempe-> i alle tre utdraga. Dette verkar til å understreka og forsterka innhaldsordet det står til, som i *çæmpejobb* <kjempejobb>, *çæmpedåli plass* <kjempedårleg plass> og *çæmpelangt bak i ti* <kjempelangt bak i tid>. Samstundes verkar det også forenklande, ved at modifiseringa av innhaldet er uttrykt berre ved eitt prefiks, ikkje ved hjelp av ulike ord (som <veldig>, <svært>, osv). <Kjempe-> (uttala med affrikat) er mykje i bruk i lokalsamfunnet, og i Lærer 2 sitt talespråk opptrer det med nordnorsk fonologi.

Vidare er den leksikalske sida ved språket hennar kjenneteikna av at ho brukar fleire språklege ressursar for å gjera seg forstått, der også kroppsspråk og engelsk (særleg i møte med ein elev som er sterkare i engelsk enn i norsk) er mykje nytta. Leksikalsk variasjon kan ein sjå i eit transspråkingsperspektiv (jf. García et al., 2019), som eg kjem tilbake til i kapittel 6.4.4. Men før eg forlet trekk ved det leksikalske nivået, vil eg nemna at ho også nokre gonger brukar det som for meg er uventa i denne andrespråklege konteksten, nemleg metaforar og faste uttrykk, gjerne med sin eigen personlege vri. Eit eksempel er ein gong Lærer 2 iretteset E2, som har bede E1 om å fokusera på det ho skal gjera, og då gjer ho det på denne måten: *De va rette ræva så snakka, bruke vi å si (...) Ellefå sitt vi i glasshus åsså hiv vi stein (...) Syns du at du va den rette så sku si te E1 at ho må ha fokus?* Det er først når den siste setninga kjem, i form av eit spørsmål, at eleven gir uttrykk for å skjøna kva ho vil fram til i dei to første uttrykka. Ein annan gong er ho opptatt av at dei skal forstå uttrykket *fitvær* <skitver>, der ho understrekar at det er i nord det er *fitvær*, ikkje på sørvestlandet. Slike uttrykksmåtar krev høg semantisk og pragmatisk kompetanse av elevane, men det er også med på å gi eit fargerikt og personleg preg på den leksikalske sida ved språket til Lærer 2, noko også elevane ser ut til å setja pris på, og det er mykje latter og god stemning i dei øktene eg har observert.

Oppsummert vil eg hevda at Lærer 2 sitt talemål i innføringsklasserommet kan karakteriserast først og fremst som *ein nordnorsk varietet*, men denne har innslag av både skriftnære og lokaldialektale trekk, som eg kjem tilbake til i den følgjande analysen. Eg har peikt på fonologiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske

kjenneteikn ved Lærer 2 sitt talespråk som hovudsakleg plasserer talemålet hennar i Nord-Noreg. Men det er heller ikkje her eit poeng å landa på éin karakteristikk av talemålet hennar, og analysen av den intraindividuelle variasjonen og tolkinga av kva som kan forma variasjonen vil visa at det vanskeleg lar seg gjera.

## 6.4 Intraindividuell variasjon hos Lærer 2

### 6.4.1 Fonologisk variasjon

På det fonologiske området har Lærer 2 nokre konsonant- og vokalfonem som inngår i intraindividuell variasjon.

#### Konsonantar:

Lærer 2 seier både *it/e/ʔt/e*, *ikke* og *iççe/ʔçe* <ikkje>. Variasjonen mellom ustemt affrikat *t/*, ustemt velar plosiv *k* og ustemt palatal frikativ *ç* fordeler seg slik for <ikkje> i materialet:

Tabell 13: Uttale av <ikkje> i Lærer 2 sitt talespråk.

Uttale av <ikkje>	Førekomstar	Prosent
<i>it/e/ʔt/e</i>	6	2,6
<i>ikke</i>	218	95,2
<i>iççe/ʔçe</i>	5	2,2
<b>Totalt, &lt;ikkje&gt;</b>	<b>229</b>	<b>100</b>

Av totalt 229 førekomstar av <ikkje>, er berre seks av dei uttala med affrikat, *it/e/ʔt/e*. Den lokale uttalen *it/e* er såleis i mindretal i Lærer 2 sin tale. Det same er tilfellet for uttalen med ustemt palatal frikativ *ç*, der *iççe/ʔçe* førekjem totalt fem gonger. Lærer 2 har derimot 218 førekomstar av *ikke* i materialet, noko som utgjer heile 95,2 % av totalen, medan varianten *if/e* er fråverande.<sup>77</sup> Det er interessant å sjå litt nærare på når ho bryt med det forventa, det vil seia når ho nyttar andre variantar enn *ikke*. Det

<sup>77</sup> Til samanlikning har andrespråkselevane ca 125 førekomstar av *it/e*, 2 av *if/e*, 8 av *iççe/ʔçe* og 18 av *ikke*, der ein elev åleine står for 13 av *ikke*-førekomstane. Elevane sin tale er ikkje med i tabellane, sidan det fell utanfor forskningsspørsmål 1, men desse tala viser likevel at i elevgruppa har den lokale varianten *it/e* klart fått meir fotfeste enn dei andre variantane, også samanlikna med bokmålsvarianten *ikke*.

er i dei fem ytringane som eg har sett opp nedanfor at *it/e/'t/e* opptrer til saman seks gonger i materialet (nektingsadverba er understreka):

1. Å, no haðåkker tadd – Dåkker har ikke lov å ha [morsmål] som føjtespråk på aipæddan. De e it/e lov.
2. Ka laɲɲ e de som it/e e me på grublenett da?
3. Montenegro, Moldova, Makedonia, da va de æɲɲ av di, e de deɲ? Nei. It/e deɲ.
4. De e it/e – it/e ein spott.
5. Eg har't/e, eg e – veit ikke om eg haɲåkkka godt<sup>78</sup> svar.

Felles for dei fire første eksempla er at *it/e* opptrer i trykksterk posisjon. I den videostimulerte delen av intervjuet forklarar ho innslaga av *it/e* med at ho vil understreka noko viktig, elles er det *ikke* ho meiner at ho nyttar mest. I den første ytringa er dette særleg tydeleg når ho først har sagt *ikke*, for deretter å understreka innhaldet éin gong til: *De e it/e lov* <Det er ikkje lov>, og då er *ikke* bytt ut med *it/e*. Det same er tilfelle i den fjerde ytringa, der *it/e* i tillegg til å vera uttala med ekstra trykk, også blir gjentatt: *De e it/e – it/e ein spott* <Det er ikkje – ikkje ein sport>. Dette er sagt etter at ein elev har forveksla Golfstraumen med å spela golf. Den andre og tredje ytringa er det ikkje så opplagde forklaringar på, men også i desse er det viktig at negasjonen når fram til elevane. Men i den femte og siste ytringa, er det først brukt <ikkje> med affrikat uttale: *Eg har't/e* <Eg har ikkje>, før ho deretter held fram med *eg e – veit ikke om eg haɲåkkka godt svar* <eg er – veit ikkje om eg har noko godt svar>. Det er freistande å slutta seg til den siste delen av denne ytringa, for eg veit heller ikkje om eg har noko godt svar på kvifor ho i den same ytringa nyttar to variantar av nektingsadverbet. Men det *kan* ha å gjera med at verken '*t/e* eller *ikke* her opptrer i ei ytring med eit så viktig innhald at ho meiner det trengst markerast språkleg for elevane. Det ser altså ut til å vera ei understreking av innhaldet som ligg bak valet av *it/e/'t/e* framfor den dominante varianten *ikke*.

---

<sup>78</sup> Dette ordet er transkribert ortografisk, *godt*, for å unngå forveksling med 'å gå' i perfektum, *gått*. Leseuttalen for begge ordformer er *gått*.

Ho forklarar det slik i den videostimulerte delen av intervjuet<sup>79</sup>: *Ja, eg veit eg gjer det ofte når eg skal understreka. (...) Då seier eg det både på bokmål og på nynorsk. Men at det er it/e/'t/e som blir valt for å understreka eit innhald, og ikkje andre tilgjengelege variantar, som iççe/'çe eller iffe, forklarar ho med at [it/e] har dei i alle fall høyrte hos [Lærer 3] (...) då kan dei ikkje seia at - eg forstod ikkje. Dette er eit eksempel på at den lokale dialektvarianten, som Lærer 2 sidestiller med nynorsk, nemleg it/e, blir valt i dei tilfella der innhaldet blir understreka og tydeleggjort.*

Eg hevda i kapittel 6.3 at Lærer 2 nokre gonger bryt opp retrofleksane og uttalar dei skriftnært, som to fonem i staden for eitt retroflektert fonem, og dette vil eg sjå nærare på i det følgjande. Til dømes førekjem både *katt* og *kart* <kart>, *Poɸugal* og *Portugal* <Portugal>. Sidan retroflektering er eit nokså stabilt trekk ved talen hennar, vil eg ikkje telja førekomstar av *alle* retroflekse fonem i talen hennar. I staden vil eg undersøkje nokre eksempelord der retrofleksar og oppløyste retrofleksar førekjem i variasjon. Først viser eg distribusjonen av desse, deretter vil eg kommentera kva som kan forma denne variasjonspraksisen.

Tabell 14: Førekomstar av ord med og utan retrofleks i Lærer 2 sitt talespråk.

Ordform, bokmål	Førekomstar med retrofleks (Prosent)	Førekomstar utan retrofleks (Prosent)	Totalt (Prosent)
<verden>	<i>væɸn/vedn</i> 15 (83,3)	<i>værdn</i> 3 (16,7)	18 (100)
<kart>	<i>katt</i> 69 (95,8)	<i>kart</i> 3 (4,2)	72 (100)
<Portugal>	<i>Poɸugal</i> 19 (90,5)	<i>Portugal</i> 2 (9,5)	21 (100)
<gjøre det>	<i>jøɸe</i> 9 (60)	<i>jøre de</i> 6 (40)	15 (100)
<b>Totalt</b>	112 (88,9)	14 (11,1)	<b>126</b> <b>(100)</b>

<sup>79</sup> Eg minnar om at sitata frå intervjuet er transkriberte i nynorsk normalortografi, men med visse (særleg leksikalske) tilpassingar. Valet om normalortografi er tatt på bakgrunn av at det ikkje er fokus på språkleg form, men på innhaldet, når eg refererer frå intervjuet. Sitata er kursiverte når dei førekjem som del av annan tekst. Sjå kapittel 5.6.1 og 5.6.3.



For alle desse ordformene er det ei overvekt av den varianten som inneheld retrofleks, men det finst like fullt førekomstar av at retrofleksen blir løyst opp for kvar av desse. Når Lærar 2 peikar på eit verdskart for å klargjera kva dei kan få spørsmål om på ein geografiprøve, seier ho det på denne måten:

L2: Europa å vedn̄skatte.

E1: Vær – ka? Vær –

L2: Værd̄nskatt̄et (*sakte*), katte over heile væd̄n. Alså væd̄nsdelane.

Her seier ho først *vedn̄skatte* <verd(en)skartet>, med to retroflekse konsonantar, *d* og *t*.<sup>80</sup> Når E1 signaliserer at han ikkje forstår, uttalar ho ordet *sakte*, *Værd̄nskatt̄et*, med oppløyst retrofleks, *d* > *rd* i stavinga med primærtrykk, mens retrofleks *t* i stavinga med sekundærtrykk (det siste ordet i samansettinga) blir ståande, *-katt̄et*. Deretter deler ho ordet i fleire einingar og utfører på denne måten ein slags morfologisk analyse ved å seia *katte over heile væd̄n*, der retrofleksane er med i begge orda, *katte* og *væd̄n*. Og så legg ho til: *Alså væd̄nsdelane*<sup>81</sup>, igjen med retrofleks *d*. Dersom ein ser på retrofleksane *d* og *t* spesielt, ser ein at i prosessen med å få E1 til å forstå ordet <verd(en)skartet>, er det berre retrofleksen i det første leddet i dette samansette ordet, som blir broten opp. Den andre retrofleksen, *t*, blir ikkje rørt, *Værd̄nskatt̄et*. Det er mogleg at justeringa, med retrofleks som vert broten opp, heng saman med at stavinga har primærtrykk, som gjer at denne stavinga (og dette ordet) framstår som mest «iøyrefallande» og viktig. Det er også mogleg at Lærar 2 oppfattar at det berre er første delen av det samansette ordet som er problematisk å forstå for elevane. Når dette så er blitt sagt éin gong utan retrofleks, *værd̄n*, kjem retrofleksen *d* inn igjen like etter og jamvel to gonger, *væd̄n* og *væd̄nsdelane*. I intervjuet (sjå også kapittel 7.2.3) spør eg henne kvifor ho trur elevane har problem med å forstå ordet når det inneheld retrofleks, medan dei lettare forstår det når retrofleksen er oppløyst:

I: Ja. Men kvifor skulle *værd̄n* vera lettare for dei å forstå enn *væd̄n*?

---

<sup>80</sup> Ho uttalar ordet så raskt at den første vokalen nesten ikkje er mogleg å høyra. Eg har notert han som *e*, ikkje *æ*, fordi han skil seg klart frå neste gong ordet opptrer. Då uttalar ho ordet *Værd̄nskatt̄et*, med *æ* som vokal i den første stavinga som også har primærtrykk (sjå meir om trykkplassering i samansette ord i Kristoffersen, 2015, s. 56). Her gir ho også stemme til den vanlegvis stumme *t*-en i bøyingsendinga *-et*.

<sup>81</sup> Endinga *-ane* i *væd̄nsdelane* kjem eg tilbake til i analysen av morfologisk variasjon (kap. 6.4.2).

L2: Eg veit ikkje. (...) Det er det som står. *Verdṅskartet*.

Når ho får tenkt seg litt om, svarar ho at *det er det som står*, og med å seia *verdṅskartet* viser ho delvis til korleis ordet er skriva, uttala utan retroflekskonsonantfonem. Eg legg merke til at ho likevel uttalar det med stavingsberande *n* i *verdṅ* <verden>. Dette er likevel ikkje den same uttalen som i opptaket frå klasserommet, der ho sa *værdṅskattet*, noko som inneber at ho i intervjuet overdriv den skriftnære uttalen. Poenget er at når ho kommenterer oppløysinga av retrofleks, ser ho det som ei talespråkleg tilpassing til skriftspråket. Det er interessant at ho ikkje forklarar det med ei tilpassing til det munnlege, som den lokale dialekten eller elevanes mellomspråk. Det hadde vore mogleg, sidan ingen av desse har retrofleksar. Ho uttrykkjer i staden ei oppfatning av at det er den skriftnære varianten som er lettast å forstå for elevane. Når det gjaldt nektingsadverbet, såg derimot valet av *it/e* ut til å vera motivert av kva dei har *høyrt* frå Lærer 3, ikkje kva dei har *sett* i skrift.

Felles for eksempla med oppløyst retrofleks og *it/e* som nektingsadverb, er at bak den valde varianten ligg ønsket om at elevane skal forstå. Sjølv om intensjonen er den same, viser val av variant at det er ein stor språkpotte å ausa frå (jf. Mufwene, 2001; Neteland, 2013), som både inneheld dialektale og skriftnære variantar som er innanfor norske språkpraksisar. Val av variant viser at Lærer 2 akkommoderer på ulike måtar (sjå kapittel 4.2.1 om akkommodasjonsteori). Ho konvergerer mot elevane når *it/e* er valt. Samstundes seier ho at ho veit at dei forstår, fordi Lærer 3 nyttar *it/e* saman med dei. Dermed kan det som føregår her like gjerne vera konvergens mot Lærer 3 som mot elevane. Lærer 3 er ikkje fysisk til stades i rommet, men fungerer likevel som normaktør for Lærer 2. Vidare advergerer Lærer 2 mot skriftspråket når ho løyser opp retrofleksane. Oppløysing av retrofleks ser eg som ei kompromissform, der den apikale *r*-en (rulle-*r*) gjenspeglar den nordnorske dialekten hennar, og mangel på retrofleks kan gjenspegla både skriftspråk og det lokale talemålet. Både nynorsk og bokmål held fast på ein skrivemåte frå før retrofleksane oppstod, difor kan eg slå fast at ho advergerer mot skriftspråket (ikkje mot anten bokmål eller nynorsk) i denne samanhengen.

Det er ikkje eit gjennomgåande trekk ved Lærer 2 sin tale at ønsket om å gjera seg forstått fører til at ho bryt opp retrofleksane, men det skjer nokre få gonger knytt til

enkeltleksem. Eg tolkar også uttalen av <Portugal> utan retrofleks *t*, *Portugal*, som eit uttrykk for å prøva å oppnå forståing ved å nytta skriftnær uttale. Dei to førekomstane av *Portugal* (utan retrofleks) er sagt til ein elev som nyleg er komen til Noreg, og Lærar 2 sit saman med han og jobbar seg gjennom Europa-kartet på ipad, medan ho peikar og snakkar om land for land:

L2: Prøv æppn gang tel. Ja, å Tjekkia. Bra! Kroatia, se hær. Hær. Dær e Kroatia, se hær, Kroatia ligg s– dær. Mm. Portugal. (...) Åsså Spania. Spania hæng ilag me Portugal. Okei? Bra, flott. Åsså kommer Frankrike ættedær igjen. Frankrike hæng isammen me Spania. Portugal, Spania å Frankrike. Makedonia, dær, de e et sånn litn, dær! Dær. Onḡan, se hær.

(...)

L2: Portugal e de laḡne som e – de hæng fast i Spania å de ligg heilt lengst, lengst vække.

I desse utdraga er <Portugal> uttala to gonger utan retrofleks og to gonger med (sjå understrekingane), og variasjonen føregår også innanfor same ytring. Første gongen ordet <Portugal> er nemnt, er det utan retrofleks, deretter opptrer det med retrofleks to gonger. Landet <Ungarn> er ikkje uttala skriftnært, der både vokalen er *o* (IPA /*ʊ*/), ikkje *u* (IPA /*u*/), og konsonantsambandet <ng> er uttala *ŋg*, og <rn> er retroflektert til *ŋ*, *Onḡan*. Av dei landa ho nemner, er det såleis berre <Portugal> som får skriftnære justeringar i uttalen. Den siste gongen er *Portugal* nemnt først i ytringa, og det er difor innhaldsmessig det viktigaste ordet (jf. tekstlingvistikkens tema/rema). Eg tolkar det som eit forsøk på å framheva namnet på landet gjennom ei språkleg markering når *Portugal* opptrer utan retrofleks *t*.

Når det gjeld <gjøre det>, er dei to variantane meir jamt fordelte mellom *jøḡe* (60 %) og *jøre de* (40 %), men det må seiast at det berre er 15 førekomstar totalt i materialet. Når *jøre de* er valt, ser det ut til å vera i situasjonar der Lærar 2 gir beskjedar i plenum, slik som når ho informerer høgt i klassen: *Di som ønske å låne jæm et atlas, kaḡ jøre de*. Når *jøḡe* opptrer, er det oftast i samtale med enkeltelevar, eller i hurtig talestraum, der verbet <å gjøre> peikar ut over seg sjølv og står til andre ord i ytringa, slik at innhaldet ikkje kviler på dette verbet spesielt. Eit døme på det er når ho iretteset to elevar som kverulerer: *Dåkker diskutere på alt. Dåkker jøḡe, merke dåkkeḡe? Dåkkeḡdiskutere*. <Dokker diskuterer på alt. Dokker gjer det, merkar dokker det? Dokker diskuterer>. Tydingsinnhaldet som *dåkker jøḡe* refererer til, ligg her i *Dåkker diskutere på alt* <Dokker diskuterer på alt>.

Knytt til dei spesifikke leksema og uttrykka i dei eksempla eg har trekt fram, nyttar Lærar 2 retrofleksar i 88,9 % av desse, medan retrofleksane er oppløyste i 11,1 % (sjå tabell 14). Sjølv om det er berre 14 tilfelle (av 126 moglege) der retrofleksane er oppløyste i dei valde orda, synest eg det er interessant at denne oppløysinga førekjem i det heile. Det Lærar 2 her gjer, tyder på at eit sterkt dialekttrekk *kan* vika i møte med andrespråkselevar, og det viser at ho kan strekkja seg langt dialektalt for å koma elevane i møte. Historisk har retrofleksar vore utsette for språkideologisk utvisking, som at det vart frårådd å nytta retrofleksar frå preikestolen ved hundreårsskiftet 1800-1900, og det var heller ikkje godtatt i byrjinga i NRK (jf. Nesse, 2013, s. 166-167). I vår samtid vil derimot eit talemål med apikal *r* innehalda retrofleksar også dersom ein nyttar det ein kan kalla eit opplevd standardtalemål. Men her føregår noko anna enn ei språkideologisk utvisking av retrofleksar ved tilpassing til ein talt standard. Dette ser ut til å vera ei tilpassing til skriftnorma, noko som vert underbygd av at Lærar 2 kommenterer oppløysing av retrofleksar slik i den videostimulerte refleksjonsdelen av intervjuet: *Det er det som står*. Den underliggjande intensjonen er å bli forstått, og oppløysing av retrofleksar, som vil seia at ho advergerer og snakkar skriftnært, er gjort for å få elevane til å forstå det aktuelle ordet. Skriftspråklege variantar konkurrerer difor med dei retroflekterte dialektale variantane i denne didaktiske samanhengen.

#### Vokalar: diftongar og monoftongar:

Av intraindividuell vokalvariasjon vil eg først trekkja fram fire ord der Lærar 2 varierer mellom å bruka diftong og monoftong. Ho seier både *en*, *æɲ(ɲ)* og *ein* <en/ein>, *mer(e)* og *meir(e)* <mer/meir>, *hete* og *heite(r)* <heter/heite(r)>, og *øst* og *aust* <øst/aust>, som fordeler seg slik i materialet:

Tabell 15: Førekomstar av variantar av ordformer uttala med diftong og monoftong i Lærar 2 sitt talespråk.

Ordform, nynorsk	Monoftong			Diftong		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<ein>	<i>en + æn(n)</i>	125 + 8	83,1	<i>ein</i>	27	16,9
<meir>	<i>mer(e)</i>	17	77,3	<i>meir(e)</i>	5	22,7
<heite(r), heita>	<i>hete</i>	23	43,4	<i>heite(r) + heita</i>	27 + 3	56,6
<aust>	<i>øst</i>	17	53,1	<i>aust</i>	15	46,9
	<b>Totalt</b>	<b>190</b>	<b>71,2</b>	<b>Totalt</b>	<b>77</b>	<b>28,8</b>

Det er dei monoftongerte variantane som dominerer totalbiletet, og dei utgjer 71,2 % av alle førekomstane av dei fire orda, medan dei diftongerte utgjer 28,8 %. Det er likevel skilnader å spora mellom desse. Den største overvekta har dei monoftongerte variantane *en* og *æn(n)* framfor den diftongerte *ein*. I dette eksempelet opptrer både *ein* og *en* om einannan:

L2: Okei? Ein halve time, E1, en hall time, E1 og E2, om en hall time, tretti minutt, så ska alt være klat. Da må vi kjøpa hærje de på veggen.

Her er det tydeleg at Lærar 2 prøver å få elevane til å forstå at dei har kort tid igjen til å fullføra gruppearbeidet, og den først gongen seier ho Ein halve time, som samantfall med slik det høyrst ut i det lokale sunnhordlandsmålet (men mange seier også *ein halltime* eller *ein halle time*). Det vesentlege i denne samanhengen er at ho brukar diftong i artikkelen *ein*. Så gjentar ho dette på ulike måtar; to gonger seier ho en hall time, med monoftong, deretter seier ho *tretti minutt*, som inneber ein annan leksikalsk variant. Eit anna eksempel viser også at når ho understrekar og gir ordet trykk, vel ho *ein*, her i substantivert form:

L2: Ja, alle ska snakke ein å ein å ein å ein (*peikar på kvar og ein*).

E1: Ja.

L2: Ja.

E1: Bare ein skal snakke?

L2: Nei, alle.

E1: Alle?

L2: En å en. E1 ska si litt, du, E2, ska si ei setning kvar, på nojk. Okei?

Her byrjar ho med å seia *ein*, deretter går ho over til *en*. Eg oppfattar at situasjonen krev av Lærar 2 at ho konvergerer mot elevane (jf. E1 som seier *ein* i utdraget over), og at ho advergerer mot den målforma dei lærer å skriva. I denne samanhengen resulterer både konvergens og advergens i den same ordforma, *ein*. Det som ligg nærast den nordnorske dialekten til Lærar 2, er å seia *en* eller *æn(n)*, som ho gjer i meir enn 80 % av førekomstane.

Det er også fleire førekomstar av *mer/mere*, som førekjem 17 gonger (77,3 %), enn av den diftongerte varianten, *meir/meire*, som har fem førekomstar (22,7 %). Dei to siste orda i tabell 15 har jamnare fordeling mellom variantane, der *hete* har 23 førekomstar (43,4 %) og *heite(r)/heita* har 30 (56,6 %), og *øst* førekjem 17 gonger (53,1 %) og *aust* 15 gonger (46,9 %). 11 av førekomstane av *øst* førekjem i namnet *Østerrike*, som er ein vanleg uttale i dialektar i heile Noreg, men fordi det er mogleg å uttala det *Austerrike*, har eg valt å telja det med. Det er tilsvarande to offisielle namn på <Austlandet>, *Østlandet* og *Austlandet*, og Lærar 2 nyttar både monoftong og diftong i dette namnet. Nokre av førekomstane av *øst* og *aust* finn eg i denne metaspråklege samtalen i materialet:

E3: Men skriva *øst* me o eller a-ø-s-t?

L2: Ja, sant? De hete på bokmål, nei på nynorsk, så hete de aust å på bokmål hete de øst.

Fleire E: Ost

L2: Aust. Øst eller aust.

E2: Elle ost.

L2: Ikke ost. (*Dei ler.*) De e nåkka heilt anna. På Austlanne eller på Østlanne. E de veldi forvirraes når eg si'r øst, aust, øst?

E2: Ja.

L2: Ja, eg ska prøve. Da e de min feil. De e icçe meininga å forvirre dåkker. Beklage.

Her dukkar det opp eit elevinitiert metaspråkleg perspektiv på ordet <aust/øst>, der E3 lurar på korleis dette ordet skal skrivast. Lærar 2 forstår med ein gong kva han spør om, og i staden for kort og enkelt å svara *aust* (sidan elevane skriv nynorsk), vel ho å tematisera skilnaden på ordformene, *øst* og *aust*, i høve til bokmål og nynorsk skriftspråk. Dei får seg også ein latter når elevane uttalar *øst* som *ost*, som Lærar 2 seier *e nåkka heilt anna* <er noko heilt anna>. Så set ho *aust* og *øst* inn i

samanhengar dei kjenner frå før, på *Austløyne* eller på *Østløyne*, som ho presenterer som to moglege og brukbare variantar. Deretter trekkjer ho inn sin eigen tale, når ho spør: *E de veldig forvirraes når eg si'r øst, aust, øst?* <Er det veldig forvirrende når eg seier øst, aust, øst?> Her ser ein at tale og skrift er uløyselig knytte saman når dei snakkar om <aust/øst> i eit metaspråkleg perspektiv. Ho får eit stadfestande *Ja* frå E2, det er forvirrende med slike skilnader mellom tale og skrift, utan at han utdjuar det meir. Lærar 2 beklagar, og i intervjuet kommenterer ho dette slik etter å ha sett og høyrte utdraget over:

*(Spelar utdrag.)*

I: Ja, vil du kommentera det litt?

L2: Ja, eg st– det er jo heilt naturleg, då gir dei beskjed at dei blir forvirra –

I: Mm.

L2: Og då legg eg med ein gong om (.) til [den lokale dialekten].

I: [Ja, og det er –?]

L2: *(ler litt)*

I: aust her i denne samanhengen?

L2: Ja, mm.

(...)

L2: Og eg – dei veit at eg snakkar bokmål – eller bok– dialekt som kommer i – med opprinnelse frå bokmål, og [Lærar 3] ho er nynorsk og har [stadnamn]-dialekt. Og dei veit at me er på to forskjellige kantar av landet og at derfor blir det veldig store forskjellar.

I: Mm.

L2: Så jo – dei er veldig rause, dei er det *(ler litt)*.

I: Ja, dei er det *(ler litt)*, det er dei *(ler litt)*. Men så seier du jo og først om det er forvirrende, ja, «ja, eg ska prøve», seier du. Kva meiner du då? Kva skal du prøva på?

L2: Eg skal prøva å bruka «aust» og ikkje «øst».

(...)

L2: Prøva å ikkje forvirra dei. *(Imiterer seg sjølv:)* «Eg ska prøve» *(ler litt)*

I: *(ler litt)*

L2: Noko meir kan eg ikkje lova.

Også her er skrift og tale to sider av same sak. Ho skil ikkje klårt mellom bokmål og sin eigen Troms-dialekt på den eine sida: *dei veit at eg snakkar bokmål – eller bok–dialekt som kommer i – med opprinnelse frå bokmål*, og nynorsk og Lærar 3 sin sunnhordlandsdialekt på den andre: *og [Lærar 3] ho er nynorsk og har [stadnamn]-dialekt*. Det er difor relevant å trekkja inn eit folkelingvistisk perspektiv (sjå kapittel

4.5). I artikkelen med tittelen «Å snakke bokmål og å snakke nynorsk» undersøker Randi Neteland ikkje-lingvistars bruk av omgrepa *bokmål* og *nynorsk* når dei karakteriserer talemål (Neteland, 2014b). Neteland finn at *nynorsk* blir brukt om vestnorske, rurale og tradisjonelle talemål, medan *bokmål* ut frå konteksten det er sagt i blir nytta om både austnorsk, oslomål, vestnorske bymål og moderne bygdemål (Neteland, 2014b, s. 294). For Lærer 2 er, enkelt sagt, vestnorske dialektar lik nynorsk, medan nordnorske dialektar (truleg saman med mange dialektar i resten av landet) er lik bokmål. Lærer 2 legg til at *dei veit at me er på to forskjellige kantar av landet og at derfor blir det veldig store forskjellar*. Dette er eit uttrykk for at (den språklege) identiteten hennar er nært knytt til Nord-Noreg (og bokmål), og sjølv etter å ha budd vekke frå landsdelen i om lag 20 år, *er ho på ein annan kant av landet*. Til slutt kommenterer ho i intervjuet at ho i klasserommet seier *eg ska prøve* til elevane, og hevdar at ho meiner at ho skal prøva å bruka *aust*, ikkje *øst*. Tidlegare i dette intervjuudraget hevdar ho at når elevane uttrykkjer forvirring, legg ho om til den lokale dialekten<sup>82</sup> med ein gong. Det ser ut til at ho drar slutninga at når avstanden mellom tale og skrift minkar, vil også forvirringa til elevane minka. Ho er difor villig til å leggja frå seg trekk frå nordnorsk (og bokmål) som ho fangar opp er med på å forvirra elevane.

Den jamnare fordelinga mellom variantane med monoftong og diftong for dei to siste leksema, *hete* og *heite(r)/heita* <heite(r), heita>, *øst* og *aust* <aust>, kan tyda på at det ofte dukkar opp situasjonar der ho *prøver* å koma elevane i møte ved å bruka ordformer som dei kjenner frå lokaldialekten og/eller frå nynorsk. At dei monoftongerte variantane av dei to første orda dominerer framfor dei diftongerte, *en/æɲ(ɲ)* framfor *ein*, *mer(e)* framfor *meir(e)*, tyder på at Lærer 2 tilpassar talespråket sitt til nynorsk/lokal dialekt berre for visse ord, ikkje som eit gjennomgåande trekk. Det er mogleg at ho er minst merksam på å prøva å tilpassa det mest frekvente ordet av desse, som er *en/æɲ(ɲ)*, truleg både fordi det glir naturleg inn i talen hennar og fordi elevane ikkje uttrykkjer forvirring knytt til dette ordet.

---

<sup>82</sup> Som lokal språkbrukar registrerer eg at det i Sunnhordland for dei yngste generasjonane er like vanleg å seia *øst* som *aust*, og det er vanleg å seia *Østlanne*, men dette nemner ikkje Lærer 2. Generelt ser det ut til at når Lærer 2 hevdar at ho legg om til den lokale dialekten, refererer ho til val av ord og former som samantfall med nynorsk skriftspråk, som *aust* er eit eksempel på.



Andre vokalar varierer også, og ordet <no/nå> må nemnast. Her varierer Lærer 2 mellom å seia *nu*, *no* og *nå*.

Tabell 16: *Nu, no, nå* i Lærer 2 sitt talespråk.

	<i>nu</i>	<i>no</i>	<i>nå</i>	<b>Totalt</b>
<b>Førekomstar</b>	49	69	2	120
<b>Prosent</b>	40,8	57,5	1,7	100

Oppteljinga av dei tre variantane viser at *no* er i fleirtal, med 57,5 % av førekomstane, medan *nu* har 40,8 %. To gonger (1,7 %) seier ho *nå*. I kapittel 6.3 hevda eg at denne variasjonen kan seiast å vera eit kjenneteikn ved talespråket hennar. Eg peika på at variasjon mellom *nu* og *no* er vanleg i Nord-Troms og Finnmark (Elstad, 1982, s. 69), og at *no* er mest utbreidd i Troms (Jahr & Skare, 1996, s. 62-63). Variasjonen hos Lærer 2 mellom *nu* og *no*, der *no* er mest brukt, kan difor forklarast med at ho har dialektal bakgrunn frå Troms, og denne forklaringa stadfester ho i intervjuet: *Ja, nei, det er dialekt, nu og no* (underforstått: nordnorsk dialekt). Men det må også leggjast til at i den lokale sunnhordlandsdialekten er *no* mest brukt (men også *nå* førekjem). I nynorsk er <no> og <nå> sidestilte ordformer, og i bokmål er <nå> eineform, noko som inneber at <nå> er ei fellesform for bokmål og nynorsk. To av dei tre formene Lærer 2 nyttar, *no* og *nå*, finst såleis i skrift, og eg vil hevda at bruken hennar av dei tre variantane somme gonger kan forståast som ei dialektal, andre gonger ei skriftnær, orientering. Når Lærer 2 nyttar *nu* og *no*, representerer det ei dialektal orientering, sidan heimstaddialekten hennar har *nu* og *no* og den lokale varianten har *no*. Når ho derimot seier *nå*, er det meir nærliggjande å tolka det i ei skriftnær retning, sidan dette er ei dominerande form i skrift, men ikkje i dei aktuelle dialektane.

Når det gjeld trekket *lågning* (jf. Nesse, 2008, s. 107), finn eg eksempel i materialet på at *i* kan bli uttala *e* og at *e* kan bli uttala *æ*. Lærer 2 seier *til* og *tel/te* <til>, *eg* og *æ/æg* <eg>, men *fisk* <fisk> (ikkje *fesk*).

Tabell 17: Førekomstar av variantar av ordformer uttala med og utan lågning i Lærar 2 sitt talespråk.

Ordform	- Lågning (i/e)			+ Lågning (e/æ)		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<til>	<i>til</i>	34	32,7	<i>tel + te</i>	6 + 64	67,3
<eg>	<i>eg</i>	364	95,5	<i>æ + æg</i>	3 + 14	4,5
<fisk>	<i>fisk</i>	22	100	<i>fesk</i>	0	0
<b>Totalt</b>		<b>420</b>	<b>82,8</b>		<b>87</b>	<b>17,2</b>

Lågning dominerer i Lærar 2 sin tale for ordet <til> (67,3 %), og det førekjem i mindre grad i form av varianten *æ(g)* <eg> (4,5 %). Eg har tatt med ordet *fisk* <fisk> både fordi det er eitt av dei vanlegaste orda som blir trekt fram når lågning blir undersøkt (Nesse, 2008, s. 107), og fordi det blir nemnt 22 gonger av Lærar 2 (om naturressursar i Noreg, i geografi- og historieundervisning). Dette ordet opptrer utelukkande som *fisk* hos Lærar 2, og har ikkje trekket lågning, som eg forventar ut frå dialektal bakgrunn. Det er også fleire førekomstar av *eg* enn *æ(g)*, og både for dette personlege pronomenet og dei tilhøyrande formene *meg*, *deg*, *seg* vs *mæg*, *dæg* *sæg* er det variasjon i kva for vokal som førekjem, som i desse eksempla:

1. Æg skriv karakter før mæg.
2. ... visst eg havne i en situasjon så e vanskeli før mæg.

Her er det i den første ytringa brukt *æg* og *mæg*, og i den andre er det *eg* og *mæg*. Det er såleis ikkje eit fast mønster *eg-meg-deg-seg* og *æg-mæg-dæg-sæg* i Lærar 2 sin tale. Lågning er eit trekk som skil seg frå den sørvestlandske dialekten som utgjer konteksten for undervisninga. Dette trekket manglar i lokaldialekten, og det er heller ikkje særleg utbreidd utanfor Nord-Noreg, noko som kan vera ei forklaring på at lågning er eit trekk som førekjem i relativt liten grad i Lærar 2 sitt talespråk i andrespråksundervisninga. Bruken av ordforma *te* <til> kan også forklarast som konvergens mot lokaldialekten, fordi *te* er varianten som er brukt lokalt.

I Lærar 2 sitt talespråk er det innslag av ord og uttrykk med og utan innskotsvokal, som i *çekk/çekke* <kjekk> og *e du litt sure* <er du litt sur>. I dei følgjande to eksempla er *çekk* og *çekke* brukt:

1. E8, e detta en çekk måte å jobbe på?

2. (...) Dær ska dåkker gå. Vældi åkei, çekke tur.

Eg ser innslaga av innskotsvokalen som ei tilpassing til den lokale dialekten. I det følgjande eksempelet blir *føŋærma* <fornærma> bytta ut med den lokale varianten *sure* <sur>:

L2: E du føŋærma? E du føŋærma på mæg?

E5: Kor? Kossn? Å ja, ka eg jore (uft)?

L2: Va du litt føŋær– e du litt sure på meg?

E5: Nei, aldri.

L2: Nei (*ler litt*).

E5: Aldri sure på du.

(*Dei ler litt.*)

Ordforma *sure* <sur> har ikkje ein variant utan innskotsvokal i materialet, fordi ordet berre opptrer denne eine gongen, men det kan tenkjast at det ville oppført seg likeins som det andre adjektivet i eksempelet over, *çekkk/çekke* <kjekkk>. E5 gjentar i samtalen over den same ordforma, *sure: Aldri sure på du*, som utløyser latter hos dei begge. Her er det god tone mellom dei, og det er mogleg at det er utløyst av at både E5 og Lærer 2 nyttar ei felles ordform. Kven som konvergerer mot kven er ikkje opplagt, for sjølv om Lærer 2 seier *sure* først, er det truleg fordi ho veit at dette er i tråd med den lokale dialekten. Når så ordet er uttala slik, gjentar E5 det i den same forma. Ut frå det eg kan høyra, har denne eleven langt på veg tileigna seg den lokale dialekten. Det er mogleg at Lærer 2 sitt val av variant (*sure* framfor *sur* og *føŋærma*) er konvergens mot eleven ut frå den kjennskapen Lærer 2 har til E5.

Ein type vokalvariasjon som kan seiast å vera motivert av tilpassing til nynorsk skriftnorm åleine, viser dette eksempelet, der Lærer 2 set ord på det E2 skriv på tavla i første økt måndag morgon:

L2: Alså, ma– må– man– måndag på nynorsk, mandag på bokmål (...)

Noko liknande skjer også veka etter:

L2: (*Mens ho skriv på tavla*) Det e måndag (.) den åttnde i –

E2: Desember<sup>83</sup>  
L2: Bra! Bra! I –  
E2: to tusn å atten.  
L2: (på innpust) Ja, i attn.

I dette siste eksempelet er det *måndag* som er brukt, men i det første eksempelet inngår det i variasjon med *mandag*. Disse to eksempla illustrerer at den språklege situasjonen både lærar og elevar står i, er nokså kompleks. Lærar 2 har elleve førekomstar av *mandag* elles i materialet, som blir sagt utan at det føregår tavleskriving samstundes. Val av variant i eksempla over er styrt av at talen speglar skrifta meir enn at Lærar 2 advergerer mot skriftspråket, vil eg hevda. Det verkar til å vera noko ukomfortabelt over situasjonen, særleg i det første av desse eksempla, der ho famlar mellom dei to variantane. Ho endar opp med å seia kva for variant som er nynorsk og bokmål, medan ho samstundes skriv *måndag* på tavla. I det andre eksempelet ber uttalen av *måndag* preg av å vera opplesen nynorsktekst, men dei andre ordformene har ikkje leseuttale. Her seier ho *deŋ åttnde* og *i attn* (med palatal *n* og stavingsberande *n*). E2 har like før sagt *atten*, som er nærare ein leseuttale, med trykklett *e* før *n*.

Såleis viser analysen av enkeltførekomstar innanfor den intraindividuelle variasjonen at konteksten variasjonen førekjem i, er vesentleg å gå inn i. Slik kan me koma nærare ei forståing for dei vala som blir tatt i klasserommet.

#### 6.4.2 Morfologisk variasjon

På det morfologiske området vil eg særleg leggja vekt på variasjon innanfor verb- og substantivbøyinga i Lærar 2 sitt talespråk. Variasjonen kommenterer eg først og fremst som skriftnær og dialektal tale. Først skal eg kort kommentera det personlege pronomenet i første person fleirtal, subjektsforma <vi/me>.

Det er gjennomgåande *vi* som er brukt i Lærar 2 sin tale, og *vi* er den forma som også rår i Nord-Noreg. Sunnhordland ligg midt i det største kjerneområdet for *me*, som dekkjer storparten av Sør- og Vestlandet (Skjekkeland, 2005, s. 110 og 218). I

---

<sup>83</sup> Den rette datoen er 8. januar 2018, ikkje 8. desember 2018.

materialet er det to førekomstar av *me* i Lærer 2 sin tale. Først førekjem *me* i variasjon med *vi* i ein samtale om kart (understreka *vi* og *me*):

E2: Koffor har me kort åsså koffor me har navn på dei lanno?

L2: Kvifor de e -?

E2: Koffor vi har kart? Å koffor de e sånn – dei har navn (*ler*), eg har eit spørsmål om de.

L2: Ja, koffor har vi – kvifor har vi – me katt? Nå'n som veit koffor har vi – koffor e de katt?  
Ja?

Den første gongen E2 stiller eit spørsmål i dette utdraget, brukar ho *me*: *Koffor har me kort åsså koffor me har navn på dei lanno?* Lærer 2 oppfattar ikkje innhaldet i dette spørsmålet, og søkjer oppklaring: *Kvifor<sup>84</sup> de e -?* E2 omformulerer det første spørsmålet, der ho mellom anna byter ut *me* med *vi*. Det som er interessant i Lærer 2 sin påfølgjande respons, er at ho nyttar både *vi* og *me*: *Ja, koffor har vi – kvifor har vi – me katt?* Deretter unngår ho å velja variant av det personlege pronomenet ved å omformulera spørsmålet til *koffor e de katt?*

Pronomenet *me* opptrer éin gong til i Lærer 2 sin tale, og det er etter at ho har gitt ei lang forklaring på kvifor det er viktig å vita kor grensene mellom landa går.

Oppsummerande nyttar ho ei kompromissytring: *Dærfør har me kart*. Den lokale varianten *me* er her brukt, og i tillegg er retrofleksen oppløyst, *kart*. Dette ser eg på som konvergens, der bruk av *me* og oppløyst retrofleks er tilpassingar til slik dei fleste elevane snakkar, som samsvarar med den lokale dialekten. Ordet *dærfør* blir derimot ståande urørt i den nordnorske forma, likeins den apikale *r*-en. Difor representerer ikkje denne setninga eit fullstendig skifte, men ei delvis tilnærming til den lokale varieteteten. Ho låner element frå den lokale dialekten, og desse låna ser eg som ei tilpassing til dei elevane som er i ferd med å tileigna seg dialekten frå nærmiljøet, og som difor seier *me*.

Når det gjeld verb- og substantivbøying, vil eg først konsentrera analysen om variasjon innanfor presensformer og ubestemt form fleirtal av substantiv.

Gjennomgåande har Lærer 2 bortfall av *-r* i endinga i presens av svake verb og i ubestemt form fleirtal av substantiv i alle genus, slik det er i talemål i Finnmark og

---

<sup>84</sup> Sjå også analyse av spørjeorda i kapittel 6.4.4., leksikalsk variasjon, tabell 22.

Troms (Bull, 1996; Skjekkeland, 2005, s. 189). Innanfor presensformene særleg, som i noko grad også gjeld for substantiv i ubestemt form fleirtal, førekjem det likevel variantar både med og utan *-r* i utlyd i Lærar 2 sitt talespråk, som vist i eksempla i tabellen nedanfor.

Tabell 18: Uttale av ordformer med og utan *-r* i bøyingsendinga i Lærar 2 sitt talespråk.

Ordform	Ordform utan <i>-r</i>			Ordform med <i>-r</i>		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<heiter/heter>	<i>heite</i> <sup>85</sup> + <i>heita</i> <sup>86</sup> + <i>hete</i>	25 + 3 + 23	98,1	<i>heiter</i>	1	1,9
<kommer>	<i>komme</i>	4	10,3	<i>kommer</i>	35 <sup>87</sup>	89,7
<fylker>	<i>fylka</i>	10	83,3	<i>fylker</i>	2	16,7
	<b>Totalt</b>	<b>65</b>	<b>63,1</b>	<b>Totalt</b>	<b>38</b>	<b>36,9</b>

For presens av verbet <å heita>, utgjer ordformene utan *-r* i utlyd 98,1 % av førekomstane, medan ordforma med *-r*, realisert som *heiter*, berre har éin førekomst (1,9 %). Annleis er det for presens av verbet <å koma>, der varianten utan *-r*, *komme*, førekjem berre fire gonger (10,3 %), og varianten med *-r*, *kommer*, førekjem 35 gonger (89,7 %). Til samanlikning finn også Nesse at *kommer* er den vanlegaste varianten for tenåringane i Bodø (over 90 % av belegga), medan *r*-bortfall dominerer i presens for alle andre verb både i Bodø-materialet (Nesse, 2008, s. 84) og i materialet mitt. Lik Nesse (2008, s. 86), ser eg også *kommer* som eit skriftspråkslån frå bokmål, sidan nordnorske og sørvestlandske dialektar har *r*-bortfall i presens, *komme* (i tillegg til sterk bøyning, *kjem(e)*).

Dei sterke verba <å liggja>, <å skriva> og <å henga> førekjem jamt over utan ending i presens i Lærar 2 sin tale, *ligg*, *skriv* og *hæŋ*. Varianten *ligg* førekjem som presensform 53 gonger, *skriv* åtte gonger og *hæŋ* 40 gonger, og dette tyder på at ho har éi staving i presens av sterke verb, i tråd med nordnorske dialektar (Skjekkeland,

<sup>85</sup> Tala for <heiter> skil seg noko frå tala i tabell 15, fordi tabell 15 har med fleire bøyingsformer enn presens.

<sup>86</sup> Forma *heita* kjem truleg av analogi frå *a*-verb (<heite> er eit *e*-verb), som sør i Troms kan få *-a* i presens (Skjekkeland, 2005, s. 189). I Sunnhordland er uttalen i presens *hette* eller *heite*.

<sup>87</sup> 12 av desse førekomstane viser seg i retrofleksar over ordgrenser, som t.d. i *kommede* <kommer det>.

2005, s. 189). Unntaket frå denne presensregelen i Lærar 2 sin tale, er at *<sup>1</sup>ligge* førekjem to gonger:

1. Italia som en sko. Norirrlapp, bra! Skottlapp e å dær oppi, samme plass, de ligge rett oppå de hær.
2. Dep, ja. Danmark. Veit du koðanmark e? De ligge – det e i nærhetn av Norge, Sverje –

Dette verbet har endinga *-e* i presens, *ligge*, berre desse to gongene i materialet. *Liggja* er eit sterkt verb, og i nynorsk skrift er det utan ending i presens, *ligg*, i bokmål har det endinga *-er*, *ligger*. I sørvestlandske dialektar får sterke verb innskotsvokal i presens, *<sup>1</sup>ligge*, *<sup>1</sup>skrive*, *<sup>1</sup>sove* (Skjekkeland, 2005, s. 180). Om det er lokaldialekten eller ei bokmålsnær form med *r*-bortfall som gir forma *<sup>1</sup>ligge* hos Lærar 2, er uråd å seia noko sikkert om. Begge forklaringane er plausible.

Lærar 2 sin tale har variasjon i preteritumsforma av verbet <å ha>, som førekjem både med og utan apokope. Den apokoperte forma *hadd* førekjem i variasjon med den tostava forma *hadde*. I ytringa *Yes, vi hadd om Norge* nyttar ho den apokoperte forma, medan ho nyttar den uapokoperte, tostava preteritumsvarianten (understreka) i ei anna ytring:

L2: Du va ju:k? Næ.. viss vi ikke hadde hadd tur, hadde dåkker vætt på skuln da? Hadde du vætt på skuln viss du visste de ikke va tur?

Den samansette forma preteritum perfektum, <hadde hatt>, er her uttala *hadde hadd*. Det er mogleg preteritumsforma er tostava for å skilja ho frå partisippforma i dette utdraget. Det er den varianten som samsvarar med begge skriftspråka og med det lokale talemålet, *hadde*, som er valt. Partisippforma er utelukkande uttala *hadd*<sup>88</sup> (ikkje *hatt*) i materialet.

Substantiv i ubestemt form fleirtal (m. og n.) endar anten på *-a* eller *-e* i Lærar 2 sitt talespråk, og det er mange eksempel i materialet på at dette er eit stabilt mønster, som når ho seier *produkta* <produkt(er)>, *minutta* <minutt(ar)>, *plassa* <plassar>, *bya* <byar>, *grønnsake* <grønnsaker> og *bilde* <bilde(r)>. Ingen av desse førekjem i

---

<sup>88</sup> Andre eksempel i materialet på liknande former i supinum (av nå-klassen) er *tadd* (seks førekomstar) og *blidd* (éin førekomst).

variasjon med former med *-r* i utlyd. Det gjer derimot ordet <fylke>, som i ubestemt form fleirtal har ti førekomstar av *fylka* og to førekomstar av *fylker*. Den følgjande samtalen viser korleis variasjonen mellom dei to ordformene opptrer:

L2: (...) Viss eg si'r at Norge e delt iɲɲ (.) saɲt, i bya, men di e å delt iɲɲ i – vi snakkte litt om de sist, e de nå så huske, vi har nittɲ – ka heite de?

E3: Ææ, fylke.

L2: Braaa! çempebra!

E2: Fol– folk–

L2: Fylker.

E1: Filke.

L2: Fylker.

E1: Fylker?

L2: Ja! Bra!

E3: Fylker?

L2: Mæn så huske dåkker å vi snakkte om at de skjer ei ændring dær i aɲtall kommuna å i aɲtall fylka.

Det er vokalen som er i fokus i denne passasjen, ikkje bøyingsendinga. Den første reaksjonen hennar underbyggjer dette, for etter at E3 seier *fylke*, med rett vokalfonem, men utan *r*-ending, utbryt Lærer 2: *Braaa! çempebra!* Bøyingsendinga ser ikkje ut til å spela noka rolle for korrigeringa ho føretar, men sjølv uttalar ho ordforma skriftnært, *fylker*, også når ho terpar på vokalkvaliteten. Når vokalen *y* er på plass hos elevane, tillet ho seg til slutt å nytta den nordnorske bøyingsendinga *-a*, *fylka*, som også er den varianten ho brukar elles i materialet. Det kan også nemnast at ordforma *snakkte* er eit eksempel på ei sørvestlandsk preteritumsbøyning av <å snakka>, og *snakkte* førekjem både i starten og i slutten av dette utdraget.

Endinga *-(e)r* i ubestemt form fleirtal hos Lærer 2 førekjem også i substantivet <bok> (f.), og den eine gongen ordforma opptrer, er uttalen *bøker*. Også hokjønnsst substantivet <dame> opptrer i ubestemt form fleirtal som *damer* to gonger i materialet. Variantane *bøke* og *dame* førekjem ikkje. Ordforma *blusa* <blusar> er den einaste hokjønnsforma i ubestemt form fleirtal eg finn eksempel på utan *r*-ending, men med *a*-ending.<sup>89</sup> Det er for få hokjønnsord i ubestemt form fleirtal til at eg

---

<sup>89</sup> Det er mogleg at <bluse> opptrer som eit hankjønnsord i Lærer 2 sitt talespråk.



sikkert kan fastslå eit bøyingsmønster, men for dei to orda <bok> og <dame> er det *bøker –bøkene* og *damer – damene* som er fleirtalsformer:

L2: Dårker har ikke bok? E de bare tre bøker hær, dær en av bøkene e mine? Nei, detta går ikke.

Det er lagt ekstra trykk på innhaldsordet *bøker* i ytringa over, likeins på *damer* og *damene* i dei to følgjande ytringane:

1. De e vælldi mange damer så går på tur i fjelle.
2. (...) damene måtte gå me hodetørkle.

Det kan sjå ut til at desse fleirtalsformene i hokjønn representerer det skriftnære, sidan store delar av det nordnorske området har *-e/-en*, *-a/an* og *-er/-en* (ord med omlyd), og den lokale sunnhordlandsdialekten har *-e* og *-ene*. Det skriftnære viser seg difor først og fremst gjennom *-r* i utlyd i ubestemt form fleirtal, slik tilfellet også var for presensforma *kommer*. I fleirtalsformer i hokjønnssubstantiv har bokmål og nynorsk like bøyingsendingar, *-er* og *-ene*. Det er difor uråd å seia om val av variant representerer advergens mot det eine eller det andre skriftspråket. Det er meir nærliggjande å forstå begge dei norske skriftspråka, saman med talespråka, som del av den samla språkpoten. Fleirtalsformene (f.) Lærer 2 nyttar, forstår eg som ei skriftnær dreining av talemålet hennar.

I avsnittet om retrofleksar (sjå kapittel 6.4.1), kommenterte eg ordet *væd̥nsdelane* <verd(en)sdelane> fonologisk. Morfologisk skil bøyingsendinga i bestemt form fleirtal hankjønn, *-ane*, seg frå den dominerande nordnorske endinga hennar, *-an*. Endinga *-ane* samsvarar både med sunnhordlandsk og nynorsk, og eg ser bruken av denne varianten som konvergens mot elevane og advergens mot nynorsk. Ho gjentar ordforma <verd(en)> i ulike variantar som inneber fonologiske justeringar, truleg for å oppnå forståing av eit ord som viser seg å vera problematisk for elevane. Endinga *-ane* i bestemt form fleirtal er ei morfologisk tilpassing som inngår i Lærer 2 sine justeringar av dialektale trekk for å nå fram med eit meiningsinnhald. Justeringane involverer både fonologiske og morfologiske tilpassingar, og morfologisk kan endinga *-ane* representera både advergens mot nynorsk og konvergens mot det lokaldialektale i Lærer 2 sitt forsøk på å nå fram til elevane.

Også for hokjønnsst substantiv i bestemt form eintal førekjem det truleg ei tilpassing til elevane når Lærar 2 nokre gonger vel den lokale endinga *-o/å* framfor *a*-endinga. Nedanfor viser eg korleis tre hokjønnsord i bestemt form eintal, <helga>, <veka> og <mamma>, opptrer med ulike endingar i følgjande ytringar i Lærar 2 sin tale.

Tabell 19: Ordformer med variasjon i bøyingsendinga i hokjønns bestemt form eintal i Lærar 2 sitt talespråk.

<i>helga</i>	<i>helgo/helgå</i>
L2: Så haðu fri i <u>helga</u> . L2: E5, haðu le:st hjemme i <u>helga</u> ? L2: Haðu bare le:se hele <u>helga</u> ? L2: Nei, men eg ser at du ha e:st i <u>helga</u> . Haðu le:st i <u>helga</u> ? Le:st i <u>helga</u> ? L2: Ja. E2, ka du ha jott på i <u>helga</u> ?	L2: Kva haðu jort i <u>helgo</u> ? L2: E4, ka du ha jott på i <u>helgo</u> ? L2: Ja? Men ka haðu le:st i <u>helgo</u> da? L2: E6, ka du ha jott på i <u>helgå</u> ? L2: E7? Kva haðu jott på i <u>helgo</u> ? L2: Epp du, E8, ka du ha jott på i <u>helgå</u> ?
<i>veka/uka</i>	<i>veko/vekå</i> <i>uko/ukå</i>
- ( <i>veka/uka</i> opptrer ikkje i bestemt form, men ordet førekjem i det samansette ordet <i>ukebla</i> <ukeblad>)	L2: (...) Dette e kos æpp gaj i <u>veko</u> (.) maks.
<i>mamma</i>	<i>mammo/mammå</i>
L2: Nei, de e <u>mamma</u> . Dette e litt gamle bilde, så detta e ei mamm– ei mamme.	L2: Ja. Åsså kanskje de e <u>mammo</u> så ska ta bilde?

Det er *a*-ending som dominerer i talemålet hennar, i nordleg nordnorsk, slik det også gjer i store delar av landet elles (Skjekkeland, 2005, s. 187 og 211-212), *a*-ending er dessutan eineform i nynorsk og tillaten form i bokmål. Såleis kan *a*-endinga med rette kallast den dominerande forma i norsk.

Ordforma <helga> førekjem i materialet med det eg reknar som to endingar, *-a* og *-o/-å*; *helga* og *helgo/helgå*. I dei ytringane der *helga* førekjem, finn eg også andre nordnorske dialekttrekk, som retroflekse konsonantar (*ha|e:st i helga* <har lest i helga>). Eg markerer at ho uttalar lang *e* (med :), *le:st*, til skilnad frå kort *e*, som er vanleg i mange nordnorske dialektar, *lesst*. Lærar 2 brukar *le:st* som partisippform (perfektum partisipp) fire gonger i ytringane over. I éi ytring førekjem (*har*) *le:se*, som er ei nynorskform og som også er den tradisjonelle varianten i sørvestlandske

dialektar (Skjekkeland, 2005, s. 125). Den lange vokalen kan vera konvergens mot den lokale sunnhordlandsdialektens nyare form, *le:st*, saman med den tradisjonelle *le:se*. Eg finn vidare *helga* også saman med bruk av den monoftongerte varianten *hele* <heile> i *hele helga*. Dette uttrykket, *hele helga*, forstår eg som bokmålsnær tale, underbygd av at *heile* dominerer i talemålet hennar elles (*heile*: 18 førekomstar, *hele*: to førekomstar). Det er dermed ikkje slik at varianten *helga* opptrer i det som liknar «reine» nordnorske ytringar, sjølv om det er overvekt av nordnorske dialekttrekk i den venstre kolonnen. I kolonnen som viser *o-/å*-ending, der *helgo* og *helgå* førekjem, er i tillegg retrofleksen i <gjort> oppløyst i den første ytringa, *Kva hađu jort i helgo?*, medan det er retrofleks i *hađu* <har du>. I denne ytringa er det nynorske spørjeordet *kva* brukt, medan både *ka* og retrofleksar førekjem i dei resterande ytringane i den andre kolonnen: *ka du ha jott på i helgo?*, *ka hađu lest i helgo da?* og *ka du ha jott på i helgå?* Såleis er det innslag av nordnorsk fonologi (retrofleksar) og syntaks (ordstilling i spørsmål, sjå kapittel 6.4.3) i desse eksempla, i begge kolonnane. Men det er også spor av det skriftnære i desse ytringane, i form av bruk av nynorske spørjeord (*kva*), og oppløysing av retrofleks kan både vera ei skriftnær og ei lokaldialektal tilpassing. Dette førekjem primært i den andre kolonnen, saman med den lokale sørvestlandske varianten *helgo/helgå*. Ytringane som inneheld *helgo/helgå* framstår som kompromissytringar ved at dei har innslag av både lokaldialektale og skriftnære variantar.

Ordforma *veko* <veka> førekjem berre éin gong i materialet, og dette leksemet inngår heller ikkje i variasjon med *veka* (alternativt *uka*). Eg tar det likevel med som eksempel på variasjon innanfor variabelen hokjønnsending i bestemt form eintal, der den dominerande endinga er *-a*, men der variantane *-o* og *-å* opptrer. Ytringa *Detta e kos æynn gan i veko* (.) *maks* representerer også ei kompromissløyting, som inneber ein kombinasjon av nordnorsk fonologi i form av palataliseringa i *æynn*, og sunnhordlandsk morfologi, i form av *o*-ending i hokjønn, *veko*.

Ordet <mamma> opptrer vanlegvis ubøygd, lik eit eigennamn. I utdraget nedanfor kommenterer Lærer 2 eit bilete som viser ei kvinne som fotograferer eit barn, og samtalen er som følgjer:

L2: Ja. Åsså kanskje de e mammo så ska ta bilde?

E7: Mammaen?

E2: Eller pappa, eg veit it/je.

E5: Pappa? (*ler*)

E2: Kan/fe bror sin?

L2: Nei, de e mamma. Dette e litt gamle bilde, så dette e ei mamm– ei mamme.

Den første gongen <mamma> opptrer i dette utdraget, er det med sunnhordlandsk o-ending, der Lærer 2 seier *mammo*. Det er ikkje ofte ein høyrer dette substantivet bøygd, men *mammo* er den lokale varianten i bestemt form eintal. E7 søker oppklaring ved å spørja: *Mammaen?*, som har hankjønns- eller felleskjønnsuffikset -*en*. Deretter følgjer ein kort diskusjon mellom E7, E2 og E5 om kven som fotograferer på biletet, om det er *mammaen*, *pappa* eller *bror sin*, før Lærer 2 skjer gjennom og slår fast at *de e mamma*. Eg tolkar varianten *mamma* i denne ytringa som bestemt form eintal, sidan ho like etter seier at det er *ei mamme* som er avbilda, i ubestemt form eintal. I denne korte passasjen førekjem <mamma> med tre endingar i bestemt form eintal som *mammo* (L2), *mammaen* (E7) og *mamma* (L2). Alle tre er tilgjengelege i den omtala norske språkpoten, og ingen av dei framstår som ei ordform som er favorisert av Lærer 2.

### 6.4.3 Syntaktisk variasjon

I kapittel 6.3 peika eg på karakteristiske trekk ved ordstillinga til Lærer 2, som eg såg i relasjon til nordnorsk dialekt. Ordstillinga ho nyttar i *kv*-spørsmål er like fullt også frekvent i andre norske talemålsvarietetar. I artikkelen «Ka korpuse fortæll? Om ordstilling i *hv*-spørsmål i norske dialekter» (Vangsnes & Westergaard, 2014) viser Vangsnes og Westergaard at brot på V2-regelen førekjem i *kv*-spørsmål i meir eller mindre heile Noreg, bortsett frå på det sentrale Austlandet (sst., s. 140). Dei har undersøkt kva for nokre norske varietetar som tillet ikkje-V2 i spørsmålstypene det er eksempel på nedanfor (her omsett til nynorsk):

- (1) Subjektsspørsmål med kort *kv*-ledd: *Kven som sel fiskeutstyr her i bygda, då?*
- (2) Subjektsspørsmål med langt *kv*-ledd: *Kor mange elevar som går på den her skulen?*
- (3) Objektsspørsmål med kort *kv*-ledd: *Kva du heiter?*
- (4) Spørsmål med kompleks adverbial *kv*-frase: *Kva tid du gjekk ut av ungdomsskulen, då?*

Nordvestlandet, Nord-Troms og Rogaland tillet alle dei fire typane ordstilling i *kv*-spørsmål, medan andre norske varietetar tillet nokre av dei, då særleg typane (1) og (2) (Vangsnes & Westergaard, 2014, s. 138). Lærar 2 sin dialektale bakgrunn tilseier at ho har alle desse fire typane ordstilling i sitt syntaktiske register for spørjesetningar med *kv*-ord. I materialet finn eg flest eksempel på type (3), men ho har også ordstilling av typane (1), (2) og (4) i variasjon med V2-ordstilling. Følgjande eksempel er eit subjektsspørsmål av type (1), med kort *kv*-ledd, og med innskoten *så* <som><sup>90</sup> mellom spørjeord og finitt verbal (sjå understrekingane):

L2: Ka så fe:da me disse fiskeværa når fiske bliðå:li, truðu? (*ser utover alle*). E5?

E5: Når fisk bli dårli?

L2: Ja.

E5: Ja, viss familien spise å fiske – matn bli sånn, så folk bli – bli syk.

L2: Ja. Mæn – no misfofto du. Viss fiske – viss – nådi ska gå ut å fiske –

E5: Mhm

L2: Å ikke fånåkka fisk –

E5: Mhm

E3: Du bli sulten.

L2: Du blir sultn. Ka så fe:r me den plassn som di ska levere fisken til?

E2: Har itfe (uft)

L2: Ja, sapt, di får jo inen fisk. Men ka så fe:r me di så jobbe dæda?

E3: Å ja, dei skal gå – finne ot ein anna jobb.

Spørsmåla, Ka så fe:da me disse fiskeværa når fiske bliðå:li, truðu? <Kva som skjer da med disse fiskeværa når fisket blir dårleg, trur du?>, Ka så fe:r me den plassn som di ska levere fisken til? <Kva som skjer med den plassen som dei skal levere fisken til?> og Men ka så fe:r me di så jobbe dæda? <Men kva som skjer med dei som jobbar der da?> har same ordstilling: Spørjeord (subjekt) – subjunksjonen *så* <som> – FV (finitt verbal). Denne V3-strukturen er ikkje einerådande i denne typen spørsmål i materialet. Men Lærar 2 stiller også eit liknande spørsmål slik:

L2: Ka hadde fedd me sjøen viss ikke de hadde vætt den varme golfstrømmen som tok opp –

---

<sup>90</sup> Meir presist er dette ei kortform av setningar av typen *Kven er det som.../Kva er det som....*, der berre *Kven som/Kva som* står att frå det som kan ha vore ei heilsetning med ei ledd-delsetning innleia av *som* (jf. Elstad, 1982, s. 32-33).

Ordstillinga som er brukt i den siste ytringa er: Spørjeord (subjekt) – FV (finit verbal) – IFV (infinitt verbal). Det er mogleg den umarkerte (V2-)ordstillinga følgjer av at det er eit samansett verbal, både finitt og infinitt verbform, i denne ytringa, samanlikna med spørsmåla i det første eksempelet (V3), som berre inneheld éi, difor finitt, verbform. Om det er mogleg for Lærar 2 å seia *Ka så hadde fædd* <Kva som hadde skjedd> i tillegg til *Ka hadde fædd* <Kva hadde skjedd>, gir ikkje materialet svar på, og eg finn heller ikkje *så* <som> i andre spørsmål med samansette verbformer. Men eg finn derimot fleire eksempel på V3 i spørsmål med éi enkel verbform, *Ka + så/som + FV: Ka så kommer ætte kongen?* <Kva som kjem etter kongen?>, *Ka som ligg hær?* <Kva som ligg her?>, *Ka så je:r?* <Kva som skjer?> og *Ka så ser ut som en sko?* <Kva som ser ut som ein sko?> Dette trekket finst i nordnorsk, men også i dialektar over store delar av landet, mellom anna i den lokale sunnhordlandsdialekten. Men denne strukturen finn ein verken i bokmål eller i nynorsk skriftspråk, slik at den motsetninga dei ulike variantane her representerer, er mellom munnleg og skriftleg språk.

Vidare er det mange eksempel på spørsmål av type (3) i materialet, objektsspørsmål med kort *kv*-ledd, i variasjon med V2-varianten. Dei fleste av desse er innleia med *ka*, men nokre med *kem* og *kor*. Nokre av spørsmåla er nokså like innhaldsmessig, og tabellen nedanfor viser variantar med ulik ordstilling.

Tabell 20: Ordstilling i spørsmål av type (3), objektsspørsmål med kort *kv*-ledd i Lærar 2 sitt talespråk.

<b>XVS (V2)</b>	<b>XSV (ikkje-V2)</b>
Ka si du, E2, viss du -?	Ka han sei ætte?
	Ka du ikke fojtår?
	Ka du çæfte etter?
	E7, ka du tænje?
Ka truðu hadde fædd?	Ka du trur?
	Ka du lu:te på nu?
Kem e du?	
	Kem dåkker jikk tur mæ?
	Koðu kommer ifra?

Ikkje-V2-ordstilling i denne spørsmålstypen finn ein ikkje i Hordaland og på Austlandet, men han er elles utbreidd i resten av landet (Vangsnes & Westergaard, 2014, s. 138). Ei av ytringane, *Kem e du, koðu kommer ifra?* <Kven er du, kor du kjem frå?>, har eg i tabell 20 ført som to spørsmål, fordi ho representerer to typar ordstilling. I det første av desse spørsmåla er det V2-ordstilling: Spørjeord + FV + S: *kem e du*. Deretter er det V3-ordstilling: Spørjeord + S + FV + X: *koðu kommer ifra*. Den same ordstillinga er det også i spørsmålet *Kem dåkker jikk tur mæ?* <Kven dokker gjekk tur med?>

Toril Opsahl har analysert ordstillinga i deklaratve setningar i multietnlske varietetar i Oslo (Opsahl, 2009), der ho finn at ikkje-V2 er utbreidd i både subjektsinitiale setningar med setningsadverbial og i setningar innleia av andre setningsledd enn subjekt. Brot på V2-regelen forklarar Opsahl som eit fenomen som oppstår gjennom akkommodasjon (sst., s. 146). Eg vil sjølv sagt ikkje hevda at Lærar 2 snakkar ein multietnisk varietet, men dei språklege praksisane går føre seg i samhandling med elevane, og dermed kan akkommodasjon saman med dialektal bakgrunn forklara noko av den syntaktiske variasjonen hennar. Variasjon i ordstillinga til Lærar 2 i *kv*-spørsmål kan forklarast som ein kombinasjon av Lærar 2 sin dialektale bakgrunn frå Nord-Noreg, der alle dei fire typane ikkje-V2 er i bruk, og andrespråkstilpassing i møte med elevar, som også har stor variasjon i ordstillinga. Variasjonen på det syntaktiske området kan ha rot i begge desse leirane, dialektbakgrunn og konvergens mot elevane sine mellomspråk, samstundes.

For å illustrera dette, vil eg analysera dei syntaktiske variantane av spørsmålet <Kva har du gjort i helga?> i Lærar 2 sin tale. Dette spørsmålet stiller ho til elevane ein måndag morgon i klasserommet. Lærar 2 går rundt til kvar av dei åtte elevane og spør kva dei har gjort i helga, og spørsmåla er formulerte slik:

1. Å mens du tar opp Grip-boka di, så spør eg E1 (*L2 begynner å gå rundt, til ein og ein elev*): Kva haðu jort i helgo?
2. E2, ka du ha jott på i helga?
3. E3?
4. E4, ka du ha jott på i helgo?
5. E5, ka du ha jott på?
6. E6, ka du ha jott på i helgå?

7. E7? Kva hadu jott på i helgo?
8. Eppn du, E8, ka du ha jott på i helgå?

Det som gjer at eg umiddelbart oppfattar at dette spørsmålet har mange variantar når eg høyrer på opptaket, er at her er variasjon på fleire språknivå samstundes. Eg skal ikkje gå inn på den fonologiske, morfologiske og leksikalske variasjonen i denne samanhengen (sjå kapittel 6.4.1, 6.4.2 og 6.4.4). Her konsentrerer eg analysen om den syntaktiske variasjonen. Spørsmåla kan kategoriserast i to grupper, som eg kallar XVS- og XSV-ordstilling. Den eine ordstillinga (ikkje-V2) er meir markert enn den andre (V2) ut frå både eit skriftspråkleg og eit lokaldialektalt perspektiv, fordi det finitte verbalet kjem på tredje plass, ikkje på andre. Desse spørsmåla kan setjast inn i to kolonnar ut frå ei slik inndeling:

Tabell 21: Ordstilling i spørsmålet <Kva har du gjort i helga?> i Lærer 2 sitt talespråk.

<b>XVS (V2)</b>	<b>XSV (ikkje-V2)</b>
(E1) <u>Kva hadu</u> jort i helgo?	E2, <u>ka du ha</u> jott på i helga?
E7? <u>Kva hadu</u> jott på i helgo?	E4, <u>ka du ha</u> jott på i helgo?
	E5, <u>ka du ha</u> jott på?
	E6, <u>ka du ha</u> jott på i helgå?
	Eppn du, E8, <u>ka du ha</u> jott på i helgå?

XSV-ordstilling er vanleg i alle nordnorske dialektar (jf. Elstad, 1982, s. 82-83). Den høgre kolonnen inneheld spørsmål av type (3), objektsspørsmål med kort *kv*-ledd (Vangsnes & Westergaard, 2014, s. 138). Det finitte verbalet er på tredje plass i desse ytringane. Denne ordstillinga finst i fem av sju tilfelle i denne passasjen.<sup>91</sup> Ifølgje Elstad (1982, s. 82-83) førekjem variantar med verbalet på andre og tredje plass i nordnorsk, og han hevdar at det er stilistiske omsyn som avgjer om ein brukar den eine eller den andre varianten i spørsmålsstillinga. I språklæringssamheng er det i tillegg til det stilistiske, også andre moment som spelar inn, som at læraren er opptatt av å bli forstått og å gi modellar for elevane sine spørsmål. Eg forventar difor at Lærer 2 dei første gongene spørsmålet vert stilt, nyttar den skriftnære varianten (på

<sup>91</sup> Det er åtte elevar som får spørsmålet, men E3 får stilt det på ein annan måte. Lærer 2 går bort til E3 og seier ganske enkelt namnet hans med spørjande intonasjon, E3?, der spørsmålet om kva han har gjort i helga er underforstått, og svaret til E3 viser at det er oppfatta etter intensjonen.



syntaktisk nivå), for deretter å introdusera ein meir dialektal (nordnorsk) variant når ho er sikker på at alle elevane har fått med seg innhaldet. Ei slik forventning vert innfridd eit stykke på veg, sidan det første spørsmålet, *Kva hađu jort i helgo?*, har det eg vil kalla ein umarkert syntaks (XVS), før ho introduserer ei anna ordstilling, *ka du ha jott på (i helga/-o/-å)* (XSV) til E2, E4, E5 og E6. Men allereie til den tredje eleven, E3, hoppar ho over det semantiske innhaldet i spørsmålet, men seier berre: *E3? Den pragmatiske kompetansen til E3 blir sett på prøve, som forstår og svarar Ja, eg les i ein bok som eg har ein lekse på engelsk.* Han har alt høyrte spørsmålet stilt i form av to syntaktiske variantar. Til E5 utelet ho *i helga/-o/-å*, og også her er meiningsinnhaldet underforstått i samanhengen dette opptrer i. Når Lærar 2 kjem til den sjuande eleven, E7, er spørsmålet stilt på denne måten: *E7? Kva hađu jott på i helgo?* Ho er her tilbake til den same ordstillinga, den umarkerte (XVS), som ho først nytta til E1, og her nyttar ho ikkje V3-ordstillinga, som ho har gjort til dei fire føregåande elevane.

I den videostimulerte delen av intervjuet ber eg Lærar 2 kommentera dette videoutdraget. Ho stoppar avspelinga av opptaket etter at ho har sett og høyrte spørsmålet bli stilt til E1. Ho kommenterer at elevane er nykomne, at det er grunnen til at ho snakkar sakte og brukar få ord. I tillegg seier ho dette:

L2: (...) At – då held eg meg til det som [Lærar 3] og dei andre snakkar: «Kva har du gjort i helgo?» «Helgo» har dei lært og «kva» har dei lært og «gjort» har dei lært.

Lærar 3 er den lokale dialektbrukaren, og her kan det sjå ut til at Lærar 2 brukar Lærar 3 sin tale som norm for dei språklege tilpassingane, som vil seia at ho konvergerer mot Lærar 3 i møte med elevane.<sup>92</sup> Lærar 3 fungerer dermed som normaktør i kraft av å vera lokal dialektbrukar og nynorskbrukar. Denne rolla får Lærar 3 utan å initiera noko slikt sjølv og utan at ho er fysisk til stades i klasserommet. Det er ikkje utenkjeleg at dersom Lærar 2 konvergerer mot til dømes morfologiske og leksikalske trekk ved språkpraksisane til Lærar 3, følgjer dei syntaktiske tilpassingane med, om enn på eit umedvite plan. I intervjuet

---

<sup>92</sup> Det kjem igjen fram at ho ikkje skil mellom sunnhordlansk og nynorsk, ved at ho trur Lærar 3 seier *kva*, medan materialet viser at Lærar 3 seier *ka*.

kommenterer Lærer 2 nokre av orda, men ikkje ordstillinga, og når ho imiterer seg sjølv, nyttar ho XVS-/V2-ordstillinga, «*kva har du gjort i helgo?*». Ho kommenterer den første gongen ho brukar XSV-varianten av ordstillinga slik:

L2: Mm, «ka du ha –» og ho er – ho er – ho har vore litt lengre, så ho kan eg på ein måte stilla spørsmålet på ein annan måte. (...) Så det vil ho forstå.

Ordstillinga XSV, som eg vil hevda inngår i å *stilla spørsmålet på ein annan måte*, er, ifølgje Lærer 2, noko ein elev som ikkje kan reknast for å vera nykomen, vil forstå. Når Lærer 2 blir utfordra til å kommentera at ho i spørsmålet til E7 igjen vender tilbake til den første varianten av ordstillinga (XVS), *Kva hađu jott på i helgo?*, har ho først inga forklaring på dette. Ho synest det er rart at det opptrer i denne forma, i og med at spørsmålet er stilt til ein elev som har lært mykje norsk på kort tid. E7 har i tillegg høyrst spørsmålet fleire gonger før. Den forklaringa ho til slutt kjem fram til, er at tilpassinga har med at E7 har vore i landet berre i om lag tre månader på opptakstidspunktet. Forklaringa er dermed knytt til tilpassing til dei nykomne også i dette tilfellet, og utan at ho eksplisitt seier det, slår det skriftnære inn når ho vel variant i møte med dei nykomne.

Eksempla på variasjon av syntaktiske strukturar viser at Lærer 2 nyttar ei ordstillinga som samsvarar med både nordnorsk og multietnolektisk språkbruk (slik det kjem fram i UPUS-prosjektet (Opsahl, 2009)) i *kv*-spørsmål, men eg har lagt vekt på at ho gjennom V3-ordstillinga særleg ser ut til å visa nordnorsk tilhørsl. Denne skil seg frå ordstillinga ein finn i skriftspråka, samt frå det som er rekna for å vera umarkert og vanleg i dei fleste (sør)norske dialektane, jamvel om det finst innslag av V3-ordstilling i mange dialektar. Lærer 2 si V2-ordstilling i desse spørsmåla er av henne sjølv forklart som tilpassingar til dei nykomne elevane i klasserommet. Førekomstane av skriftnær ordstilling (V2), saman med andre skriftnære språktrekk, representerer såleis akkommodasjon i form av advergens mot norsk skriftspråk.

#### **6.4.4 Leksikalsk variasjon**

Det er også for Lærer 2 (lik for Lærer 1) noko overlapp mellom både fonologisk, morfologisk, syntaktisk og leksikalsk variasjon i denne analysen, ved at nokre av dei

same orda inngår i fleire typar av språkleg variasjon. I dette delkapittelet er det leksikalsk variasjon, og dermed ordnivået, som er omdreiingspunktet.

Det leksikalske nivået ved Lærer 2 sine språkpraksisar er kjenneteikna av at ho brukar fleire semiotiske ressursar for å gjera seg forstått, der kroppsspråk og engelsk er mykje nytta i tillegg til norsk. Kroppsspråket brukar ho aktivt i møte med alle elevane, ved at armar og ansiktsmimikk understrekar det ho verbalt uttrykkjer, medan ho elles har ei roleg framtoning. Ho er også fysisk tett på elevane, ho legg av og til handa på skuldra til den eleven ho snakkar med, og ho krev augekontakt når ho er i samtale med den enkelte. På denne måten ser det ut til at ho fangar opp nokre misforståingar og brot i kommunikasjonen, og kroppsspråket fungerer som kompensasjon for eit verbalspråk som somme gonger ikkje blir forstått. Elevane ser ut til å trivast godt saman med Lærer 2, truleg på grunn av den nærleiken ho viser til dei. Kroppsspråket vert ikkje analysert i denne avhandlinga, fordi det er verbalspråkleg variasjon som er i fokus, men i transkripsjonane (og difor også i nokre av eksempla) er det notert når det inngår som ein vesentleg del av dei språklege praksisane. Bruk av engelsk vil eg heller ikkje koma inn på i særleg grad, men engelsk vert nytta særleg i møte med éin elev som er sterkare i engelsk enn i norsk, då nokre engelske enkeltord og nokre heile ytringar førekjem. Den leksikalske variasjonen eg konsentrerer meg om, er variasjon som førekjem innanfor det norske språkfelleskapet, som eg også vil sjå i eit overordna transspråkingsperspektiv (jf. García et al., 2019). Eg legg dermed eit ressursperspektiv til grunn for analysen av all variasjon, spesielt den leksikalske (sjå drøftingane av transspråkingsperspektivet i kapittel 4.4.1).

Eg vil først ta utgangspunkt i variasjon ved bruk av synonyme ord, deretter leksikalsk variasjon ved ord som opptrer i skriftnær og dialektal form. Til slutt vil eg knyta noko av variasjonen som førekjem, til eit metaspråkleg fokus på skriftleg og munnleg variasjon på norsk.

## Synonyme ord:

Lærer 2 nyttar mange synonyme ord som inngår i leksikalsk variasjon. Eksempel frå materialet på variantar av leksem (eller uttrykk) er skilde ved komma, medan synonym som opptrer, er førte etter tankestreken i følgjande eksempel:

ein halve time, en hall time – tretti minutt(a)  
en støvlett (*legg foten sin oppå pulten*) – Italia – en sko  
de støffte, de alle støffte, de som e çææmpestot – di:geɫ – svæ:t (*med handrørsler*)  
å memorere – å huske  
fønerma – litt sure

Eg tolkar bruken av alle desse ordpara først og fremst som eit forsøk på å sikra at elevane forstår det innhaldet ho vil formidla. I det første ordparet er det viktig at elevane skjønar kor lenge dei har igjen å jobba med eit prosjekt før dei skal framføra:

L2: E2, viss eg sier, at no har dåkker tretti – ti, çue, tretti minutta, så ska de være klar.

E2: Okei.

L2: Okei? Ein halve time, E2, en hall time, E3 og E4, om en hall time, tretti minutt, så ska alt være klat. Da må vi kupa heje det på veggen.

E2: Mhm, okei.

(...)

(*Dei forklarar kvarandre på morsmål.*)

E2: Ein time og hall, ja?

L2: Nei, [bare]

E2: [Nei, bare hall], bare tretti minutt

L2: tretti minutt.

I dette utdraget seier ho *tretti minutta* første gongen, og sjølv om ho får eit stadfestande *okei* frå E2 til svar, prøver ho å sikra at dei andre gruppemedlemmene, E3 og E4, også har forstått. Ho vender seg direkte til dei og gjentar, denne gongen med synonymet *ein halve time*, deretter seier ho *en hall time* to gonger, så gjentar ho *tretti minutt* (ikkje *minutta* denne gongen). Etter at E2 har misforstått (*ein time og hall* = 1,5 time), gjentar ho nok ein gong *tretti minutt*. Her førekjem såleis leksikalsk variasjon både i form av bruk av synonym (<ein halv time> – <tretti minutt>) og i form av fonologiske og morfologiske justeringar på aksenskrift nær–dialektal tale. Ved at ho seier *ein halve* og *en hall*, *minutt* og *minutta*, prøver ho å nå fram på ulike

måtar, der den lokale dialekten er representert i *ein halve*, nordnorsk i *minutta*, og det skriftnære i *en hall* (leseuttale på bokmål), og *minutt* er felles for både skriftnær tale og mange dialektar. Det er varianten *tretti minutt* som vert valt til slutt i utdraget, truleg fordi denne vert vurdert til å skapa minst misforståing. E2 har også sagt *tretti minutt* like før Lærer 2 landar på denne varianten.

I det neste eksempelet fungerer *en støvlett*, *Italia* og *en sko* som synonyme leksem, der det er forma på landet Italia som skal memorerast:

L2: Hær e en støvlett. Hæln å fotn. Seðu de? Se hær. (L legg foten sin, med støvlett på, oppå pulten til E3.) Italia. En sko.

Det er truleg summen av dei språklege ressursane, med dei tre leksema brukt synonymt og Lærer 2 sitt kroppsspråk, der ho legg foten oppå pulten til E3, som får han til å hugsa korleis Italia ser ut på kartet etter dette.

Eit anna av eksempla involverer også tre leksem, ‘stor’, ‘diger’ og ‘svær’, og det er ytra slikt i den samanhengen det førekjem i:

L2: Tysklann de va de støffte lann, de allestøffte lann, de som e çææmpestot. Di:geɫ, svæ:t lann.

Dei tre synonyme leksema er brukte for å beskriva kor stort Tyskland er. Først førekjem <stor> i superlativ, *støffte* <største> og *allestøffte* <aller største>, deretter med prefikset <kjempe-> med forlenga vokal for å understreka storleiken ytterlegare, i *çææmpestot* <kjempestort>. Synonyma *di:geɫ* <digert> og *svæ:t* <svært> understrekar det same meiningsinnhaldet. Intensjonen er å få E2 til å peika på rett land på Europa-kartet han har framføre seg på Ipaden, noko han gjer medan han seier *de?* <det?>, og Lærer 2 utbryt begeistra: *Jaa! Dær skjønte du ka eg sa!* <Ja! Der skjønte du kva eg sa!> Målet med bruk av synonyme ord, som her er å oppnå forståing som fører til ei bestemt handling, er nådd.

Dei to siste eksempla på bruk av synonyme ord som eg vil trekkja fram, kan tena som eksempel på ei form for leksikalsk variasjon som førekjem hyppig i materialet. Her er det ordpara *å memorere* <å memomere> – *å huske* <å huske> og *fønærma* <fornærma> – *litt sure* <litt sur> som førekjem. Det som kjenneteiknar denne typen

variasjon, er at det første ordet i kvart av ordpara som blir brukt, er eit mindre frekvent ord i daglegtale. Frekvensordbok for norsk viser at medan <huske/-a> førekjem vel 200 gonger, har <memorere> berre tre førekomstar, og <sur> har meir enn 250 førekomstar, medan <fornærme/-a> har 25 førekomstar (Norsk tekstarkiv, 1998). Eg meiner den leksikalske variasjonen Lærar 2 nyttar her, tilseier at ho ser desse ordpara som synonyme innanfor dei same semantiske felta, men med ulik bruksfrekvens (sjå Golden, 2014, s. 44-45 og s. 55). Lærar 2 vil intuitivt gå ut frå at orda <memorere> og <fornærma> er mindre kjente for andrespråkselevane enn <huske> og <litt sur>, fordi ho veit at elevane har eit avgrensa ordforråd. Det at relativt lågfrekvente ord, som <memorere> og <fornærma>, opptrer først i Lærar 2 sin tale, for deretter å inngå i variasjon med eit meir daglegdags og meir frekvent synonym som fungerer oppklarande, høvesvis <huske> og <litt sur>, styrkjer denne forklaringa.

#### Bokmål, nynorsk, dialekt:

Nokre av spørjeorda i Lærar 2 sitt talespråk opptrer i fleire variantar, som eg har vore inne på tidlegare. No skal eg sjå spesielt på bruken av *kva* og *ka*, *kvifor* og *koffør/koffor*, *korleis* og *koffn*, som variasjon på aksent dialekt–skriftnær tale i denne samanhengen. Eit søk i materialet på bokmålsvariantane *va* <hva>, *vorfør* <hvorfor> og *vordan* <hvordan> gir ingen treff. I denne samanhengen er det difor interessant at Lærar 2 i intervjuet hevdar at ho *snakkar* bokmål, som ho modifierer til *dialekt som kommer i – med opprinnelse frå bokmål* (jf. også Neteland, 2014b). Spørjeorda hennar har derimot ikkje variantar som samsvarar med skriftnorma bokmål, medan nokre av dei samsvarar med nynorsk. Nynorsk og talemålet i Sunnhordland ser ut til å vera to sider av same sak for Lærar 2, som når ho i intervjuet kommenterer variantane ho nyttar av spørsmålet <Kva har du gjort i helga?>: *Då held eg meg til det som [Lærar 3] og dei andre snakkar (...) «Helgo» har dei lært og «kva» har dei lært og «gjort» har dei lært*. Eit søk i transkripsjonane knytt til Lærar 3 si undervisning viser at ho seier *kva* berre knytt til høgtlesing frå nynorsk læreboktekst, elles seier ho *ka*. Tabell 22 nedanfor viser korleis dei ulike variantane av spørjeorda fordeler seg i materialet i Lærar 2 sitt talespråk.

Tabell 22: Leksikalsk variasjon i bruk av spørjeord i Lærar 2 sitt talespråk.

Ordform, nynorsk	Skriftnær tale			Dialekt		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<kva>	<i>kva</i>	6	6	<i>ka</i>	94	94
<kvifor>	<i>kvifor</i>	7	25,9	<i>koffør + koffor</i>	12 + 8	74,1
<korleis>	<i>korleis</i>	2	4,7	<i>koffn</i>	41	95,3
	<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>8,8</b>	<b>Totalt</b>	<b>155</b>	<b>91,2</b>

Dei nynorsknære variantane av spørjeorda er i klart mindretal i materialet, her er det dei dialektale variantane som dominerer. Den ordforma som har flest førekomstar, er *ka*, som førekjem heile 94 gonger (94 %) av totalt 100 belegg på <kva> i Lærar 2 sin tale, medan *koffn* førekjem 41 gonger (95,3 %), *koffør* førekjem 12 gonger, og *koffor* 8 (samla utgjær *koffør* og *koffor* 74,1 %). Dei skriftnære variantane førekjem i mindre grad: *kva* har seks førekomstar (6 %), og alle desse førekjem i opplesing. Varianten *kvifor* førekjem sju gonger (25,9 %), og *korleis* førekjem to gonger (4,7 %). Av dei skriftnære variantane er det *kvifor* som utgjær størst prosentdel (25,9 % av førekomstane av <kvifor>). Det er mogleg at den relativt frekvente bruken av *kvifor* kan forklarast med at *koffør/koffor* har stor fonologisk avstand til *kvifor* <kvifor>. Men det er også mogleg at Lærar 2 forvekslar nynorsk og sunnhordlandsk her, at ho trur det er *kvifor* som er brukt i lokaldialekten. I intervjuet kommenterer Lærar 2 bruken av *koffør/kvifor* på denne måten:

L2: Men no, så – når eg seier «koffør», så veit dei at det er «kvifor».

Kor og korleis elevane møter på *kvifor*, seier ho ikkje, men ho knyter sin eigen bruk av *kvifor* til ei tilpassing like etter:

L2: Sant at no – no treng – dei treng ikkje den tilpassinga.

Her hevdar ho at dei nykomne elevane treng ei tilpassing, som føregår i form av at ho brukar ord og former dei kjenner, men etter kvart treng dei ikkje slik tilpassing lenger, som gjer at ho kan bruka dei dialektale variantane meir, *koffør* og *koffor*. Varianten *koffor* samantfaller med den lokale sunnhordlandsvarianten, og om både *koffør* og *koffor* kan tilskrivas den nordnorske bakgrunnen hennar, eller om ho har

plukka opp *koffor* frå sunnhordlandsk, er uvisst. Samla utgjer desse to ordformene dei dialektale variantane av <kvifor>.

Nedanfor viser ei veksling av variantane *kvifor* og *koffor* i samtale med E2, som innleier spørsmålet sitt med *koffor*:<sup>93</sup>

E2: Koffor har me kort åsså koffor me har navn på dei lanno?

L2: Kvifor de e –?

E2: Koffor vi har kart? Å koffor de e sånn – dei har navn (*ler*), eg har eit spørsmål om de.

L2: Ja, koffor har vi – kvifor har vi – me katt? Nå'n som veit koffor har vi – koffor e de katt? Ja?

Det kan ikkje vera ei tilpassing til E2 som gjer at varianten *kvifor* blir nytta to gonger i Lærar 2 sine ytringar her. E2 seier utelukkande *koffor* (fire gonger totalt) i dette utdraget, medan Lærar 2 ber om oppklaring på spørsmålet ved å nytta *kvifor*. I lys av det Lærar 2 seier om tilpassing i intervjuet, tolkar eg denne vekslinga som eit didaktisk grep som har intensjon om å få alle med. Når ho omformulerer spørsmålet i siste ytring, er det stilt til heile klassen, slik at dei andre elevane også kan svara. Dette kan tena som eksempel på det ho seier i intervjuet. Når ho skal ha alle med, nyttar ho såleis ulike variantar, og dei skriftnære variantane kan forklarast som ei tilrettelegging basert på oppfatninga hennar av kva nivå elevane er på. På den måten er den tilpassinga ho føretar, tiltenkt alle elevane, og ho nyttar variasjon for å nå fleire. Variasjonen inneber her ei veksling mellom å nytta den dialektale ordforma *koffor* og ei skriftnær ordform, *kvifor*, som inneber advergens mot nynorsk. Om variasjonen fungerer etter intensjonen, stiller eg meg derimot meir tvilande til, for det er ingenting som tyder på at elevane, verken dei nykomne eller dei som har vore litt lenger, har problem med å forstå den dialektale varianten *koffor*, som jamvel nokre av dei har tatt i bruk.

---

<sup>93</sup> Sjå også kap. 6.4.2 (Morfologisk variasjon) om *me/vi* knytt til dette utdraget.



Eit anna eksempel illustrerer same type tilpassing. Her bryt Lærer 2 av ein samtale som føregår på elevanes morsmål. Ho hevar røysta, og stiller spørsmål utover klassen:

L2: Kva – korleis ser vi kode e vatn å kode e lajn på katte? Korleis veit vi ka som e ka? E2?

I denne ytringa førekjem både *kva* og *ka*, i tillegg til *korleis*. *Korleis* er uttala begge gongene ordet førekjem, utan retrofleks *l*, men med apikal *r* i *rl*. Dette gir ein skriftnær uttale av ordet. I tillegg opnar ytringa hennar med *kva*, medan ho har to førekomstar av *ka* mot slutten av ytringa. Plasseringa av spørjeorda kan forklara det skriftnære og det dialektale her. Det som kjem først i ytringa, på tema-plassen, er det som det faktisk er spurt om, *Kva – korleis ser vi (...)* og *Korleis veit vi (...)*.

Formuleringa *ka som e ka* inneheld ei ledd-delsetning (*som e ka*) som er del av objektet (*ka som e ka*). Spørjeorda som er viktigast for å forstå kva ho spør etter, opptrer i skriftnær form, medan dei som kjem lenger ute i setninga, på rema-plassen, både kjernen, *ka*, i objektet og det underordna *ka* i leddsetninga, har mindre fokus og førekjem i dialektal form.

Av annan leksikalsk variasjon, førekjem også dei følgjande ordformene, ordna i to kategoriar, bokmålsnær og nynorsknær variant. Denne variasjonen er eksempel på variasjon på ein skriftnær akse, der bokmålsnær tale og nynorsknær tale utgjær ytterpunkta.

Tabell 23: Leksikalsk variasjon på aksen bokmålsnær tale–nynorsknær tale i eit utval ord i Lærer 2 sitt talespråk.

<b>Ordform: bokmål, nynorsk</b>	<b>Bokmålsnær variant</b>	<b>Nynorsknær variant</b>
<hovedsteder>, <hovudstader/-ar>	<i>hovedsteder</i>	<i>hovedstadar</i>
<noe/noen>, <noko/nokon>	<i>noe/noen/nåen</i>	<i>nåkka/nåken</i>
<skole>, <skule/skole>	<i>skole</i>	<i>skule/skole</i>
<vann/vatn>, <vatn>	<i>vann/vatn</i>	<i>vatn</i>
<telle>, <telje/-a>	<i>telle</i>	<i>telja</i>
<se>, <sjå>	<i>se</i>	<i>sjå</i>

Den eine kolonnen viser at det er bokmål som er skriftspråket ho orienterer seg mot, her er det bokmålsnær tale. Den andre viser ei orientering mot nynorsk, her er det

nynorsk nær tale. Realiteten er likevel ikkje så enkel som dette oppsettet gir inntrykk av, sidan mange av dei skriftnære formene også finst i dialektane det er naturleg å sjå Lærer 2 sitt talemål i høve til. *Skole/skule* er eit slikt ordpar. Den lokale varianten er *skule*, den nordnorske er *skole*, og i tillegg finst begge formene i bruk i nynorsk, men berre <skole> i bokmål. Sameleis er <vann> og <vatn> tillatne bokmålsvariantar, men berre <vatn> er tillaten i nynorsk. Bruk av *vatn* i Lærer 2 sitt talespråk kan difor vera ei skriftnær orientering, eller advergens, mot både bokmål og nynorsk, i tillegg til at det kan vera konvergens mot lokale dialektbrukarar. Varianten *hovedstadar* framstår som ei blandingsform av bokmål (*hoved-*) og nynorsk (*-stadar*), og denne har eg plassert i nynorsk-kategorien, fordi han skil seg frå bokmålsforma som også er i bruk, nemleg *hovedsteder*. Tabell 23 inneber difor ei kategorisering som gir eit forenkla bilete. Denne inndeling illustrerer likevel at dei to skriftspråka ser ut til å forma den leksikalske variasjonen i Lærer 2 si undervisning av andrespråkselevane. Dei to skriftspråka, saman med dei to aktuelle talemålsvarietetane, nordnorsk dialekt og sørvestlandsk dialekt, verkar inn på og formar vala Lærer 2 tar på det leksikalske språknivået.

### Metaspråkleg fokus:

Variasjon på aksen dialekt–skriftnær tale er omdreingspunktet for analysen på alle språknivåa i denne avhandlinga, men no vil eg ta for meg Lærer 2 sitt metaspråklege fokus på denne typen variasjon i klasserommet. Slik variasjon tematiserer dermed eksplisitt tilhøvet mellom det skriftnære og det dialektale. Eit søk på «bokmål», «nynorsk» og «dialekt» resulterer i 4 + 3 + 3 treff i transkripsjonane av Lærer 2 sin tale i klasserommet, og nedanfor viser eg dette i nokre av dei konkrete ytringane desse orda førekjem i, som eg fortløpande knyter korte kommentarar til. Følgjande eksempel inneber eit fokus på korleis ein skriv ordet <aust/øst> på nynorsk og bokmål:

E3: Men skriva øst me o eller a-ø-s-t?

L2: Ja, sant? De hete på bokmål, nei på nynorsk, så hete de aust å på bokmål hete de øst.

Her er det eit metaspråkleg fokus på variasjon, ikkje i høve til aksen dialekt–skriftnær tale, men her er nynorsk og bokmål sette opp som dikotomiar. Eleven spør kva han

skal *skriwa*, medan Lærer 2 svarar kva det *hete* <heiter>, som like gjerne kan dreia seg om talespråket som skriftspråket. Det same verbet nyttar ho i det neste eksempelet, der ho vender seg til meg med eit spørsmål, *ka hete de på bokmål*:

L2: Eller ferge (*skriv på tavla*). Veit alle ka ei ferj– ferje, (*til meg*:) ka hete de på bokmål? Fer–

Her spør ho etter kva <ferje> er på bokmål, noko både ho og eg er usikker på.<sup>94</sup> Det er ikkje nødvendig for elevanes innhaldsforståing å få presentert dette ordet både på nynorsk og bokmål, men likevel vel Lærer 2 å stoppa ved variantar på begge målformer. Eg finn eit anna, liknande eksempel i materialet:

L2: Magasin e bla, u– ve– ukebla, kor? heite de på nynorsk?

Det er ein annan lærar i klasserommet på dette tidspunktet, og ho svarar *vekebla* på dette spørsmålet. Den nynorske varianten er <vekeblad>, men dersom intensjonen er at elevane skal forstå innhaldet, er det *ukebla* <ukeblad> som er mest nærliggjande å bruka, sidan *vekebla* ikkje eksisterer i lokaldialekten, slik eg kjenner han. Slike metaspråklege spørsmål, som her blir stilt til meg og den andre læraren, ser eg på som uttrykk for at ho anten er usikker på kva ho skal eller bør seia sjølv, eller at ho vil presentera tilgjengelege val for elevane. Det usikre kan ha samanheng med at ho identifiserer seg som bokmålsbrukar, medan ho underviser i nynorsk, som ho ikkje har klart å skilja frå den lokale dialekten. Det kan også ha samanheng med at ho oppfattar både meg og den andre læraren som normaktørar i denne samanhengen, sidan me begge har sunnhordlandsdialekt. Det at ho vil presentera tilgjengelege val for elevane, forstår eg som uttrykk for at Lærer 2 vil rusta elevane til å ta del i eit språksamfunn som inneheld eit mangfald av varietetar. Den eine forklaringa utelukkar ikkje nødvendigvis den andre i denne samanhengen.

Ordet *dialækt* <dialekt> førekjem i det følgjande utdraget. Her tematiserer Lærer 2 noko anna enn kva for ein variant av ein variabel eller leksem som representerer bokmål, nynorsk eller dialekt:

---

<sup>94</sup> Eg svarar at eg trur det er *ferge* på bokmål og *ferje* på nynorsk, men *Bokmålsordboka – Nynorskordboka* viser at *ferje* er eineform på nynorsk, medan *ferje* og *ferge* er tillatne former på bokmål (Språkrådet, 2020).

L2: (...) Dåkker kommer (.) nu om nå'n år, åsså ska dåkker byjn' å studere, så studere dåkker kanje i Ojlo, åsså – (...) Åsså snakke dåkker en [lokalt stadnamn]-dialekt som e en vældi spesiell dialekt, å da e de greitt åsså kuþne (.) men kå– kå– kem e du, koþu kommer ifra?

E2: [Heimland]!

L2: Nei.

E2: Aa, [lokalt stadnamn].

L2: [Ka si'r] vi da? Ka si'r vi da? Jo, vi kan si at vi e fra [heimland], men vi snakke ikke [lokalt stadnamn]-dialekt åsså si'r vi e fra [heimland].

I dette utdraget førebur ho elevane på å kunna svara på kor dei kjem frå når dei har flytta vekk frå dette lokalsamfunnet, som studentar i til dømes Oslo (som neppe er ein tilfeldig valt by). E2 svarar umiddelbart heimlandet sitt, landet han opphaveleg kjem frå, som Lærer 2 utan nøling seier *nei* til. Då skjønar E2 at det svaret Lærer 2 vil ha, er det sunnhordlandske lokalsamfunnet han har flytta til. Lærer 2 si forklaring i siste ytring knyter dialekt og heimstad tett saman. Ifølgje henne kan ein ikkje seia at ein kjem frå eit anna land og samstundes snakka sunnhordlandsk. Sidan dette utdraget er lausrive frå ein større samanheng, vil eg understreka at eg ikkje tolkar poenget hennar i retning av å ta ifrå desse elevane den språklege og kulturelle tilhøyrsla til heimlandet, men snarare å fokusera på at dei også har ei tilhøyrsla til ein bestemt geografisk stad og eit språkleg praksisfellesskap i Noreg, som er gjenspegla i den lokale dialekten deira.

Dette kan såleis også tolkast som ei oppfordring til å ta i bruk ein norsk dialekt, slik fleire av elevane, E2 i særleg grad, er i ferd med å gjera. Her møter dei ei positiv haldning knytt til å snakka ein norsk dialekt, og forskning har vist at andrespråksbrukarar som nyttar ein norsk dialekt vert vurderte meir positivt og som betre integrerte, enn dei som ikkje gjer det, som eg viste til i kapittel 2.3 (jf. Carlsen, 2006; Kulbrandstad, 2006; van Ommeren, 2011, s 28 m.fl.). Slike haldningar meiner eg ligg under overflata i det Lærer 2 uttrykkjer i dette utdraget. Ein velkjent norsk språkideologi, nemleg at dialekten ein nyttar er uttrykk for personleg identitet, vert her overført til andrespråkslevane (jf. også Jølbo, 2007). Dette eksempelet med ei tenkt framtid som student i Oslo understrekar Lærer 2 sitt syn, at det må vera samsvar mellom kven dei seier at dei er, kor dei oppgir at dei kjem frå, og dialekten dei nyttar, som ho altså går ut frå er sunnhordlandsdialekt.

## 6.4.5 Oppsummering av språkleg variasjon

Tabellen nedanfor oppsummerer i hovudtrekk kva for språkleg variasjon Lærer 2 har i undervisninga i innføringsklassen.

Tabell 24: Oppsummering av språkleg variasjon i Lærer 2 sitt talespråk.

Fonologisk variasjon	Morfologisk variasjon	Syntaktisk variasjon	Leksikalsk variasjon
<p><b>Konsonantvariasjon:</b> <i>ikke, it/e, iççe</i> &lt;ikkje&gt; +/- retrofleks</p> <p><b>Vokalvariasjon:</b> Diftong – monoftong: <i>heite – hete, aust – øst</i> <i>m.fl.</i></p> <p>u – o – å: <i>nu, no, nå</i></p>	<p><b>Personleg pronomer:</b> <i>vi/me</i></p> <p><b>Verb, presens og substantiv ub.f.fl.:</b> +/- r i endinga</p> <p><b>Substantiv b.f.fl. (m.):</b> <i>-an/-ane</i></p> <p><b>Substantiv b.f.eint. (f.):</b> <i>-a – o/å</i></p>	<p><b>Ordstilling i kv-spørsmål:</b> V2 – V3: V2: <i>Kem e du?</i> V3: <i>Koðu kommer ifra?</i></p>	<p><b>Synonyme ord:</b> <i>ein halve time, en hall time – tretti minutt(a)</i> <i>en støvlett</i> (legg foten sin oppå pulten) – <i>Italia – en sko</i> <i>m.fl.</i></p> <p><b>Bokmål/Nynorsk/Dialekt:</b> Metaspråkleg fokus Nynorsknære–dialektale spørjeord</p>

## 6.5 Karakteristiske trekk ved Lærer 3 sitt talespråk

Lærer 3 hevdar at ho har hatt meir eller mindre same dialekt gjennom heile livet, og ho representerer i denne avhandlinga den lokale dialekten (sjå meir om dialekttrekk i Sunnhordland i kapittel 3.3.1). Ho karakteriserer seg sjølv både som sunnhordlending<sup>95</sup> og nynorskbrukar, men samstundes seier ho at ho har lett for å snakka «*pent*», som for henne er synonymt med talt bokmål. Bokmål var også det skriftspråket ho nytta i studietida. Nynorsk er skriftspråket ho reknar som hovudmålet sitt før og etter studietida. Ho meiner det er ei føremon i undervisninga at ho *kan* nynorsk, og ho meiner at elevane skal få møta dialektar i klasserommet. Dei

<sup>95</sup> Ho kallar seg egentleg «[lokalt stadnamn]-ing», men av omsyn til anonymitet, plasserer eg henne geografisk i regionen Sunnhordland, ikkje i eitt av dei mange små lokalsamfunna i dei åtte kommunane Sunnhordland består av, sjå kart i kapittel 3.3.1.

fleste dialekttrekka har ho frå Sunnhordland, der ho har budd heile livet, med unntak av studietida. (Sjå meir om Lærar 3 i portrettet av henne, kapittel 3.1.3).

Utdrag 1, 2 og 3 nedanfor er henta frå Lærar 3 sitt talemål i innføringsklasserommet, og utdraga er meinte å gi nokre glimt av det munnlege språket hennar i andrespråksundervisninga. (Sjå kapittel 5.6.1 om prinsipp for transkripsjon.)

### Utdrag 1:

L3: Æ – i dag ska me ha (.) litt grammatikk (*nikkar*), mhm. Å me skal ha om dei tre som dåke har lært mytje om allerede, ka e da?

E2: Adjektiv, substantiv å verb.

L3: Å verb, sant? Å først hær så har me nåken ganske enkle (.) «enkle» – (*lagar hermeteikn med fingrane*)

E2: Mhm

L3: oppgaver? E–, den första her den skal me gå jennom på tavla. Åsså e da då dei som e ti:li ferdi, dei skal få vidare nåken sånne, dei e'tje så enkle, litt vanskeligare, sant? Å viss da e nåken som blir ferdig me desse og, då skal dåke komma, då ska dåke bjynna på desse her. Detta hette – her e da eigedomsor.

E2: Mhm.

L3: Veit dåke ka eigedomsor e? E2?

E2: Ja.

L3: Ka trur du da e? Å eiga nåke?

E2: (Uft)?

L3: Eiga da betyr, da e nåke så e mitt, sant? Detta falle her, d'e mitt. Sant? Å den gensenen der, den e din, sant? Jønna? Å da e eigedomsor. Min, din, mitt, ditt, vårt, sant? Detta e vå:rt klasserom, sant? Da e eigedomsor, da betyr atte då fortelle me kem som eige da me snakka om. Sant? Min katt, din bil, å sin, sant? De ær A sin bil, for eksempel. Ja? Me bjynna me desse her som e litt enkle. Då ska dåke få di ut fösst. Di e'tje sånn, di e'tje sånn veldi enkle.

### Utdrag 2:

(L3 ser på arbeidet til E8.)

L3: Ja, da e bra, da. Her ska du skriva ein tekst. Va du her når me – ja, ska du skriva ein tekst her, å ein her. Å den her, den ska du skriva om skuln, å her ska du skriva om heim, å når du skrive om heim, så kan du jo skriva at du bur i et hus, dåke har stova, dåke har tjøkken, sånn så me har jobba me (uft). Den der e egentli (uft). Åsså skrive du – va du her når me skreiv sånne adjektivhistoria?

E8: Hm?

L3: Va du her når di skreiv, sammen me [namn]?

E8: Ja.

L3: Då skreiv dåke sånn adjektivhistorie. Huska dåke da?

E8: Var itje (uft)

L3: Nei, du va –

E8: Eg var –

L3: Ja. Då skreiv di ein historie, så dær som da skulle være adjektiv, der hadde di injentij. Ja.

E8: Va skal jei skrive (uft)?

L3: Då skrive du her, visst du først (.) om skuln, sant? (...) Den e gul, då skrive du om da.

### Utdrag 3:

L3: E6? (E6 trekkjer eit biletkort.) Ka e da? (Uft) penn, penn, då e da /e/, me skal finna vokaln /e/, e da ein /e/ eller /e:/? Seie me penn elle pe:n?

E6: Penn.

L3: Me seie penn. E 'an då kort elle lan?

E6: Lan.

L3: Nei, me seie'tje pe:n, me seie penn. Å då e 'an (.) kort, ja. Viss eg bare får låna den (*held opp biletkortet*). Me seie penn, då e den kort, men viss me hadde hatt ein lan her, sant, ka seie me då? Detta e ein penn, å visst me har ein lan vokal, så seie me jo pe:n. Men e penn å pe:n da samma?

Mange: Nei.

L3: Nei. Penn, detta e ein penn, å ka betyr pe:n?

E3: De e sånn, for eksempel (.) beautiful.

L3: Ja. Å være fin, vakker, sant?

E3: For eksempel pen utsikt.

L3: Pen utsikt, for eksempel, sant, å dåke gutta dåke kan itje sei te ei dama atte å, du e veldi penn (E3 *ler*). Sant? Da blir jo feil, for ho e veldi pe:n. Sant? Eller (.) dåke seie til – elle – kan eg få låna ein pe:n? Sant? Så dei oro e viktige. Kårt, lan.

(E9 trekkjer eit nytt biletkort.)

Dialekttrekka som kjenneteiknar Lærer 3 sin tale ser eg i lys av det eg trekte fram om sunnhordlandsmålet i kapittel 3.3.1.

Fonologiske trekk: Lærer 3 har ein dorsal *r*-uttale, /ʀ/, ein ustemt uvular frikativ (ein såkalla skarre-*r*). Talemålet hennar har lågtone i tonelag 1-ord (jf. Hognestad, 2012). I Lærer 3 sitt talemål førekjem æ- fonemet, som i *lært*, *hær* og *dær*, noko som skil seg frå det tradisjonelle vokalinventaret i Sunnhordland, der det er ein trongare *e*-lyd, som i *lert*, *her* og *der*. Den tronge *e*-lyden førekjem også i stor grad i Lærer 3 sin tale, og denne vokalvekslinga (saman med annan vokalveksling) inngår i fonologisk variasjon (sjå kapittel 6.6.1). Nektingsadverbet <ikkje> er realisert som *itje*, med ustemt affrikat. Lærer 3 har ikkje segmentering (*ll* > *dl*, t.d. *fjedl*) eller differensiering

(*rn > dn*, t.d. *kodn*) i talespråket sitt i klasserommet, med unntak av to førekomstar av *jedna* <gjerne>. Eg finn heller ikkje palatalisering av velarar (*veggjen*, *bekkjen*). Desse trekka er også på veg ut av sunnhordlandsmålet (Notland, 2001, s. 92 og 96). Innskotsvokalen *-e* førekjem, som i Utdrag 1, *då fortelle me kem som eigē da*, og i Utdrag 3, *dei oro e viktige*. For ordens skuld tar eg også med at det verken er tjukk *l*, lenisering av postvokalisk *p, t, k* (> *b, d, g*), palatalisering av alveolarar eller retrofleksar å spora i Lærar 3 sitt talemål, og slik føyer talemålet hennar seg inn i det sørvestlandske dialektområdet (jf. Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 89 ff). Mange av dei sentrale og tradisjonelle fonologiske målmerka for sunnhordlandsområdet finn eg såleis att i Lærar 3 sitt talemål, truleg på grunn av at ho har vokse opp i og framleis bur i dette lokalsamfunnet der ho underviser andrespråkselevane. Variasjon førekjem likevel, som eg skal koma tilbake til i kapittel 6.6.1-5.

Morfologiske trekk: Lærar 3 brukar konsekvent *eg* og *me* som personleg pronomen, første person eintal og fleirtal, i samsvar med slik desse pronomena er realiserte i lokalsamfunnet. Ho nyttar også *dåke* i andre person fleirtal, både som subjekts- og objektsform. Pronomenet/determinativet <det> er realisert gjennomgåande som *da* i utdraga og i heile materialet, men nokre førekomstar av *de* finst. Eit eksempel på *de* er i Utdrag 1 er når ho seier *De ær A sin bil*, der ho modellerer ei setning for elevane i skriftnær tale. Infinitiv endar jamt over på *-a* i Lærar 3 sin tale, men *-e* som infinitivsending førekjem, og inngår difor i variasjonsanalysen (sjå kapittel 6.6.2). Svake hokjønnsord endar også på *-a* i ubestemt form eintal, *ei stova* <ei stove>. Hovudmønsteret hennar med *a*-ending i infinitiv og i ubestemt form eintal hokjønns er eg i samsvar med at Sunnhordland er eit *a*-målsområde (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 97). Svake verb endar i presens i utdraga over på *-a*: <sup>2</sup>*huska*, <sup>1</sup>*bjynna*, <sup>2</sup>*snakka*. Dei sterke får innskotsvokal, ein trykklett *-e*, i utdraga over: *for<sup>1</sup>telle*, <sup>1</sup>*eige*, <sup>1</sup>*skrive*. Både svake og sterke verb har i Lærar 3 sitt talespråk i hovudsak ending på vokal i presens, såkalla *r*-bortfall, men endinga *-ar/-er* førekjem, og inngår difor i variasjon med *r*-bortfall (sjå kapittel 6.6.2).

Hokjønnsst substantiv i bestemt form eintal har både *o*-ending og *a*-ending: *tavlo* og *tavla* <tavla>, *boko* og *boka* <boka>, *kantino* og *kantina* <kantina>. *O*-endinga samsvarar med det sørvestlandske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s.



97-98), medan eg kommenterer *a*-endinga som skriftnær tale (sjå kapittel 6.6.2). I hankjønn endar fleirtal hovudsakleg på *-a* og *-ane*: *lærara/lerara* <lærarar> – *lærarane/lerarane* <lærarane>, og desse endingane samsvarar også med det sørvestlandske dialektområdet. I både hokjønn og hankjønn ubestemt form fleirtal finst også innslag av *-r* i endinga, *oppgaver, fargar, lydar, bokstavar*. I inkjekjønn bestemt form fleirtal har Lærer 3 oftast *o*-ending, men både *oro* og *orene* <orda> og *dyro, dyra* og *dyrene* <dyra> førekjem i variasjon. Endingane som skil seg frå sunnhordlandsk er skriftnære, nokre representerer fellesforformer for bokmål og nynorsk, andre finst berre i eitt av skriftspråka. Eg har valt samnemninga *skriftnære former/skriftnær tale* uavhengig av kva for skriftspråk det er advergens mot, men der det er skilnad på nynorsk- og bokmålsnorma, kommenterer eg det spesielt (sjå meir i kapittel 6.6.2).

Syntaktiske og pragmatiske trekk: Jamt over snakkar Lærer 3 nokså sakte og roleg, og ho er opptatt av at elevane skal forstå henne. At ho har eit mål om å nå fram med eit meiningsinnhald, verkar også inn på syntaksen i språket, difor tar eg føre meg syntaks og pragmatikk under eitt her. Det er uråd å seia noko utfyllande om kva som kjenneteiknar desse språknivåa i Lærer 3 sitt talemål i eit kort oversyn som dette, og eg skal nøya meg med å illustrera korleis gjentakningar påverkar syntaksen gjennom eitt eksempel. I dette eksempelet blir orda <å eiga> og <eigedomssord> forklara (frå Utdrag 1):

L3: Eiga da betyr, da e nåke så e mitt, sant? Dette falle her, d'e mitt. Sant? Å den genseren der, den e din, sant? Jønna? Å da e eigedomssor. Min, din, mitt, ditt, vårt, sant? Dette e vår:rt klasserom, sant? Da e eigedomssor, da betyr atte då fortelle me kem som eige da me snakka om. Sant? Min katt, din bil, å sin, sant? De ær A sin bil, for eksempel.

Her fungerer gjentakningane som utdjupingar og presiseringar av eit overordna omgrep, først 'å eiga', deretter 'eigedomssord'. Setninga *Detta falle her, d'e mitt. Sant?* er analogisk med den påfølgjande setninga, *Å den genseren der, den e din, sant?* Dei to setningane liknar kvarandre syntaktisk, men innhaldsorda er bytte ut. Først er det *falle mitt* <sjalet mitt> som er i fokus, deretter er det *genseren din* <genseren din>. Eksempla på eigedomssord førekjem så i ein oppramsande, sideordna struktur i ei ufullstendig setning: *Min, din, mitt, ditt, vårt, sant?* Her manglar vesentlege setningsledd (som finitt verbal og subjektspredikativ), og attende står eit samansett

subjekt som inneheld sideordna egedomspronomen i ein pronomenfrase. Denne har ein etterhengt pragmatisk partikkel, *sant?*, som fungerer synonymt med *fønna?* <skjønar?> (jf. Borthen, 2014; Unger, 2018). Eg tolkar den utbreidde bruken av *sant?* som ein invitasjon til å gi eit signal til læraren om meningsinnhaldet blir forstått eller ikkje, her knytt til omgrepet *eigedomord*. Innhaldet i den ufullstendige setninga *Min, din, mitt, ditt, vårt, sant?* tilsvarar setninga *Min, din, mitt, ditt, vårt er eksempel på eigedomord, skjønar de?* Dei manglande ledda er underforståtte i den samanhengen dette opptre i. Dette eksempelet viser vanlege strukturar i munnleg språk, der «obligatoriske» setningsledd manglar, og det gir Lærer 3 sin tale eit preg av å vera autentisk.

Leksikalske trekk: Gjentakning føregår ikkje berre på setningsnivå, men også ord er gjentatt og forklarte gjennom synonym og ved hjelp av andre språklege og semiotiske uttrykk, som engelsk og kroppsspråk (jf. García et al., 2019). Lærer 3 er svært opptatt av at elevane skal forstå innhaldet i det som det blir snakka om i klasserommet, og det leksikalske nivået i Lærer 3 sitt talemål er kjenneteikna av at orda er valde ut frå kva ho meiner elevane har evne til å forstå, og samstundes ut frå eit ønske om å utvida ordforrådet deira. Dette pregar til dømes ordvalet i eksempla ho brukar når ho forklarar grammatiske termar.

Eksempel på eigedomord opptre i Utdrag 1 saman med ord for konkrete gjenstandar som samla får funksjon som konkretiseringar av kva *eigedomord* er. Først tar ho utgangspunkt i gjenstandar som er i nærleiken, nærast som artefaktar, og både *Detta falle her* <Dette sjalet her>, *genseren* og jamvel *klasserom* er så nære objekt at dei kan peikast på. Vidare refererer *katt* og *bil* til noko som ikkje fysisk er til stades i klasserommet, men orda er truleg valde fordi Lærer 3 reknar det som sikkert at elevane har kjennskap til desse ordas referentar. Dersom ho hadde konsentrert forklaringa av eigedomspromena meir isolert, kunne ho ikkje på same måten fått fram funksjonen dei har som possessiv, det vil seia at eigedomstilhøvet er realisert gjennom samanstillinga med eit innhaldsord (eit substantiv). Val av konkrete og velkjende substantiv, og ikkje nye og abstrakte (som i dei tenkte eksempla <kjærleiken vår>, <humøret ditt>, <godleiken hans>) forenkla forklaringa for

elevane, og fokuset blir lagt på å forstå kva 'eigedomord' tyder, ikkje kva substantiva tyder.

Lærer 3 nyttar i liten grad engelsk som ressurs, men det hender. Det er få elevar i innføringsklassen som kan engelsk betre enn norsk, og når det dukkar opp engelske ord i materialet, førekjem dei i tillegg til dei norske variantane. I eksempelet nedanfor handlar samtalen først om leggjetid, om å få nok søvn, og så kjem ho inn på at ein søv meir ved sjukdom:

L3: Men e da nåken – da e av å til når me e ju:ke, så e me veldi ju:ke, me har kanje mytje feber, fever, sant, ka gjere dåke då?

Det engelske ordet *fever* ser ut til vera meint som eit forklarande tillegg, og den pragmatiske partikkelen *sant* understrekar at innhaldsordet *feber* er viktig å forstå for å få tilgang til meiningsinnhaldet i denne ytringa.

Andre gonger lurar elevar på kva eit ord tyder, og dei prøver å forstå ved å gå vegen om engelsk. Slik kan eit metaspråkleg fokus initiert av elevane arta seg:

E3: Ka betyr allereie på engelsk?

L3: Hm?

E3: Ka betyr allereie på –?

L3: Mm– Already.

(E3 og E2 snakkar litt på morsmålet.)

L3: Ka hette da på [morsmål]? Har dåke ett or for da?

E2: Nei, me har'tje da. Me bruka itje allerede.

L3: Bruka itje allerede? Dåke bruka da sikkert, men kanje me andre or?

E3: Ja.

Lærer 3 vil gjerne vita om dei forstår *allereie/allerede* ved å høyra dei seia det på morsmålet sitt, men dei hevdar at dette ordet ikkje finst i morsmålet. Lærer 3 stiller seg tvilande til dette, og konkluderer med at dette eine ordet kanskje blir uttrykt med fleire ord på morsmålet deira. Dermed fører ikkje strategien med å nytta seg av andre språk (engelsk og morsmål) som ressurs fram i denne samanhengen, og dei forlet samtaleemnet utan at Lærer 3 kan vera sikker på at innhaldet i *allereie/allerede* er forstått. I staden har dei fått ein metaspråkleg samtale om skilnader mellom engelsk, norsk og morsmål med utgangspunkt i eitt ord.

Lærer 3 ber også ofte elevane bruka ordbok på nett for å finna bøyingsparadigma til orda, men ho vil at dei skal bruka ordbok på norsk, til skilnad frå Lærer 1, som brukar mykje ordbok for norsk – morsmål i arbeidet med å forstå dei norske orda. I Lærer 3 si undervisning er fokuset på norsk grammatikk større enn hos Lærer 1, som har meir fokus på ordlæring. Denne skilnaden kan truleg forklara ei noko ulik tilnærming til bruk av ordbøker.

Oppsummert vil eg hevda at Lærer 3 sitt talemål i innføringsklasserommet kan karakteriserast som *ein sunnhordlandsvarietet med visse modifikasjonar*. Mange av dei tradisjonelle dialekttrekka frå sunnhordlandsmålet finst i talespråket hennar. Det er nokre trekk som er skriftnære, som ikkje kan plasserast geografisk. Eg vil koma tilbake til desse i analysen av den intraindividuelle variasjonen og i drøftinga av kva som kan forma denne variasjonen, knytt til kvart av dei ulike språklege nivåa. I høve til Lærer 1 og Lærer 2, har Lærer 3 den føremona at talespråket hennar samsvarar med den lokale dialekten, medan dei to andre nyttar dialektar frå andre delar av landet. Mange av elevane er i ferd med å tileigna seg den lokale dialekten. Det er såleis éin faktor mindre som formar Lærer 3 sin språklege praksis i møte med elevane enn for dei to andre lærarane, eller sagt på ein annan måte, det er samsvar mellom den lokale dialekten og den dialekten ho har med seg inn i klasserommet sjølv.

Det er også samsvar mellom skriftspråket elevane lærer og skriftspråket Lærer 3 reknar som sitt hovudmål, og også her skil ho seg frå Lærer 1 og Lærer 2, som oppgir bokmål som hovudmål. Det er difor interessant å gå inn i variasjonen som førekjem i Lærer 3 sitt talespråk og analysera denne, i og med at forventninga mi tilseier at ho ikkje *treng* å gjera så mange justeringar som dei to andre. Dersom målet er å integrera elevane språkleg i lokalsamfunnet, har såleis Lærer 3 ei enklare oppgåve enn Lærer 1 og Lærer 2. Kvifor viser så dei språklege praksisane hennar også utstrekt bruk av variasjon på alle språknivåa? I intervjuet uttrykkjer ho, som eg skal koma tilbake til særleg i kapittel 7, at variasjonen legg seg som *litt sånn belegg oppå dialekten* og at *det berre skjer*. Ei forståing av Lærer 3 sine språkpraksisar, som inneber bruk av den lokale dialekten – og variasjon i tillegg, har eg som bakteppe når eg analyserer variasjonspraksisane hennar.

## 6.6 Intraindividuell variasjon hos Lærer 3

### 6.6.1 Fonologisk variasjon

På det fonologiske området har Lærer 3 nokre konsonant- og vokalfonem som inngår i intraindividuell variasjon, men eg finn færre innslag av fonologisk variasjon i talespråket hennar enn i dei to føregåande læraranes talespråk.

#### Konsonantar:

Lærer 3 varierer mellom å uttala konsonant i utlyd og å kutta denne i enkelte ord, der uttale utan konsonant representerer den lokale varianten, og uttale med konsonant den skriftnære. Eg kategoriserer det meste av denne typen variasjon som morfologisk, fordi fenomenet opptrer hyppig i bøyingsendingar. Men her vil eg først kommentera variasjon i utlyd knytt til tre enkeltord, <eller>, <skal> og <som>, og kategorisera denne som fonologisk variasjon, for denne variasjonen førekjem ikkje i bøyingsendinga. For orda <eller> og <skal> er variantane fordelte slik i materialet:

Tabell 25: Førekomstar av +/- konsonant i utlyd i <eller> og <skal> i Lærer 3 sitt talespråk.

Ordform	Skriftnære variantar			Dialektale variantar		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<eller>	<i>eller</i>	36	22,2	<i>elle</i>	126	77,8
<skal>	<i>skal</i>	40	16,6	<i>ska</i>	201	83,4
	<b>Totalt</b>	<b>76</b>	<b>18,9</b>	<b>Totalt</b>	<b>327</b>	<b>81,1</b>

Tabell 25 viser ei klar overvekt av dei lokale variantane, der *elle* (77,8 %) og *ska* (83,4 %) førekjem totalt 327 gonger (81,1 %), framfor dei skriftnære variantane, *eller* (22,2 %) og *skal* (16,6 %), som til saman førekjem 76 gonger (18,9 %). I Lærer 3 sin tale førekjem i tillegg *så* og *som* for <som> om ein annan. Det er 366 førekomstar av *så* og 225 av *som*. Desse tala er ikkje tatt med i tabell 25, fordi *så* opptrer ikkje berre som relativt pronomen <som>, men *så* <så> er også eit adverb, ein konjunksjon og ein forsterkar for adjektiv. For ein med norsk som sitt førstespråk er det ikkje vanskeleg å skilja mellom dei ulike tydingane *så* kan representera, fordi ordet alltid vil opptre i kontekst. Men det er mogleg Lærer 3 umedvite nyttar mange *som* (der *så* er vanleg i sunnhordlandsk) for å hjelpa elevane å skilja dei mange tydingane *så* kan ha, frå

kvarandre. Det er dei lokaldialektale variantane *elle*, *ska* og *så* som dominerer, og dei skriftnære variantane, *eller*, *skal* og *som* førekjem i mindre grad. Dette stemmer godt overeins med Lærar 3 sin karakteristikk av eige talespråk, at variasjonen legg seg *som eit belegg oppå dialekten*. Skriftnære variantar kjem nemleg i tillegg til dei dialektale. Dei skriftnære variantane kan førekoma i instruksjonar, forklaringar og spørsmål til heile klassen:

1. (...) for eksempel s– æ– å sykle e da verb eller substantiv?
2. (...) her står da ein befe: å ei lista over alt dåke skal ha me på tur.

Dei ulike variantane dukkar også opp innanfor same ytring:

L3: Ja, egentli så ska dåke lesa, du å E3, for eksempel, skal lesa hø:kt for kvarandre. (...) Du ska ta alle ora her, så ska du setta dei i rett (uft). Verb ska du setta der –

I det følgjande eksempelet trekkjer ein av elevane eit biletkort, og fokuset i aktiviteten er på vokallengd:

Mange: Kokk.

L3: Kokk, sant? Ein kokk da e ein sånn som laga mat. E han kårt elle laŋ? Når me seie kokk, me seie'tje ko:k, me seie kokk. Kårt elle laŋ? Me seie kokk. Kokk, e o-en laŋ eller kort?

Variantane *skal* og *eller* vekslar i desse eksempla med *ska* og *elle* innanfor same ytring, utan at det er opplagt kvifor den eine eller den andre varianten er valt i kvart tilfelle. Dersom Lærar 3 oppfattar at dei skriftnære variantane understrekar og tydeleggjer innhaldet meir enn dialektvariantane gjer, ville eg venta å finna overvekt av dei skriftnære variantane i instruksjonar retta direkte mot elevane, og særleg første gongen ordet opptrer i ytringa. Her er det derimot uråd å spora eit bestemt mønster for bruken. Dette kan dermed likna ei heilgardering. Dersom elevane ikkje forstår den eine varianten, forstår dei gjerne den andre, er eit resonnement ein kan tenkja seg ligg bak ein slik usystematisk distribusjon. Meir nærliggjande er det likevel å tolka bruken av dei ulike variantane som umedvitne tilpassingar i eit større perspektiv enn det som har med om elevane forstår eller ikkje forstår å gjera. Kvifor førekjem så denne typen variasjon viss det ikkje har med å tilpassa for forståing å gjera? Dette må sjåast i samband med analysen av morfologisk variasjon (kapittel 6.6.2) i særleg grad, som viser variasjon mellom lokaldialektale og skriftnære bøyingsendingar. Den

skriftnære variasjonen har for Lærer 3 samanheng med at ho uttrykkjer at elevane skal læra nynorsk og at dei må forhalda seg til dialekten hennar. Talespråk og skriftspråk opptrer såleis ikkje som to åtskilde storleikar, i og med at talespråket advergerer mot skriftspråket, noko som gir skriftnære trekk i det sunnhordlandske talemålet til Lærer 3.

### Vokalar:

Lærer 3 sitt talespråk inneheld meir vokalvariasjon enn konsonantvariasjon, og variasjon knytt til vokalar i den trykksterke stavinga i enkeltleksem er vist i tabell 26.

Tabell 26: Vokalvariasjon i enkeltord i Lærer 3 sitt talespråk, kategorisert på aksent dialekt–skriftnær tale.

Ordførm, nynorsk	Dialektal variant	Nynorsk nær variant	Bokmåls nær variant	Felles for NN og BM
<etter> prep.	<i>itte</i>			<i>etter</i>
<spela/spele> v.inf.		<i>spela</i>	<i>spilla</i>	
<skive> subst.f.	<i>/e:va</i>			<i>/i:va</i>
<gjekk> v.pret.		<i>jekk</i>	<i>jikk</i>	
<til> prep.	<i>te</i>			<i>til</i>
<gløymer> – <gløymt>, <glømmer> – <glømt> v.pres.- partisipp			<i>glemme, glømt</i>	
<gjennom> prep.	<i>jøno</i>			<i>jennom</i>
<læra> – <lærar> v.inf. – subst.m.	<i>lera, lærar</i>			<i>læra, lærar</i>
<her> prep.	<i>her</i>			<i>hær</i>
<der> prep.	<i>der</i>			<i>dær</i>
<først/fyrst> adv.	<i>fysst, føsst</i>			<i>først</i>
<mykje> adj.	<i>mø:t/e</i>	<i>myt/e</i>		
<no/nå> adv.		<i>no</i>		<i>nå</i>
<kort> adj.				<i>kort/ kårt</i>
<makaroni> subst.m.				<i>makaroni/ makaråni</i>
<om> prep.				<i>om/ åm</i>
<raud> adj.		<i>rau</i>	<i>rø</i>	
<overskrift> subst.f.	<i>øveskrift</i>			<i>åverskrift</i>
<skole/skule> subst.m.		<i>skule</i>		<i>skole</i>
<trur> v.pres.		<i>trur</i>	<i>tror</i>	
<gras> subst.n.			<i>gress</i>	<i>gras</i>
<berre> adv.		<i>berre</i>	<i>bare</i>	
<det> pron./det.	<i>da</i>			<i>de</i>
<mange> adj.	<i>måne(n)</i>			<i>måne(n)</i>
<lang> adj.	<i>lån</i>			<i>lan</i>
<gong/gang> subst.m.		<i>gåñ</i>		<i>gan</i>
<frå> prep.		<i>frå</i>	<i>fra</i>	
<heiter> v.pres.	<i>hette</i>	<i>heite</i>		
<veit> v.pres.	<i>vett</i>			<i>veit</i>
<b>Totalt: 29 ordformer</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>20</b>

Lærer 3 varierer mellom å seia *itte* og *etter* <etter>, *te* og *til* <til>, *jennom* og *jøno* <gjennom>, i tillegg til at det førekjem vokalveksling knytt til andre enkeltleksem. Eg vil kommentera denne vokalvariasjonen på aksent sunnhordlandsdialekt–skriftnær tale. Tabell 26 viser ordformer med belegg i materialet, og variantane er kategoriserte som dialektale, nynorsknære, bokmålsnære og som fellesformer for nynorsk og bokmål. Kategoriseringa er basert på rotvokalen, ikkje på vokalen i bøyingsendinga.

Det må understrekast at eit slikt oppsett ikkje er uproblematisk, for systematiseringar og tabellar speglar sjølvstendig ikkje heilt og fullt røyndommen. Noko av problemet oppstår når eg vel å blanda munnleg og skriftleg språk i kategoriseringa. For å laga eit oversiktleg oppsett i tabell 26, har eg styrt etter eit prinsipp om at éi ordform berre høyrer til éin stad, og der den dialektale forma også finst i skriftspråka, har eg ført ordforma berre i den aktuelle skriftspråkkategorien. Dei dialektale formene er difor berre dei som ikkje førekjem som skriftspråksvariantar. Nokre former som eg plasserer i éin kategori, kunne eg difor ha plassert også i andre kategoriar. Det gjeld til dømes *lera* <læra> v.inf. og *lerar* <lærer> subst.m., som eg har plassert i dialektkategorien. Det dialektale viser seg i at vokalen som blir nytta, er *e*, medan begge skriftspråka har *æ*. Eg har vidare valt å kategorisera *her* og *der* som dialektformer. Her har begge skriftspråka vokalen *e*, og slik sett er det opplagt at *her* og *der* samsvarar med skriftbiletet. Men desse variantane samsvarar *også* med bruk av trong *e* i sunnhordlandsdialekten, der eg har valt å føra dei i tabell 26. Bakgrunnen for at variantane med *æ* (*hær*, *dær*) er kategoriserte som fellesformer, er at desse samsvarar med ein landsgyldig leseuttale av både nynorsk og bokmål, som *ikkje* i same grad er tilfelle for *her/der* og *lera/lerar*. Formene med *æ* samsvarar ikkje med sunnhordlandsdialekten, noko som derimot er tilfelle for *her/der* og *lera/lerar*. Alternativt kunne eg hatt ein kategori som gjenspeglar leseuttale i tillegg til det skriftnære, men eg har heller valt å innlemma denne uttalen i dei skriftnære kategoriane.

Trass i nokre problematiske sider ved tabell 26, kjem det fram noko interessant i dette oppsettet. Det viser seg nemleg at variantane som dominerer, er fellesformer. Av dei totalt 29 orda, er 20 av dei ført i kategorien fellesformer for bokmål og nynorsk. Fellesformene *jennom* og *først* inngår hos Lærer 3 i variasjon med dei lokale



(tradisjonelle) variantane *jøno* og *føsst/fysst*. Vidare er *kort*, *makaroni*, *om* og *gras* vanlege lokaldialektale realisasjonar. Av dei «reine» skriftnære formene, er elleve nynorsknære og åtte bokmålsnære former. I tillegg må det nemnast at dei variantane som her er kategoriserte som nynorsknære, også dominerer i sunnhordlandsdialekten, med unntak av *heite* <heiter>, som eg meiner vanlegvis er uttala *hette* lokalt. Av dei bokmålsnære formene som er nytta, kan *glømt*, *rø*, *bare* og *fra* opptre i lokaldialekten, medan dei andre, *spilla*, *jikk*, *glemme*, *tror* og *gress*, ikkje førekjem i sunnhordlandsdialekten, basert på slik eg kjenner lokalmålet. Dei variantane som utelukkande kan seiast å tilhøyra bokmålsnær tale er såleis i mindretal. Fleirtalet av variantane finst i lokaldialekten og i fellesformene for bokmål og nynorsk. Likevel meiner Lærer 3 i den videostimulerte delen av intervjuet at ho snakkar *bokmål*. Dette kan delvis forklarast med at fellesformene for nynorsk og bokmål ser ut til å bli oppfatta som bokmålsformer av Lærer 3. (Sjå meir om dette etter gjennomgangen av morfologisk variasjon nedanfor og i kapittel 7).

### 6.6.2 Morfologisk variasjon

Det er innanfor bøyingsendingar eg finn mest variasjon i Lærer 3 sitt talespråk, og difor får morfologisk variasjon mest vekt i analysen av den språklege variasjonen hennar. Analysen er konsentrert kring variasjon i bøyingsendingar for verb og substantiv, også her kommentert i høve til aksent-dialekt-skriftnær tale.

#### Verb:

Infinitiv endar i hovudsak på *-a* i Lærer 3 sin tale, med unntak av nokre få *e*-endingar. I heile materialet har eg registrert desse *e*-infinitivane i Lærer 3 sin tale (her gjengitt ortografisk og alfabetisk): *bevege*, *dekke*, *grille*, *hoppe*, *kjøre*, *krangle*, *lese*, *lære*, *sette*, *skrive*, *springe*, *sykle*, *teikne*, *tenke*. I utdraga i kapittel 6.5 har alle infinitivane *a*-ending, der Lærer 3 seier *begynna*, *eiga*, *finna*, *komma*, *låna*, *skriwa* og *vera*. Når *e*-infinitivane opptre i materialet, er det i samband med grammatikkundervisning, i instruksjonar der elevane skal finna verb i tekst, der dei skal seia kva for verb eit biletkort illustrerer, eller, som i det følgjande eksempelet, der det dukkar opp mange verb ved skriving av tankekart på tavla ut frå stikkordet «Aktivitatar» (understreka infinitivar i L3 sin tale):

(L3 skriv <Aktivitatar> på tavla.)

L3: Aktivitatar, ka kan dåke om aktiviteta frå før?

E2: Fotball.

L3: Fotball? (L3 skriv <fotball> på eit tankekart med <Aktivitatar> i midten.)

E8: Svimming.

L3: Symjij? (L3 skriv <symjing> på tavla.) Sym(.)jij. (...) Symjij, da kan me jera i bassen, me kan jer da i føen, i vatn.

(...)

E1: Spille sno.

E8: Hæ? Spilla på sno?

L3: Spilla på -? At i – i – i – i snøen, tenke du? Ute i snøen?

E1: Ja.

L3: Ja. Då kalla- m- heite, itje spilla, men leika (.) i snøen. (L3 skriv <leika i snøen> på tavla.) Leika i snøen. Spilla da e sånn visst me spilla eit spel elle me spilla fotball, sant? E4?

E4: Musikk. Tegna. Skriv.

(...)

L3: Ja. Musikk. Teikne. Lese. (L3 skriv samstundes <musikk>, <teikne> og <lese> på tavla.)

(...)

E7: Spiller på mobil.

L3: Ja, da e ein aktivitet da. (L3 skriv <spele på mobil> på tavla.)

(...)

E1: Danser.

L3: Dansa? (L3 skriv <danse> på tavla.) Komme dåke på nåke meir?

(...)

E8: Tegna?

L3: Tegna den har me. (L3 peikar på at det står <teikne> på tavla.)

E2: Å være me venner?

E7: Syne?

L3: Syna, den hadde me itje. (L3 skriv <syng> på tavla.)

(...)

E7: Sprinje.

L3: (L3 skriv <springe> på tavla.) Sant, da kan væra jí:, da kan væra å sprinje, sant, manjen forfellige tinj. Ja?

I denne samtalen opptre tale og skrift saman. Infinitivformene Lærer 3 nyttar i talespråket her varierer mellom *a*- og *e*-ending: *jera* og *jer*, *spilla*, *leika*, *tegna* og *teikne*, *lese*, *dansa*, *syna*, *væra* og *sprinje*. Ho noterer mange av verba på tavla medan dei snakkar om dei. Variasjonen gjeld også i skrift, og ho skriv éin infinitiv med *a*-ending (<*leika*>), medan dei andre får *e*-ending (sjå tabell 27 nedanfor). Medan *a*-

ending dominerer i tale, er det *e*-ending som dominerer i skrift i dette utdraget. Her er ikkje bruk av kløyvd infinitiv ei forklaring verken på variasjon i tale eller skrift, sjølv om *a*-ending, *e*-ending og kløyvd infinitiv er jamstilte former i nynorsk frå 2012-rettskrivinga av.<sup>96</sup> Lærar 3 si veksling av infinitivsendingar (i tale og skrift) kjem ikkje innanfor systemet for kløyvd infinitiv (som følgjer leksemet), i og med at nokre av dei same leksema opptrer med *a*- og *e*-ending, og i og med at ho dialektalt høyrer til innanfor eit *a*-målsområde, ikkje eit jamvektsområde. Det ser ut til å vera lite forskning som viser slik veksling i infinitivsending i tradisjonelle *a*-målsområde, men Silje Villanger rapporterer om innslag av *e*-endingar i den yngre informantgruppa hennar innanfor det tradisjonelle *a*-målsområdet Øygarden. Ei av forklaringane hennar er auka kontakt med bergensarar (Villanger, 2010, s. 76-77 og 104). Når det gjeld Lærar 3 si veksling av infinitivsendingar, opptrer ikkje denne i direkte kontakt med bergensarar eller andre med bydialekt, men i møte med elevar som er i ein mellomspråksfase, og vekslinga førekjem i samband med skriftspråklege aktivitetar. Det er difor advergens mot skriftspråket, framfor konvergens mot språkbrukarar, som her ser ut til å forma variasjonen.

Ein analyse av elevane sitt språk ligg utanfor dette prosjektet, men eg vil likevel undersøkje om elevane kan seiast å forma Lærar 3 sitt talespråk når det gjeld infinitivsendingar. I utdraget over opptrer desse ordformene som infinitivsformer i elevane (samla) sin tale: *spille, spilla og spiller, tegna, danser, syne, væra, sprinje, svømme og skriv*. Ut frå alle desse formene kan eg dra slutninga at infinitiv ikkje er ei fullt ut lært verbform, for her førekjem både *a*-ending, *e*-ending, inga ending (*skriv*) og presensending (*danser*). Infinitivsendingane som er brukte (munnleg og skriftleg) i utdraget over er viste i tabell 27. Elevane og Lærar 3 har til felles at dei varierer infinitivsendinga, og at dei i talespråket har overvekt av *a*-ending.

---

<sup>96</sup> I innstillinga til 2012-reforma vart det lagt vekt på argument knytte til både talemål, tradisjon og folkeleg engasjement for å oppretthalda alle dei tre moglege systema for infinitivsending (Språkrådet, 2011, s. 174).

Tabell 27: Variasjon i infinitivsendingar hos elevane og Lærar 3 (munnleg og skriftleg).

	Elevane sine infinitivar (i tale)			Lærar 3 sine infinitivar				
				I tale			I skrift	
Ordformer, nynorsk	a- ending	e- ending	anna ending	a- ending	e- ending	anna ending	a- ending	e- ending
<gjera/e>				<i>jera</i>		<i>jer</i>		
<spela/e>	<i>spilla</i>	<i>spille</i>	<i>spiller</i>	<i>spilla</i> (x3)				<i>spele</i>
<leika/e>				<i>leika</i> (x2)			<i>leika</i>	
<teikna/e>	<i>tegna</i> (x2)			<i>tegna</i>	<i>teikne</i>			<i>teikne</i>
<lesa/e>					<i>lese</i>			<i>lese</i>
<dansa/e>			<i>danser</i>	<i>dansa</i>				<i>danse</i>
<syng(j)a/e>		<i>syne</i>		<i>syna</i>				<i>syngje</i>
<vera/e>	<i>væra</i>			<i>væra</i> (x2)				
<springa/e>		<i>sprine</i>			<i>sprine</i>			<i>springe</i>
<svømme/e> / <symja/e>	<i>svømme</i>							
<skriva/e>			<i>skriv</i>					
<b>Totalt, ending</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

I Lærar 3 sin tale har elleve av infinitivsformene *a*-ending, tre har *e*-ending, og den eine som ikkje har ending (*jer*) er ei mykje brukt infinitivsform i sunnhordlandsdialekten. For alle dei andre ordformene har sunnhordlandsdialekten *a*-ending, og vekslinga mellom *a*- og *e*-infinitiv i Lærar 3 sitt talespråk må difor forklarast på annan måte enn med bakgrunn i dialektgeografi.

Er det skriftspråket som formar denne variasjonen? Medan *a*-ending dominerer i tale både hos Lærar 3 og elevane, er det *e*-ending som dominerer skriftleg hos Lærar 3. Seks av dei sju infinitivane ho skriv på tavla har *e*-ending. Denne *e*-dominansen i Lærar 3 sine skriftlege infinitivar kan ha samanheng med at *-e* er blitt den mest brukte infinitivsendinga i nynorsk skrift. Dette har skjedd gradvis etter 1959-reforma, då *a*- og *e*-infinitiv vart jamstilte i nynorsk (Jahr, 2010). I bokmål er *e*-ending i infinitiv eineform. Fordi dette er ei fellesform for bokmål og nynorsk, er ho den

desidert mest brukte i norsk skrift totalt, og ho kan dermed bli oppfatta som umarkert og nøytral. Dette kan forklara at *-e* er blitt den vanlegaste infinitivsendinga også i nynorske lærebøker (Språkrådet, 2002, s. 17). Lærebøkene som denne innføringsklassen nyttar, representerer ikkje noko unntak frå dette, her er det *e*-infinitiv som er brukt. Det er dermed nærliggjande å gå ut frå at det som dominerer i norsk skriftspråk generelt og i skrift på tavla i denne økta spesielt, formar valet hennar dei gongene *e*-endinga førekjem også munnleg. Dette kjem fram i dette korte utdraget:

E7: Sprinje.

L3: (*L3 skriv <springe> på tavla.*) Sant, da kan væra jí:, da kan væra å sprinje, sant, maþen forþellige tin. Ja?

Her er det ei veksling mellom *a*-ending i *væra* og *e*-ending i *sprinje*. Det er berre verbet *<springe>* av desse som blir skriva på tavla, med *e*-ending, og deretter blir varianten også uttala med *e*-ending, *sprinje*. Dermed kan ein gå ut frå at skrifta formar talen. Men i tillegg har E7 uttala verbet med *e*-ending først. Dette leier meg vidare til å undersøkje om Lærar 3 sitt talespråk tar opp i seg infinitivsendingane som elevane brukar, det vil seia om det føregår konvergens mot elevanes mellomspråk. Det kan like gjerne vera påverknad frå E7 som frå skriftspråket som gjer at Lærar 3 seier *sprinje*. Når elevane tidlegare i samtalen nyttar både *spille* (E1) og *spilla* (E8), er det *spilla* Lærar 3 gjentar når ho ber om oppklaring, før ho korrigerer ordvalet til *leika*. Deretter skriv ho *<leika i snøen>* på tavla. Denne gongen er det såleis *a*-infinitiven som rår både munnleg og skriftleg. Lærar 3 får så innspel frå E4, som seier: *Musikk. Tegna. Skriv*, igjen med *a*-infinitiv (*tegna*). Lærar 3 gjentar litt etter: *Ja. Musikk. Teikne. Lese*, med *e*-infinitiv (*teikne, lese*), medan ho skriv *<musikk>*, *<teikne>* og *<lese>* på tavla. Både munnleg og skriftleg er det no *e*-infinitiv som er valt, sjølv om E4 har nytta *a*-infinitiv. Det ser ut til at E8 ikkje forstår at den lokale varianten *tegna* er det same leksemet som nynorskforma *<teikne>*, for han føreslår *tegna*, som alt står skriva på tavla som *<teikne>*. Heretter er alle infinitivsformene Lærar 3 skriv på tavla *e*-infinitiv. Medan elevanes infinitivar utetter i utdraget viser stor variasjon av endingar, har Lærar 3 *a*-ending i talespråket, med unntak av at ho mot slutten av utdraget seier *sprinje <springa/e>*.

Eg meiner dette viser at det skriftlege og det munnlege også er åtskilde storleikar i dette klasserommet. Den skriftnære dominerande varianten, *e*-infinitiv, blir berre nytta munnleg av Lærer 3 når det samtidig er ein tilsvarende skriftleg variant som er skriven på tavla. Ein interessant parallell er at den eine *a*-infinitiven i skrift, *leika*, ser ut til å vera forma av talespråket, i og med at ho har sagt *leika* før ho skriv det. Det ser likevel ut til at skriftspråket formar talen hennar meir enn motsett når det gjeld infinitivsending. Det er i alle høve tydeleg at trekk frå skriftspråket førekjem i talespråket når tale akkompagnerer skrift (eller motsett). I samtale med elevane nyttar Lærer 3 i dette utdraget *a*-infinitiv, bortsett frå når det er *e*-infinitivar skrivne på tavla som er i bruk. Dette kan ein forstå som at *a*-endinga er den som Lærer 3 brukar mest, og dermed den intuitivt valde varianten. I tillegg kan *a*-endinga her vera eit resultat av at ho konvergerer mot den dominerande varianten hos elevane.

For presensformer er det nærliggjande å analysera variasjonen på same aksene, der former med *-r* i utlyd representerer det skriftnære, og former som endar på vokal (*-a* eller *-e*) representerer det dialektale og/eller konvergens mot elevane sin tale. Lærer 3 seier til dømes både <sup>2</sup>*hoppa* og <sup>2</sup>*hoppa* <hoppa> i presens, i tillegg til den enklitiske forma <sup>2</sup>*hopp* i <sup>2</sup>*hopp'an* <hoppa han>. Ho seier også <sup>2</sup>*sveva* og <sup>2</sup>*sveva* <sveva>, <sup>2</sup>*passa* og <sup>2</sup>*passa* <passa> og <sup>2</sup>*lika* og <sup>2</sup>*lika* <lika>. Sterke verb får lagt til innskotsvokalen *-e* i presens, som i <sup>1</sup>*fyke* <fyk> og <sup>1</sup>*brenne* <brenn>.

Utdraget nedanfor er henta frå ein skriveaktivitet der Lærer 3 hjelper ein elev å finna setningar han kan skriva i boka si. Her førekjem ei veksling av presensformer (understreka):

L3: Ja, ka ska me skriva der? Me kan for eksempel skriva – e – for eksempel at han som tjøre sykkeln, han på sykkeln hoppa, sant? Di hoppa, sykkeln tjøre sånn «djju», åsså hopp'an. Eller me kan skriva, han – han sveva i lufta. (*Til ein assistent:*) Ka e sveva på –? Viss du sku sei, alså når nåken sveva, sant, sånn som detta her, han – me kan skriva han hoppa, men me kan og skr– skriva at han liksom sveva i lufta, fyke litt.

Dei understreka presensformene viser at formene utan *-r* utgjer åtte av dei totalt elleve førekomstane i dette utdraget. Dei tre gongene endinga *-r* førekjem, i <sup>2</sup>*hoppa* og <sup>2</sup>*sveva* (x2), er det i samband med at verba er i sentrum for skriveaktiviteten. Her dikterer ho kva elevane kan skriva, innleia med *me kan skriva (...)*. Ho spør også ein tospråkleg assistent: *Ka e sveva på – (underforstått: førstespråket)?* Også her er

verbet (og verbforma) i fokus, og det er skriftnær variant som er valt. Når ho uttalar presensformene utan *-r*, inkludert det sterke verbet *fyke* <fyk>, med innskotsvokal, er det i samanheng med den same aktiviteten, at dei leitar etter verb han kan skriva for å beskriva det som skjer på biletet. Innleiingsvis forklarar Lærar 3 kva dei ser på biletet (at ein motorsyklist hoppar/svevar/fyk), og verbformene ho nyttar er utan *-r*, i tråd med tradisjonell sunnhordlandsdialekt. Verbformene utan *-r* opptrer i formuleringar innleia med *for eksempel at, viss du sku sei, altså og me kan og skr–skriva at han liksom (...)*. Desse uttrykksmåtane, særleg understreka av *at, viss, altså og liksom*, viser at ho ikkje dikterer kva han skal skriva, men at ho snakkar meir lausleg rundt det.

Eit anna eksempel viser ein førekomst av *-er* i *liker* i Lærar 3 sin tale, medan E3 seier *likar*:

L3: Kor e svara dine?

E3: Nei, eg likar itjfe den.

L3: Å, du liker itjfe? Okei, nei.

Det kan verka som om Lærar 3 gjentar det E3 seier her, men det er både ulik presensending og ulikt tonelag. Lærar 3 seier elles i materialet *lika* i presens, utan *-r* og med tonelag 2, som er ei tradisjonell sunnhordlandsk bøyingsform for svake *a*-verb. Når derimot yngre generasjonar i Sunnhordland sine presensendingar av svake *a*-verb har endra seg frå *a*- til *e*-ending (Notland, 2001, s. 89), skifter tonelaget også, frå *eg lika* til *eg like* <eg likar>. Her held Lærar 3 på tonelaget frå *lika*, men ho konvergerer morfologisk mot E3, som her nyttar *r*-ending i presens, og resultatet i Lærar 3 sin tale blir *liker*. Sett vekk frå tonelaget, er denne også ei fellesform for bokmål og nynorsk.

Verbet <passar> opptrer som *passa* i presensform fem gonger i materialet:

1. (...) Så dåke må finna bok som passa te dåke, sant?
2. Ja, for eksempel. Prøv da, sjå om da passa
3. Nei, du må – du må skriva da no ka du trur, åsså må du sjå om da passa her, der ska da være ein te, ser du da?
4. Men då må du lesa den i boka, e da nåken av desse ora her som passa til –
5. For eksempel! Da passa jo –

Éin gong førekjem *passer* som presensform:

L3: Da kan vær for eksempel basketball, då har du ei sånn korg så balln ska oppi, sant? No må du tenka, ka – kim av desse ora passer?

Den siste forma, <sup>2</sup>*passer*, er ikkje ei moderne sunnhordlandsform, men ei skriftnær bokmålsform. Ei moderne sunnhordlandsform i presens for verbet <å passa> er <sup>2</sup>*passè*. Lærar 3 nyttar her ei skriftnær form framfor ei nyare dialektform.

Det som er gjennomgåande ved veksling av presensendingar for dei verba eg har registrert, er at den tradisjonelle sunnhordlandsendinga dominerer i Lærar 3 sin tale. Når så valet hennar fell på ei skriftnær form, viser det skriftnære seg i nokre tilfelle som bokmålsnær og i andre som nynorsknær tale. For <passar> er det bokmålsforma <sup>2</sup>*passer* som er brukt, for <likar/-er> fellesforma <sup>2</sup>*liker*, og for <hoppa> og <sveva> er det nynorskformene <sup>2</sup>*hoppa* og <sup>2</sup>*sveva*.

### Substantiv:

Eit karakteristisk trekk ved Lærar 3 sitt talemål, er at hokjønnsst substantiv i bestemt form eintal både har *o*-ending, som samsvarar med det sørvestlandske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 97-98), og *a*-ending, som eg analyserer som ei skriftnær form. Ord som førekjem relativt hyppig med både *a*- og *o*-ending er *tavla* og *tavlo* <tavla>, *boka* og *boko* <boka>, *kantina* og *kantino* <kantina>. I bestemt form eintal fordeler førekomstane av desse tre hokjønnsorda seg slik i materialet:

Tabell 28: Variasjon i endingar i hokjønn bestemt form eintal i tre leksem i Lærar 3 sitt talespråk.

Ordform	Skriftnære variantar			Dialektale variantar		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<tavla>	<i>tavla</i>	7	70	<i>tavlo</i>	3	30
<boka>	<i>boka</i>	19	76	<i>boko</i>	6	24
<kantina>	<i>kantina</i>	10	76,9	<i>kantino</i>	3	23,1
	<b>Totalt</b>	<b>36</b>	<b>75</b>	<b>Totalt</b>	<b>12</b>	<b>25</b>

Her kjem det tydeleg fram at det er stor dominans av dei skriftnære formene (75 %) framfor dei dialektale (25 %), noko som skil seg frå variasjonen eg har analysert så



langt i talemålet hennar. Det er nokså få førekomstar av kvart leksem, men tendensen er likevel tydeleg. Lærar 3 har sjølv karakterisert seg som dialektbrukar med variasjon som legg seg som eit *belegg oppå* dialekten. Men tabell 28 viser det motsette, for her er dei dialektale formene i mindretal. Tyder dette at talen hennar får eit skriftnært preg? Eg vil kommentera dette ved å ta utgangspunkt i korleis dei to variantane av kvart av desse hokjønnsorda i bestemt form eintal opptrer i dei konkrete ytringane nedanfor:

1. Ja. Då kan me ta denne her ilag på tavla fysst.
2. Den har me – da e da så du ser på tavlo, då kan du skriva da som står der på tavlo. Sant?

I den første av desse ytringane er det *tavla* som er valt, i den andre opptrer *tavlo* to gonger. Det er uråd å seia kva som gjer at det førekjem variasjon i bøyingsendinga for hokjønn i akkurat desse to ytringane. Men har den første ytringa eit meir skriftnært preg enn den andre på grunn av forma på substantivet? Eg meiner ein må sjå på samanhengen det opptrer i, det vil seia forma på orda rundt det aktuelle substantivet. I den første ytringa er det eitt anna ord som skil seg ut som skriftnært, og det er *denne*, som i sunnhordlandsmål er uttala *dinna/denna*, elles er både *her* (med vokalen *e*) og *fysst* lokaldialektale former. I den andre ytringa er det berre eitt ord som framstår som skriftnært, og det er *som*: *da som står der på tavlo*. Dette ordet, *som*, opptrer oftast som *så/so* i sunnhordlandsmål (sjå kapittel 6.6.1), slik tilfellet er like før: *da e da så du ser på tavlo*. Resten av formene i den andre ytringa finn ein i sunnhordlandsk, som til dømes *da e da* <det er det>, *skriva* (med *a*-infinitiv) og *der* (med vokalen *e*). Den første ytringa har såleis eit meir skriftnært preg enn den andre, ikkje berre på grunn av endinga *-a* i substantivet, men også på grunn av dei andre ordformene som omgir substantivet i ytringa. Men både *her* og *fysst* motverkar eit skriftnært preg på heile ytringa. Ein bør difor ikkje sjå på substantivform isolert for å bestemma om talespråket hennar i sin heilskap har eit skriftnært preg. Det er truleg nettopp substantivformene (og andre skriftnære former) Lærar 3 legg merke til når ho høyrer at ho *snakkar bokmål* (jf. også Neteland, 2014b), medan eg vil seia at talespråket hennar er meir komplekst enn som så.

Ei anna ytring inneheld både *boka* og *boko*:

L3: (...) men han kan ha skrive**u**boka si og, prøva å skriva i **u**boko di. Har du skrivebok?

Ordforma *boka* går igjen mange gonger i materialet, og ofte er det i ei samansetting, som her, *skriveboka* (og *arbeisboka*). I åtte av 19 førekomstar av *boka* opptrer ordet som samansett ord. For *boko* gjeld det same i fire av seks førekomstar, som *arbeisboko*, *skriveboko* (x2) og *leseboko*. Elles er det elleve førekomstar av *boka* og to av *boko* som rotord. Det ser ut til å vera vilkårleg kva form som blir valt uavhengig av om det opptrer som samansett ord eller som rotord. Den skriftnære varianten dominerer uansett for <boka>. Ei veksling mellom *boka* og *boko*, som i ytringa over, viser også at ordformene kan nyttast om einannan av Lærar 3, og samla fokuserer begge variantane, både *boka* og *boko* (i *skriveboka* og *boko di*) på det same innhaldet, nemleg 'skrivebok'.

Ei veksling av skriftnær og dialektal form innanfor same ytring er også tilfelle for *kantino* og *kantina*:

L3: Du lika brø me ost? Ja. Men visst – visst me hadde hatt *kantina* her, ka hadde du hatt lyst at me skulle sella i kantino? Ka sku da vært lov å tšopa i kantina?

Dei understreka ordformene er i bestemt form eintal, medan det like før opptrer i ubestemt form eintal, (*ei*) *kantina* (*visst me hadde hatt kantina her*). Med endinga -a er det samanfall mellom ubestemt og bestemt form av <kantine>: *kantina*. Ordforma *kantino* i bestemt form skil seg frå den ubestemte forma *kantina*, noko som kan forklara at denne forma opptrer like etter den ubestemte forma. Her er det snakk om ei spesifikk kantine, og dialektvarianten *kantino* opptrer i bestemt form. Deretter er det opplagt at *kantina* viser til den same spesifikke kantina som *kantino* like før har gjort, og ei skriftnær form blir valt. Den skriftnære og den dialektale varianten av <kantina> i bestemt form eintal opptrer elles i materialet utan at eg kan sjå noko mønster, men *kantina* dominerer med ti førekomstar, medan *kantino* førekjem berre tre gonger.

Av andre hokjønns substantiv i bestemt form eintal, opptrer <overskrift> tre gonger som *øveskrifta* og ein gong som *overskrifta*, men ingen førekomstar har o-ending. Heller ikkje for *klokka* <klokka> er det førekomstar av den lokale varianten med o-ending (*klokko*), men *klokka* førekjem 17 gonger. <Sola> førekjem fem gonger som

*sola*, <jorda> fire gonger som *jora*, men ingen gonger som dei lokale variantane *solo* og *joro*. Også <døra>, <trappa> og <korga> førekjem utelukkande i skriftnære former, *døra*, *trappa* og *korga*. Ei anna ordform som heller ikkje har førekomstar med *o*-ending er <lista>, der både *den lista* og *den listη* førekjem i bestemt form eintal. Lærer 3 seier tre gonger *ei lista* i ubestemt form eintal, som viser at leksemet er eit hokjønnsord. Variantane i bestemt form eintal, *lista* og *listη* viser derimot ei alternering mellom skriftnære former innanfor både hokjønns- og hankjønnsparadigmet, men det er ingen førekomstar av lokal *o*-ending. Det er også eksempel på hokjønnsord som opptrer berre i dialektal form, ikkje skriftnær. Det gjeld *tio* <tida>, som førekjem tre gonger og *voksηoppleriηo* <vaksenopplæringa> som førekjem éin gong.

Hankjønns substantiva i Lærer 3 sin tale er mindre utsette for variasjon, men dei to orda <sommar> og <lærer> vil eg kort kommentera. Desse skil seg frå sunnhordlandsdialekt ved å ha ein annan fonologi og morfologi i Lærer 3 sin tale. Først, ho uttalar *såmm̄er* med vokalen *å* i rotstavinga, der det tradisjonelle sunnhordlandsmålet har *o*, *sommar*. Den trykklette stavinga er *-er*, ikkje *-ar* slik det er lokalt. Når dette leksemet opptrer i bestemt form eintal, uttalar ho det *såmm̄ern*. Lokalvarianten er *sommaren*. Ho seier *såmm̄ern* berre éin gong:

L3: Eg bruka sitteunderlag til å me på såmm̄ern.

Her er *såmm̄ern* uttala med dorsal *r*, ikkje med retrofleks *η*. Fonologisk og morfologisk har denne ordforma trekk frå søraustnorsk framfor det skriftnære, dersom ein ser på både rotvokalen og endinga. Endinga er redusert til *-n*, og endingsvokalen (*e*) er assimilert. Eit vanleg resultat når stammen endar på *-r* er retrofleks *η* som bøyingsending i austnorske dialektar (Kristoffersen & Torp, 2016, s. 197), men dette førekjem ikkje her, ho held på den vestnorske fonologien. Dei sju andre gongene <sommar> førekjem, er det i ubestemt form eintal, *såmm̄er*. Nokre gonger ville det vore grammatisk rett med bestemt form, som her:

L3: Zzzzz, akkurat som ei zzzzz (*fingeren går i bølger, imiterer eit insekt*) på såmm̄er, bio på såmm̄er.

Her imiterer ho ei bie, medan ho seier *bio på såmmer*. Preposisjonen *på* er valt både i det første og det andre utdraget over, men i det andre opptrer underleddet *såmmer* i ubestemt form. Det er mogleg denne er valt for å unngå den forma som sett frå ein sunnhordlandsk og nynorsk ståstad er meir markert, *såmmern*, som framstår som overregional og skil seg frå ei dialektal form, som til dømes *bio* <bia> representerer. Det siste utdraget kan også vera eit eksempel på konvergens mot strukturar som er vanlege i elevanes mellomspråk, preposisjonen *på* brukt saman med eit ubøygdt substantiv. Det inneber i tilfelle at dette er eit eksempel på ugrammatisk lærarspråk.

Når det gjeld ordet <lærer>, førekjem den bestemte eintalsforma *lærern* fire gonger i materialet. Denne forma er ei parallell form til *såmmern* på grunn av vokalane og bøyingsendinga. *Lærern* framstår som ei austnorsk form i talen hennar, uttala med dorsal *r*, ikkje med retrofleks *ŋ*. Varianten *læreren* førekjem tre gonger, to av dei i høgtlesing, der forma *læraren* er brukt i den nynorske teksten. *Læreren* er ei bokmålsnær form, og sjølv om ho les ein tekst på nynorsk, uttalar ho bokmålsvarianten. Den tredje gongen opptrer det i fri tale, ikkje i høgtlesing: *Kjell d'e jo læreren dærras, sant?* Forma *leraren*, som er den lokale varianten, er fråverande. Når substantivet si stamme endar på *-r*, ser det såleis ut til at det er vilkårleg om Lærer 3 nyttar *-n* eller *-en* i bestemt form eintal. Av desse er det berre *-n* ( i *-rn*) som signaliserer ei overregional orientering, også sett i samanheng med fonologiske trekk i den aktuelle ordforma.

Lærer 3 sitt talespråk har variasjon i ubestemt form fleirtal i både hankjønn og hokjønn. Endinga alternerer mellom *-e* og *-er* i hokjønn, *-a* og *-ar/-er* i hankjønn. Det sørvestlandske området manglar *-r* i endinga i fleirtal ubestemt form i alle klassar av hankjønns- og hokjønnsst substantiv (Skjekkeland, 2005, s. 213). Lærer 3 sitt talemål i klasserommet har både *farga* og *fargar* m., *koda* og *kodar* m., *vokala* og *vokalar* m., *eleva* og *elevar* m., *ferdiheta* og *ferdigheter* m./f., *oppgave* og *oppgaver* f. Desse variantane (med fleire) førekjem i Lærer 3 sitt talespråk, som vist i tabell 29.

Tabell 29: Variasjon i endingar i hankjønn og hokjønn ubestemt form fleirtal i Lærar 3 sitt talespråk.

Ordform	Skriftnær tale		Dialekt		Totalt
	Uttale	Førekomstar	Uttale	Førekomstar	
<fargar> m.	<i>fargar</i>	2	<i>farga</i>	7	9
<kodar> m.	<i>kodar</i>	2	<i>koda</i>	1	3
<vokalar> m.	<i>vokalar</i>	1	<i>vokala</i>	3	4
<elevar> m.	<i>elever + elevar</i>	1 + 1	<i>eleva</i>	4	6
<gutar> m.	<i>gutter + gutar</i>	2 + 1	<i>gutta</i>	2	5
<aktivitetar> m.	<i>aktivitetar</i>	4	<i>aktiviteta</i>	11	15
<lydar> m.	<i>lydar</i>	1	<i>lyda</i>	6	7
<bokstavar> m.	<i>bokstavar</i>	1	<i>bokstava</i>	12	13
<konsonantar> m.	<i>konsonanter</i>	2	<i>konsonanta</i>	14	16
<samar> m.	<i>samer</i>	1	<i>sama</i>	0	1
<ferdigheiter> m./f.	<i>ferdigheter</i>	1	<i>ferdiheta</i>	1	2
<oppgåver> f.	<i>oppgaver</i>	3	<i>oppgave</i>	2	5
	<b>Totale førekomstar</b>	<b>23 (26,7 %)</b>	<b>Totale førekomstar</b>	<b>63 (73,3 %)</b>	<b>86</b>

Totalt er det dei dialektale variantane som er i fleirtal. Dei utgjer 73,3 % av førekomstane for desse leksema, medan dei skriftnære variantane utgjer 26,7 %. Det er få belegg på nokre av variantane, men tendensen er heilt klar der det er mange førekomstar av ei ordform. Der utgjer dialektforma fleirtalet, slik tilfellet er for *aktiviteta*, *bokstava* og *konsonanta*. To av leksema opptrer med to skriftnære variantar i tillegg til dialektvarianten, det er <elevar> og <gutar>. Her førekjem både *elever* og *elevar*, *gutter* og *gutar*, der *elever* og *gutter* er bokmålsnære former, *elevar* og *gutar* er nynorsknære. Den dialektale forma *gutta* har også ein annan lokal variant, *gu:ta*, ei form Lærar 3 ikkje nyttar i materialet. Men ho kommenterer ordet <gut> når dei arbeider med vokallengd, og då spør ho elevane: *men seie me gutt på [lokalt stadnamn] elle på nynorsk?*, før ho svarar sjølv: *på nynorsk seie me gu:t*. Her skil ho ikkje mellom lokal dialekt og nynorsk, slik at underforstått hevdar ho at ein seier *gut* (*gu:t*) i sunnhordlandsk også. Sjølv har ho nokre førekomstar av *gut*, men i

ubestemt form fleirtal førekjem ikkje *guta*, men det er éin førekomst av den nynorsknære varianten *gutar*. For <samar> er det berre éin førekomst, og det er *samer*, ei bokmålsnær form. Her dukkar ordet opp når ho skal forklara ordforma <samiske> i leseboka: *Samiske e – da e – ein same, da e et folkeslag, samer*. Her bøyer ho ordet <same> m. slik: *ein same – (fleire) samer*, der ho gjennom artikkelen *ein* nyttar nynorsknær tale for ubestemt form eintal, medan ubestemt form fleirtal viser ein bokmålsnær tale. Den tilsvarende dialektforma *sama* er det ikkje belegg for i materialet, heller ikkje nynorskforma *samar*.

Eg vil også kort kommentera ordet <ferdigheiter>, som på bokmål er valfritt hankjønns- eller hokjønnsord, <ferdigheter>, medan <ferdigheiter> på nynorsk er eit hokjønnsord. I Lærer 3 sin tale opptrer dette ordet i variantane *ferdigheter* og *ferdiheta*. Den første av desse samsvarar med bokmålsforma, anten det er eit hankjønns- eller hokjønnsord, men også med nynorsk bøyingsending *-er*. Den andre er ei lokal dialektform, der ordet er eit hankjønnsord bøygd slik: *ein ferdihet – fleire ferdiheta* m., og det skil seg frå nynorsk bøyning, som er *ei ferdighet – fleire ferdigheter* f. Lærer 3 sin bruk av *ferdigheter* og *ferdiheta*, er difor eit eksempel på at vekslinga mellom variantar kan innebera ei veksling mellom bokmålsnære og lokaldialektale variantar.

I inkjekjønn bestemt form fleirtal førekjem oftast *o*-ending i Lærer 3 sitt talespråk, men både <orda>, <spørsmåla> og <dyra> førekjem med variasjon i bøyingsendinga:

Tabell 30: Variasjon i endingar i inkjekjønn bestemt form fleirtal i Lærer 3 sitt talespråk.

Ordform	Skriftnære variantar			Dialektale variantar		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<orda>	<i>orene</i>	1	14,3	<i>oro</i>	6	85,7
<spørsmåla>	<i>spørsmåla</i>	2	66,7	<i>spørsmålo</i>	1	33,3
<dyra>	<i>dyra + dyrene</i>	1 + 1	33,3	<i>dyro</i>	1	66,7
	<b>Totalt</b>	<b>5</b>	<b>38,5</b>	<b>Totalt</b>	<b>8</b>	<b>61,5</b>

Tabell 30 viser få førekomstar, men han synleggjer like fullt at det førekjem variasjon i bøyingsendinga i bestemt form fleirtal i inkjekjønnsord. For ordformer som inngår i variasjon, er det overvekt av den lokale dialektendinga *-o*. Den dialektale overvekta

skuldast dei seks førekomstane av *oro*. Varianten *orene* har til samanlikning berre éin førekomst, og *ora* førekjem ikkje. For <spørsmåla> er varianten *spørsmåla* brukt to gonger og *spørsmålo* éin gong, og <dyra> førekjem også to gonger i skriftnær tale, som *dyra* og *dyrene*, og éin gong som dialektforma *dyro*. Dei skriftnære variantane representerer såleis både bokmålsnære former (to former på *-ene*) og fellesformer (tre former på *-a*).

Før eg forlet det morfologiske språknivået, vil eg kort kommentera bruken av *de* og *da* for pronomenet/determinativet <det>. I utdraga frå Lærer 3 sitt talespråk i kapittel 6.5 er <det> realisert som *da* 19 gonger, medan *de* førekjem berre éin gong. Totalt i materialet førekjem *da* over 800 gonger i Lærer 3 sin tale, og *de* førekjem 13 gonger. I lokaldialekten er *da* den vanlege varianten av <det>, men i enklitiske uttrykk som <det er> blir realisasjonen *d'e*. Eg har ikkje tatt med dei enklitiske førekomstane i oppteljinga, eg har berre sett på uttalen av *de* <det> isolert frå *e* <er>, for det er denne bruken av *de* <det> som skil seg frå den lokaldialektale. Førekomsten av *da* og *de* nedanfor uttrykkjer det dialektale og det skriftnære i same ytring:

E3: Æ- for eksempel (uft) min klass ha ti, for eksempel ti eleva, men ær de en anne navn?

L3: Da hette: I min klasse ær de n- kor mangen e me no?

E3 held på med ei skriveoppgåve, og Lærer 3 hjelper med formuleringane. Ytringa til Lærer 3 er innleia med *Da hette: (...)*. Her er det den lokaldialektale varianten *da* <det> som er i bruk. I den modellerte ytringa førekjem så den skriftnære *de* <det>: *I min klasse ær de (...)*. I denne ytringa førekjem den dialektale presensforma *hette* <heiter> saman med *da* <det>. Saman med den skriftnære forma *de* <det> førekjem andre skriftnære former, både førestilt possessiv, *min klasse* (sjå kapittel 6.6.3), og presensforma *ær* <er>. Varianten *de* <det> opptretr såleis i samband med annan skriftnær tale, medan varianten *da* <det> førekjem saman med andre dialektale former.

Når det gjeld morfologisk variasjon i Lærer 3 sitt talespråk, finn eg ei jamt over ei overvekt av dialektale bøyingsendingar i dei ordformene som opptretr med to eller fleire variantar. Dette gjeld både innanfor verb (infinitivs- og presensending) og

substantiv (eintals- og fleirtalsbøying). Unntaket er bestemt form eintal av hokjønnsst substantiv, der dei skriftnære variantane dominerer. Dette er variantar som representerer fellesformer for bokmål og nynorsk (*a*-ending). Endingane som bryt med sunnhordlandsk, finst i mange andre norske dialektar, men Lærer 3 kommenterer sjølv desse som å snakka *pent* og *bokmål* i den videostimulerte refleksjonen i intervjuet. «Å snakka pent» og «å snakka bokmål» er folkelingvistiske karakteristikkar som Randi Neteland viser fungerer som kontrast til «dei vestnorske, tradisjonelle, rurale talemåla» (Neteland, 2014b, s. 282). Lærer 3 høyrer seg sjølv som bokmålsbrukar, men i denne morfologiske analysen har eg vist at biletet er meir komplekst. Det komplekse viser seg både ved at mange fellesformer er i bruk og ved at dialektale ordformer omgir det skriftnære i ytringane hennar, noko som motverkar det skriftnære preget. Skriftspråka representerer tydelege normaktørar i Lærer 3 sitt talespråk, og ho advergerer særleg mot former som er felles for nynorsk og bokmål. Morfologisk variasjon på aksene dialekt–skriftnær tale kjenneteiknar dei språklege praksisane hennar. I kapittel 7.2 vil eg drøfta variasjon på denne aksene også språkideologisk, med særleg vekt på lærarane oppfatningar og haldningar.

### 6.6.3 Syntaktisk variasjon

Det er mindre variasjon på det syntaktiske området enn på det morfologiske i Lærer 3 sitt talespråk. Ut frå ei induktiv tilnærming til variasjonen i materialet har eg valt å trekkja fram nokre eksempel på syntaktiske strukturar som varierer, først plassering av possessiv i substantivfrasar, og deretter ordstilling i *kv*-spørsmål.

Når det gjeld plasseringa av possessiv i substantivfrasar, liknar variasjonen på det som kom fram i Lærer 1 sin tale. Også i Lærer 3 sitt talespråk er det variasjon mellom førestilt og etterstilt plassering av possessiven i høve til kjernen i substantivfrasen. I eksempla nedanfor førekjem både *min gutt*, *mine barn* og *gutt<sub>n</sub> min*:

1. (...) For min gutt, han tjøre (uft), han tjøre stor sykkel. Ja.
2. Eg e veldig gla i å gå på tur. (..) Men mine barn for eksempel, spesielt [namn], gutt<sub>n</sub> min, han syns d'e off!

Dei understreka substantivfrasane, *min gutt*, *mine barn* og *gutt<sub>n</sub> min*, viser variasjon av førestilt og etterstilt eigedomspronomen. I alle desse tre er *min/mine* underledd i



substantivfrasen. Det førestilte possessivet medfører at substantivet står i ubestemt form i *min gutt* og *mine barn*. Etterstilt possessiv medfører at substantivet er i bestemt form, *gutt<sub>n</sub> min*. I den første ytringa fungerer både *min gutt* og *han* som subjekt, og ein slik struktur blir kalla apposisjonsstruktur (Kulbrandstad, 2005, s. 191), noko som er vanleg i munnleg språkbruk. Lærer 3 legg til eit tilsvarande og sideordna ledd, *min gutt, han (...)*, og dermed er det ikkje tvil om kven som er agens og utfører verbhandlinga. I den andre ytringa inneheld subjektet ikkje mindre enn fire sideordna frasar (tre av dei i apposisjon), der både *mine barn*, *spesielt [namn]*, *gutt<sub>n</sub> min* og *han* saman utgjer subjektet. Tre av dei sideordna frasane har same referent, men *mine barn* skil seg frå dei andre både semantisk, ved at denne fungerer som overordna omgrep for den aktuelle sonen, og syntaktisk, ved at ordstillinga har førestilt possessiv. I den same ytringa er det også brukt etterstilt possessiv, *gutt<sub>n</sub> min*. I norsk samanheng er etterstilt possessiv det vanlegaste i munnleg språkbruk (Kulbrandstad, 2005, s. 167). Men i språkopplæringssamanheng fungerer strukturar med førestilt possessiv som ei morfologisk forenkling ved at substantivet er ubestemt, og det førestilte possessivet fungerer også til å forsterka den possessive semantikken. Slik sett kan denne strukturen vera valt som ei tilpassing til elevgruppa.

Éin gong brukar Lærer 3 ein annan struktur som skil seg frå sunnhordlandsdialekt og nynorsk. Det er når ho seier *dyrenes hus* som forklaring på kva 'eit hi' er. Ifølgje Kulbrandstad (2005, s. 146) er *s*-genitiven vanleg i bokmål, men ikkje i nynorsk og i talemåla.<sup>97</sup> Dette kan såleis vera eksempel på ein skriftnær (bokmåls)syntaks i Lærer 3 sitt talespråk. Variantar av denne strukturen nyttar ho i garpegenitiven *niss<sub>n</sub> sitt reinsdyr* <nissen sitt reinsdyr> og i preposisjonsfrasen i *slotte te kongen* <slottet til kongen>, der både *sitt* og preposisjonsfrase innleia med *te* <til> representerer vanlege talemålsvariantar av variabelen possessivitet. Den siste fører til ei omformulering ved hjelp av preposisjon (<kongens slott> – <slottet til kongen>). Strukturen i *dyrenes hus* inneber den same semantiske styrkinga av possessiven som

---

<sup>97</sup> Sjølv har eg valt å nytta innslag av *s*-genitiv i denne avhandlinga, som er skriven på nynorsk. Eg skriv til dømes *lærarars språklege praksisar* og fleire liknande konstruksjonar, først og fremst fordi det representerer økonomisering av tekst, og fordi det liknar meir eit faguttrykk enn dei vanlegare skrivemåtane i nynorsk: *dei språklege praksisane til lærarane / lærarane sine språklege praksisar / dei språklege praksisane lærarane nyttar*.

det førestilte eigeomspronomenet *gjer*, og ved at *hus* opptrer i ubøygde form, innber strukturen også den same morfologiske forenklinga.

Det er mogleg at Lærar 3 nyttar den skriftnære *s*-genitiven i *dyrenes hus* og sameleis den skriftnære strukturen med førestilt possessiv i *min gutt* og *mine barn* for å prøva å forenkla både morfologi og syntaks for elevane i arbeidet med å gjera eit meiningsinnhald forståeleg for dei. Ei forenkling inneber her at *hus*, *gutt* og *barn* står i ubøygde form og at possessivet får emfase. Men slike uttrykksformer møter elevane sjeldan både i lokalsamfunnet som omgir dei og i nynorsk skrift, og ein kan difor stilla spørsmål ved om dette verkeleg har funksjon som forenkling i denne aktuelle språkopplæringssamanhengen. Slike konstruksjonar møter dei særleg i bokmålstekstar, i tillegg til at det i noka grad også kan førekoma førestelte variantar i mange talemålsvarietetar, særleg i skriftnær tale og ved emfase. Primært førekjem førestilt possessiv som syntaktisk konstruksjon i det norske språket *utanfor* både klasserommet, lokalsamfunnet og det nynorske kjerneområdet. Elevane tar i liten grad del i det større norske praksisfellesskapet (sjå ytste sirkel i figur 2 og 3), fordi denne ikkje utgjer den nære konteksten i kvardagen deira. Lærarane tar derimot større del i den ytste sirkelen.

Eg vil vidare analysera ordstillinga i Lærar 3 sine *kv*-spørsmål i tråd med slik eg gjorde det for Lærar 2 sine *kv*-spørsmål (sjå kapittel 6.4.3), men fordi det er mindre variasjon hos Lærar 3 enn hos Lærar 2 på dette området, vert dette gjort i mindre skala. Eg nyttar igjen Vangsnes og Westergaard (2014) sine fire typar av *kv*-spørsmål, som eg gjengir på nytt nedanfor. Det er vanleg med ikkje-V2 i *kv*-spørsmål av typen (1) og (2) på Sørvestlandet, nærmare bestemt i Hordaland og Rogaland, medan Nordvestlandet, Nord-Troms og Rogaland i tillegg til desse også har førekomstar av (3) og (4) (Vangsnes & Westergaard, 2014, s. 138):

- (1) Subjektsspørsmål med kort *kv*-ledd: *Kven som sel fiskeutstyr her i bygda, då?*
- (2) Subjektsspørsmål med langt *kv*-ledd: *Kor mange elevar som går på den her skulen?*
- (3) Objektsspørsmål med kort *kv*-ledd: *Kva du heiter?*
- (4) Spørsmål med kompleks adverbial *kv*-frase: *Kva tid du gjekk ut av ungdomsskulen, då?*

I Lærer 3 sitt talespråk følgjer ordstillinga jamt over V2-struktur, men eg finn eksempel på ikkje-V2 også. Dette gjeld *kv*-spørsmål av typane (1) og (3). Dei spørsmåla eg vil kommentera spesielt, er følgjande:

1. *Ka som e adjektive her no?* (1)
2. *Ka så – ka som e feil?* (1)
3. *Ka du ser på her?* (3)
4. *Ka du ska skriva?* (3)

Dei to første spørsmåla, *ka som e adjektive her no* og *ka som e feil*, er eksempel på type (1), subjektsspørsmål med kort *kv*-ledd, der verbalet *e* <er> er plassert som setningsledd nummer tre, medan normert skriftspråk har det som ledd nummer to (<Kva er adjektivet her no?> og <Kva er feil?>). Ordstillinga Lærer 3 brukar i desse spørsmåla er DO (direkte objekt/ spørjeord) – subjunksjonen *som* – FV (finit verbal) – X. Fordi det er ein subjunksjon i setninga, er det nærliggjande å gå ut frå at det er ein konstruksjon med leddsetning som ligg under, som i <Eg vil vita kva som er adjektivet her no> og <Eg vil vita kva som er feil>, men så er heilsetninga blitt stroken (jf. Elstad, 1982, s. 32-33). Vangsnes & Westergaard analyserer slike spørsmål som heilsetningar med ikkje-V2, men dersom ein analyserer *som* som ein innleiar til ei leddsetning, førekjem det ingen brot på V2-regelen, men derimot vanleg syntaks i leddsetningar, nemleg *v – n – a*.<sup>98</sup>

Det tredje og det fjerde spørsmålet, *ka du ser på her* og *ka du ska skriva*, representerer type (3), objektsspørsmål med kort *kv*-ledd. Også her er det V3-struktur, med ordstillinga DO (spørjeord) – S – FV – X. Ifølgje Vangsnes og Westergaard er den første ordstillinga, type (1), vanleg i Hordaland, medan type (3) ikkje er det. Sunnhordland ligg i Hordaland,<sup>99</sup> men på grensa til Rogaland, noko som kan forklara at type (3) førekjem i Lærer 3 sitt talespråk. Ei anna mogleg forklaring er at det føregår akkommodasjon (Gallois et al., 1988; Giles & Powesland, 2008) ved at Lærer 3 konvergerer mot ei ordstilling som er vanleg å ha i eit mellomspråk, som

---

<sup>98</sup> n: subjekt, lette objekt, v: finitt verbal, a: setningsadverbial, V: infinitt verbal, N: direkte objekt, indirekte objekt, predikativ, potensielt subjekt, A: adverbial (Kulbrandstad, 2005, s. 283).

<sup>99</sup> Her brukar eg nemninga Hordaland som namn på det geografiske området som samanfell med det gamle fylket, som kjelda refererer til.

også mange av desse elevane har. E5 har til dømes V3-ordstilling når ho spør: *Koffor alle liker den kopp?* og *Koffor alle må sova klokka åtte?* Lærer 3 ville truleg ikkje brukt V3-ordstilling i spørsmål med tilsvarende setningsledd, både fordi denne fell utanfor dei fire typene (Vangsnes & Westergaard, 2014, s. 138) og fordi det ikkje er vanleg med ikkje-V2 etter spørjeordet <kvifor> (jf. Elstad, 1982, s. 32). Vangsnes & Westergaard finn nærast ingen belegg på ikkje-V2 i <korleis>- og <kvifor>-spørsmål (Vangsnes & Westergaard, 2014, s. 145).

Eksempla over viser at Lærer 3 *kan* nytta ikkje-V2 i spørsmål når ordstillinga er innanfor vanleg norsk talemålspraksis, sjølv om denne ordstillinga skil seg frå skriftnorma. Opsahl analyserer ordstillinga i deklaratve setningar i multietnolektar i Oslo, og ho forklarar brot på V2-regelen som eit fenomen som oppstår gjennom akkommodasjon (Opsahl, 2009, s. 146). Lærer 3 snakkar absolutt ingen multietnolektisk varietet, men det kan likevel tenkjast at det føregår akkommodasjon, som saman med dialektal orientering kan forklara den syntaktiske variasjonen i ordstillinga til Lærer 3 i *kv*-spørsmål av type (1) og (3). Variasjonen på det syntaktiske området kan såleis forklarast ut frå både dialekten hennar og konvergens mot elevanes mellomspråk.

Ordstilling av type (2), subjektsspørsmål med langt *kv*-ledd, finn eg ikkje eksempel på i materialet. Det er derimot mange eksempel på V2 i denne spørsmålstypen, som i følgjande to eksempel:

1. *Kor mange lærara e da i innføringsklassen?*
2. Ja, *kor manen av dåke har gått tur på felle?*

*Kor mange lærara* <Kor mange lærarar> og *kor manen av dåke* <kor mange av dykk/dokker> er lange *kv*-ledd i subjektsspørsmål av type (2). I begge desse kjem det finitte verbalet, *e* <er> og *har* <har>, på andre plass i setninga. Dersom det hadde vore ein subjeksjon, *så/som*, etter det lange *kv*-leddet, hadde verbalet blitt flytta til tredje plass:<sup>100</sup>

1. *Kor mange lærara e da i innføringsklassen? > Kor mange lærara som e i innføringsklassen?*

---

<sup>100</sup> Igjen kan ein sjå på slike setningar som opphavlege leddsetningar innleia av *som*, og dermed med normal leddsetningssyntaks.

2. *Kor manen av dåke har gått tur på fjelle? > Kor manen av dåke som har gått tur på fjelle?*

Type (2) av ikkje-V2 førekjem ikkje i Lærer 3 sitt talespråk, sjølv om ein skulle forventa det ut frå at det er vanleg med ikkje-V2 i denne typen *kv*-spørsmål i dialektar i store delar av landet, også i Hordaland og Rogaland.

Til slutt i denne delen vil eg trekkja fram eit eksempel på ordstilling i ei substantivisk leddsetning:

L3: *Han reagera litt på koffor skal han ha paraply me seg på tur i skogen?*

Denne leddsetninga, som er innleia med spørjeordet *koffor* <korfor/kvifor>, passar ikkje inn i feltskjemaet for leddsetningar (Kulbrandstad, 2005, s. 283). Slike feltskjema viser den normale rekkjefølgja for setningsledd i norsk, og i leddsetningar er rekkjefølgja etter forbindarfeltet (som er plassen til subjunksjonen, her: spørjeordet): n – a – v i midtfeltet, V – N – A i slutfeltet. For den aktuelle leddsetninga *koffor skal han ha paraply me seg på tur i skogen*, plasserer spørjeordet *koffor* seg i forbindarfeltet, men det finitte verbalet *skal* er plassert der leddsetningar normalt har subjektet (her: *han*). Ordstillinga Lærer 3 nyttar her, passar derimot inn i heilsetningsskjemaet, som har v – n – a i midtfeltet. Leddsetningar er kompliserte ved at dei er underordna, men innlemma i, ein overordna struktur (heilsetninga). Leddstilling i heilsetningar er normalt tileigna raskare hos innlæraren enn leddstillinga i leddsetningar er. Skilnad på leddstillinga i heilsetning og leddsetning er rekna for å høyra til siste fasen i tileigning av leddstilling i norsk (Berggreen et al., 2012, s. 93; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 272). Lærer 3 sin bruk av leddstilling frå heilsetninga i denne leddsetninga er truleg gjort umedvite, men det kan likevel forståast som ein intensjon om språkleg forenkling for denne elevgruppa, som her gir seg utslag på det syntaktiske området.

#### 6.6.4 Leksikalsk variasjon

På det leksikalske området vil eg også for Lærer 3 trekkja fram variasjon innanfor ordvalet hennar, først knytt til bruk av synonyme ord, der aksent dialekt–skriftnær tale vanskeleg kan skiljast frå bruken av synonyme ord. Eg analyserer difor mange av synonyma hennar på denne aksent, og eg trekkjer inn eit transspråkingsperspektiv

(García et al., 2019) når det gjeld både det skriftnære, det dialektale og andre språklege ressursar som er i bruk. Deretter analyserer eg ordformer som eg ikkje reknar som synonym, men som plasserer seg som dialektale og skriftnære variantar. Analyse av leksikalsk variasjon som viser seg i form av eit metaspråkleg fokus i Lærer 3 si undervisning følgjer deretter.

Det er også for Lærer 3 (lik for Lærer 1 og Lærer 2) noko overlapp mellom både fonologisk, morfologisk, syntaktisk og leksikalsk variasjon i denne analysen, ved at nokre av dei same orda inngår i fleire typar av språkleg variasjon, som igjen kastar lys over kompleksiteten i språket og, ikkje minst, dei språklege praksisane i klasserommet.

### Synonyme ord:

Det første synonyme ordparet eg vil kommentera, er *kan/e* <kanskje> og *jedna* <gjerne>. Lærer 3 seier *jedna* to gonger, medan *kan/e* førekjem 73 gonger. I Lærer 3 sitt talespråk fungerer desse orda synonymt, og det hadde passa like godt å seia både *kan/e* og *jedna* i alle ytringane der eitt av desse orda førekjem. I ytringane nedanfor førekjem *jedna* to gonger og *kan/e* éin gong:

1. Ja. Sant? Visst me – visst da e vått å jedna litt kallt, så e da lurt å ha et sitteunderlag å sitta på.
2. D'e nok jedna sånn på – på kan/e på vidaregåande skula å sånn universitet å høgskula å sånt, så selle di – selle di nok litt fokolade.

Det er desse to førekomstane av *jedna* som finst i materialet. Elles dominerer *kan/e* <kanskje>, som er brukt i 97 % av tilfella. Eg la merke til at ho nytta *jedna* <gjerne> mange fleire gonger i intervjuet enn i klasserommet. Sjølv om eg ikkje analyserer Lærer 3 sitt talespråk i intervjuet, gjorde eg her eit unntak ved å søkja på det eg har notert som *gjerne* og *kanskje* i intervjuetranskripsjonen. Her førekjem *gjerne* (uttala *jedna*) 18 gonger og *kan/e* 17 gonger. Dei to orda er om lag like mykje brukte når ho snakkar med meg.<sup>101</sup> Dette er eit tydeleg eksempel på at variasjon er normaltstanden

---

<sup>101</sup> Eg kjem også frå Sunnhordland, men eg har likevel ikkje *jedna* i talemålsregisteret mitt. I intervjuet seier eg *kan/e* <kanskje> åtte gonger. Det kan også tenkjast at Lærer 3 konvergerer mot meg og difor nyttar *kan/e* meir enn når ho snakkar med sunnhordlendingar som seier *jedna*.

i språk, og det viser også at det førekjem mindre variasjon mellom akkurat desse to synonyme variantane i andrespråksklasserommet enn utanfor.

For å forstå kvifor Lærer 3 likevel *har* variasjon i klasseromsspråket sitt knytt til dette ordparet, om enn i liten grad, vil eg sjå variasjonen på aksen dialekt–skriftnær tale og i lys av språkleg tilpassing til elevane. Ordforma *kan/ē* <kanskje> er i bruk i heile landet, i meir eller mindre alle talemålsvarietetar og i begge skriftspråka. Det representerer både det skriftnære og det dialektale, for her er det samanfall mellom tale og skrift. Ordet er både frekvent og framstår som nøytralt og umarkert. Samla kan desse kjenneteikna forklara at *kan/ē* førekjem hyppig i klasseromsopptaka. Ei anna forklaring på denne dominansen kan vera at Lærer 3 konvergerer mot elevane sitt språk. Eit eksempel som viser dette, er når dei har ein lang diskusjon i klasserommet om kva dei hadde hatt lyst til å kjøpa dersom skulen hadde hatt kantine, og E4 seier: *Kan/ē pizza*. Lærer 3 gjentar stadfestande: *Kan/ē pizza*. Ingen av elevane nyttar *jedna* i dette materialet, men *kan/ē* seier dei atten gonger. Elevanes ordforråd kan såleis også spela inn på Lærer 3 sitt ordval i klasserommet, både i direkte samtale, men også som eit meir overordna prinsipp for ordval. Dei to gongene *jedna* opptrer i Lærer 3 sin tale, førekjem det i naturleg og litt hurtig tale. Dette er eit sjeldan, og difor markert, dialektord i klasserommet, og det representerer differensiasjon leksikalisert i dette eine ordet. Det ser likevel ikkje ut til at elevane har problem med å forstå innhaldet i desse ytringane. I intervjuet kommenterer ho at ho generelt er meir *nøyen* med korleis ho snakkar i starten av ei økt, men at det skjer ei endring utetter i økta:

L3: Men så etter kvart så blir du litt sånn – åh – og så – så berre bablar du vidare på ein måte, berre tar eg sjansen på dialekten. Men det er ikkje noko eg nødvendigvis tenkjer sånn bevisst på, at no skal eg gjera det og no skal eg gjera det, det er berre ein sånn – det berre rullar på ein måte, den vegen –

Ho tar sjansen på at dei forstår dialekten, og ho meiner at *det berre rullar*, at det er noko umedvite som skjer (sjå dette utdraget kommentert i kapittel 7.1.3 også). Vidare snakkar ho like etter om å bli sliten av å ha fokus på sitt eige språk:

L3: Så du f– for du blir litt sånn – du blir liksom litt sånn sliten av å heile tida gå og ha fokuset på det der – (...) språket. (...) Eg trur kanskje det, at av og til så berre – puh! berre – det går berre over i ein sånn ah! forstå det viss de vil – (...) på ein måte. Men – altså eg hen– viss eg legg merke til det då, så hentar eg meg inn igjen.

I lys av det ho har sagt tidlegare, tolkar eg så *hentar eg meg inn igjen* som det same som å vera *nøyen*, som ho også har beskrive som å snakka «*penere*». Det å bruka dialektale former, som *jedna* er eit eksempel på, er ut frå det ho seier her meir som ein glipp å rekna, noko som skjer når ein mistar fokuset på språket.

Det er mange ord som må forklarast, og ofte forklarar Lærar 3 dei ved å presentera andre ord og uttrykk med liknande semantisk innhald. I følgjande utdrag dreier det seg om å forklara innhaldet i verbet <erta>, knytt til ein tekst E7 arbeider med om reinsdyret Rudolf:

L3: Erta, altså di va litt sånn stygge me'an.

E7: Hæ? Stygge?

L3: Ja, di va't'fe snille me'an.

E7: Aha, di var slem.

L3: Ja, for han va – han hadde rau nasa.

E7: Kem?

L3: Rudolf.

E7: Ja.

L3: Så han hadde rau nasa, å da hadde't'fe di andre reinsdyro, så di va't'fe snille me'an, (med tilgjort stemme:) æææ, du e rau på nasn, sa di.

(E7 ler litt. L3 går vidare.)

I dette utdraget prøver Lærar 3 å forklara <erta>, som står i teksten, men det viser seg at forklaringane hennar gir nye problem for forståinga til E7. Lærar 3 brukar eit lokalt uttrykk, *di va litt sånn stygge me'an*, som synonym til *erta*. E7 ber om oppklaring: *Hæ? Stygge?* Dette er truleg eit adjektiv som vekker andre assosiasjonar hos E7, for ofte opptrer *stygge* som motsetning til *fin*, brukt som ei skildring av korleis noko ser ut, ikkje av korleis nokon oppfører seg. I neste ytring seier Lærar 3: *di va't'fe snille me'an*, som får E7 til å forstå: *Aha, di var slem*. Dette stadfestar Lærar 3 med eit *ja*. Men ho gir seg ikkje heilt enno, ho legg til bakgrunnen for at Rudolf blir erta, som er den raude nasen hans som ikkje dei andre reinsdyra har. Deretter gjentar ho at *di va't'fe snille me'an*, og ho legg til slutt til med tilgjort stemme: æææ, du e rau på nasn, sa di. Eg legg merke til at Lærar 3 nyttar den dialektale varianten *stygge*, medan E7 seier *slem*, eit ord som ikkje finst i dei fleste sunnhordlendingar sitt vokabular. Lærar 3 gjentar ikkje E7 sin variant *slem*, men ho anerkjenner det med eit *ja*, før ho i



tillegg presenterer andre uttrykk for *erta*. Imitasjonen av erting er kanskje den mest effektive varianten for å få E7 til å forstå. Latteren til E7 kan vera eit prov på at dei har oppnådd felles forståing for <erta> og dei andre orda og uttrykka som er i spel her, og Lærer 3 går vidare for å hjelpa neste elev.

Lærer 3 nyttar av og til eit større repertoar enn det som fell innanfor det dialektale og skriftnære, og leksikalsk variasjon inneber også bruk av andre språklege ressursar. Det er særleg engelsk som inngår i denne typen variasjon, saman med norske variantar. Lærer 3 seier fem gonger ordforma *uttruk* <uttrykk>, med den særeigne *ʏ*-lyden som i sunnhordlandsk kan opptre der ein i skrift og i dei fleste talemåla har *y* (jf. Notland, 2001, s. 64). I utdraget nedanfor legg ho til det engelske ordet *expression*, som eit tillegg, ein apposisjon, til *uttruk* <uttrykk>:

L3: E – men ut på tur, aldri sur, da e et sånn *uttruk*, *an expression*, som me bruka fordi atte då ska me liksom (*rettar seg i ryggen, tomlane opp*) ut på tur, aldri sur. Sant?

Dei andre gongene *uttruk* førekjem, har ho ikkje dette tillegget med. Det er mogleg ho legg til *an expression* i denne ytringa fordi ho vender seg til ein elev i klassen som er sterkare i engelsk enn i norsk. Det gjer ho også når ho seier: *me har kanje mytfe feber, fever, sant*. Også her er det den same eleven ho vender seg til:

E2: Lærer, kikke? Kikke?

L3: *Tjikka. Tjikka*, da e da samma som å *ʃå, ʃå* på sola, sant? *Look*.

E2 har treft på eit ord han ikkje forstår i ein tekst, ordet <kikke> som han uttalar med initialt *k*-fonem, *kikke*. Lærer 3 gjentar ordet to gonger, uttala med både affrikat og *a*-infinitiv, *tjikka*. Deretter gir ho E2 eit synonym på norsk, *å ʃå* <å sjå>, og legg til *ʃå på sola, sant* <sjå på sola, sant>, der ho set verbet inn i ein kontekst. Truleg er ho ikkje heilt sikker på at <kikke> er forstått, for ho legg til slutt til det engelske ordet *look*. Både *tjikka*, *å ʃå* og *look* fungerer her som leksikalske variantar, ved at alle ordformene refererer til det same innhaldet. Eg legg merke til at ho ikkje tar i bruk bokmålsvarianten *se*, som også er i bruk i mange norske talemål, men at ho heller nyttar engelsk. I utdraget nedanfor er det også brukt norske og engelske ord, i tillegg til at morsmålet blir trekt inn, i arbeidet med å forstå kva <eit stjerneområde>/<ein galakse> er:

L3: Å der som stjerne e, der kalla me stjerneområde, da kalla me ein galakse.

E1: Ja.

L3: Så da e ein plass, et område, der som stjernene e. (...) (L3 skriv i Google translate og får opp noko på morsmål.) Forstår du? E2, ka e område eller area på [morsmål]? Område, altså area?

(E2 seier noko på morsmål.)

L3: E da da som står der?

E1: Ja.

L3: Eg kan itje lesa detta [språk], vettu, så vett itje ka som står.

Det står <stjerneområde> som forklaring på <galakse> i ein tekst dei arbeider med. Problemet viser seg å vera knytt til forklaringa, nemleg å forstå ordet <område>, i dette utdraget. Lærer 3 fangar det opp, og ho brukar først synonymet *ein plass* medan ho skriv inn noko på ipaden, truleg <område> i Google translate. Så ber ho E2 om å omsetja *område eller area* til morsmålet deira, der ho sidestiller dei to orda på norsk og engelsk. Deretter gjentar ho, men med ei justering: *Område, altså area*, som kan tyda på at engelsk er lettare å forstå for E2. Når E2 har sagt noko på morsmål, spør ho E1 om det er det same som står i Google translate som E2 har forklara på morsmål, og ho får eit stadfestande *ja* på det. I den siste ytringa gjer ho elevane indirekte til ekspertar ved å seia at ho ikkje kan lesa deira morsmål. Ho klarar likevel å bruka morsmålet deira som ressurs i arbeidet med å læra det norske ordet for eit omgrep dei kjenner frå før og har ord for på morsmålet sitt, <område>. Dette er eit eksempel på korleis transspråking (García et al., 2019) kan fungera i eit klasserom sjølv om læraren ikkje beherskar alle språka som er i bruk. Elevane får tre fram som språkeksperter og bidra aktivt i ordlæringsprosessen, som Lærer 3 her legg til rette for at kan gå føre seg både gjennom norske variantar (*område* og *plass*), engelsk (*area*) og morsmålet (skriftleg og munnleg).

Kroppsspråk fungerer som ein tilleggsressurs til verbalspråk i forklaringa av kva ord tyder, som eksempelet nedanfor kan illustrera:

E8: Eg har matpakke, men eg har itje egg.

L3: Itje egg.

E8: Sånn lokta.

L3: Ja, da lokta veldi, da lokta fi:s. Da lokta fi:s. Dåke veit ka fi:s e? A fart på engelsk.

E3: Å ja. (Seier det på morsmål.)

L3: Fi:s. (*Viser vind bak. Dei ler høgt.*)

L3: Da lokta da, av egg så lokta da ofta (.) fi:s.

E8 bringer lukta av egg på banen. Lærer 3 brukar både norsk og engelsk, *fi:s* og *a fart*, for å beskriva denne lukta, utan at det ser ut til å bli forstått. Først når E3 seier ordet for <fis> på morsmålet, og Lærer 3 følgjer opp med å seia *fi:s* medan ho viftar bak rumpa si, skjønar elevane. Dei ler plutselig høgt. Det er lukta av egg som blir forklara, og Lærer 3 sin bruk av synonyme ord kopla med kroppsspråk, fører til at elevane lærer eit norsk (og engelsk) ord på ein lystbetont måte.

Ein annan gong kroppsspråket kjem til nytte, er det det vanskelege (eller umoglege?) ordet <mogleg/mogeleg> ein elev stoppar ved:

E7: Lærer, ka betyr moglig, mogli, mogeli –

L3: Hm?

E7: Mogelig

L3: Mogli, også mulig. Ska me få, (*les lågt for seg sjølv:*) «hugsar så mange or som muli», (*høgere:*) as possible, sant? Klara du å huska så manen or du klara?

E7: Mhm.

(*Ein assistent omset noko til morsmål.*)

L3: Ka e da da står her? «Prøv å huske så mange or du kan», også prøv å huske så manen or som du (.) kan (*peikar på hovudet*).

E7: Termos.

E7 har stoppa ved eit vanskeleg ord, som han uttalar som *moglig, mogli, mogeli, mogelig*, og utan at han truleg er klar over det, gjenspeglar desse formene i stor grad valfridomen for dette ordet i nynorsk før 2012, då det var seks tillatne former,<sup>102</sup> medan 2012-reforma let to former stå att, <mogleg> og <mogeleg> (Språkrådet, 2011, s. 51). Når Lærer 3 svarar, brukar ho først bokmålsforma *mulig*: Mogli, også mulig. Ordforma *mulig* liknar på den ein har i lokaldialekten, *muli*, som ho nyttar når ho les oppgåveteksten i boka: «hugsar så mange or som muli», før ho trekkjer inn engelsk: as possible, sant? Deretter omformulerer ho det moglege til at det dreier seg om å klara noko: *Klara du å huska så manen or du klara*? Ein assistent seier også noko på morsmålet deira, medan Lærer 3 omformulerer til at det dreier seg om å

---

<sup>102</sup> Tillatne former var *mogeleg* og *mogleg*, [*mogelig, moglig, muleg, mulig*].

hugsa kva dei kan: *alså prøv å huske så manen or som du (.) kan*, medan ho peikar på hovudet. Oppgåva er først no forstått, og E7 kjem med det første ordet: *termos*.

### Bokmål, nynorsk og dialekt:

Variasjon på aksene dialekt–skriftnær tale er omdreingspunktet for analysen på alle språknivåa i denne avhandlinga, men no vil eg ta for meg Lærer 3 sine leksikalske variasjon på denne aksene spesielt. Variasjonen eg trekkjer fram, tematiserer tilhøvet mellom det skriftnære og det dialektale i Lærer 3 sine språklege praksisar.

Førekomstar av variantar for dei to spørjeorda <korleis> og <kven> kan innleia denne delen, og samstundes peika på at det er eit komplekst bilete som teiknar seg når det gjeld dialektal og skriftnær dominans i Lærer 3 sitt talespråk.

Tabell 31: Leksikalsk variasjon i bruk av spørjeord i Lærer 3 sitt talespråk.

Ordform	Skriftnære variantar			Dialektale variantar		
	Uttale	Førekomstar	Prosent	Uttale	Førekomstar	Prosent
<korleis>	<i>korleis + kolleis</i>	8 + 1	64,3	<i>koss + kossn</i>	3 + 2	35,7
<kven>	<i>kven</i>	0	0	<i>kim + kem</i>	7 + 2	100
	<b>Totalt</b>	<b>9</b>	<b>39,1</b>	<b>Totalt</b>	<b>14</b>	<b>60,9</b>

I tabell 31 går det fram at spørjeorda varierer mellom skriftnære og dialektale variantar for <korleis> og mellom dialektale variantar for <kven>. Den skriftnære (nynorsk)forma *korleis* førekjem åtte gonger, i tillegg til at den nærliggjande forma *kolleis* førekjem éin gong. Samla utgjer desse to 64,3 % av førekomstane av <korleis>, medan dialektvariantane *koss* og *kossn* førekjem til saman fem gonger, som utgjer 35,7 % av førekomstane. Den skriftnære ordforma *kven* førekjem ikkje i materialet, men eg har tatt denne med i tabellen for å visa kontrasten til nynorskforma *korleis*. Derimot førekjem *kim* sju gonger og *kem* to gonger. Ei veksling mellom *kim* og *kem* er innanfor normalvariasjonen i sunnhordlandsmålet, slik eg kjenner dette målet. Ordforma *korleis* er derimot ikkje vanleg i sunnhordlandsmål, og eg finn difor ikkje støtte i lokalidialekten for at *korleis* dominerer som variant for <korleis>, medan *kven* for <kven> ikkje finst i materialet. For dei andre spørjeorda er også den skriftnære varianten fråverande, og Lærer 3 seier *ka* <kva>, *kass* <kva slag> og *koffor*

<korfor/kvifor>. For <kor/kvar> er det den forma som ikkje har *kv-* ho nyttar, *kor*. Dei bokmålsnære formene er totalt fråverande, og når ho i videorefleksjonen legg merke til at ho seier *korleis*, kommenterer ho det på denne måten:

L3: «Korleis» (*mens opptaket går*).

I: Sant? Er det noko du brukar med dei av og til?

(...)

L3: Ja, fordi at eg hadde – eg – å seia «hvordan», det blir heilt feil, for det er ikkje likt – (...) min dialekt.

I: Nei.

L3 Altså på [stadnamn] seier me jo «kossen» –

I: Ja.

L3: sant? Men – men det er jo – eg trur nok eg – eg hadde ikkje brukt «hvordan», for det er så langt frå vår – (...) frå nynorsk skriftspråk. Så eg har nok sikkert eit fokus på skrift – nynorsk skriftspråket. Dette var gøy! (*ler litt*)

Her legg ho vekt på både den lokale dialekten og skriftspråket nynorsk i val av variant. Det er for stor avstand mellom bokmålsvarianten «*hvordan*» (*vordan*) og den dialektale «*kossen*» (*kossn*), hevdar ho, medan bruk av «*korleis*» (*korleis*) er legitimert ut frå at ho har fokus på det nynorske skriftspråket i klasserommet. Ei skriftnær nynorskorientering åleine ville truleg gitt former som *kven*, *kva* og *kvifor* også, men desse variantane førekjem ikkje. Generelt er spørjeorda som førekjem i Lærar 3 sin tale uttala utan *kv-*, slik at berre den nynorsknære spørjeordsvarianten som ikkje har *kv* er nytta, nemleg *korleis*. Det ser ut til at det er dei skriftnære ordformene som representerer liten avstand mellom dialektal tale og nynorsk skrift, som førekjem i Lærar 3 sin tale.

Lærar 3 varierer mellom å seia *eta* og *spisa* for <eta> v. I nynorsk er <spise-> tillate berre i samansettingar, som <spisevogn> og <spisekrok> (Språkrådet, 2020), men i talemålet i Sunnhordland er *spisa* i ferd med å overta for *eta*, særleg i infinitiv og presens.

Tabell 32: Leksikalsk variasjon for <spisa> og <eta> v. i Lærer 3 sitt talespråk.

Verbformer (førekomstar)					
Ordformer	Infinitiv	Presens	Preteritum	Perfektum partisipp	Totalt
<spisa>	<i>spisa</i> (6)	<i>spise</i> (1)	<i>spi(s)ste</i> (0)	<i>spisst</i> (1)	<b>8 (57,1 %)</b>
<eta>	<i>eta</i> (3)	<i>ete</i> (3)	<i>åt</i> (0)	<i>ete / åte</i> (0)	<b>6 (42,9 %)</b>

Lærer 3 har åtte førekomstar av bøyingsformer som høyrer til leksemet <spisa>, seks av dei i infinitiv (<sup>2</sup>*spisa*), éin i presens (<sup>1</sup>*spise*), og éin i perfektum partisipp (*spisst*). Dette leksemet er eit bokmåls lån som er tilpassa lokaldialekten morfologisk ved at det har *a*-ending i infinitiv, *å* <sup>2</sup>*spisa*, og *e*- i presens, *no* <sup>1</sup>*spise* *eg*. Leksemet <eta> førkjem seks gonger, tre av dei i infinitiv (<sup>2</sup>*eta*) og tre i presens (<sup>1</sup>*ete*). I utdraget nedanfor vekslar Lærer 3 mellom dei to leksema i presens (understreka):

L3: Ka ete du?

E7: Mat!

L3: Ka mat? Ka mat [spise du]?

E7: [Oste -]

Slik veksling er innanfor normalvariasjon i dialektar, særleg når det er ei ny, moderne form som held på å etablera seg (jf. Mæhlum, Sandøy, Røynealand & Akselberg, 2008, s. 134), og ut frå eit synkront notidsperspektiv er det truleg ikkje relevant å forklara den intraindividuelle variasjonen for dette ordparet på aksen dialekt–skriftnær tale. I eit diakront perspektiv, derimot, kan overgangen frå *eta* til *spisa* i sunnhordlandsk sporast til skriftspråket bokmål eller forklarast som utbreiing av overregionale former (jf. Skjekkeland, 2005, kap. 1.3 og s. 146). I utdraget over er det heller ikkje omsynet til eleven si forståing som formar den leksikalske variasjonen, der presensforma skiftar frå <sup>1</sup>*ete* til <sup>1</sup>*spise*, sjølv om E7 har vist at han har forstått når han svarar: *Mat!* på spørsmålet: *Ka ete du?* Kvifor varierer så Lærer 3 mellom *eta* og *spisa*? Dette ser tilsynelatande ut til å vera ei veksling mellom to skriftnære former, ei nynorsk nær (*eta*) og ei bokmåls nær (*spisa*). Men i og med at begge leksema har etablert seg i den lokale dialekten, kan svaret heller liggja i at variasjon knytt til desse to orda er så vanleg lokalt at det, utan at Lærer 3 uttrykkjer eit medvite tilhøve til det, også førekjem i andrespråksklasserommet.

### Metaspråkleg fokus:

Andre gonger viser Lærer 3 medvit både om eigen leksikalske variasjon og om kva for variantar som er tilgjengelege for elevane i den ordlæringsprosessen dei er i. Lærer 3 sitt metaspråklege fokus kjem til uttrykk på ulike måtar, og eg vil visa nokre eksempel på dette. Eg legg vekt på utdrag der den leksikalske variasjonen er eksplisitt uttrykt.

I det første eksempelet er E2 si ytring eit engelsk uttrykk, her brukt i ein situasjon der E2 teiknar rommet sitt med ein katt i senga, og ho trur at draumen kan gå i oppfylling:

E2: Magic action.

L3: Ja, da e magic. Stili, seie me då.

Svaret til Lærer 3, *Ja, da e magic*, tar opp i seg det engelske ordet *magic*, før ho introduserer eit norsk alternativ, representert ved eit mykje brukt adjektiv lokalt, *stili* <stilig>. Ei slik utvidande tilbakemelding blir kalla *recast*, og tilbakemelding til andrespråkselevar inneheld oftare ei utviding enn ei korrigering i (jf. Ellis, 2012a; Ellis, 2012b). Ytringa til Lærer 3 representerer også eit eksempel på transspråking, der fleire språk og dialektar er nytta som ressursar og framstår som eit samla uttrykk (jf. García et al., 2019). Det metaspråklege fokuset viser seg i at ho legg til *seie me då*, og vekta ligg på det munnlege (*seie*), ikkje det skriftlege. Her tolkar eg *me* som eit kollektivt ord for mange fleire enn dei som er i klasserommet. Ordet *me* dreier seg om lokalsamfunnet rundt skulen, og ved å ta i bruk eit lokalt farga ord som *stili*, inviterer ho elevane inn i lokalsamfunnet gjennom språket. Ein nøkkel til integrering kan liggja i språklege val, og studiar viser at tileigning av lokalsamfunnets dialekt, blir vurdert som positivt av dei lokale innbyggjarane (jf. Reppen, 2011; van Ommeren, 2010).

Nokre andre eksempel viser også eit metaspråkleg fokus på kva for ord som er å føretrekkja munnleg:

L3: Å d'e jo veldi, veldi populært, veldi vanli å gå på tur i Norge, å då e da veldi vikti å ha nistepakke. Matpakke. Eg seie nista.

E7: Nista.

L3: Nista. Ja. Da hette nistepakke elle matpakke. Nista kalla me da for.

Her er det fleire tilgjengelege variantar som kjem fram, og både *nistepakke*, *matpakke* og *nista* refererer til det same meiningsinnhaldet. Det er likevel ein tydeleg favoritt for Lærar 3, og det er *nista*. Ho sluttar kvar av dei to ytringane med å slå fast dette, ved å seia *Eg seie nista* og *Nista kalla me da for*. Men like før den siste bastante utsegna, har ho sagt dette: *Da hette nistepakke elle matpakke*. Her kjem det fram ein skilnad på ‘kva noko heiter’ og på ‘kva me kallar det for’. Eg ser dette som uttrykk for eit metaspråkleg fokus, fordi det dreier seg om å gi elevane innblikk i skilnad på skrift og tale. Det skriftnære framstår som det overordna, ved at noko *hette* <heiter> noko. I denne kategorien finst *nistepakke* og *matpakke*. Det dialektale er underordna, og i denne kategorien finst *nista*. Det interessante er at det dialektale i denne samanhengen ser dette ut til å verta føretrekt, uttrykt ved *Eg seie* og *kalla me da for*. Her kjem språkideologiske motsetningar til uttrykk, meiner eg. Språkbrukarar generelt ser på skriftspråket som overordna talespråket, både ved at det har ein høgare status og ved at det også er underlagt normer for kva som er korrekt og ikkje. Språkbrukarar, lik desse tre lærarane, advergerer talespråkleg somme tider mot skriftspråket, som eg har vist mange eksempel på. Her veg derimot ordet som rår i lokaldialekten, *nista*, tyngst på vektskåla, og det er presentert som det beste alternativet for elevane. Det skriftnære og overregionale taper mot det lokaldialektale i denne samanhengen.

Ein annan gong er det <brød> og <skive> som fungerer som variantar:

L3: D'e bare *fe:va* – brø me ost – *fe:va* me ost?

E7: Øst?

L3 Brø me ost elle *fe:va*, *seie me*, *fe:va*.

E7: *fe:va*.

I Sunnhordland er det vanlegare å seia *fe:va me ost* <skive med ost> framfor *brø me ost* <brød med ost>, og Lærar 3 poengterer dette når ho seier: *fe:va*, *seie me*, *fe:va* <skive, seier me, skive>. Like før har ho sidestilt *brø me ost* og *fe:va me ost*, men ved å eksplisitt hevda at det er *fe:va* ‘me seier’, har ho også her markert at det er den dialektale varianten som er føretrekt. E7 viser like etter at han har forstått kva for variant som er føretrekt, når han gjentar *fe:va*.



Dei fleste gongene Lærer 3 uttrykkjer eit metaspråkleg fokus på leksikalsk variasjon i klasserommet, er det ikkje knytt til kva variant som er føretrekt, men til å tematisera skilnader på bokmål, nynorsk og dialekt. Her går skrift og tale hand i hand, som i eksempelet nedanfor, der E1 jobbar med ei skriveoppgåve:

E1: Lærer, vi skriver stå. Sto.

L3: Sto?

E1: Stoe.

L3: Å, ståe, d'e stå:ve. (*L3 skriv <stove> på tavla.*) Stå:ve.

(*L3 går vidare, stoppar ved E4.*)

E4: Men eg skriver sånn stu (*viser L3 i skriveboka.*)

L3: Ja, d'e bokmål. Stå:ve e nynorsk (peikar på tavla), stu:e e bokmål.

Først skjønar ikkje Lærer 3 kva for eit ord E1 strevar med, truleg på grunn av uttalen av vokalane. Når ho forstår at det er *ståve* <stove> det dreier seg om, uttalar ho det med vokalen å, utan at ho seier noko om skilnad på uttale (å) og skrift (<o>) i dette tilfellet. E4 seier han har skrive *stu*, og Lærer 3 knyter så *stue* til bokmål og *ståve* til nynorsk, medan ho peikar på skriftbiletet (<stove>) på tavla. Ho seier ikkje eksplisitt at dei skal skriva <stove>, men nynorskforma er synleg på tavla, og det er denne ho peikar på. Samstundes får ho fram at den varianten E4 har skrive, er ei bokmålsform, *stue*, og dette fungerer informativt, som ei saksopplysning, i og med at ho ikkje seier at han *skal* eller *må* skriva nynorskvarianten. Skilnad mellom bokmål og nynorsk er såleis konkretisert gjennom variantane *stu:e* og *stå:ve* (munnleg) og <stove> (skriftleg).

Orda *hu:a* <hue> og *lu:e* <lue> er utgangspunkt for eit metaspråkleg fokus når E8 trekkjer eit biletkort som det står <lue> på:

L3: Hu:a, her står da lu:e, men me seie, på [stadnamn] seie me hu:a.

E8: Hu:a.

L3: Ja. Lu:e kan me lesa, men når me snakka på [stadnamn] så seie me hu:a, sant?

E2: Ja.

Det eg har streka under, representerer eit fokus på kva som 'står' i skrift, kva 'me seier' og kva 'me les'. Eg tolkar dette delvis som normative utsegner for kva elevane *bør* og *kan* seia og lesa, men også som deskriptive utsegner som beskriv kva dei møter

i skrift og i talemålet lokalt. Her er ikkje fokuset på bokmål versus nynorsk, men på skriftspråk versus det lokale talemålet. Ordet <lue> er ei fellesform for bokmål og nynorsk. At det finst ei nynorskform, <hue>, som samsvarar med talemålet, nemner ho ikkje, som truleg kjem av at utgangspunktet er det som står på kortet, nemleg <lue>.

Ein gong hjelper Lærer 3 E2 med å lesa ein tekst, og dei stoppar ved ordet <leiar> i teksten:

L3: Ja, Susanne ær gla – ho e –

E2: (...) Får lov å være liv– lie–

L3: Ja, leader, leiar, sånn bokmål hette da leder, men på nynorsk leiar.

E2 slit med ordet <leiar>, og han prøver seg fram med *liv– lie–*, før Lærer 3 seier: *Ja, leader, leiar (...)*. Det engelske ordet er truleg brukt fordi E2 seier *lie* – og fordi Lærer 3 veit at E2 er sterkare i engelsk enn i norsk. Deretter legg ho til kva som er bokmåls- og nynorskvarianten av dette ordet. Eit slikt metaspråkleg fokus på dei to skriftspråka er unødvendig for innhaldsforståinga sin del, for innhaldet er truleg forstått ved hjelp av det engelske *leader*. Eit metaspråkleg fokus på dei norske skriftspråklege variantane må difor forklarast på annan måte. Det kan tenkjast at ho inkluderer bokmålsvarianten fordi ho veit at denne er dominerande i storsamfunnet både i tale og i skrift. Den lokale talemålsvarianten, *ledar*, liknar bokmålsvarianten, noko Lærer 3 ikkje nemner. Når den semantiske forståinga av <leiar> er etablert, er fokuset retta mot dei to skriftspråklege variantane, *leder* (bokmål) og *leiar* (nynorsk).

### 6.6.5 Oppsummering av språkleg variasjon

Tabellen nedanfor oppsummerer i hovudtrekk kva for språkleg variasjon Lærer 3 har i undervisninga i innføringsklassen.

Tabell 33: Oppsummering av språkleg variasjon i Lærer 3 sitt talespråk.

Fonologisk variasjon	Morfologisk variasjon	Syntaktisk variasjon	Leksikalsk variasjon
<p><b>Konsonantvariasjon:</b></p> <p>Utlyd i enkeltord: <i>elle – eller, ska – skal</i></p> <p><b>Vokalvariasjon:</b></p> <p>Rotvokalen varierer: <i>fe:va – fi:va</i> <i>spela – spilla</i> <i>jekk – jikk</i> <i>m.fl.</i></p>	<p><b>Verb, infinitiv:</b></p> <p><i>-a/-e</i> (-a dominerer, -e knytt til skriftleg aktivitet)</p> <p><b>Verb, presens:</b></p> <p><i>+/- r-ending</i></p> <p><b>Substantiv b.f.eint. (f.):</b></p> <p><i>-a/-o i endinga</i></p> <p><b>Substantiv b.f.fl. (m.):</b></p> <p><i>-(r)n: såmmern, lærern</i></p> <p><b>Substantiv ub.f.fl.:</b></p> <p><i>-e/-er (f.)</i> <i>-a/-ar/-er (m.)</i></p> <p><b>Substantiv b.f.fl.:</b></p> <p><i>-o/-a/-ene (n.)</i></p>	<p><b>Plassering av possessiv:</b></p> <p>førestilt/etterstilt</p> <p><b>Genitiv:</b></p> <p><i>s-genitiv/</i> <i>garpegenitiv/</i> <i>preposisjonsfrase</i></p> <p><b>Ordstilling i kv-spørsmål:</b></p> <p>V3 førekjem i: (1) <i><u>Ka som e feil?</u></i> (3) <i><u>Ka du ser på her?</u></i></p> <p><b>Ordstilling i leddsetning:</b></p> <p>Leddstilling frå heilsetning kan bli brukt i leddsetning: <i>v – n – a</i></p>	<p><b>Synonyme ord:</b></p> <p><i>kanfe – jedna</i> <i>t/fikka – få – look</i> <i>m.fl. (inneber også engelsk og kroppsspråk)</i></p> <p><b>Bokmål, nynorsk og dialekt:</b></p> <p>Nynorsknære–dialektale spørjeord, vel nynorskvariantar utan <i>kv</i> <i>eta – spisa</i></p> <p><b>Metaspråkleg fokus på:</b></p> <p>Skilnad på ‘kva noko heiter’ og på ‘kva me kallar det for’: <i>matpakke – nista</i></p> <p>Skilnad på bokmål, nynorsk og dialekt: &lt;stue&gt;, &lt;stove&gt;, <i>ståve</i></p>

## 7. Analyse av intervju med lærarane

Innhaldsanalysen av dei semistrukturerte individuelle intervju med lærarane skal bidra til å svara meir utfyllande på korleis me kan forstå dei talespråklege praksisane lærarar nyttar i andrespråksklasserommet, i tillegg til svara dei språklege analysane i kapittel 6 gir. I metodedelene, kapittel 5.6.3, løfta eg fram at forskingsspørsmåla og spørsmåla i intervjugaiden har forma kodinga og kategoriseringa av intervjumaterialet, og desse spørsmåla er difor styrande for analysen av intervju. Problemstillinga og forskingsspørsmåla er her gjengitt på nytt (sjå også kapittel 1.4):

**Problemstilling:** *Korleis kan me forstå dei språklege praksisane lærarar nyttar i møte med andrespråkselevar?*

**Forskingsspørsmål:**

1. *Kva for språkleg variasjon har lærarane i klasserommet?*
2. *Korleis formar møte med andrespråkselevane den språklege variasjonen?*
3. *Korleis kjem språkideologi til uttrykk gjennom språkleg variasjon og språkleg refleksjon?*

Intervjugaiden er strukturert i fire hovudtema, med hovud- og oppfølgingsspørsmål innanfor kvart tema (sjå vedlegg 7):

- 1) Lærarspråket i klasserommet og medvit om det munnlege
- 2) Planlegging av språkleg praksis
- 3) Elevane si påverking på lærarspråket
- 4) Det norske språksamfunnet si tyding for lærarspråket

Intervjutranskripsjonane er i første omgang koda tematisk med utgangspunkt i dei tre forskingsspørsmåla og dei fire overordna temaa i intervjugaiden. Rikke van Ommeren (2016, s. 114) hevdar at ein ikkje møter empirien som ein *tabula rasa*, men at ein har med seg ei førforståing inn i dette møtet. I tråd med ei hermeneutisk tilnærming (jf. t.d. Gadamer, 2001a), hevdar van Ommeren at når ein er medviten om sine egne fordommar og forkunnskapar, fungerer førforståinga som eit verktøy ein brukar for å forstå eit materiale. På denne måten skil prosjektet hennar seg frå grounded theory-tradisjonen, som søker ein *tabula rasa*-inngang til empirien (2016, s. 114). I dette prosjektet er det heller ikkje utført ei open og fordomsfri GT-koding. Her viser ei hermeneutisk tilnærming seg ved at førforståinga er skriven inn i dei

tematiske fokusa i intervjugaiden, som styrer den innleiande kodinga i bestemte retningar. Det har likevel vore eit ideal å møta materialet med eit så ope sinn som mogleg, og prøva materialet mot førforståinga mi, for å fanga opp eventuelle andre tematiske fokusområde enn dei eg på førehand hadde planlagt. I det følgjande gir eg først eit innblikk i den innleiande fasen i analysen av intervjumaterialet, som byrjar med hovudkategorisering. Deretter prøver eg å gjera analysen så transparent som mogleg ved å gå inn i koding og underkategorisering av materialet. Sjå også kapittel 5.6.3 om analysemetode.

Knytt til forskingsspørsmål 1 og 2 og intervjugaidens hovudtema 2 og 3 analyserer eg læraranes oppfatningar og refleksjonar innanfor hovudkategorien «Språklege tilpassingar til elevane», og talespråkleg variasjon er særleg tematisert i denne samanhengen. Lærarane rapporterer om språklege tilpassingar baserte på det dei veit om elevanes bakgrunn, det språklege nivået deira, om elevane er nykomne og kva bakgrunn dei eventuelt har frå Noreg. Læraranes oppfatningar av om det førekjem endring i språklege praksisar over tid inngår også i denne hovudkategorien. Språklege orienteringar for å integrera andrespråkselevane i det norske språksamfunnet kjem vidare innanfor denne hovudkategorien. Når eg brukar *orientering* i denne samanhengen, er det i tydinga at eg finn spor av det overregionale, skriftspråka og det lokaldialektale i refleksjonane til lærarane, meir enn at lærarane aktivt og medvite orienterer seg mot det eine eller det andre. I drøftingane er akkommodasjonsteorien ei sentral forståingsramme for variasjon forstått som språkleg tilpassing. Læraranes metaperspektiv på språklege praksisar vert drøfta i lys av konvergens, divergens og advergens knytt til både synlege og usynlege deltakarar og normagentar. Språkdidaktiske tilnærmingar er også sentrale forståingsrammer her. Språkideologi vert også trekt inn, sjølv om det er meir relevant for den neste kategorien.

Knytt til forskingsspørsmål 3 i særleg grad, men også til forskingsspørsmål 1, og knytt til intervjugaidens hovudtema 1, 2 og 4 analyserer eg det som kjem både eksplisitt og implisitt til uttrykk innanfor den andre hovudkategorien, «Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt». Lærarane gir uttrykk for haldningar både til bokmål og nynorsk, dialekt og skriftnær tale, samt haldningar til språkleg variasjon

generelt. Nokre gonger kjem dette eksplisitt til uttrykk, som til dømes når dei seier kva dei meiner om å *snakka* bokmål. Andre gonger er haldningane uttrykte meir implisitt, noko som inneber at eg tolkar inn eit meiningsinnhald. Analysane viser at nokre språklege val på aksen dialekt–skriftnær tale i klasserommet framstår som medvitne, andre som umedvitne. Innanfor denne hovudkategorien analyserer eg også læraranes oppfatningar om dialektbruk knytt til nynorskopplæring av andrespråkselevar. Hovudsakleg er materialet som fell inn under denne hovudkategorien drøfta i lys av språkideologiske tilnærmingar knytt til norsk talespråkleg variasjon, og i tillegg er akkommodasjonsteori og språkdidaktiske perspektiv trekte inn. Felles for begge hovudkategoriane er at dei er gjennomsyra av folkelingvistiske perspektiv, i og med at det er lærarars (ikkje lingvistars) refleksjonar om språklege praksisar som er presenterte. Dei folkelingvistiske refleksjonane prøver eg å løfta til eit analytisk generaliseringsnivå gjennom å nytta sosiolingvistiske og andre teoretiske perspektiv i drøftingane.

Kort oppsummert er intervjutranskripsjonane koda i desse to hovudkategoriane:

1. Språklege tilpassingar til elevane
2. Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt

Den første kategorien inneheld hovudsakleg tema me samtalar om i intervjuet før (men også undervegs i) den videostimulerte refleksjonen, medan temaa i den andre kategorien hovudsakleg førekjem etter (men også undervegs i) den videostimulerte refleksjonen. Desse kategoriane er store og omfattande, og dei inneheld underkategoriar, som vist i tabellen nedanfor.

Tabell 34: Hovudkategoriar og underkategoriar i intervjuanalysen.

<b>Språklege tilpassingar til elevane</b>	<b>Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt</b>
a) Å vera språklærer	a) Å <i>snakka</i> bokmål, nynorsk og dialekt
b) Elevanes bakgrunn og nivå	b) Medviten og umedviten variasjon
c) Endringar i språkleg praksis over tid	c) Nynorskopplæring og dialektbruk
d) Integrering	

Kategoriane fannar breidt og strukturerer samstundes innhaldet i materialet innanfor kvar av hovudkategoriane. Kodane eg har brukt innanfor desse kategoriane er presenterte i den følgjande analysen, og dei er merkelappar på det som trer fram i empirien innanfor hovudkategoriane. Eg har fortløpande notert empirinære og i hovudsak deskriptive kodar undervegs i nærlesinga, som er det næraste eg kjem *open koding* i GT (sjå eksempel på dette i kapittel 5.6.3). Underkategoriane, som samanfattar tilgrensande kodar, ser eg på som steg i prosessen fram mot analytisk generalisering. Kodar, underkategoriar og hovudkategoriar er presenterte i tabellar i starten av kapittel 7.1 og 7.2. Eg ser på koding og memoskriving som arbeidsprosess, og sjølve prosessen blir via liten plass utetter i dette kapitlet. Det eg meiner er mest relevant i ein tematisk innhaldsanalyse, nemleg kategorisering med utdrag frå intervjutranskripsjonar og drøftingar av desse, får størst plass i dette analysekapitlet.

I kapittel 6 følgde eg ein individbasert struktur, der eg analyserte variasjon som språkleg praksis først for Lærer 1, deretter for Lærer 2, og til slutt for Lærer 3. I dette kapitlet er analysen strukturert tematisk. Tove Thagaard, som har forska innanfor og undervist i kvalitative metodar over lang tid, hevdar at føremålet med temaanalyse er ei djupare forståing for kvart tema ein undersøker, og dette oppnår ein ved å samanlikna «på tvers» av data (Thagaard, 2018, s. 171). I analysen i denne avhandlinga vert lærarane svar presenterte, analyserte og drøfta samla under kvart tema, «på tvers». Det er likevel ikkje eit mål å lausriva ytringane deira verken frå individa eller frå konteksten, snarare tvert om. Det er heller ikkje eit mål å samanlikna svara deira i utstrekt grad, snarare er målet å ta vare på det individuelle. Samanstillinga av dei tre er både eit praktisk grep som gjer at ein unngår for mange repeterande strukturar og eit analytisk grep som gjer at det er det tematiske innhaldet som får stå i framgrunnen. Dei tre lærarane vil i dette kapitlet også framstå som tre individ, med både samsvarande, men også ulike, opplevingar og oppfatningar knytte til temaa. Eg vil difor halda fast på både ei tematisk djupne og samstundes eit individfokus. Dersom mange fleire deltakarar hadde vore involverte i dette prosjektet, hadde anten individfokuset måtta vika, eller individa hadde vorte grupperte til dømes i sosiale kategoriar, slik det ofte blir gjort i sosiolingvistisk forskning. Kombinasjonen av tema- og individfokuset i denne analysen lar seg gjera

fordi det berre er tre lærarar som er intervjuar om dei same temaa. I tillegg til at spesifikke tema vert utforska, bidrar intervjuanalysane også til nye perspektiv å forstå funna i dei individuelle språklege analysane i kapittel 6 i lys av. Samla inngår begge analysekapitla i ein hermeneutisk tolkingsprosess, der forståinga pendlar mellom delane, som vil seia dei ulike analysane, og heilskapen, som er ei djupare forståing for dei språklege vala dei tar. Denne heilskapen er forsøkt oppsummert både undervegs etter kvar hovudkategori i dette kapittelet og samanfatta kort i avslutningskapittelet (kapittel 8).

I hovudtrekk er analysen disponert ut frå kvar av hovudkategoriane (kapittel 7.1 og 7.2), og dei tilhøyarande underkategoriane (kapittel 7.1.1, 7.1.2, 7.1.3 osv). Eg legg vekt på å referera læraranes svar hyppig i denne analysen, både i form av direkte sitat<sup>103</sup> og i form av parafraseringar. Innhaldet i læraranes ytringar drøftar eg i lys av teoretiske perspektiv (sjå kapittel 4) og funna i dei språklege analysane (sjå kapittel 6).

## **7.1 Språklege tilpassingar til elevane**

Eg analyserer kva lærarane uttrykkjer i intervjumaterialet knytt til hovudkategorien «Språklege tilpassingar til elevane». Dei koda intervjutranskripsjonane er delte inn i underkategoriane «Å vera språklærar», «Elevanes bakgrunn og nivå», «Endringar i språkleg praksis over tid» og «Integrering», som tabell 35 viser. Hovudessensen i desse kodane og dei tilhøyrande underkategoriane er at lærarane uttrykkjer at dei språklege praksisane har intensjon om å vera tilpassa til elevane i klasserommet. Dette delkapittelet har difor eit sterkare didaktisk perspektiv enn avhandlinga elles har. Eg vil understreka at eg tolkar læraranes ytringar, uavhengig av intensjon, i lys av ulike både språkdidaktiske og andre teoretiske perspektiv frå kapittel 2 og 4.

---

<sup>103</sup> Når sitat frå intervju er innbakt i teksten min, markerer eg at det er lærarane si stemme ved å nytta kursiv. Også spesifikke fagomgrep er kursiverte, men det vil gå fram av samanhengen kva kursiveringa markerer, om det er eit fagomgrep eller eit sitat. Eg minnar om at det er brukt nynorsk ortografi i intervjutranskripsjonane (sjå kapittel 5.6.3).



Tabell 35: Koding og kategorisering innanfor hovudkategori 1.

Kode	Underkategori	Hovudkategori
Ord og omgrep	Å vera språklærer	<b>Språklege tilpassingar til elevane</b>
Tydeleg, nøyen formidling		
Morsmåls- og skulebakgrunn	Elevanes bakgrunn og nivå	
Nykomen og vidarekomen		
Endringar i økta	Endringar i språkleg praksis over tid	
Endringar i skuleåret		
Overregional orientering	Integrering	
Skriftspråksorientering		
Lokaldialektal orientering		

### 7.1.1 Å vera språklærer

Kjenneteikn ved lærarspråk er mellom anna seinare taletempo, tilrettelegging for forhandlingar om meining og forenklingar innanfor det leksikalske og det grammatiske nivået (Ellis, 2012a, s. 117) (sjå meir i kapittel 2.2 om Teacher Talk). Dei tre lærarane hevdar at dei er medvitne om kva ord og omgrep dei vel, og dei reflekterer også over det å formidla eit innhald gjennom språklege og interaksjonelle justeringar. Materialet har eg koda som «Ord og omgrep» og «Tydeleg, nøyen formidling» innanfor underkategorien «Å vera språklærer» (sjå tabell 35). Felles for desse kodane og den tilhøyrande underkategorien er at lærarane meiner dei tar språklege val primært for å gjera seg forstått av elevane i klasserommet, noko eg vil drøfta knytt til nokre utdrag nedanfor.

Lærer 2 er samfunnsfaglærer i innføringsklassen, men ho ser på seg sjølv som språklærer *først*, som inneber at å vera samfunnsfaglærer kjem i andre rekkje:

I: Du er språklærer?

L2: Eg er språklærer – [først].

I: [Går det] på andre ting enn – enn begrep, ordval, eller kva tenkjer du?

L2: Ja. Ord, uttrykk. Eg har jo vore mykje i vanleg klasse, der eg har fått (*ler litt*) elevane frå innføringsklassen inn, og eg ser jo kva dei manglar.

I: Mm.

L2: Det der kvardags– sant, alle dei der begrepa du brukar, du tenkjer aldri over at du egentleg brukar dei, og kva tyder det? Og dei sit der og dei mistar heile samanhengen.

Dette utdraget er koda som «Ord og uttrykk». Lærer 2 ser på seg sjølv som språklærer, fordi ho arbeider mykje med ord, uttrykk og kvardagsspråk med elevane. Ho er fokusert på at det er her elevane manglar noko, slik at *dei sit der og dei mistar heile samanhengen*. Det kan sjå ut til at ho knyter eit mangelperspektiv til å vera andrespråkselev i dette utdraget, men det er i tilfelle den norskspråklege kompetansen deira dette gjeld. Seinare i intervjuet er ho også fokusert på at ho arbeider med seg sjølv når det gjeld ordtypar og mengde av ord. Innanfor andrespråksdidaktikk er det stort fokus på ordnivået (jf. Golden, 2014), slik det også er innanfor forskning på språklæring (jf. *diversity* og *amount* i Aukrust, 2007). Lærer 2 uttrykkjer det slik:

L2: Jo, eg – eg – eg prøver å vera bevisst at eg brukar få ord – (...) eg prøver å ikkje legg–leggja – for å seia – eg prøver å ta vekk dei der småorda som forstyrrar – (...) men eg t– eg har ein følelse av at eg ikkje er så veldig flink til det (*ler litt*)

I: (*ler litt*)

L2: Men eg prøver å tenkja at – at eg må vera bevisst på det – (...) og ikkje bruka – eller liksom bruka få ord på å forklara, æm– æ– liksom sånn at dei får essensen, og så kan me utvida etter kvart. (...) Æm, ja, eg prøver, men eg veit – eg tar meg mange gonger i det, at eg brukar for mange ord.

Dette utdraget er eksempel på at kva for ord og kor mange ord som blir brukte i undervisninga er gjennomtenkt av Lærer 2, som har ei meining om kva som er bra for elevane. Lærer 2 vil bruka få ord, og ho vil unngå *dei der småorda som forstyrrar*. Dei orda ho brukar, skal innehalda *essensen* i det ho underviser om. Det er såleis innhaldsord av ulike typar ho vil ha fokus på, *og så kan me utvida etter kvart*. Underforstått tyder dette å auka kompleksiteten og mengda når elevane er komne på eit høgare norskspråkleg nivå. Lærer 2 sine *få ord* er truleg innanfor Goldenes *allmenne ord, fagord, fagspesifikke ord og fagspesifikke allmennord* (Golden, 2014, s. 126). Det Lærer 2 kallar *småord*, tolkar eg som funksjonsord, som til dømes

preposisjonar, konjunksjonar og andre ord som primært har grammatisk funksjon i språket. Det kan også vera diskursmarkørar ho tenkjer på, som til dømes *jo, sant, vel* m.fl. Desse orda hevdar ho *forstyrerar*, underforstått for eit innhald som ho meiner kan og bør uttrykkast gjennom *få ord*. For Lærer 2 inneber å vera språklærer at ho er opptatt av det leksikalske nivået, sjølv om ho ikkje uttrykkjer eit medvit om eigen leksikalske variasjon.

På spørsmål om på kva måte Lærer 2 meiner at eleven er med på å forma korleis ho snakkar, utdjuvar ho progresjonen ho tenkjer inn i eigen språkbruk nettopp knytt til det leksikalske nivået:

L2: (...) Kor flinke (.) elevane er (.) til å ta nye ord, nye begrep – (...) gjer jo kor langt ned eg må gå – (...) på ein måte, kor kort eg må vera når eg forklarar. Eg veit ikkje om du skjønar kva eg meiner?

I: Mm, ja.

L2: At jo flinkare elevar du har, jo vidare ordforklaringsar kan du bruka. (...) Sant? Og jo meir ord eg brukar, jo betre blir dei i norsk.

Basert på Lærer 2 si oppfatning av *kor flinke elevane er*, prøver ho å eksponera dei for ei tilpassa ordmengde. Den såkalla Matteuseffekten (jf. Merton, 1968) ser ut til å gjelda her. Matteuseffekten byggjer på bibelsitatet frå Matteus 25.29: «For den som har, han skal få, og det i overflod. Men den som ikkje har, skal bli fråteken jamvel det han har».<sup>104</sup> Dei elevane som kan mest, får *vidare ordforklaringsar*, som igjen gjer dei endå betre i norsk, medan dei med minst norskkompetanse blir derimot mindre eksponerte for norsk språk. Lærarane opplever dette som ei nødvendig, men også problematisk, side ved å tilpassa det leksikalske nivået i møte med andrespråkselevane. Lærer 1 gir eit eksempel på noko som liknar eit paradoks:

L1: For (...) ein ting er at ein skal ikkje bruka så mange framandord, men samtidig så skal me jo læra dei om framandord, sant?

Lærer 1 hevdar at ein skal unngå å bruka det ein også skal fokusera på, i dette tilfellet *framandord*. Ho har også eit eksempel på korleis ho i ei sno-gruppe har arbeidd med

---

<sup>104</sup> Sitatet er henta frå 2011-utgåva av Bibelen (*Bibelen: det Gamle og det Nye Testamentet*, 2011).

ein tekst innanfor faget mat og helse, der ho hevdar at ho *sa ting med bruk av enklare ord*. Så legg ho til dette:

L1: (...) eg trur ikkje eg hadde gått til ein vanleg åttandeklassing og snakka og – nødvendigvis med alle desse her fancy fagbegrepa heller, sant, så det – eg veit ikkje heilt kor stor forskjell det er eigentleg.

I: Nei, det er det, då. Kanskje du hadde gjort noko liknande –

L1: Ja.

Lærer 1 reflekterer over om det er skilnad på ord brukt med sno-elevar og *ein vanleg åttandeklassing*, og ho konkluderer med at ho *veit ikkje heilt kor stor forskjell det er eigentleg*. Det ho seier her, inneber at lærarar generelt tilpassar språket sitt til elevane dei har i klasserommet, noko eg ikkje har høve til å undersøkje nærare i denne studien. Lærarane i dette prosjektet nyttar uansett ei forenkling i form av medviten bruk av enklare ord, tilpassa til dei elevane dei har i rommet, ifølgje både Lærer 1 og Lærer 2.

Lærarane brukar *forenkling* og *enklare ord* som beskriving på leksikalske tilpassingar dei gjer også når elevane ikkje har gitt uttrykk for at dei ikkje forstår. Lærer 1 og eg kommenterer at ho brukar *å spise* når det står *å ete* i teksten dei jobbar med i ei sno-gruppe:

I: Men når du seier «spise» der – em– kvifor gjer du det, heldt eg på å seia? No berre tenkjer eg høgt, altså, er det noko som du tenkjer er ei forenkling for dei då?

L1: Ja, det tenkjer eg.

I: Ja.

L1: Så når ein jobbar sånn med tekst, sånn som me gjer no, så drar eg inn ord som me brukar (.) på ein måte.

I: Ja. Som du trur dei kan ifrå før og?

L1: Ja.

I: Ja. Og då blir det synonym for dei då, nesten, sant?

L1: Ja, på ein måte. Ja.

I utdraget over er det eg som introduserer forenkling som forklaring på å byta ut *ete* med *spise*, og Lærer 1 stadfester at å introdusera *spise* er gjort med forenkling som intensjon. Lærer 1 utdjupar dette med å seia at ho *drar inn ord som me brukar*, og dermed fungerer *spise* som ei forklaring til *ete*, og i dette ligg forenklinga. Ho

oppfattar at *spise* er det ordet *me brukar*, noko analysane av dei språklege praksisane til Lærer 3 (som representerer lokaldialekten) også viser, med ei overvekt av *spise* framfor *ete* (sjå tabell 32). I kapittel 6.6.4 peika eg på at det lokalt er variasjon av verba *spisa* og *eta* i munnleg språkbruk. Lærer 1 sin praksis, som inneber å bruka *spise* munnleg og *ete* skriftleg, er dekkande for det elevane møter lokalt (munnleg), og kan såleis seiast å forenkla språkinnlæringa deira.

Den andre koden innanfor underkategorien «Å vera språklærer» er «Tydeleg, nøyen formidling». Lærer 3 si ytring nedanfor kan tena som eksempel på at lærarane opplever at det er skilnad på å undervisa i innføringsklasse og i ordinære klassar:

L3: Men det som eg tenkjer er størst forskjell på ein måte, det er at her må eg vera veldig tydeleg, snakka litt seint, og vera heile tida veldig opptatt av at dei forstår kvart ord på ein måte og i alle fall samanhengar, sant. Du har veldig fokus på eigentleg formidlinga –

I: Mm. Mm.

L3: at den må vera nøyen, mens i vanleg klasse så blir eg vel gjerne litt meir sånn at eg berre snakkar.

Det å vera *nøyen* viser til bruk av variantar som representerer skriftnær tale (sjå kapittel 6.6.4). Her opptrer *nøyen* også saman med å *vera veldig tydeleg, snakka litt seint, vera heile tida opptatt av at dei forstår kvart ord (...) og (...) samanhengar, samt fokus på (...) formidlinga som må vera nøyen*. Dette står som ei motsetning til det ho gjer i *vanleg klasse*, nemleg der ho *berre snakkar*. Det som kjem innanfor denne kodinga, er ytringar som viser at det krevst eit medvit om eigen språkbruk i undervisning av andrespråkselevar (jf. kapittel 2.2. om Teacher Talk). Lærer 1 seier det slik: *Eg håpar jo at eg snakkar endå tydelegare enn eg prøver å snakka til vanleg*. Ho har nemnt at ho har ein tendens til å mumla, og når ho snakkar med elevane er ho opptatt av å gjera seg forstått. Eg finn det interessant at Lærer 1 meiner det er skilnad på å snakka tydeleg og å snakka skriftnært. Ho uttrykkjer til og med at *å snakka bokmål* er ein lite tenleg praksis:

L1: Og eg trur – eller inntrykket mitt er at mange går rundt og trur at berre dei snakkar bokmål, så snakkar dei tydeleg.

Å snakka tydeleg handlar for Lærer 1 om å seinka tempoet og vera medviten om ordvalet framfor å nytta skriftnær tale. Variasjonen, som inneber skriftnær tale, blir ho difor overraska over når ho høyrer seg sjølv i videoutdraga. Lærarane trekkjer

fram dei typiske *Teacher Talk*-kjenneteikna som medvitne språklege tilpassingar, særleg dei som inneber justeringar av tempo og ulike former for leksikalske forenklingar, som å bruka innhaldsord som elevane truleg kjenner frå før. Variasjon på aksen dialekt–skriftnær tale inngår ikkje i same grad i dei medvitne tilpassingane.

### 7.1.2 Elevanes bakgrunn og nivå

I kapittel 3.2.1 og 3.2.2 vart innføringsklassen og sno-gruppene kort presenterte. Her kom det fram at lærarane underviser elevar som har ulike morsmål,<sup>105</sup> ulik bakgrunn når det kjem til skulegang, og i tillegg er nokre elevar nykomne, medan andre har budd i dette lokalsamfunnet eller andre stader i Noreg ei tid, i inntil halvtanna år. Lærarane underviser såleis elevgrupper som er samansette av elevar med mange ulike behov i språklæringa. Opplysningar om elevanes bakgrunn gir lærarane ein peikepinn på kva for norskspråkleg nivå dei kan forventa av elevane og kva for språklege tilpassingar som trengst. Eg har ikkje tilgang til elevopplysningar, sidan fokuset mitt er på lærarane sine språk, ikkje elevane sine. Eg konsentrerer meg difor om refleksjonar lærarane gjer seg kring språkleg tilpassing ut frå den oppfatninga dei har om elevanes bakgrunn og nivå. Nedanfor følgjer ein tematisk innhaldsanalyse av intervjumaterialet koda som «Nykomen og vidarekomen», «Morsmål og skulebakgrunn» og «Norsk bakgrunn» innanfor underkategorien «Elevanes bakgrunn og nivå».

Lærer 3 uttrykkjer at erfaring frå arbeidet med mange ulike andrespråkselevar formar dei språklege tilpassingane, og følgjande utdrag er koda som «Nykomen og vidarekomen»:

L3: (...) Så det er jo mykje som – eg trur nok det at – altså interaksjon og dialogane går litt sånn i – at eg må snu litt og venda litt etter kven av dei eg snakkar med, for eksempel – (...) kva morsmål dei i utgangspunktet har, kva skulebakgrunn dei har, kva forhold har dei til språklæring (...) og grammatikk. Kva – sant – så eg må – det der endrar seg jo på ein måte heile tida, eg merkar jo det, at av og til så går eg den vegen eller den vegen, eller slår litt over her og der.

I: Ja. Når du snakkar med alle, då, i plenumssamtalar - eller viss du skal introdusera noko, er det - er det sånn at du tenkjer på nokre av dei spesielt, dei svakaste, dei sterkaste, dei som kan mest, minst, eller korleis?

---

<sup>105</sup> I dette kapitlet brukar eg termen *morsmål* synonymt med *førstespråk*. *Morsmål* er valt fordi det er det omgrepet som går igjen i intervjuet.

L3: Eg trur nok automatisk eg tenkjer litt på dei svakaste. (...) Eg trur eg gjer det, altså. Sånn - det er liksom sånn - eg veit ikkje, eg - dei sterkaste, liksom dei - ja, dei forstår det sikkert, dei, på ein måte. Men det er liksom ikkje såne ting eg står her og grublar på der og då.

(...)

I: Mm.

L3: Eg har jo stått i klasserom - i innføringsklasserom no i åtte år, så - (...) Du lærer deg jo litt etter kvart då.

I: Du merkar kva som fungerer og ikkje fungerer og -?

L3: Ja, eg merkar kva som fungerer, og kva - kva eg må ta hensyn til og kven eg må ta hensyn til, sant, og - (...) Tar det gjerne litt meir - eg trur ikkje eg tar det for gitt, men eg - eg innbiller meg at dei som er no sterke og har skulebakgrunn og - og veit kva språklæring er - at dei snappar gjerne lettare opp - (...) Men selvfølgelig det - det treng jo ikkje alltid vera sånn. (...) Men eg trur nok eg er liksom - litt sånn forutbestemt, at eg automatisk tenkjer at eg må ta hensyn til dei svakaste. Trur eg.

Lærer 3 trekkjer spesielt fram *kva morsmål dei i utgangspunktet har, kva skulebakgrunn dei har, kva forhold har dei til språklæring (...) og grammatikk* som formande for korleis ho snakkar. Ho kjem ikkje med konkrete eksempel frå eigen språkbruk, men ho legg vekt på at ho etter åtte år som lærar i innføringsklassen *merkar kva som fungerer*. Eg forstår ytringane hennar som uttrykk for at dei språklege vala ho tar, er del av ein erfaringsbasert og kroppsleg, inkorporert, men justerbar, habitus (Bourdieu, 1999, s. 144). Dette kjem fram når ho seier at det er *litt sånn forutbestemt, at eg automatisk tenkjer at eg må ta hensyn til dei svakaste. Trur eg*. Ho understrekar at dei språklege vala er noko ho ikkje *grublar på der og då*. Dei som ho meiner ho tar mest (språkleg) omsyn til, er dei som har svake norskferdigheiter, ofte samanfallande med å vera nykomne til landet og til denne klassen. Ho antydar også at dei sterke *har skulebakgrunn, dei veit kva språklæring er og snappar gjerne lettare opp* - (underforstått: *språket*). Lærer 3 konkluderer med at det er dei svakaste ho tar mest omsyn til. Analysane i kapittel 6.6.1-5 viser at variasjonen som førekjem i Lærer 3 sitt talespråk, i hovudsak er på aksen sunnhordlandsk-skriftnær tale, der det særleg er på det morfologiske nivået det skriftnære viser seg. Skriftnær tale kan difor forståast som Lærer 3 si språklege tilpassing til dei ho oppfattar er *svake* i norsk.

Lærer 1 sitt svar på spørsmål om kva for elevar i klasserommet som formar dei språklege praksisane, peikar på noko av det same:

L1: Godt spørsmål. Eg - eg håpar jo at eg tilpassar det sånn at alle skal forstå -

I: Mm.

L1: Og at ein då tenkjer på at også dei som kan minst skal forstå kva eg snakkar om.

I: Ja.

L1: Men eg veit ikkje om eg klarar det, men eg håpar jo at det er det eg gjer.

Sjølv om Lærar 1 sine sno-elevane ikkje kjem i kategorien «nykomen», er det skilnad på nivå også blant desse elevane. Lærar 1 sin intensjon er å tilpassa språket slik at *alle skal forstå, også dei som kan minst*. Det sterke fokuset hennar på kva ord tyder gjennom eit metaspråkleg fokus (jf. kapittel 4.4.2) og variasjonen på aksens nivellert haugalandsdialekt/blandingsdialekt–overregionalt talemål kan vera eit ledd i å prøva å nå alle elevane.

Lærar 2 har ei litt anna tilnærming, og ho seier at ho tilpassar til dei det er flest av, særleg til dei som er i *læringsmodus*:<sup>106</sup>

I: Så tilpassingane dine går ikkje alltid mot dei svakaste i rommet, på ein måte?

L2: Nei, det gjer ikkje det, og det har eg sett av erfaring, at det har lite for seg, for dei som (.) er i læringsmodus krever heile tida påfyll på begrep og ord, mens dei veldig svake vil ikkje koma der uansett i – i heile gruppa, dei vil på ein måte liggja på sida heile tida –

Lærar 2 sine språklege praksisar verkar ikkje til å vera retta mot dei nykomne i klasserommet, noko ho stadfester her. Like etter utdraget over hevdar ho at ho planlegg kva ord og omgrep assistenten kan jobba med saman med dei svakaste elevane etter at eit emne er gjennomgått i heile klassen: *sjølv om dei er med på mine timar, så kan assistenten etterpå ta dei med og forklara*. I kapittel 6.3 viste eg at ho nyttar uttrykk som krev høg leksikalsk, semantisk og pragmatisk kompetanse av elevane, som når ho seier *det va rette ræva så snakka, bruke vi å si (...)* og *ellefå sitt vi i glasshus åsså hiv vi stein*. I tillegg kan den utstrekta bruken av nordnorske dialekttrekk (sjå analysane i kapittel 6.4.1-5) i møte med andrespråkselevane som lærer nynorsk skriftspråk og elles er omgitt av sunnhordlandsk talemål i lokalsamfunnet, også tyda på at det er dei vidarekomne (*sterke*) elevane ho vender seg til. Ho uttrykkjer at det er dei som er i *læringsmodus* ho tilpasser seg språkleg til, og det

---

<sup>106</sup> *Læringsmodus* er eit omgrep som ofte er brukt knytt til læringsfremjande vurdering. Skrivesenteret hevdar til dømes at respons på elevane skriftlege tekstar bør koma som undervegsvurdering, medan elevane er i *læringsmodus*, ikkje berre som sluttvurdering (sjå <http://www.skrivesenteret.no/videregaende-skole/laeringsfremjande-vurdering/>).



harmonerer med det som kom fram i analysane av Lærer 2 sine talespråklege praksisar.

Likevel, når Lærer 2 tenkjer spesielt på dei nykomne elevane, er ho opptatt av at det ikkje skal vera for stor skilnad på slik Lærer 3, Lærer 1 og ho sjølv snakkar, som vil seia at ho ser på interindividuell (dialektal) variasjon som eit mogleg problem for elevane.

L2: (...) og liksom prøva at ikkje det blir altfor stor forskjell mellom [Lærer 3] og meg og [Lærer 1], sant, at alle – men samtidig så tenkjer eg, ja, det er dette dei vil møta, dei vil møta ulike dialektar, så får eg prøva å justera det litt, ja.

Løysinga hennar på problemet er å *prøva å justera det litt*, som eg forstår som at ho akkommoderer mot dei to andre lærarane, mot lokaldialekten og skriftspråket nynorsk, noko som resulterer i intraindividuell variasjon. For Lærer 2 er akkommodasjon mot sunnhordlandsk og nynorsk ein og same prosess, sidan ho ikkje skil mellom desse. Når eg ser språkvala frå eit teoretisk, sosiolingvistisk perspektiv, vil eg seia at det føregår konvergens mot lokaldialekten og advergens mot skriftspråket. Tar eg derimot omsyn til korleis Lærer 2 sjølv ser på dette, førekjem det berre konvergens på den horisontale aksen. Lærer 2 prøver å justera seg mot eit meir homogent norsk språk med tanke på nykomne elevar. Den dialektale avstanden mellom dei tre lærarane er likevel så stor at resultatet ikkje er eitt felles målspråk, men snarare tre både inter- og intraindividuelle variasjonspraksisar. I utdraget over er Lærer 2 inne på at variasjon er normalen, når ho seier at *det er dette dei vil møta, dei vil møta ulike dialektar*. Det kan tenkjast at læraranes språklege praksisar bidrar til å styrkja elevanes norskspråklege kompetanse og at dette førebur elevane på å fungera i det norske språksamfunnet. Konkret føregår dette både interindividuell, gjennom at dei tre nyttar ulike varietetar, og intraindividuell, gjennom at kvar av lærarane til dømes brukar fleire variantar av éin variabel og fleire synonyme ord i variasjon. Eg vil i tillegg peika på at medviten bruk av og fokus på variasjon er nødvendig for å utnytta det didaktiske potensialet som ligg i denne variasjonen.

Eitt av utdraga over er koda som både «Nykomen og vidarekomen» og «Morsmål og skulebakgrunn», fordi dette blir nemnt i samanheng. Eg har likevel valt å skilja dei i

to kodar, fordi det er ulike trekk ved andrespråkseleven det er snakk om. Ein kortversjon av det lengre og tidlegare gjengitte utdraget frå Lærer 3, følger her:

L3: (...) eg må snu litt og venda litt etter kven av dei eg snakkar med, for eksempel – (...) kva morsmål dei i utgangspunktet har, kva skulebakgrunn dei har, kva forhold har dei til språklæring (...) og grammatikk.

(...)

L3: (...) – eg innbillar meg at dei som er no sterke og har skulebakgrunn og – og veit kva språklæring er - at dei snappar gjerne lettare opp – (...) Men selvfølgelig det – det treng jo ikkje alltid vera sånn.

I den første av desse ytringane er *morsmål, skulebakgrunn og forhold til språklæring og grammatikk* nemnt utan kopling til å vera *sterk* eller *svak* i norsk. I den andre er *skulebakgrunn* og at dei *veit kva språklæring er* kopla til at desse elevane *snappar gjerne lettare opp* – (...). Det ser ut til at Lærer 3 har erfart at det er ein samanheng mellom bakgrunn og norskspråkleg nivå, sjølv om uttrykket *eg innbillar meg*, saman med at ho modererer seg til slutt, *det treng jo ikkje alltid vera sånn*, viser at ho er noko usikker på denne samanhengen. Ho seier at *eg må snu litt og venda litt etter kven av dei eg snakkar med*, som eg tolkar som uttrykk for at ho akkommoderer ulikt i møte med elevar med ulik bakgrunn. Analysane frå klasserommet (kapittel 6.6.1-5) tyder ikkje på systematiske språklege skilnader etter kven ho snakkar med, men derimot opptre skriftspråklege trekk meir systematisk når tale er akkompagnert av skrift, som når tavla er i bruk. Det er såleis ikkje så mykje tilpassing til person, men derimot til situasjon, som førekjem. Advergens mot skriftspråket ser eg ikkje her som uttrykk for indeksikalisering av ein bestemt sosial status, men som språklege tilpassingar tiltenkt elevar som er i ein språklæringskontekst. Lærer 3 uttrykkjer det slik:

L3: (...) så er det jo skriftspråket dei må læra, dei skal jo ikkje berre snakka, dei skal (.) skriva. Og då er jo det ganske avgjerande. (...) Men eg – når eg ser her no, så trur eg nok eg har fokus på at dei skal forstå meir enn berre munnleg, dei skal få eit – eit forhold til den skriftlege biten og.

Når Lærer 3 seier at *det [er] jo skriftspråket dei må læra og at dei skal få eit – eit forhold til den skriftlege biten og*, uttrykkjer ho at skriftspråket står over talespråket i eit tenkt hierarki. Skriftnær tale er eit kjenneteikn ved variasjonen som inngår i dei

språklege praksisane til Lærer 3, og det skriftnære førekjem uavhengig av skilnader i elevanes bakgrunn og nivå.

Lærer 1 og Lærer 2 kommenterer ikkje språkleg tilpassing knytt til kva for morsmål elevane har, men dei kommenterer elevanes bruk av morsmål seg imellom i undervisninga. Lærer 2 meiner det er *greitt* å bruka morsmålet når dei er nykomne, *som støtte til å læra norsk*, medan dei på slutten av skuleåret får «merknad» (i orden og åtferd) når dei snakkar saman på morsmålet. Difor har ho på intervjutidspunktet sett ned *totalforbod*. Når eg spør kvifor elevane får merknad, svarar ho slik:

L2: Fordi når dei sit og kommenterer seg imellom på [morsmål] på slutten av skuleåret – dei skal ut i vanleg klasse til hausten. Då tenkjer eg – nei, det er faktisk ikkje greitt. Og når elevane seier til meg dei vil ikkje ha morsmålslærer inn, for då lærer dei ikkje så mykje norsk, så tenkjer eg nei, me får ta dei på alvor.

I: Mm.

L2: Men det er jo klart – og fordi at eg veit at dei kommenterer ting som ikkje er greitt –

I: Mm.

L2: Æ – dei brukar morsmålet sitt til å seia «æ – okei, skal me ha pause no?»

Lærer 2 utdjuvar her kvifor ho er imot bruk av morsmål på slutten av skuleåret. Ho hevdar at elevane sjølve meiner dei lærer meir norsk når dei ikkje har morsmålslærer (eigentleg: tospråkleg assistent) med i øktene, og at dette er noko ho vil ta *på alvor*. Dette er eit velkjent og folkeleg perspektiv, at elevar lærer mest i ein monospråkleg samanheng, noko det ikkje er støtte for i fagmiljøet, som tvert om tilrår tospråkleg opplæring (sjå til dømes Alver, 2009; Monsen & Randen, 2017; Selås & Gujord, 2017). Lærer 2 kommenterer også at elevane snakkar utanomfagleg, at dei *kommenterer ting som ikkje er greitt*, på morsmålet. I videoklippa me ser saman, er morsmålet i bruk i varierende grad, og me kommenterer det slik:

I: Av og til ser det ut som om du vil at dei skal gjera det, og andre gonger ikkje, sant?

L2: Ja, og då er det – men det er eg som skal styra det –

I: Mm, ja.

L2: Og det er det eg synest er viktig. Alltid. Det er me som skal styra – me vaksne – når dei skal – at ikkje dei sit og tar ordet heile tida, men at dette er viktig – dette kan du oversetja.

I: Ja. Ja.

Lærer 2 er difor ikkje negativ til bruk av morsmål i øktene, men ho meiner at *det er me som skal styra – me vaksne*. Morsmålet skal brukast som del av det pedagogiske opplegget, til dømes når ho ber dei om å oversetja, men det skal ikkje brukast til «utanomstale». Medan det verkar som om Lærer 2 ser på morsmål både som ein trussel mot lærarens autoritet og som ein ressurs i høve til læring av nye ord og omgrep, uttrykkjer Lærer 1 utelukkande at morsmål er ein ressurs:

L1: Og her har eg bevisst sett saman ei [morsmål]-gruppe –

I: Å ja.

L1: for at dei skal støtta kvarandre.

Av og til er det tilstrekkeleg mange elevar som deltar i ei sno-gruppe til at Lærer 1 kan dela dei inn i grupper etter morsmål. Lærer 1 legg til rette for at elevane kan nytta morsmålet for å *støtta kvarandre* også når dei kan seiast å vera vidarekomne andrespråkselevar. Ulike meiningar om bruk av morsmålet på intervjutidspunktet er anten uttrykk for at lærarane er ueinige om det som gjeld verdien av morsmålsstøtta undervisning eller at dei har ulik kjennskap til dette fagfeltet. I artikkelen «Alle lærere er andrespråklærere» (Alver, 2009, s. 96) vert det hevda at det tar mellom fem og sju år å tileigna seg fagkunnskapar på eit andrespråk, og Vigdis Alver byggjer her på lang forskning på feltet (jf. t.d. Thomas & Collier, 1997). Det verkar som om lærarane i denne studien ikkje har snakka saman om korleis dei kan bruka morsmål som ressurs når andrespråkselevane ikkje vert rekna som nykomne lenger, men framleis er godt innanfor tidsramma på fem til sju år. Felles for alle tre er at dei brukar alle tilgjengelege språkressursar i klasserommet på opptakstidspunktet (jf. García et al., 2019), men skilnadene viser seg i intervjuet i refleksjonar kring bruk av morsmål knytt til elevar som har noko fartstid i norsk. Det er likevel didaktiske grunnar som ligg bak både Lærer 1 og Lærer 2 si tilnærming til morsmål i klasserommet, der skilnadene botnar i at Lærer 2 er mest fokusert på lærarens autoritet, og Lærer 1 er mest fokusert på nytteverdien morsmålet har for elevane i språklæringa.

Lærer 2 peikar på at andrespråkselevane som kjem til denne skulen, kan ha ulik bakgrunn også frå Noreg. Utdraget nedanfor er koda som «Norsk bakgrunn»:

I: Dialekten din då, har du forandra mykje på den desse åra, eller kva tenkjer du?

L2: Ja, jo, eg har det, eg veit at eg har det. Og det har vore ein sånn, eg har måtta gjort det.

I: I andre klassar og, eller?

L2: Ja. Mm.

I: Ja. Gjer du det meir eller mindre, eller på [andre måtar i innførings-]?

L2: [Eg gjer det meir] her i innføringsklassen enn eg gjer i vanlege klassar.

I: Mm.

L2: Og eg – for no har me jo mange nye, sant, og når – jo fleire nye det er, så – nokon har kanskje vore i Oslo på skule før dei kjem hit, og nokon er heilt nye, og liksom prøva at ikkje det blir altfor stor forskjell mellom [Lærer 3] og meg og [Lærer 1], sant, at alle – men samtidig så tenkjer eg, ja, det er dette dei vil møta, dei vil møta ulike dialektar, så får eg prøva å justera det litt, ja. Det er i alle fall det som er tanken, og så når eg står der, så er det ikkje bestandig at eg klarar å hugsa på det.

Å endra dialekten sin er her motivert av at det i innføringsklassen er mange nykomne elevar, og Lærer 2 prøver å justera seg i retning Lærer 3 og Lærer 1 for å bøta på dialektale skilnader mellom dei tre, slik eg var inne på tidlegare i dette kapittelet. Nokre av elevane *har kanskje vore i Oslo på skule før dei flytta til dette sunnhordlandske lokalsamfunnet*, andre er *heilt nye* her. Det einaste stadnamnet som er nemnt i dette utdraget, er *Oslo*. Indirekte seier Lærer 2 at den norske bakgrunnen elevane har (frå Oslo) spelar ei rolle for dei språklege justeringane hennar, men det er noko uklart kva for nokre justeringar kunnskap om denne bakgrunnen medfører. Lærer 2 har hevda at elevane (...) *veit at eg snakkar bokmål – eller bok – dialekt som kommer i – med opprinnelse frå bokmål*. Dei justeringane ho gjer med eigen dialekt ser eg dermed som divergens frå det Lærer 2 oppfattar som ein bokmålsnær dialekt. Det er *ikkje bestandig at eg klarar å hugsa på det*, hevdar ho. Eit ord som går igjen hos Lærer 2 i intervjuet, er *rettferdiggjer*, som når ho seier at ho *rettferdiggjer* måten ho snakkar på når ho ikkje *klarar å snakka nynorsk*. Ein annan stad i materialet seier ho at *foreldra lærer jo bokmål*, som også fungerer som eit argument for å la elevane møta på meir enn nynorsk og sunnhordlandsk. Ho trekkjer fram at elevane får *begge delar*, som refererer til nynorsk og bokmål, gjennom dei ulike lærarane, og dette ser ho som positivt. Utan at ho seier det eksplisitt i utdraget over, er truleg også elevane sin bakgrunn frå Oslo med på å rettferdiggjera bruken av nordnorske dialekttrekk, fordi ho oppfattar at det er det same som å *snakka bokmål*.

Lærer 1 hevdar også at dei elevane som har budd på Austlandet, forstår henne betre om ho forklarar noko på *bokmål enn på dialekt*. Lærer 3 byrjar også i utdraget nedanfor med å seia at elevane forstår ordforma *skole* betre enn *skule*. Dette modererer ho noko når eg spør: *Kvifor gjer dei det?* Spørsmålet er stilt på ein tilsynelatande open måte, men under ligg eit ønske om at Lærer 3 skal utforska denne påståtte samanhengen mellom det skriftnære (i denne samanhengen representert ved *skole*) og forståing, noko ho også gjer:

L3: (...) Og «skole» – så litt sånn automatikk, trur eg, i å tenkja at dei forstår betre ordet «skole» enn «skule». Kanskje?

I: Mm. Kvifor gjer dei det?

L3: Ja, nei, det er ikkje godt å seia. Det kan vel ofte vera – når dei kjem, og dei orda dei kan frå før av har dei ofte lært gjerne på eit mottak på Austlandet. Foreldre som har gått på skule har kanskje lært nokre ord som ikkje dei har, og dei lærer jo bokmål, at det er litt sånn – ja, kanskje, eg veit ikkje. Eg har eigentleg ikkje tenkt så mykje over det. Men eg har tenkt at når eg brukar sånne ord, så brukar eg «penere», men no tenkjer eg nesten at eg brukar det meir med tanke på skriftspråket.

I kapittel 6.6.1, tabell 26, er *skule* kategorisert som ei nynorsk ordform og *skole* som ei fellesform. Ordforma *skule* er i tillegg den lokaldialektale varianten. At elevane skulle forstå *skole* betre enn *skule*, kommenterer Lærer 3 med at dei kan ha lært *skole* (...) på eit mottak på Austlandet. I tillegg peikar ho på at foreldra lærer jo bokmål. Desse to momenta meiner ho spelar inn på at ho sjølv varierer mellom den lokaldialektale og nynorsknære *skule* og den skriftnære fellesforma *skole*. Igjen viser det seg at den ytste sirkelen i figur 2 og figur 3, makronivået, er del av refleksjonane kring dei språklege praksisane i klasserommet. Lærer 3 ordlegg seg forsiktig, seier *kanskje, eg veit ikkje* og at ho *ikkje [har] tenkt så mykje over det*. Dei språkideologiske uttrykka «penere» [ord] og bokmål (sjå kommentert fleire stader, kapittel 4.2.1, 4.2.2 og 6.6.4), byter ho så ut med *skriftspråket*. Her vert språkideologiar som ser ut til å eksistera, avslørte, ved at Lærer 3 innser at ordforma *skole* ikkje nødvendigvis treng å indeksera noko «penere». Når Lærer 3 vert utfordra med eit *kvifor*, justerer ho den første forklaringa, at ho *snakkar bokmål* (som tilsvarar «pent») for at elevane skal *forstå*, til at tilpassinga som førekjem er brukt *med tanke på skriftspråket*. Variasjonen forstår eg i dette tilfellet som motivert av å gjera avstanden mellom tale og skrift mindre, som ei støtte for elevane til å læra norsk skriftspråk.

I følgjande utdrag kommenterer Lærer 1 tilpassingar knytt til den norske bakgrunnen til elevane. Utdraget er også koda som «Norsk bakgrunn» i underkategorien «Elevanes bakgrunn og nivå» innanfor hovudkategorien «Språkleg tilpassing til elevane»:

L1: Så – så det er eg litt opptatt av, at ein ting er å snakka tydeleg og forklara dei på bokmål viss – for det er jo nokre av dei elevane me har som har budd på Austlandet –

I: Ja, mm.

L1: Og då forstår dei gjerne mykje betre bokmål enn dei forstår dialekt, men viss eg berre hadde gått rundt og snakka bokmål heile tida, så hadde det vore ikkje så lurt for elevane.

Det vert lagt vekt på elevanes bakgrunn frå Austlandet når Lærer 1 snakkar om kva for språklege tilpassingar ho gjer, nemleg å *snakka tydeleg og forklara dei på bokmål*. Grunngevinga er at *dei elevane me har som har budd på Austlandet (...) forstår (...) mykje betre bokmål enn dei forstår dialekt*. Lærer 1 nemner ikkje Oslo i intervjuet, men Austlandet er nemnt fire gonger, der tre av dei er knytt til å snakka *bokmål*, og éin er knytt til å arbeida med å få uttalen av *η*- og *r*-fonemet mindre *distinkt* og meir likt austlandsuttale (sjå kapittel 6.2.1). Lærer 1 sine ytringar kan tolkast språkideologisk, som uttrykk for at språkbruk som kan koplant til Austlandet og bokmål indekserer ein større symbolsk lingvistisk verdi enn til dømes språkbruk knytt til Sunnhordland og nynorsk gjer.

### 7.1.3 Endring i språkleg praksis over tid

Kva uttrykkjer lærarane i intervjumaterialet knytt til medvit om endringar som skjer med dei språklege praksisane deira over tid? Lærer 3 meiner at det er endringar i språkbruk frå byrjinga til slutten av ei undervisningsøkt:

L3: Men endring i løpet av ein time trur eg det (.) kan vera. At når eg kjem og skal begynna, så er eg veldig nøyen –

I: Mhm

L3: Men så etter kvart så blir du litt sånn – åh – og så – så berre bablar du vidare på ein måte, berre tar eg sjansen på dialekten.

Dette utdraget trekte eg også inn i den språklege analysen av leksikalsk variasjon som førekjem i Lærer 3 sitt talespråk (sjå kapittel 6.6.4). I denne samanhengen vil eg sjå ytringane som uttrykk for medvit om endringar i språkleg praksis over tid, koda som «Endring i økta». Lærer 3 si oppleving av at ho er *veldig nøyen* i starten av økta står i

motsetning til at ho *etter kvart*, som vil seia utetter i økta, *berre bablar og tar sjansen på dialekten*. Å vera *nøyen*, tolkar eg primært som eit uttrykk for å nytta skriftnære former her, sidan ho set det opp imot dialekt (sjå meir om dette i kapittel 6.6.4). Notatar frå observasjonane eg gjorde i klasserommet støttar berre delvis ei slik opplevd endring. Eg har notert eksempel på språkleg variasjon og skriftnær tale gjennom heile øktene i dei tre lærarane sine språklege praksisar, og transkripsjonane viser også det. Men lærarane startar som oftast økta med å snakka til heile klassen eller gruppa, i fasen som er kalla *Lead-In* i Baumgart (2019). Det er mogleg at bakgrunnen for opplevinga av å vera mest språkleg *nøyen* i starten av økta er knytt til at det føregår i ein introduksjonsfase som læraren har førebudd. Lærar 3 hevdar at det er lett å mista fokus på eige språk, og når ho mister fokuset, meiner ho det er dei dialektale variantane som dominerer språkbruken hennar. Det kan sjå ut til at dialektbruk for Lærar 3 er knytt til ei essensialistisk identitetsoppfatning, der dialekt er opplevd som noko ekte og autentisk (jf. Sollid, 2009). Dette autentiske kjem i konflikt med situasjonen ho står i som andrespråklærar, for vidare seier Lærar 3: *viss eg legg merke til det då, så hentar eg meg inn igjen*.

Dialektbruken hennar, som eg ser som produkt av eit tett samband mellom språkbruk og (oppleving av) autentisitet, blir utfordra av didaktiske vurderingar ho gjer undervegs i økta, der eit skriftspråkleg fokus verkar inn på dei språklege vala ho tar. Det skriftnære i Lærar 3 sitt talespråk, slik ho reflekterer kring det i intervjuet, kan knytast til Haukås (2014, s. 9) si tredeling av det metaspråklege medvitet i undervisningssamanheng. For det første inneheld Lærar 3 sin språkbruk tilpassa innputt som kan fungera som modell for innlæraranes skriftlege produksjon. For det andre har Lærar 3 tilstrekkeleg analytisk kunnskap til å vera medviten om eigne språklege val, men dei adekvate forklaringane kjem i intervjuet, ikkje i klasserommet. For det tredje har Lærar 3 tilstrekkeleg kunnskap om både eigen og andres språklæring til å leggja til rette for elevanes språklege utvikling.

Lærar 1 og Lærar 2 har ikkje gjort seg tankar om at språkbruken deira gjennomgår endringar i løpet av økta. Lærar 1 seier at ho oppfattar språket sitt som konstant også over lenger tid, og følgjande utdrag er koda som «Endring i skuleåret»:



I: Ja. Er det sånn at du opplever at du snakkar skriftspråksnært eller dialektnært, eller ha – skjer det noko endring der i løpet av eit år? Eller er det ganske sånn konstant?

L1: Eg trur ikkje det har endra seg, nei.

I: Nei.

L1: Nei. Viss det har – nei.

Lærer 1 oppfattar ikkje at det er endring i måten ho snakkar på i klasserommet gjennom skuleåret. Ho nemner derimot at når ho blir betre kjent med elevane, mumlar ho meir og at ho difor må gjenta seg sjølv, med dei same orda med tydelegare uttale, noko ho koplår til at *det handlar om ein sånn (...) familiaritet, på ein måte*. Den utstrekke intraindividuelle variasjonen som analysane i kapittel 6.2.1-5 viser, forstår eg, med atterhald om at dette også byggjer på Lærer 1 si eigenrapportering i utdraget over, som vedvarande trekk ved dei språklege praksisane hennar i sno-undervisninga.

Lærer 2 uttrykkjer at ho har gått gjennom store dialektale endringar gjennom mange år, først og fremst i kraft av å vera ein tilflytta lærar i dette lokalsamfunnet. Ho er tydeleg på at ho gjer fleire endringar knytt til det dialektale når ho underviser i innføringsklassen enn i *vanlege klassar*. Dette har ho *måtta gjort*, som ho uttrykkjer det, underforstått for å bli forstått av elevane. Lærer 2 trekkjer vidare fram at ho brukar fleire og fleire ord utetter i skuleåret, og at dette er gjort medvite. Når eg prøver å finna ut om ho opplever endring i språklege praksisar knytt til dialekt-skriftnær tale utetter i året, føregår samtalen slik:

I: Meir dialekt eller mindre dialekt?

L2: Meir dialekt. Em – æ – og eg ser at dei og blir flink- for i går når me gjekk tur, så hadde eg – e– og det var eitt begrep, så seier han eine, kva det betyr? Så seier ho [elev], at ja, det er nynorsk, og så er det det på bokmål. Så då hadde ho begge, tenkte eg ah, så bra – (...) Det gjer jo, sant, at dei – og eg ser dei brukar jo både bokmålsord og nynorskord (.) som dei har plukka opp, sant, som foreldra har lært – bokmål, så tenkte eg, yes, der har dei begge delane, så flott.

I: Og der har jo sikkert du eller de vore førebilete og då, med å visa dei –

L2: Dette er – sånn er det – det er det på nynorsk, det på bokmål. (...) Og det brukar eg. Og det er – tenkjer eg, ja, ja, seinare så vil dei kanskje få bokmål alt ettersom kor dei studerer, og då er det greitt at dei har –

Her stadfester Lærer 2 først at dialektbruken aukar i løpet av skuleåret, der eg forstår dialekt som bruk av den nordnorske varietetten hennar. Utetter i dette utdraget dreier ho fokuset over på positive effektar av variasjon. Ho fortel at elevane både brukar og

kommenterer kva som er *bokmålsord og nynorskord*, og både Lærer 2 og dei andre lærarane har eit metaspråkleg fokus i undervisninga, særleg på det leksikalske nivået. Igjen kan dette vera eksempel på Haukås' (2014, s. 9) typar av metaspråkleg medvit i undervisning, der Lærer 2 uttrykkjer at hennar metaspråklege fokus (i form av type 2, med forklaringar og eksempel) er modell for korleis elevane snakkar om den norskspråklege variasjonen.

Som eg også kommenterte i kapittel 6.4.1, opererer Lærer 2 med to hovudkategoriar for norske språkpraksisar, der ho set likskapsteikn mellom nordnorsk talemålsvarietet og bokmål på den eine sida, og sunnhordlandsvarietet og nynorsk på den andre. Utdraget over dreier seg difor både om skriftspråk og talespråk, eller gjerne ei blanding av dei to. Eit poeng Lærer 2 vil ha fram er at elevane tidleg får med seg at det norske språksamfunnet har variasjon. Ho kommenterer elevanes møte med denne variasjonen slik: *så tenkte eg, yes, der har dei begge delane, så flott*, og slik: *seinare så vil dei kanskje få bokmål alt ettersom kor dei studerer, og då er det greitt at dei har* –. Til slutt bryt ho seg sjølv av, men eg tolkar at ho meiner at det er positivt at elevane har møtt på bokmål også i ein nynorsk opplæringskontekst. Ho trekkjer inn at når elevane seinare skal studera, *vil dei kanskje få bokmål*, noko som er høgst sannsynleg i og med at bokmål er majoritetsspråk i dei fleste studiebyane i Noreg. Det norske språksamfunnet på makronivå, som elevane truleg kjem til å ta meir aktivt del i dersom dei flyttar frå dette lokalsamfunnet, spelar såleis ei stor rolle for Lærer 2 sitt pragmatiske forhold til eigen variasjon.

#### **7.1.4 Integrering**

Den siste underkategorien innanfor hovudkategorien «Språkleg tilpassing til elevane», er «Integrering», og kodane er «Overregional orientering», «Skriftspråksorientering» og «Lokaldialektal orientering». Desse kodane har eit meir analytisk enn beskrivande preg. Valet av *orientering* i desse kodane dreier seg om at lærarane reflekterer rundt korleis det overregionale, skriftspråka og det lokaldialektale kan forma språklege val. Det ligg ikkje nødvendigvis ei aktiv og medviten orientering mot det eine eller det andre i dette. Alle kodane inneber måtar å utøva språkleg integrering av elevane på, og det er ikkje alltid slik at éin lærars ytringar passar inn i berre éin kode. Utdraga frå intervjuet med Lærer 1 nedanfor er

koda både som «Overregional orientering», «Skriftspråksorientering» og «Lokaldialektal orientering», og drøftingane viser at det ikkje er vasstette skott mellom desse, men at det er spor frå fleire orienteringar samstundes.

Når Lærer 1 korrigerer elevane sin uttale (sjå kapittel 6.2.1), ser det ut til at målet er å få elevane til å nytta det ho oppfattar er umarkerte og overregionale trekk. Eg spør kvifor det er viktig for henne å korrigera *ŋg*-uttalen til *ŋ*, og ho svarar slik:

L1: Æm – nei, eg trur – (6 sek. pause) – eg veit ikkje. Godt spørsmål. (...) Så eg er veldig opptatt av eigentleg at folk skal få lov til å seia det dei – for sånn «fjokken» og «fylling», eg bryr meg ikkje i det heile tatt.

I: (*ler litt*)

L1: Men – men eg trur det er noko med at det blir så tydeleg – det er litt som når dei seier «på» til alt, så seier eg til dei rett ut, «når de seier – brukar «på» til alt mulig rart, så ein ting er no at det er feil, men det er og ein ting dei norske gjer narr av at de seier». (...) Men når på ein måte, at det blir ein sånn ting, at alle utlendingar seier det på den måten –

I: Mm.

L1: Då synest eg me kan hjelpa dei med å ikkje seia det, viss du skjønar.

I: Det er eit ledd i integreringspolitikken din, rett og slett (*ler litt*).

L1: (*ler litt*) Ja.

Lærer 1 framstår her som tolerant overfor norskspråkleg variasjon. At *folk* seier *fjokken* og *fylling*, kommenterer ho med at *eg bryr meg ikkje i det heile tatt*. Ho er derimot mindre tolerant overfor det som kan kategoriserast som mellomspråklege trekk eller utanlandsk aksent, som *feil* bruk av preposisjon og slikt som *dei norske gjer narr av*, som til dømes ein distinkt rulle-*r* og *ŋ*-fonemet uttala som *ŋg*. Dette samsvarar med haldningsundersøkingar som rapporterer at det i Noreg er større toleranse overfor dialektal norsk variasjon enn overfor aksentprega norsk (Carlsen, 2006; Kulbrandstad, 2006; Røyneland, 2017). Korrigering av elevane sine tydelege trekk ved aksenten, eller å *hjelpa dei med å ikkje seia det*, er gjort i beste meining, for at elevane skal bli integrerte. På denne måten vert nokre språktrekk elevane har tileigna seg, som jamvel er i bruk av norske førstespråksbrukarar nokre stader i landet, gjenstand for ei språkideologisk utvisking (jf. Bull, 2018, s. 35; Ims, 2014, s. 12; Irvine & Gal, 2000, s. 37-39). Lærer 1 tilbyr i staden språklege trekk som ho oppfattar har større verdi for å bli integrert i det norske (språk)samfunnet. Lærer 1 og eg kjem ikkje saman fram til desse språkideologiske avsløringane i intervjuet. Ho tolkar i staden inn ei fortvilning hos elevane over norsk språksituasjon. Utdraget

nedanfor viser at Lærer 1 orienterer seg mot, men også problematiserer, både det overregionale, skriftspråka og det lokaldialektale:

L1: Så det tenkjer eg – for denne elevgruppa her, så er det nok ganske fortilande at skriftspråket og måten å snakka på, at det er så mange ord som på ein måte eigentleg ikkje er lov – ja. (...) Og som ikkje dei finn i sånne bøker, fordi at dei –

I: Ja, fordi der står det «å eta», sant? Han svarar vel «å eta», trur eg, men du seier «spiser» og nokre andre og seier «spiser». Det virkar jo ikkje som om dei ikkje forstår det?

L1: Neida. Nei.

I: Men kva tenkjer du er fortilande – at –?

L1: Nei, berre eit sånt eksempel, at det liksom – at dei kan det eigentleg, sant, dei har liksom eigentleg lært seg eit nytt språk, og så skal me gå og pirka på det, «nei, men me skrive ete, altså», og litt sånn (*ler litt*).

Det ser ut til at Lærer 1 deler dei same frustrasjonane som ho oppfattar at elevane har. Den antatte fortilinga til elevane har ikkje med mangel på forståing å gjera, men med kva dei seier og kva dei har lov til å skriva (og ikkje) på nynorsk. Ho seier at *dei kan det eigentleg (...) og så skal me gå og pirka på det, «nei, men me skrive ete, altså»*, som er eit eksempel på at ho opplever at avstanden mellom tale og skrift er problematisk. Eg gir henne deretter moglegheit til å kommentera bruken av verba 'spise' og 'ete' i eit videoutdrag, der det i teksten står <eta>, medan ho seier *spisa/spise(r)* (sjå kapittel 7.1.1). Å introdusera eit anna ord enn det som står i boka, eit ord som elevane kjenner frå før og som mange truleg brukar sjølve, kan forståast i lys av alle *orienteringane*, koda som både «Overregional orientering», «Skriftspråksorientering» og «Lokaldialektal orientering». Unntaket er orientering mot nynorsk, for i nynorsk er det berre <eta> og <ete> som er tillatne skriftformer, ikkje <spise>. *Spise* forstått som skriftspråksorientering tyder i denne samanhengen difor ei bokmålsorientering.

Men kva har Lærer 1 sin refleksjon kring val av leksem med integrering å gjera? Eg tolkar ikkje Lærer 1 si oppfatning av bruken av *spise* i utdraget over som ei språkideologisk *utvisking* av nynorskleksemet 'eta'/'ete' og den tradisjonelle lokaldialektale varianten *eta*. Snarare gir Lærer 1 elevane *spise* i tillegg til *eta*. Valet av 'spise' som det leksemet Lærer 1 føretrekkjer i denne samanhengen, er motivert av at det er eit ord, slik ho uttrykkjer det, *som me brukar*, og som ho meiner elevane kjenner frå før. Dette er truleg basert på kva ho oppfattar dominerer både i tale og skrift innanfor fleire av samfunnsnivåa. Dei to synonyme leksema inngår også i

variasjon blant yngre generasjonar i lokalsamfunnet, der *eta* tradisjonelt er blitt brukt (sjå kapittel 6.6.4), og dermed kan bruken av *spisa* også vera ei lokaldialektal orientering. Lærer 1 er i tillegg opptatt av at nokre elevar har bakgrunn frå Austlandet, der ho oppfattar at *spise* dominerer. Desse momenta peikar på moglege forklaringar på at leksemet ‘spise’ vert føretrekt.

Analysane av Lærer 1 sin språklege variasjon (sjå kapittel 6.2.1-5) viser jamt over at variasjonen inneheld språklege trekk og ordformer som kan kallast overregionale og bokmålsnære. I intervjuet stadfester ho langt på veg dette, men ho er også tydeleg på at ho tar omsyn til elevane, som her, ved at ho *drar inn ord som me brukar*. Det kollektive *me* viser truleg primært til henne sjølv og (dei fleste av) elevane, men det kan også tenkjast at det viser til eit større samfunn, i og med at ho ofte vel språktrekk som dominerer på makronivå i det norske språksamfunnet. Lærer 1 står difor som representant for ei i hovudsak «Overregional orientering» når ho arbeider med å integrera elevane i det norske språksamfunnet. Eg tolkar refleksjonane hennar kring ‘spise’ som uttrykk for fleire orienteringar, der den overregionale er den som tydelegast inneber integrering i det norske språksamfunnet.

Lærer 3 er den av lærarane som representerer det lokaldialektale både gjennom eigne språklege praksisar og gjennom refleksjonar som kjem fram i intervjuet. Det følgjande utdraget er koda som «Lokaldialektal orientering» i underkategorien «Integrering»:

L3: Ja, eg tenkjer jo - men det - det er vanskeleg fordi at – eg tenkjer jo at når dei er her så bør dei l– altså så bør dei kunna uttrykkja seg med [stadnamn]-dialekten<sup>107</sup>. (...) Sant, så er det jo – veit at det er mange som flyttar, sant, og dei gjerne flyttar til Austlandet, eller i alle fall bokmålplassar – (...) Og då veit eg jo av erfaring at det er ikkje [stadnamn]-dialekten er ikkje alltid like lett (*ler litt*)

I: (*ler litt*)

L3: å forstå for mange i alle fall bortpå Austlandet. Men samtidig så kan ikkje eg tenkja på det. Eg må fokusera på at dei skal læra nynorsk, og det er min dialekt dei må på ein måte forhalda seg til.

I: Mm.

L3: Og så tenkjer eg at dei to andre kan få litt ansvar og for (*ler litt*) andre dialektar.

I: (*ler litt*) Ja. Ja.

---

<sup>107</sup> [Stadnamn]-dialekten er namnet på den lokale sunnhordlandsdialekten.

L3: Men – men det er jo selvfølgelig – dei er jo og veldig opptatt av dette her med kva er – kva seier dei i Oslo, for eksempel – (...) Altså kva er bokmål og kva er nynorsk? Kva er forskjellen? (...) Fordi at dei har – dei har jo den problemstillingen at foreldre, søsken, diverse, går på vaksenopplæring, mens dei går her, og dei lærer bokmål.

I: Mm, mm.

L3: Og det kan bli – det er til tider eit problem – (...) i alle fall ei stor utfordring (...) i forhold til det. Så dei er litt interessert i å få litt sånn bokmålsord – (...) Men då blir det jo skriftspråket eg kan, sant, eg kan jo ikkje Oslo-dialekt i den forstand, sant.

Lærer 3 uttrykkjer her tydeleg sin eigen posisjon som nynorsklærer og som lokal dialektbrukar: *Eg må fokusera på at dei skal læra nynorsk, og det er min dialekt dei må på ein måte forhalda seg til.* Men ho problematiserer også den lokaldialektale orienteringa når ho hevdar at *[stadnamn]-dialekten er ikkje alltid like lett (...) å forstå for mange i alle fall bortpå Austlandet.* Ho har like før nemnt at det er vanleg at elevane *flyttar til Austlandet, eller i alle fall bokmåls plassar.* Det er mange gonger dei tre lærarane trekkjer inn *mangel på forståing* når det truleg er meir komplekse mekanismar som formar språkvala.

Eg ser språklege val frå eit sosiolingvistisk perspektiv, der *forståing* kjem langt nede på lista over kva som formar val på aksen dialekt–skriftnær tale. Det førekjem advergens, ikkje konvergens, når det eksisterer eit asymmetrisk makttilhøve, som tilfellet er mellom dialektar og bokmålsnær tale (jf. Hårstad & Opsahl, 2013; Røyneland, 2005). Akkommodasjonen er asymmetrisk når advergens førekjem, som vil seia at berre den eine parten (dialektbrukaren) tilpassar seg (det opplevde) standardspråket, og i norsk samanheng er resultatet bokmålsnær tale (sjå også kapittel 4.2.1). Til skilnad frå språksamfunn der veksling mellom dialekt og standardspråk primært er knytt til eit lingvistisk skifte, er også det sosiale og geografiske i norsk samanheng sterkt representerte på aksen dialekt–skriftnær tale. Dette kjem fram i intervjuet med lærarane i denne studien, som når Lærer 3 i utdraget over snakkar om dialekten knytt til ein geografisk stad, nemleg byen Oslo, som truleg også viser til ein eller fleire sosiolektar med ein viss statusdimensjon (*Oslo-dialekt*), og skriftspråket bokmål (*bokmålsord* og *skriftspråket*) i same ytring: (...) *Så dei er litt interessert i å få litt sånn bokmålsord – (...) Men då blir det jo skriftspråket eg kan, sant, eg kan jo ikkje Oslo-dialekt i den forstand, sant.* Eg oppfattar at Lærer 3 nærast beklagar at det er *skriftspråket*, ikkje *Oslo-dialekten*, ho kan, sjølv om ho hevdar at elevane er interesserte i *bokmålsord*, som nettopp kan seiast å vera eit

uttrykk for noko skriftspråkleg. For Lærer 3 er ikkje *skriftspråket* identisk med det ho oppfattar som *Oslo-dialekt*, sjølv om det ligg nært.

I utdraget over tolkar eg Lærer 3 sine ytringar som eit ønske om å hjelpa andrespråkselevane til å bli integrerte i det norske samfunnet. Ho skisserer ulike måtar å nå dette målet på ved hjelp av språklege val, der bruk av sunnhordlandsdialekt først og fremst ser ut til å ha verdi lokalt: *eg tenkjer jo at når dei er her så bør dei (...) kunna uttrykkja seg med [stadnamn]-dialekten*. Den symbolske lingvistiske verdien av lokaldialekten er stor på mesonivå, som i praksis vil seia så lenge dei bur i eller nær Sunnhordland. Dette er i tråd med studiane eg presenterte i kapittel 2.3, som viser at innvandrarak som tileignar seg den lokale dialekten, blir møtte med positive haldningar som verkar til å ha positiv effekt på den sosiale intergreringa (jf. Jølbo, 2007; Reppen, 2011; van Ommeren, 2010). Lærer 3 skisserer vidare verdien av å kjenna til ulike norske dialektar, når ho noko lattermildt seier: *så tenkjer eg at dei to andre kan få litt ansvar og for (ler litt) andre dialektar*. Lærarane er medvitne om at elevane møter ulike dialektar i undervisninga, og her ligg det under at Lærer 3 meiner dette er positivt for elevane. Ho uttrykkjer det positive ved dialektmangfaldet blant lærarane endå sterkare seinare i intervjuet:

L3: For – så eg tenkjer jo at det kan vera ein fordel – at dei i alle fall må – at dei (.) må forhalda seg til det. Selvfølgelig så – blir det for – for vanskeleg for dei, så må me jo tilpassa, sant, men – men dei har ikkje vondt av å læra seg at i Nord-Norge er det andre dialektar, og faktisk ikkje lenger vekk enn [Haugalandet]<sup>108</sup> for eksempel, så er det andre dialektar. Sant? (...) Så det er – det er noko med den der å – det er jo ein del av – i læreplanen, sant, at dei skal ha ein sånn kunnskap om – om dialekt, og då tenkjer eg at det er jo eigentleg ein fordel. Ja.

Her er elevanes møte med læraranes dialektar også indirekte knytt til integrering, gjennom at Lærer 3 uttrykkjer kva elevane *ikkje har vondt av* og gjennom at ho peikar på at kunnskap om dialektar også er nedfelt i læreplanen.<sup>109</sup> Lærer 3 skisserer ikkje lærarars bokmålsnære tale som ein måte å arbeida med integrering på for desse

---

<sup>108</sup> Her seier ho stadnamnet på kommunen Lærer 1 har lengst bakgrunn frå. Når ho nemner Nord-Noreg, siktar ho til Lærer 2.

<sup>109</sup> Aktuelle kompetansemål Lærer 3 truleg viser til her står i *NOR7-01* (som er læreplanen som er i bruk på opptakstidspunktet) under hovudområdet «Språk og kultur»: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne: «samtale om språklig mangfold i Norge» for nivå 2, og: «samtale om særlege kjennetegn ved noen norske dialekter» for nivå 3. Også under hovudområdet «Språklæring», finn eg eit aktuelt kompetansemål for nivå 3: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne snakke om talemålsvariasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

elevane, men ho trekkjer inn at elevane interesserer seg for *bokmålsord*. Bakgrunnen for dette, hevdar ho, er at foreldre og eventuelt eldre søsken lærer bokmål, noko ho ser på som *eit problem*, eller *i alle fall ei stor utfordring*. Ho omtalar dialektmangfald på ein meir positiv måte enn bokmålsnær tale i dette utdraget. Lærer 3 sine ytringar kan her tolkast til å bidra til reproduksjon av eit språkideologisk syn som verdset den autentiske dialektbrukaren (sjå kapittel 4.3.3), som inneber eit essensialistisk og tradisjonelt syn på språk og dialekt som noko uforanderleg, ekte og truverdig (jf. drøftingar i Sollid, 2009). Den lokale dialekten ser ut til å vera den språklege praksisen som er verdsett høgast av Lærer 3 som inngangsport til integrering for andrespråkselevane ho underviser, og ho framstår difor her som ein representant for ei «Lokaldialektal orientering».

Analysane i kapittel 6.6.1-5 viser at variasjonen til Lærer 3 inneheld skriftnær tale, og i intervjuet kjem ho fram til ei innsikt om at tilpassingar som førekjem er brukt *med tanke på skriftspråket* (sjå kapittel 7.1.2 og 7.2.1). Utfordringar ho peikar på i utdraget over er nettopp skriftspråksrelaterte, knytt til møtet med storsamfunnet (makronivå) for dei elevane som eventuelt flyttar til Austlandet og knytt til at foreldra og eventuelle eldre søsken lærer bokmål. Lærer 3 representerer difor også ei «Skriftspråksorientering» både gjennom eigen talespråklege variasjon og gjennom den refleksjonen som kjem fram i intervjuet.

På spørsmål om kva form for norsk målspråk Lærer 2 opererer med for andrespråkselevane (spørsmålet er stilt slik: *Kva for norsk tenkjer du at dei lærer?*), svarar Lærer 2 slik:

L2: Eg trur dei lærer ei god blanding. Eg [veit det].

I: [Ja]

L2: Eg e – men – men eg trur det er veldig viktig – (...) Fordi at dei vil møte alle mulige typar språk når dei kjem ut i vanleg klasse, og i Norge, sant –

I: Mm.

L2: Overalt, så vil dei møte ulike dialektar.

I: Ja.

L2: Og både bokmål og nynorsk.

Lærer 2 meiner at ho lærer elevane *ei god blanding*. Denne blandinga inneheld, ut frå Lærer 2 sitt syn, både nordnorsk dialekt, bokmål og nynorsk. Ho er såleis medviten



om at ho nyttar ein mangfaldig språkleg praksis, som også analysane i kapittel 6.4.1-5 viser. Her kom det også fram at ho både brukar engelsk og kroppsspråk som ressurs for å læra elevane nye norsk ord. Ho uttrykkjer at ho ønskjer, men at ho *klarar ikkje, å snakka nynorsk* (sjå kapittel 7.2.1), og ho brukar ordet *rettferdiggjjer* om eigne språklege praksisar. I utdraget over uttrykkjer ho at *eg trur det er veldig viktig – (...) Fordi at dei vil møte alle mulige typar språk når dei kjem ut i vanleg klasse, og i Norge, sant –*. Mange gonger i intervjuet understrekar Lærer 2 at ho er med på å førebu elevane på å klara seg i det norske språksamfunnet, både på makro- og mesonivå, der elevane vil møte både eit dialektalt og eit skriftleg mangfald. Ho hevdar at ho har hatt oppe i undervisninga at det er mange dialektale skilnader i Noreg, så *det veit dei at sånn er det, og dialektane, uttrykka, tonefallet, alt er jo ulikt*, seier ho. Og eg følgjer opp: *Mm. Velkomen til Noreg?* og ho svarar: *Ja, det er litt sånn. Det er det*. Her set me ord på at undervisninga, både innhaldskomponenten og den språklege innpakninga, gjenspeglar det norske språkfelleskapet, som innheld mange ulike språklege praksisar, som er samla i den store språkpoten som lærarane auser av.

Eg meiner at Lærer 2 prøver å integrera andrespråkselevane i det norske språkfelleskapet ved å vera ein representant for alle dei tre orienteringane. Ho har dermed ei noko anna orientering enn dei to andre lærarane, og denne vil eg kalla ei «mangfaldig orientering». Den mangfaldige orienteringa veks fram av ein syntese av ei dialektal, skriftnær og overregional orientering (i tillegg til bruk av andre semiotiske ressursar, som engelsk og kroppsspråk). Dei to andre lærarane kan også seiast å ha innslag av ei «mangfaldig orientering» i klasseromsopptaka, som eg har kommentert i lys av transspråkingsperspektivet (jf. García et al., 2019) særleg på det leksikalske nivået i dei språklege analysane (sjå kapittel 6.2.4 og 6.6.4). Men det er Lærer 2 som merker seg ut som den mangfaldig orienterte læraren i intervjuet når det gjeld eigne talesmålspraksisar. Den positive haldninga ho har til mangfaldige språkpraksisar, er knytt til nytteverdien ho hevdar variasjonen kan ha for elevane. Ho er også den av dei tre som er minst overraska over å høyra eigen språklege variasjon. Det ho høyrer, samsvarar truleg med det ho forventar å høyra, som ho beskriv som *ei blanding*.

### 7.1.5 Oppsummerande drøftingar av språkleg tilpassing

I kapittel 7.1 er innhaldet i intervjumaterialet analysert tematisk knytt til hovudkategorien «Språklege tilpassingar til elevane». Denne er delt inn i underkategoriane «Å vera språklærer», «Elevanes bakgrunn og nivå», «Endringar i språkleg praksis over tid» og «Integrering». Her følgjer ei kort oppsummerande drøfting av desse kategoriane.

Knytt til den første underkategorien, «Å vera språklærer», uttrykkjer lærarane eit medvit om det didaktiske, om korleis dei ser på det å vera språklærer. Dei har særleg fokus på ordnivået i refleksjonar kring undervisninga (jf. Golden, 2014). Deira eigen leksikalske variasjon har dei derimot ikkje eit reflektert tilhøve til før dei blir utfordra på det i intervjuet. Lærer 2 ser ut til å villa velja innhaldsord (*få ord*) framfor funksjonsord (*småord*), og Lærer 1 meiner ho forenkler språklæringa for elevane når ho vel *enklare ord*. Eksempelet med *spise*, som Lærer 1 føretrekkjer å bruka framfor *ete/eta*, problematiserer likevel *forenkling* som prinsipp for val av variant. Eg forstår dette valet som motivert av Lærer 1 si overregionale orientering, og *spise* er eit eksempel på ei språkleg orientering mot det ho oppfattar er vanlegast og mest brukt i norsk. Dette gjeld både leksemet og *e*-infinitiven, der det ho oppfattar har størst verdi på den lingvistiske marknaden, og som difor elevane truleg er best tente med å læra, er valt. Lærer 3 knyter det å vera språklærer til å vera «nøyen», som for henne tyder ei skriftnær tilpassing av lokaldialekten, som i praksis særleg inneber morfologisk variasjon.

Analysane knytt til den andre underkategorien, «Elevanes bakgrunn og nivå», viser at lærarane har ulike elevgrupper i tankane når dei underviser. Medan Lærer 1 og Lærer 3 meiner dei tilpassar språket til dei *svake* elevane, hevdar Lærer 2 at ho har dei som er i *læringsmodus* i tankane. Dei ulike tilnærmingane *kan* forklara at Lærer 2, sjølv om ho hevdar at ho legg om dialekten sin, likevel nyttar mange nordnorske dialekttrekk, saman med enkelte (nordnorske) uttrykk, noko som stiller store krav til elevanes språknivå. Lærer 1 og Lærer 3 nyttar skriftnære trekk i variasjon med dialekttrekk, og Lærer 3 koplur dette til tilpassingar til dei *svake* og til å vera *nøyen*. Ein annan skilnad som også kom fram mellom Lærer 2 og Lærer 1 i intervjuet, er knytt til morsmålets posisjon i andrespråksundervisninga. Medan Lærer 1 ser

nytteverdien av morsmålet, problematiserer Lærer 2 elevanes bruk av morsmålet opp mot lærarens autoritet. Dei tre lærarane er samstemte om at Oslo og Austlandet spelar ei rolle for dei språklege tilpassingane deira, motivert både av at nokre elevar har hatt korte opphald på Austlandet og av at dei i framtida gjerne skal studera i ein bokmålsby. Lærer 2 hevdar det siste *rettferdiggj* bruk av «*bokmål*» i klasserommet. Eg vil leggja til at det ser ut til å at lærarane opplever at det er ein vertikal akse i akkommodasjonen (Auer & Hinskens, 1996), som eg også kjem tilbake til i kapittel 7.2. Advergens gir ulike utslag i læraranes språkbruk. Medan Lærer 2 meiner at ho snakkar bokmål når ho nyttar nordnorsk dialekt og Lærer 3 likeins når ho nyttar fellesformer, høyrer dette meir til opplevinga deira enn til den faktiske språkbruken. Variasjonspraksisane er meir komplekse enn opplevingane av desse.

Den tredje underkategorien av språklege tilpassingar, er «Endring i språkleg praksis over tid». Lærer 3 uttrykkjer at ho er mest *nøyen* i starten av undervisningsøkta, men at ho mistar fokus og brukar meir dialekttrekk utetter i økta. Eg drøfta refleksjonane hennar knytt til dialektbruk og skriftnær tale som to motsette posisjonar. På den eine sida nyttar ho dialekt som ledd i ei essensialistisk identitetsoppfatning og for å framstå autentisk (jf. Sollid, 2009), og på den andre sida nyttar ho skriftnær tale som ledd i å ha eit metaspråkleg fokus også på skriftspråket (jf. Haukås, 2014). Lærer 2 hevdar at dei språklege tilpassingane endrar seg i løpet av skuleåret. Ho seier at ho nyttar meir dialekt utetter skuleåret. Eit eksempel ho trekkjer fram, viser at variasjon som i undervisninga er tematisert som skilnader mellom bokmål, nynorsk og eigen dialekt, fungerer som modell for korleis elevane seg imellom snakkar om norskspråkleg variasjon. Dette ser ho som ei føremon for elevane som seinare truleg skal bli studentar og flytta frå dette lokalsamfunnet til større norske studiebyar.

Dette fører oss vidare til den siste underkategorien, nemleg «Integrering». I intervjuet kan mange av læraranes refleksjonar knytast til at dei arbeider for å integrera andrespråkselevane i det norske språksamfunnet. Men dette gjer dei på ulike måtar, som eg tolkar som overregional, skriftspråks- og lokaldialektal orientering. Her plasserer eg Lærer 1 i den overregionale orienteringa, noko som viser seg i val av variantar og i refleksjonane hennar knytt til korrigerering av elevane for at dei skal høyrast norske ut og for at dei ikkje skal bli gjort narr av. Dette kan ein drøfta

i lys av eit meir negativt ladd omgrep som *assimilering*, men sett i samanheng med Lærer 1 sin samla undervisningspraksis, ikkje minst i verdsettinga hennar av elevanes morsmål, tolkar eg det som uttrykk for ei overregional orientering i integreringsprosjektet hennar. Ei språkideologisk utvisking (Irvine & Gal, 2000) av trekk frå utanlandsk aksent og av markerte dialekttrekk ser eg som ei følgje av denne orienteringa. Lærer 3 representerer i hovudtrekk ei lokaldialektal orientering i måten ho integrerer elevane på. Ho uttrykkjer tydeleg at den lokale dialekten har verdi for dei her og no. Lærer 3 representerer i tillegg også ei skriftspråks-orientering, ved at ho reflekterer kring eigen skriftnære tale saman med kor viktig skriftspråkleg utvikling er for elevane. Lærer 2 er vanskeleg å plassera i dette landskapet, og eg har valt å konkludera med at ho har trekk frå alle dei tre orienteringane, den overregionale, den dialektale og den skriftspråklege, noko som gjer at eg plasserer henne i ein ny kategori, nemleg som representant for ei mangfaldig orientering.

## **7.2 Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt**

I dette delkapittelet analyserer eg det lærarane uttrykkjer i intervjumaterialet innanfor den andre hovudkategorien, nemleg «Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt». Dei koda intervjutranskripsjonane er samla i underkategoriane «Å snakka bokmål, nynorsk og dialekt», «Medviten og umedviten variasjon» og «Nynorskopplæring og dialektbruk», som vist i tabell 36 nedanfor. I analysane av materialet som fell innanfor den første hovudkategorien (sjå kapittel 7.1) er det også innslag av språkideologiske drøftingar. Det som skil denne hovudkategorien frå den føregåande, er at materialet her er koda for haldningar og språkideologi knytt til skriftnær tale og dialekt som eksplisitt eller implisitt kjem til uttrykk i intervjuet, medan språkideologi tidlegare har vore éi av fleire tilnærmingar, saman med andre både språkdidaktiske og språketeoretiske forståingsrammer.

Tabell 36: Koding og kategorisering innanfor hovudkategori 2.

Kode	Underkategori	Hovudkategori
Haldningar til bokmål	Å snakka bokmål, nynorsk og dialekt	<b>Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt</b>
Haldningar til nynorsk		
Haldningar til dialekt		
Knot	Medviten og umedviten variasjon	
Skriftnær tale: bokmål/nynorsk		
Dialektbruk		
Skrift og tale	Nynorskopplæring og dialektbruk	
Nynorsk som dørøpnar		

Materialet er koda som «Haldningar til bokmål», «Haldningar til nynorsk» og «Haldningar til dialekt» innanfor den første underkategorien, og «Knot», «Skriftnær tale» og «Dialektbruk» innanfor den andre, og «Skrift og tale» og «Nynorsk som dørøpnar» innanfor den tredje underkategorien.

### 7.2.1 Å snakka bokmål, nynorsk og dialekt

Mange av utdraga i dette delkapittelet er koda som «Haldningar til bokmål, nynorsk og dialekt» under eitt, fordi lærarane reflekterer rundt dette samstundes. Utdraget nedanfor er likevel koda berre som «Haldningar til bokmål». Lærer 1 kommenterer eit videoutdrag der ein elev brukar språk kreativt når ho konstruerer ein identitet:

L1: (..) Det som er litt vittig er sånn som ho (*peikar på skjermen*) (...) når ho skal liksom gjer seg litt til eller vera litt sånn – så anten så snakkar ho på engelsk eller så snakkar ho på bokmål.

I: Ja?

L1: Det synest eg er veldig – det er – ho er jo veldig flink til å snakka, så ho – og så på ein måte, og då er ho liksom litt kul då, når ho snakkar bokmål.

I: Ja? Går litt i rolle, nesten?

L1: Ja?

I: Men du føler ikkje du går i rolle når du går inn i klasserommet?

L1: Nei, nei, nei, nei.

I: Nei? Det er naturleg (.) [der og då]?

L1: [Jo, eg går jo inn i] lærarrolla.

I: Ja.

L1: Men eg går ikkje inn i – det er ikkje sånn at plutseleg skal eg liksom bli ei sånn pen bydame, liksom, men –

Å *snakka bokmål* indekserer i utdraget over både å vera *kul* og å *bli ei sånn pen bydame*. Den kule identiteten som bokmålsnær tale utløyser, blir tilskriven eleven, medan Lærer 1 ser føre seg at ho, ved å *snakka bokmål*, ville blitt *ei pen bydame*. Det er truleg aldersskilnaden som er grunnen til at Lærer 1 assosierer at bokmålsnær tale gir eleven og læraren ulik identitet i dette tilfellet. Dette sambandet mellom språkleg form (å *snakka bokmål*) og tilskriven gruppeidentitet som *kul* eller *pen bydame* ser ut til å vera ikonisk (jf. Irvine & Gal, 2000), og det byggjer på stereotype folkelege oppfatningar av typen «ein som snakkar bokmål, er anten kul eller pen». Lærer 1 hevdar implisitt at eleven ho kommenterer, som er *veldig flink til å snakka*, har knekt denne koden, fordi ho brukar bokmålsnær tale (eller engelsk) for å markera at ho *gjer seg litt til* eller går i rolle som *kul*.

Det eleven i eksempelet gjer, tolkar eg som ei språkleg stilisering, noko som ikkje er det same som språkleg variasjon. Stilisering liknar meir på parodi, ved at det inneber ei overdriving av språklege særtrekk knytt til andre sosiale grupper enn dei ein sjølv tar del i. Stilisert språkbruk er dermed både strategisk og inautentisk, og det kan verka til å oppretthalda stereotypiar og reprodusera språkideologiske verdisett (jf. Coupland, 2007; Madsen & Svendsen, 2015; Svendsen, 2014, s. 37). Slike verdisett tar Lærer 1 avstand frå når ho hevdar at ho sjølv ikkje går inn i ei anna rolle enn *lærarrolla* når ho underviser andrespråkselevane. Likevel, ved at ho seier at *det er ikkje sånn at plutseleg skal eg liksom bli ei sånn pen bydame, liksom*, viser ho at også ho opererer med ei stereotyp og ikonisk kopling mellom *bokmål* og *pen bydame*. Dei pene bydamene representerer ei gruppe ho ikkje vil bli assosiert med, og ho har også sagt at ho har bestemt seg for at ho *ikkje skal snakka bokmål*, med grunngivinga at *det [ikkje hadde] vore så lurt for elevane*. Eg ser desse to grunngivingane saman, at ho tar avstand frå å *snakka bokmål* både fordi ho ikkje kjenner seg heime i gruppa *pen bydame* og fordi det *ikkje [er] så lurt for elevane*. Medan den første av desse

grunngevingane er ideologisk motivert, er den siste didaktisk motivert. Lærer 1 uttrykkjer i dette utdraget primært ei negativ haldning til bokmålsnær tale i andrespråksundervisning.

Lærer 3 har, som nemnt tidlegare, den same ideologiske koplinga som Lærer 1 har, mellom bokmål og eit «*penere*» språk. Ho uttrykkjer ikkje ei så sterk ikonisk kopling mellom språkbruk og sosiale grupper, men ho knyter språkbruk til eit geografisk område:

L3: (...) altså eit «*penere*» språk er jo på ein måte austlandsspråket – (...) eller bortmed Oslo og –

*Eit «penere» språk, austlandsspråket og bortmed Oslo* er her kopla saman. Lærer 3 ser ut til å oppfatta denne syntesen som ein normaktør for eige språk. Ho utdjuar koplinga mellom bokmål og austlandsk når ho kommenterer videoutdraga av seg sjølv:

L3: (...) Uttalen min er – er litt sånn austlandsk, sjølv om eg skarrar på *r-ane*, så trur eg eg – eg trur eg tenkjer rett og slett litt sånn (.) bokmål. (...) Ja. Utan at det har eg aldri tenkt over. Men det er litt sånn – ja. (...) Som sagt så har jo eg forhalde meg til bokmål no i ganske mange år – (...) i forbindelse med uttale. Og så er no bokmål det skriftspråket som på ein måte – ja, som du – eller, dialektar og, så det du opplever på tv og tekst på film og – altså det er jo ofte det du må forhalda deg til.

Lærer 3 synest uttalen høyrst *austlandsk* ut, bortsett frå at ho *skarrar på r-ane*. Ho brukar ikkje nemninga *standardtalemål*, men det er nærliggjande å tolka det ho seier i den retninga, at ho opplever *austlandsk* som eit standardtalemål og dermed som ein normaktør for heile landet (jf. diskusjonane i Enger, 2009). Ho innser deretter at ho ikkje nyttar dette opplevde austlandske standardtalemålet i spørjeorda, som ho kommenterer slik:

L3: Så det – nei, seia «*hvordan*» og «*hvor*» og «*hva*» og sånn, det (.) hadde eg ikkje.

I: Nei.

L3: Nei, det er eg veldig – så, nei, eg tenkjer jo på skriftspråket vårt då, eg gjer jo det.

(...)

L3: Eg har eigentleg ikkje tenkt så mykje over det. Men eg har tenkt at når eg brukar sånne ord, så brukar eg «*penere*», men no tenkjer eg nesten at eg brukar det meir med tanke på skriftspråket.

Spørjeorda ho nemner har bokmålsform, og dei representerer eksempel på noko ho meiner ikkje passar inn i sine eigne språklege praksisar. Analysane frå klasserommet viser at Lærar 3 varierer mellom å bruka dialekt- og nynorskvariantane av spørjeorda (sjå kapittel 6.6.4), og her understrekar ho at ho ikkje ville brukt bokmålsvariantane av spørjeorda med elevane. Val av variant ser ut til å vera forma av at elevane lærer å skriva nynorsk, som i utdraget over er *skriftspråket vårt*. Medan ho tidlegare har tenkt at ho har brukt «*penere*» ord, innser ho i den siste ytringa at det er noko anna som føregår. Advergens mot nynorsk, eller alternativt mot skriftspråket tenkt som éi eining, manglar for Lærar 3 dei ikoniske koplingane som advergens mot bokmål ser ut til å medføra.

Haldningar til å *snakka nynorsk* er jamt over mindre tematisert enn haldningar til å *snakka bokmål* i intervjua. Nynorsk skriftspråk har ikkje på same måten som bokmål, eit (opplevd) standardtalemål som byggjer på skriftspråket, sjølv om det i prinsippet finst to standardtalemål basert på ei talt form av begge skriftspråka (Røyneland, 2005, s. 53). NRK har tradisjon for å krevja normert bokmåls- og nynorsktale av nyheitsopplesarane, men dette er å rekna for høgtlesing av tekst, vil eg hevda.<sup>110</sup> I det Svein Lie kallar «ei slags bokmelding» av Norsk Lingvistisk Tidsskrifts temanummer *Standardtalemål?* (Enger, 2009), hevdar Lie at nynorsk standardtale ikkje ein gong er med i diskusjonen om norsk standardtalemål (Lie, 2010, s. 6). Det å *snakka nynorsk* indekserer ikkje tilsvarende ikoniske koplingar til sosiale grupper som å *snakka bokmål* gjer, i alle høve ikkje i materialet i dette prosjektet. Når nynorsknær tale er tematisert i intervjuet, er det ofte einstyddande med å *snakka dialekt*, særleg den lokale dialekten. Lærar 2 blandar den lokale dialekten og nynorsk, som eg viste i kapittel 7.1.1. Lærar 3 reflekterer rundt kva skriftspråk den lokale dialekten ligg nærast. Ho konkluderer med at det er nynorsk, sjølv om ho meiner at mange av orda i sunnhordlandsk er bokmålsnære. Lærar 3 sitt førsteinntrykk når ho høyrer sin eigen modifiserte sunnhordlandsdialekt, er at ho *snakkar bokmål*. Denne oppfatninga vert justert når ho reflekterer rundt spørjeorda, der ho hevdar at «*hvordan*» er for langt frå nynorsk til at ho ville brukt det. Lærar 3 kommenterer

---

<sup>110</sup> Mållova (1980) slår fast at bokmål og nynorsk er jamstelte målformer i stat, fylke og kommune, og lova gir føringar for målbruk i offentlege samanhengar. NRK sine språkreglar slår fast at minst 25 % av innslaga skal vera på nynorsk, eit mål NRK nådde for første gong i 2019 (jf. Grov, Svanes & Svendsen, 2020).



språkleg variasjon på ein tenkt akse for dialektar, der ytterpunkta er bokmål og nynorsk. Sunnhordlandske spørjeord ligg nærare nynorsk enn bokmål på denne aksen, og difor kjem Lærer 3 fram til at ho har *eit fokus på skrift – nynorsk skriftspråket*.

I materialet kjem både kollektive og individuelle språkhaldningar til uttrykk, der eit opplevd standardtalemål (bokmålsnær tale) ser ut til å vera normaktør for alle samfunnsnivå i Noreg (sjå figur 2 og 3). I materialet viser dette seg i dei umiddelbare reaksjonane til lærarane når dei høyrer seg sjølve på opptaka, som til dømes at førsteinntrykket til Lærer 3 er at ho både *tenkjer* og *snakkar bokmål*, medan ho seinare i refleksjonane kjem fram til at det truleg heller er *skriftspråket*, også spesifisert som *nynorsk skriftspråk*, ho advergerer mot. Lærer 1 snakkar også *mykje meir bokmål* enn ho var klar over. Ho omtalar å *snakka bokmål* knytt til ei ikonisering som inneber at språkbruk indekserer sosiale grupper, og ho uttrykkjer eit ønske om å divergera frå desse gruppene. Eg tolkar henne her både til å bidra til å reproducera og samstundes til å opponera mot språkhaldningar som alt finst på samfunnets meso- og makronivå. Lærer 1 bidrar til å reproducera språkhaldningar som rår blant mange nynorskbrukarar, som viser seg i at ein snakkar noko stigmatiserende (og det kan jamvel også vera nedlatande) om bokmål og bokmålsbrukarar. Dette viser seg også i materialet til Ane Stemshaugs masteroppgåve, der nynorskbrukarar karakteriserer bokmålsbrukarar med negative beskrivingar, som «jålete» og «overlegen» (Stemshaug, 2015, s. 57). Ein kan sjå dette som eit motsvar til negative haldningar overfor nynorsk og nynorskbrukarar i samfunnet (til dømes *gammaldags*, *bondsk*, *keisam*) (sst.), og såleis kan reproduksjonen samstundes difor markera opposisjon mot haldningar som finst på makronivået. Lærer 2 hevdar at ho snakkar bokmål – *eller (...) dialekt som kommer i – med opprinnelse frå bokmål*, som er ein motsats til nynorsk og lokaldialekten ut frå hennar syn. Ho uttrykkjer meir lojalitet enn positive haldningar knytt til at elevane får nynorskopplæring. Ho seier også at ho ikkje klarar å *snakka nynorsk*, som ho truleg kjenner på ei forventning om å gjera. I utdraget nedanfor er haldningar både til bokmål, nynorsk og dialekt implisitt uttrykte:

L2: Så dei – dei skal jo læra berre nynorsk, men eg er bokmåls–

I: Mm. Mm.

L2: Ja! Langt inni sjela, sjølv om eg har jobba i tjue år her på [stadnamn], sant (*ler litt*).

Sjølv om ho har budd og arbeidd i dette lokalsamfunnet i *tjue år*, er ho *bokmåls* – (underforstått: *bokmåls*menneske) [*l*]angt inni sjela. Ho nemner ikkje dialekt i dette utdraget, men eg tolkar det inn i *nynorsk* (= sunnhordlandsk) og *bokmål* (= nordnorsk), sidan ho elles i materialet ikkje opererer med klare skilje mellom skriftspråk og talespråk. Ho peikar på at elevane *skal jo læra nynorsk*, og bruken av diskurspartikkelen *jo* kan signalisera at dette både er vedtatt og allment kjent, og den påfølgjande konjunksjonen *men* signaliserer at ei motsetning følgjer. Motsetninga er knytt til Lærer 2 personleg: *men eg er bokmåls– (...) Ja! Langt inni sjela*. Ei individuell språkhaldning kjem her til uttrykk, der bokmål (eller nordnorsk dialekt) framstår som hjartespråket hennar, og truleg er det dette som gjer det vanskeleg for henne å oppfylla forventninga ho kjenner på om å *snakka nynorsk*.

Haldningar til å snakka dialekt er også mindre tematiserte enn haldningar til å *snakka* bokmål i intervjuet. Lærer 1 hevdar at ho har bytta dialekt mange gonger og tileigna seg ein blandingsdialekt, og ho seier at ho ikkje er opptatt av å halda fast ved den dialekten ho har flest trekk frå, nemleg haugalandsdialekten. Ho har ikkje ei klar formeining om kva som bør vera munnleg talemål i andrespråksklasserommet, anna enn at ho meiner det ikkje er *lurt* å *snakka* bokmål. I undervisninga hennar er forståing prioritert framfor det formmessige, og ho brukar språket pragmatisk til å oppnå forståing. Dersom elevane forstår *betre bokmål enn dei forstår dialekt*, då forklarar ho *på bokmål*. Variasjon blir også halde fram som positivt:

L1: Ein må jo forbereda dei på det verkelege liv, litt sånn.

Dei to andre lærarane poengterer også at det er positivt at elevane møter dialektal variasjon i klasserommet. Lærer 2 seier det slik:

L2: Fordi at dei vil møta alle mulige typar språk når dei kjem ut i vanleg klasse, og i Norge, sant –

I: Mm.

L2: Overalt, så vil dei møta ulike dialektar.

I: Ja.

L2: Og både bokmål og nynorsk.

Bruk av dialektar i undervisninga vil gjera avstanden mellom innføringsklasse-rommet og det norske språksamfunnet minst mogleg. Lærar 3 har ei føremon framfor dei andre lærarane ved at dialektbakgrunnen hennar er frå det aktuelle lokalsamfunnet, og dei talespråklege praksisane hennar i klasserommet stemmer meir overeins med lokalsamfunnets enn tilfellet er for dei andre lærarane. Lærar 3 er også den som tydelegast talar *for* bruk av dialekt i klasserommet:

L3: (...) eg tenkjer jo at når dei er her så bør dei l– altså så bør dei kunna uttrykkja seg med [stadnamn]-dialekten. (...) Og så tenkjer eg at dei to andre kan få litt ansvar og for (*ler litt*) andre dialektar.

Her set Lærar 3 den lokale dialekten i ei særstilling, grunnlagt med at *når dei er her (...) bør dei kunna uttrykkja seg med [stadnamn]-dialekten*. Men andre dialektar høyrer også med, her representert ved *dei to andre*, underforstått Lærar 1 og Lærar 2. Lærar 3 uttrykkjer kva elevane *bør kunna*, og ho uttrykkjer dermed normative, men like fullt positive, haldningar til dialektar i dette utdraget. Eg tolkar henne slik at ho ser dialektbruk som ein nøkkel til integrering både lokalt og nasjonalt (sjå også kapittel 7.1.4).

### 7.2.2 Medviten og umedviten variasjon

Intervjumaterialet gir høve til å undersøkje om lærarane uttrykkjer at dei er medvitne eller umedvitne om den talespråklege variasjonen deira i klasserommet. I dette prosjektet er det eit mål å få tilgang til læraranes opplevingar og refleksjonar gjennom det dei sjølve seier, som til dømes kva for merkelappar dei set på språklege praksisar og kva refleksjonar dei gjer seg kring eige språk i klasserommet. Materialet er koda som «Knot», «Skriftnær tale: bokmål/nynorsk» og «Dialektbruk» innanfor underkategorien «Medviten og umedviten variasjon». Det er den første av desse, «Knot», som får mest merksemd i den følgjande analysen.

Det er berre Lærar 1 som nemner det folkelingvistiske omgrepet *knot*, og det gjer ho to gonger. Første gongen dukkar det opp i samband med at ho beskriv ein tidlegare lærarjobb ho hadde i ein større by i Noreg, og følgjande utdrag er koda som «Knot»:

L1: Æ– sånn – me snakka jo om knoting, og det merka eg særleg når eg skulle jobba i [by] med barn, at då kunne eg ikkje seia tri og – (*ler litt*)

I: (*ler litt*)

L1: og sånne dialektord, for det skjønna dei berre ikkje. Då jobba eg jo litt med barn –

Her nemner ho at me *snakka jo om knoting*, som refererer til at ho i meir uformelle innleiande samtalar med meg har sagt at ho *knotar*, og dette stadfester ho i utdraget over. I tillegg har ho på skjemaet om bakgrunnsinformasjon (sjå vedlegg 4) under «Eigen dialektbakgrunn» ført opp tre stadnamn der ho budde i oppveksten (fem år i aust, fem år i nord og åtte år i sørvest), samt har ho skrive at i vaksen alder har ho budd i ein større by og dei siste fire åra i det aktuelle lokalsamfunnet. Det eg finn mest interessant i denne samanhengen er at ho har ført «+ knoting» på skjemaet. Bakgrunnen hennar og beskrivinga «+ knoting» om eige talemål er vesentleg å vita om for å forstå kva ho legg i *knot* i intervjuutdraga også (sjå også portrettet, kapittel 3.1.1). Ho koplpar det å leggja av seg varianten *tri* <3>/<tre> og *sånne dialektord* (her: haugalandsk talemål) til termen *knot*. Dei siste tiåra har det vore vanleg med negative reaksjonar mot *knot*, og motstanden mot bymål og bokmål er forstått som ein forsvarsstrategi (særleg i rurale strok) mot meir prestisjefylte grupper i samfunnet (Vikør, 2018, s. 686) (sjå også kapittel 2.3). Dette er ei vanleg folkeleg oppfatning som Lærer 1 mest sannsynleg kjenner til. For henne verkar likevel *knot* å vera noko ho reknar for naturleg og autentisk, i og med at ho trekkjer det fram som eit kjenneteikn ved dialekten sin, sidestilt med *blanding*.

*Knot* er det same som språkleg tilpassing for Lærer 1, knytt til arbeid med barn: *Då jobba eg jo litt med barn*. Eg tolkar denne ytringa som uttrykk for akkommodasjon, at ho tilpassar eigen språkbruk til dei ho snakkar med, som er barn i eksempelet ho trekkjer fram, som ho hevdar ikkje skjønna dialektord som *tri* <tre>. Det å knyta språkleg tilpassing til forståing (*for det skjønna dei berre ikkje*) er også uttrykk for eit folkelingvistisk perspektiv, som i dette tilfellet kan løyna andre forklaringar. Andre, like plausible, forklaringar kan vera at ein vel det ein oppfattar som umarkerte og meir nøytrale, frekvente variantar (som *tre*) for å fokusera på innhald, ikkje på form, eller at ein vel skriftnære former i undervisningssamanheng for å gjera avstanden mellom tale og skrift så liten som råd er. Val av ordforma *tre* framfor *tri* i eksempelet Lærer 1 trekkjer fram, er (uavhengig av andre forklaringar) motivert av at barna ho underviste, sa *tre*. Ho konvergerer dermed mot barna. Dette valet har difor ikkje berre med forståing å gjera, men ved å velja den ordforma elevane brukar, signaliserer ho også at ho kjem dei i møte, og jamvel vil vera likare elevane dialektalt,

noko som er eit sentralt element i akkommodasjonsteorien (sjå kapittel 4.2.1) (jf. Gallois et al., 2015; Giles & Powesland, 2008). Eit anna moment som eg nemnde i innleiinga (kapittel 1), er at Opplæringslova § 2-5 legg føringar for ordvalet til lærarane: «Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar» (Opplæringslova, 1998). Val av *tre* framfor *tri* kan vera eit eksempel på eit slikt omsyn, utan at Lærer 1 seier det eksplisitt i intervjuet.

Den andre gongen *knot* er nemnt, er i følgjande eksempel:

L1: Det er jo derfor eg kanskje knotar meir enn eg hadde gjort viss eg hadde hatt ein annan jobb, fordi at eg kan på ein måte ikkje forventast at dei forstår det –

(...) men derfor så seier eg det kanskje – kanskje eg seier det på ein måte, så viss dei spør «hæ?», så –

I: Mm.

L1: så seier eg det kanskje på ein bokmålmåte eller på ein meir [stadnamn]måte, eller – ja.

Her kommenterer Lærer 1 at jobben ho har som andrespråklærer fører til at ho *knotar meir* enn om ho *hadde hatt ein annan jobb*. Lærer 1 har hevda at ho *knotar* og blandar dialektar generelt, men i større grad i jobben som andrespråklærer (underforstått: enn når ho opptrer i andre roller). Ved at ho brukar merkelappen *knot*, viser ho medvit om eigen variasjon. Eksempelet ho trekkjer fram for å forklara at *knoting* har med å oppnå forståing å gjera, er at når ho seier noko *på ein måte* (underforstått: på blandingsdialekten/haugalandsk), og elevane signaliserer at dei ikkje forstår (ved eit *hæ?*), seier ho det på andre måtar, nemleg *på ein bokmålmåte* eller *på ein meir [stadnamn]måte*. Den lokale dialekten blir nemnt som ein mogleg normaktør i same andedrag som *ein bokmålmåte*. *Knot* er vanlegvis brukt om å normera berre mot meir prestisjefylte (overregionale) talemål eller bymål (Vikør, 2018, s. 686), som vil seia akkommodasjon på den vertikale aksen (jf. Auer & Hinskens, 1996). Eg tolkar Lærer 1 i retning å innlemma både bokmålsnære og lokaldialektale variantar i omgrepet *knot*. *Knot* er ikkje brukt einstyndande med advergens mot bokmål i utdraget over, for ein kan oppnå oppklaring og forståing ved å seia ordet på *ein meir [stadnamn]måte* også, ved å nytta lokalsamfunnets dialekt. Eg vil nytta *akkommodasjon* som samleomgrep for begge typane av tilpassing, der

konvergens og advergens førekjem både mot synlege og usynlege normaktørar i dette utdraget (sjå også kapittel 4.2.1 og figur 2 og 3).

Elevane representerer synlege normaktørar, dei er personar som faktisk deltar i den språklege samhandlinga. Dei gir i utdraget over tilbakemeldingar til Lærer 1 om at dei ikkje forstår. Bruk av bokmålsvariantar inneber at ho tilpassar språket til usynlege normaktørar på den vertikale aksen (dialekt–standard-advergens). Dei usynlege normaktørane er ikkje faktisk og konkret til stades, men dei representerer dei nasjonale, overregionale, men også dei lokale, normene som verkar inn på språklege val. Skriftspråket bokmål, saman med tilhøyrande verdisett, er eksempel på ein usynleg normaktør i denne avhandlinga. I denne samanhangen er den advergerande strategien motivert av å bli forstått, ikkje av å ønskja eller å prøva å oppnå høgare status. Lærer 1 uttrykkjer at bruk av bokmålsvariantar kan letta forståinga for andrespråkselevane. Dette seier ho jamvel om dei fleste av elevane har nynorsk som opplæringspråk. Val av bokmålsvariantar i denne konteksten ser eg i lys av skriftspråksdominansen på makronivå i språksamfunnet (sjå figur 3), som ser ut til å verka inn på språklege val ein tar i heile Noreg. Bokmålsdominansen merkast difor også i område der nynorsk er i majoritet, fordi lokalsamfunn på mesonivå er del av det norske språksamfunnet, på makronivå.

Ein annan strategi som også vert valt for å oppnå forståing, er å nytta variantar frå den lokale dialekten. Elevane i sno-gruppene (der Lærer 1 er norsklærer) møter på denne lokaldialekten i dei ordinære klassane dei høyrer til, slik at denne vil vera kjend for dei. Konvergens mot andre dialektar, i dette tilfellet lokaldialekten, førekjem på den horisontale aksen i Auer & Hinskens (1996) pyramidemodell. Om statusdimensjonen i tillegg er knytt til akkommodasjon på den horisontale aksen, slik tolkinga mi av dette utdraget kan tyda på, er underordna ønsket hennar om å bli forstått. For Lærer 1 inneber det å bli forstått at ho må *knota*, i tydinga å akkommodera mot både bokmålsnært og lokaldialektalt talemål.

*Knot* er ikkje nemnt fleire gonger i intervjumaterialet. Eg undersøker difor om lærarane brukar andre ord på eit medvit knytt til å nytta eller å ikkje nytta skriftnær tale. Alle lærarane seier noko om eige talemål i klasserommet når dei svarar på

spørsmål om kva for dialektale tilpassingar dei har lagt merke til at dei gjer i møte med elevane, som desse ytringane kan stå som eksempel på:

L1: Nei, det er kanskje – einaste sånn bevisste val eg har tatt det er dette at eg i alle fall ikkje skal snakka bokmål.

–

L2: (...) så ofte så seier eg det først på bokmål, sjølv om eg har tenkt at no må du prøva å seia det på nynorsk (*ler litt*).

–

L3: Men – men stort sett så køyrer eg min dialekt, altså. Eg gjer det.

Utsegnene over er koda som «Skriftnær tale: bokmål» (Lærer 1), «Skriftnær tale: nynorsk» (Lærer 2) og «Dialektbruk» (Lærer 3). Dei tre lærarane må ikkje ut frå dette kategoriserast som høvesvis bokmålsbrukar, nynorskbrukar og dialektbrukar, men desse tre ytringane viser både ulike haldningar og ulikt medvit knytt til skriftnær tale og dialekt, samla innanfor underkategorien «Medviten og umedviten variasjon».

Lærer 1 seier i utdraget over at ho har tatt eit bevisst val om at ho *ikkje skal snakka bokmål*. Ho har like før sagt at ho knotar, og no seier ho at ho har bestemt seg for å ikkje snakka bokmål. Eg prøver å få tak i kva for språklege val ho står overfor:

I: Så då legg du vekk litt av dei der markerte trekka frå haugalandsdialekten, då, eller?

L1: Ja, pluss at eg har jo aldri vore så veldig opptatt av dei, eller sånn – (...) Nei, så eg tenkjer ikkje over det, for å seia det sånn.

I: Nei. Du tenkjer ikkje over kva du gjer sånn reint språkleg? Men noko skjer nok, trur du ikkje det?

L1: Ja. Æm – men så er eg og opptatt av at eg ikkje skal gå rundt og snakka bokmål – (...) Fordi det er jo ikkje det dei møter ute når dei skal i klasse. (...) Så eg har ikkje noko tru på at berre me snakkar skriftleg, (...) eller, for min del så blir jo det meir naturleg å gå mot bokmål enn mot nynorsk. (...) Så – så det er eg litt opptatt av, at ein ting er å snakka tydeleg og forklara dei på bokmål viss – for det er jo nokre av dei elevane me har som har budd på Austlandet –

I: Ja, mm.

L1: Og då forstår dei gjerne mykje betre bokmål enn dei forstår dialekt, men viss eg berre hadde gått rundt og snakka bokmål heile tida, så hadde det vore ikkje så lurt for elevane.

Det går fram av dette utdraget at Lærer 1 i starten uttrykkjer at ho ikkje kjenner seg sterkt rotfest i haugalandsdialekt, og at ho ikkje tenkjer over korleis ho sjølv snakkar som andrespråklærar. Ho er opptatt av å ikkje *snakka bokmål*, og hevdar at ho ikkje har tru på å snakka *skriftleg*, som for hennar del vil seia *å gå mot bokmål*. Å snakka bokmålsnært blir ifølgje Lærer 1 gjort unntaksvis berre for å få elevane til å forstå, og

ho hevdar at elevar som har budd på Austlandet, forstår betre bokmål enn dialekt. Til slutt uttrykkjer ho at å *snakka bokmål heile tida* ikkje er *så lurt for elevane*. Både her og andre stader i materialet uttrykkjer ho (og dei andre lærarane) at ved å bruka dialekt, førebur dei elevane på kva dei møter i dei ordinære klassane og i samfunnet elles.

Det skjer ei endring i måten Lærer 1 omtalar sin eigen skriftnære variasjon på undervegs i, og etter, den videostimulerte refleksjonen. Like etter ho har sett eit kort videoutdrag, kommenterer ho sin eigen variasjon av ordet ‘samanlikning’, der variantane *sammenliĳniĳ*, *samanliĳniĳ* og *sammenliĳniĳ* førekjem:

L1: Men her er det – det er jo ingen av desse som er sånn austlending, så det er jo ikkje egentleg, så viss det hadde vore bevisst, så hadde eg jo ikkje sagt (.) bokmålsversjonen for eksempel til dei.

Ho stiller seg undrande til eigen variasjon her, og når ho kommenterer kva for elevar som er i klasserommet, er det ingen av dei som *er sånn austlending*. Eit medvite val av variant meiner ho hadde resultert i at ho ikkje hadde sagt *bokmålsversjonen (sammenliĳniĳ)*. I refleksjonen hennar til slutt i intervjuet knytt til eigen språklege variasjon, kjem det tydeleg fram at ho har gjort nye oppdagingar av eigen språklege praksis:

L1: Mm, nei, for eg har jo tenkt før at det å seia sånn «ja, på bokmål seier dei sånn», sant, fordi eg merka at mange, eller i alle fall dei som – som har budd på Austlandet, dei skjønar det då. Men sånn som eg gjorde der, at eg berre seier det sånn, utan å forklara dei, det har eg aldri tenkt på at det kanskje kan vera lurt, men det kan jo kanskje og vera forvirrande for dei, eg veit ikkje.

Lærer 1 reflekterer rundt eigen variasjon, den umedvitne, som berre førekjem, utan at det er fokusert på det i undervisninga. Den umedvitne variasjonen står i motsetning til den variasjonen ho kommenterer for elevane: «*ja, på bokmål seier dei sånn*», som er ledd i ei pedagogisk tilrettelegging for metaspråkleg medvit (jf. Haukås, 2014). Oppdaginga av eigen talespråkleg variasjonspraksis representerer ei ny erfaring for henne, og det gjer henne usikker på om variasjon som ikkje er medviten og dermed ikkje blir forklara, er *lurt* eller *forvirrande* for elevane. Når umedvitne praksisar kjem til overflata, prøver ikkje Lærer 1 seg på ei rasjonell post hoc-forklaring, eller såkalla



etterpåkløkskap. I staden får me ta del i refleksjonar som går i ulike retningar på ein språkdiraktisk og -ideologisk, skala (lurt–forvirrande), og ho konkluderer med *eg veit ikkje*. I eit språkdiraktisk perspektiv forstår eg refleksjonane hennar som ei vurdering av om og i tilfelle kva effekt lærarspråket har på elevane si andrespråkslæring, og dette er det også fagleg usemje om innanfor forskingsfeltet Teacher Talk (sjå t.d. Ellis, 2012a; Ellis, 2012b). Eit av hovudproblema er at det er gjort få effektstudiar, men i kapittel 2.1 refererte eg Svennevigs resultat knytt til effekten tilpassa tale har på innlæraren, men dette dreier seg ikkje om aksent dialekt–skriftnær tale. Når Lærer 1 konkluderer med *eg veit ikkje*, er ho såleis ikkje åleine om det.

Eg ser i denne samanhengen refleksjonane hennar i eit språkideologisk perspektiv, som inneber vurderingar av kva som er best for andrespråkselevar i ein norsk opplæringskontekst, å bruka dialekt eller standardtalemål (jf. Husby, 2009; Øynes, 1995). Didaktiske refleksjonar kring dette heng nært saman med språkideologiske perspektiv, som kva for verdi talemålsvariasjon er tillagt på ulike nivå i språksamfunnet. Lærer 1 undrar på om *intraindividuell* variasjon kan forvirra elevane. Det er ikkje *interindividuell* variasjon, som vil seia talemålsvariasjon knytt til ulike språkbrukarar, det her handlar om. Ytringa til Lærer 1 *kan* ein lesa som uttrykk for ei puristisk haldning, men dette er lite truleg ut frå den dialektale bakgrunnen hennar og korleis ho elles kategoriserer eigne språklege val (mellom anna ved bruk av merkelappen *knot*). Ho opnar også for at det kan vera *lurt* for elevane å møte på den variasjonen ho undervegs i intervjuet har oppdaga at ho har. Dette tolkar eg som uttrykk for at ho er medviten om at talespråkleg variasjon kjenneteiknar det språksamfunnet som omgir elevane, same kor i Noreg dei er busette. Gjennom at elevane møter den intraindividuelle variasjonen Lærer 1 har, blir dei introduserte for eit mangfald av talemålsvariasjon.

Lærer 2 viser også medvit knytt til eigne språklege praksisar i intervjuet. I utdraget nedanfor tematiserer ho vala ho står overfor:

L2: (...) Æ– eg føler (*ler litt*) liksom, ja, og me har hatt store diskusjonar i kollegiet og at det er nynorsk på ein måte som skal – så eg prøver jo – eg prøver å bruka begge delane, sant, at viss det er omgrep, at eg brukar det – så ofte så seier eg det først på bokmål, sjølv om eg har tenkt at no må du prøva å seia det på nynorsk (*ler litt*) (...) sånn at det ikkje forvirrar, for det kan jo forvirra og, eg veit at det kan det.

I: Mm.

L2: Men – men så tenkjer eg, ja, då veit dei det både på bokmål og på nynorsk. (...) Så då er det liksom greitt. (...) Eg har liksom måtta sagt til meg sjølv at det er greitt, for eg klarar ikkje å snakka – eg klarar ikkje å snakka nynorsk.

Lærer 2 hevdar her at ho *snakkar* både *bokmål* og *nynorsk* med elevane og at ho *prøver å bruka begge delane*. Merkelappane ho set på eige talemål er ikkje uvanlege folkelingvistiske karakteristikkar for munnlege praksisar (jf. Neteland, 2014b). Det er likevel noko uklart kva som er meint med *å snakka bokmål og nynorsk* generelt, og for Lærer 2 har eg vist at ho ikkje har eit klart skilje mellom nynorsk og sunnhordlandsmål på den eine sida, og mellom bokmål og nordnorsk dialekt på den andre. I den videostimulerte refleksjonen (meir utførleg kommentert i kapittel 6.4.1), uttrykkjer ho at elevane er rause i møte med ulike lærarars ulike talemålsvarietetar. Ho kommenterer at eigen dialekt har *opprinnelse frå bokmål* og at Lærer 3 er *nynorsk*. Analysane i kapittel 6.4.1-5 viser at Lærer 2 jamt over har nordnorske dialekttrekk, og at variasjonen inneber bruk av enkelte skriftnære og lokaldialektale former. Ho knyter særleg karakteristikane *nynorsk* og *bokmål* til det leksikalske nivået, men også til heile varietetar, og bruk av lokaldialekten er eit eksempel på *å snakka nynorsk*. Ho uttrykkjer at ho ønskjer å bruka nynorsk meir enn ho gjer, men ho *klarar ikkje å snakka nynorsk*. *Å snakka nynorsk* verkar til å vera ei forventning som Lærer 2 kjenner på, og denne kan truleg sporast til at opplæringspråket er nynorsk.

Ingenting i materialet tyder på at lærarane opplever å ha fått pålegg frå noka hald om *å snakka nynorsk*. Det rår tvert om ei oppfatning om at det er overlate til dei sjølve å finna fram til eit eigna talespråk i undervisninga (sjå også kapittel 1.3 om Opplæringslova § 2-5). Oppfatninga til Lærer 2 er at meir bruk av nynorsk talespråk hadde vore å føretrekkja, og at det ho har valt å gjera, *å bruka begge delane*, er den nest beste løysinga. Igjen er det uttrykt at intraindividuell variasjon kan forvirra elevane, men Lærer 2 ser (lik Lærer 1) også ei føremon med variasjonen, for *då veit dei det både på bokmål og på nynorsk*. Variasjon som føremon er knytt til eit ressursperspektiv på språk og dialektar, der ulike varietetar opptre samla, som semiotiske ressursar i språkopplæringa (jf. transspråkingsperspektivet i García et al.,

2019). Oppfatninga av at variasjon kan verka forvirrande for elevane, kan byggja på eit puristisk syn på språk og dialektar som åtskilde storleikar.

På spørsmålet om kva som kjenneteiknar talespråket i andrespråksundervisninga, svarar Lærer 3 at ho er medviten om å gjera elevane merksame på skilnader på skriftspråk og talespråk. Eksempelen ho gir er at i undervisninga seier ho til dømes *du seier det sånn, og altså sånn uttalar me det, sånn seier me det ofte på [stadnamn]-dialekten, men du må skriva det sånn*. I intervjuet har ho eit didaktisk fokus når ho svarar på dette, knytt til korleis ho underviser, og det metaspråklege fokuset knytt til skilnader på lokaldialektal uttale og skriftleg form, er eit trekk ved den pedagogisk tilrettelagte undervisninga hennar meir enn ved analysar av eigen språkbruk. Slik sett er metaspråkleg medvit knytt til Haukås' (2014, s. 9) type 2) berre delvis til stades, for Lærer 3 kan gi elevane adekvate forklaringar og eksempel, men det analytiske medvitet om eigne språklege val veks først fram utetter i intervjuet.

På direkte spørsmål om skriftspråket påverkar talespråket hennar, svarar ho stadfestande på det:

L3: Jo, eg – eg trur det, for nynorsk ligg jo nærmast [stadnamn]-dialekten, for å seia det sånn, så det er jo klart at det er jo meir – lettare å knytta, men samtidig så er det jo og mange ord me brukar i [stadnamn]-dialekten som faktisk høyrer meir ut som bokmålsord.

Her uttrykkjer Lærer 3 at det er eit nært samband mellom sunnhordlandsk og nynorsk, før ho legg til at i den lokale dialekten er det samtidig mange ord som *faktisk høyrer meir ut som bokmålsord*. For Lærer 3 er det ikkje eit likskapsteikn mellom lokaldialekt og nynorsk, men i og med at det er eit nært forhold mellom dialekten hennar og nynorsk, har ho ein fordel, som ho uttrykkjer slik:

L3: Men det er jo klart at når – i alle fall med tanke på at her MÅ me undervisa i nynorsk, for de– [stadnamn] er ein nynorskkommune, og me er jo grunnskule –

I: Mm.

L3: Så er det jo absolutt ein fordel med at eg sjølv har (.) nynorsk som skriftspråk.

I og med at skulen ligg i ein nynorskkommune, er lærarane ifølgje Lærer 3 pålagde å *undervisa i nynorsk*, og ho hevdar at det er ein *fordel* for henne som lærar at ho *har nynorsk som skriftspråk*. Nynorsk er både det skriftspråket ho har nytta i

skulegangen sjølv og det ho nyttar som lærar i denne konteksten. Men tidlegare har ho sagt dette:

L3: Men – eg – eg blir jo på ein måte låst litt fast sjølv då, av og til, sjølv om eg kan nynorsk sjølv og sånn, så er eg meir vane med – for når eg har utdanna meg, så har eg konsekvent skrive bokmål. Eg har brukt bokmål.

I: Ja. Mm.

L3: Em – så eg har liksom dotte litt ut av det der – nynorsk, og det er ein del – det er veldig mange ord på nynorsk som ikkje stemmer overeins med korleis me snakkar, sant?

I studietida har Lærer 3 *konsekvent skrive bokmål*. I samband med det har ho *liksom dotte litt ut av det der – nynorsk*. Det kan sjå ut til at ho meiner at ved at ho vart *meir vane med bokmål*, mista ho litt av kompetansen ho hadde i nynorsk. Dette samsvarar med det rapportar om språkskifte frå nynorsk til bokmål viser. Både ved språkskifte i løpet av skulegangen, som i randsona Valdres og i kjerneområdet Sogn og Fjordane (Garthus, Todal & Øzerk, 2010), og sameleis når nynorskbrukarar flyttar frå eit nynorsk kjerneområde til ein studieby (Høyland, 2016), viser funn at når nynorskbrukarar vert eksponerte nesten utelukkande for bokmål, sluttar mange av dei å bruka nynorsk og byter til bokmål. For Lærer 3 høyrer språkskiftet frå nynorsk til bokmål berre til ein kort periode av livet hennar, nemleg studietida. Den situasjonen ho står i som andrespråkslærar i nynorsk, beskriv ho som å vera *låst litt fast* i nynorsk, og problemet ho peikar på, i tillegg til at ho hadde *dotte litt av nynorsk*, er dei leksikalske skilnadene mellom dialekt og nynorsk, at det er *mange ord på nynorsk som ikkje stemmer overeins med korleis me snakkar*. Seinare i intervjuet nemner ho *dugleik* som eksempel på eit ord ho unngår i undervisninga (sjå kapittel 7.2.3).

Medvitet Lærer 3 uttrykkjer i intervjuet kring variasjon er såleis knytt til skilnaden på talespråk og skriftspråk, særleg på det leksikalske nivået. Ho tematiserer også at ho varierer mellom dialekt og å *snakka litt meir skriftspråkaktig* før me ser gjennom videoutdraga:

L3: Eg merkar jo sjølv at av og til så tar eg meg i å – gi – ja, snakka litt meir skriftspråkaktig, og gjerne slå litt over på sånn bokmålliknande – ja. Det hender. Eg tar meg i det av og til –

I: Ja.

L3: Men – men stort sett så køyrer eg min dialekt, altså. Eg gjer det.

Eg tolkar dette utdraget som eit uttrykk for at Lærar 3 meiner at bruk av dialekt er å føretrekkja framfor skriftnær tale i andrespråksundervisninga. Formuleringane *av og til så tar eg meg i å (...)* og (...) *stort sett så køyrer eg min dialekt, altså* understrekar særleg at Lærar 3 stiller seg positiv til dialektbruk og meir negativ til bokmålsnær tale. Ut frå eit språkideologisk perspektiv vil eg kategorisera henne som ein typisk norsk dialektbrukar som helst nyttar dialekt i alle samanhengar. Om Lærar 3 står inne for eit puristisk syn på at «reine» dialektar og geografisk stad er nært samanbunde (jf. Røynealand, 2017, s. 96), har eg ikkje grunnlag for å hevda, men eg tolkar henne i alle høve i retning å føretrekkja å bruka dialekten sin også i andrespråksundervisning. Ho har like før sagt at som lærarar er dei ikkje pålagde bestemte måtar å snakka på:

L3: Men – men, sant, det er ikkje noko krav eller retningslinjer på det, det er litt sånn opp til oss –

I: Ja.

L3: sjølv. Og dette er noko eg har – har av erfaring funne fram til sjølv –

I: Ja

L3: på ein måte

Bruk av dialekt med nokre skriftnære innslag har ho *av erfaring funne fram til sjølv*, og om skriftnær tale seier ho at ho *ser at av og til så er det ein nødvendighet*. I dette ligg det at Lærar 3 har ei pragmatisk tilnærming til eigen språkbruk i denne didaktiske konteksten, som truleg kjem av at ho først og fremst er *språklærer*, deretter *språkbrukar*, når ho underviser. Som språklærer er ho didaktikar, og som språkbrukar er ho i større grad overlaten til språkideologiar i samfunnet. Ei høgare verdsetting av det dialektale framfor det skriftnære skin gjennom i utdraga over. Inneber dette at Lærar 3 uttalar seg i første rekkje som *språkbrukar*, eller er det språkdidaktisk motivasjon som ligg bak preferansen for dialektbruk også? Språkideologisk gjenspeglar dette eit utbreidd puristisk syn i Noreg, nemleg at bruk av dialekt (framfor skriftnær tale) er føretrekt i alle samanhengar. Språkdidaktisk forstår eg Lærar 3 si verdsetting av dialektbruk i klasserommet som uttrykk for at elevane skal bli trygge i den munnlege språkbruken som dominerer på mesonivået, som vil seia i det sunnhordlandske lokalsamfunnet. Dialektbruken i klasserommet kan forståast i lys av begge rollene. At Lærar 3 føretrekkjer å nytta dialekten sin,

forstår eg som eit uttrykk for at ho både som språkbrukar og språklærer tilhøyrer dette lokalsamfunnet.

Lærer 3 vert noko overraska over sin eigen praksis med utbreidd variasjon på aksentdialekt–skriftnær tale, særleg på det morfologiske nivået. I intervjuet, når ho høyrer talen sin i videoutdraga, utbryt ho:

L3: Men eg gjer det mykje meir enn eg trudde. Eg veit at eg gjer det, men eg trudde ikkje eg gjorde det så mykje. Det var litt artig.

Eg legg merke til at oppdaginga av at ho har *mykje meir* variasjon enn ho var medviten om, ikkje gir henne ei negativ oppleving, ho synest heller det *var litt artig*. Den positive tonen kan vera eit uttrykk for at ho ut frå begge rollene, språklærer og språkbrukar, er open for at variasjon kan vera positivt. Det kan også vitna om at ho særleg som språklærer ser med eit positivt blikk på at ho nyttar meir skriftnær tale enn ho var klar over.

Det som overraskar meg, er at ho knyter den skriftnære talen til bokmål, ikkje til nynorsk, jamvel om det skriftnære i talen hennar i stor grad inneber bruk av fellesformer, slik eg viste i analysen i kapittel 6.6.1-4. Lærer 3 sin kommentar når ho har høyrte og sett seg sjølv på video, er følgjande:

L3: Men eg – eg trur eg tenkjer bokmål, eg trur eg gjer det. Eg trur ikkje eg tenkjer at me seier «tavla» på nynorsk, eg trur eg tenkjer at – eg – utan at eg er bevisst på det – utan at eg er bevisst på det og utan at eg har ei kopling på det, så trur eg eg tenkjer – altså automatikk i å tenk- altså eit «penere» språk er jo på ein måte austlandsspråket – (...) eller bortmed Oslo og – (...) Mm, ja, eg trur det, fordi det er automatikk når eg skal liksom snakka - seia såkalla penare ord, så tenkjer eg, trur eg, bokmål.

Umiddelbart er *bokmål* den merkelappen ho først set på det ho høyrer, deretter karakteristikkane eit «*penere*» språk, *austlandsspråket* og *bortmed Oslo*. Ho trekkjer her fram forma «*tavla*» (hokjønn bestemt form eintal) spesielt, og like før dette utdraget har ho også kommentert «*først*» på liknande vis. Med andre ord ser ho på fellesformene som eksempel på bokmål, dei representerer eit «*penere*» språk og *austlandsspråk*, særleg kopla til Oslo. Ho fokuserer på at ho *tenkjer bokmål*, men likevel at det er *automatikk* og at det skjer *utan at eg er bevisst på det*. Dette gir inntrykk av at språkbruken hennar både er medviten og umedviten på same tid. Eg

vil trekkja inn *habitus* som ei relevant forståingsramme (Bourdieu, 1999, s. 144) for det som går føre seg her. Habitus handlar om det som er erfaringsbasert og kroppslig inkorporert (sjå også kapittel 4.2.1 og 7.1.2). I denne studien plasserer eg dei språklege vala, i tillegg til på skalaen medvitne–umedvitne, også på skalaen frie–styrte. Når Lærer 3 kommenterer dette, ser vala ut til å vera umedvitne, men verken heilt frie eller heilt styrte. Ho handlar ut frå det ho oppfattar er naturleg i situasjonen. Habitus er justerbar, slik at ein tilpassar seg nye kontekstar, og lærarane tar språklege val som viser seg i at talespråket får innslag av både dialekt, nynorsknær og bokmålsnær tale. Lærer 3 sine refleksjonar viser den sterke posisjonen bokmål har på alle nivå i samfunnet, også på mikronivå, slik at å *tenkja bokmål*, som viser seg i advergens mot skriftspråk (jf. Hårstad & Opsahl, 2013; Røyneland, 2005), kan seiest å inngå i den justerte habitusen hennar.

Utetter i intervjuet kjem me saman fram til at det er *skriftspråket* Lærer 3 normerer talespråket i høve til, ikkje bokmål spesielt:

L3: (...) Eg har eigentleg ikkje tenkt så mykje over det. Men eg har tenkt at når eg brukar sånne ord, så brukar eg «penere», men no tenkjer eg nesten at eg brukar det meir med tanke på skriftspråket.

I: Ja? Skriftspråk som ein litt meir sånn ein sekk, kanskje, enn to sekker?

L3: Mm. Mm.

Når eg introduserer at ein kan forstå norsk skriftspråk som éin sekk, ikkje som to, knyter eg det Lærer 3 seier til at alle norskspråklege variantar og varietetar kan tenkjast å inngå i den same store språkpoten (jf. Mufwene, 2001; Neteland, 2013). I eit didaktisk talespråksperspektiv er det ikkje eit poeng å dela dei skriftnære variantane i to åtskilte kategoriar, ein for nynorsk og ein for bokmål, men snarare å samla dei (sjå også kapittel 4.2.1). Denne potten inneheld både eit stort dialektmangfald og eit stort mangfald av skriftnære talespråk som lærarane kan ausa av. Eg tolkar at Lærer 3 uttrykkjer ei slik innsikt når ho knyter bruken av fellesformer (som *tavla*, *boka* og *kantina*) til *skriftspråket* i bestemt form eintal. Ho stadfester også at skriftspråk spelar ei stor rolle i å forma dei språklege praksisane:

L3: (...) så er det jo skriftspråket dei må læra, dei skal jo ikkje berre snakka, dei skal (.) skriva. Og då er jo det ganske avgjerande.

I: Ja.

L3: Så eg trur nok – eg tenkjer jo ikkje over sjølv at – no vel eg å gjera det og no vel eg å gjera det, og går rundt og er – grublar på det, det gjer eg jo ikkje –

I: Nei.

L3: Men eg – når eg ser her no, så trur eg nok eg har fokus på at dei skal forstå meir enn berre munnleg, dei skal få eit – eit forhold til den skriftlege biten og.

I: Mm.

L3: Dei skal skriva «korleis», dei skal ikkje skriva «kossen» eller «hvordan» på ein måte.

Lærer 3 set i dette utdraget ord på det eg ser som ein nøkkel til å forstå variasjonen i læraranes talespråk. Ho seier at elevane *skal få eit – eit forhold til den skriftlege biten og*. Skriftnær tale kan vera valt umedvite i situasjonen, men i refleksjonen i etterkant introduserer Lærer 3 det didaktiske fokuset på skriftspråket som ein faktor som formar variasjonen hennar. Eksempelet med «*korleis*», «*kossen*» og «*hvordan*» forklarar langt på veg bruken hennar av *korleis* (lokaldialektale variantar er *koss* og *kossn*) i klasserommet. Tabell 31 i kapittel 6.6.4 viser at varianten *korleis*, som er den varianten *dei skal skriva*, dominerer (57,1 %) framfor dei dialektale variantane. Den bokmålsnære varianten *vordan* <hvordan> er ikkje i bruk, som ho i utdraget over antydgar kjem av at dei ikkje skal skriva denne varianten. Dette viser at skriftspråket spelar ei rolle i forminga av talespråket i språkopplæringa.

### 7.2.3 Nynorskopplæring og dialektbruk

Den tredje underkategorien innanfor hovudkategorien «Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt» er «Nynorskopplæring og dialektbruk». Materialet er koda som «Skrift og tale» og «Nynorsk som dørøpnar», og også her ligg vekta i analysen på språkideologi og språkhaldningar.

Lærer 3 kommenterer det problematiske i andrespråksundervisninga knytt til at det er skilnad på talespråk og skriftspråk, og utdraget nedanfor er difor koda som «Skrift og tale»:

L3: Eg – eg lærer dei ikkje ordet dugleik. (...) Det gjer eg ikkje. Altså når dei skriv – altså sanne ord – den type ord går eg inn i ordboka og sjekkar sjølv, kva har eg lov til.

I: Ja.

L3: For viss eg har lov til å skriva ferdighet i staden for på eit eller anna vis, så l– er det det ordet eg lærer dei.

I: Ja.

L3: Altså dei skal ha kontakt med – dei skal ha kontakt med eit munnleg språk, og det – dugleik og – det er mange sanne ord som ikkje blir brukt. (...) Det er kanskje nokre dialektar



oppi Sogn eller på Mø– altså sant, som har – (...) Så eg er litt bevisst på det at dei skal kunna føra ein samtale gjerne med medelevar eller annan ungdom eller – (...) som blir forstått.

Dette utdraget kan forståast både i eit didaktisk og i eit språkideologisk lys, og eg vil prøva å kombinera desse innfallsvinklane. Det didaktiske er knytt til at Lærer 3 er opptatt av å læra andrespråkselevane ord som er i bruk både munnleg og skriftleg, truleg for å støtta og gjera språklæringa relevant for dei. Eksempellet ho nyttar er innanfor ordnivået, som får mykje merksemd i andrespråksundervisning (jf. Golden, 2014). Ordet *dugleik* er eit ord Lærer 3 hevdar *ikkje blir brukt*, som ho ønskjer å byta ut med eit anna ord som er tillate i nynorsk. Ho vil sjekka i ordboka om det er *lov til å skriva ferdighet (...) på eit eller anna vis*. I så tilfelle, vil ho læra dei *det ordet*. Ho byggjer såleis ordundervisninga på dei orda som er i bruk munnleg, men som også er tillatne skriftleg, og ho hevdar at ho *er litt bevisst på det at dei skal kunna føra ein samtale gjerne med medelevar eller annan ungdom*. Dette er eit eksempel på at Lærer 3 ser at språkbruk kan gi innpass i sosiale grupper, og difor er ord som finst i bruk lokalt, og både i munnleg og skriftleg språk, føretrekte i undervisninga hennar. Om eg les det same utdraget med ei språkideologisk tilnærming, er det mogleg å sjå dette som eksempel på *utvisking* (Irvine & Gal, 2000). *Dugleik* er eit ord ho oppfattar ikkje er i bruk og ikkje har nokon verdi for elevane, noko ho meiner *ferdighet* har. Det er såleis ikkje vilkårleg kva som blir henta ut av den samla norske språkpoten (jf. Mufwene, 2001; Neteland, 2013) og presentert for elevane. Neteland (2013, s. 84) legg vekt på at mengdeforholdet mellom variantane er vesentleg for kva variant ein vel. Eg vil understreka at tolkinga mi ikkje er basert på eit reelt mengdeforhold mellom *dugleik* og *ferdighet* i språkpoten, men på kva Lærer 3 oppfattar har høgast verdi i det norske språksamfunnet, basert på kva for leksem ho meiner er mest i bruk av desse. Ord og former som Lærer 3 oppfattar har låg symbolsk verdi på den lingvistiske marknaden både lokalt og nasjonalt blir igjen i potten, og *dugleik* er i denne samanhengen reservert til *dei oppi Sogn eller på Mø[re]*. Ord og former som derimot Lærer 3 oppfattar har høg symbolsk verdi både lokalt og nasjonalt blir henta opp av potten, og *ferdighet* er eit eksempel på det.

Lærer 3 utdjupar haldningane til munnleg språkbruk når ho trekkjer inn mangel på retningslinjer på dette punktet, og at det er opp til dei sjølve å finna fram til ein måte å snakka på:

I: Men ikkje noko som går på det munnlege språket, korleis de skal snakka til dei og –

L3: Nei, det er ikkje nokre retningslinjer for det, og det er jo ein - me har jo den der norsk som andrespråksida på facebook – (...) Og der har det vore ein del diskusjonar på det der, nokon gjer sånn og nokon gjer sånn, og nokon meiner det og nokon meiner det, sant, og det er ofte litt fokus på at i nynorsk-kommunar, eller folk med andre dialektar, så bør me «snakke litt pent», på ein måte, at me må ha litt den der – em – det er ikkje eg heilt einig med.

I: Nei.

L3: Men – men, sant, det er ikkje noko krav eller retningslinjer på det, det er litt sånn opp til oss – (...) sjølv. Og dette er noko eg har – har av erfaring funne fram til sjølv – (...) på ein måte.

I eksempelet ho gir, refererer ho til diskusjonar om talespråk på ei facebook-side om norsk som andrespråk, der ho hevdar at nokon meiner at *folk med andre dialektar (...) bør (...) «snakke litt pent», på ein måte*. Ho tar delvis avstand frå ei slik normativ haldning når ho seier *det er ikkje eg heilt einig med*. Ho modifierer reaksjonen på dette ved å nytta adverbet *heilt* i uttrykket *ikkje heilt einig*, som opnar for at ho heller ikkje er heilt ueinig i at ein *bør (...) «snakke litt pent»*. Dette seier ho før ho høyrer seg sjølv i videoutdraga, men undervegs i den videostimulerte refleksjonen og i samtalen etterpå, er ho tydeleg på at ho sjølv også varierer mellom å nytta den lokale dialekten og å snakka «pent», som ho også omtalar som å *snakka skriftspråkaktig, bokmålliknande og å vera nøyen*. Ho markerer i utdraget over ein mild motstand mot å nytta skriftnær tale i andrespråksundervisninga. Etter å ha høyrte seg sjølv i videoutdraga, uttrykkjer ho også positive haldningar til variasjon som inneheld lokaldialektale og skriftnære variantar:

L3: Ja, og eg tenkjer at det er kanskje ikkje så negativt heller – (...) Eg trur det kan kanskje vera ein – ja, kanskje ein fordel, eg veit ikkje.

Dette kan tyda på at det er motstridande og konkurrerende ideologiar i spel i individet (jf. Woolard & Schieffelin, 1994, s. 71). På den eine sida verkar det som om Lærer 3 meiner det er lokaldialekten ho bør nytta, og ikkje skriftnær tale. På den andre sida verkar det som om ho er positiv til å nytta skriftnær tale. Desse konkurrerende posisjonane er nedfelte i heterogene språkpraksisar, der variasjonen nettopp finst på aksen dialekt–skriftnær tale på alle språknivåa i Lærer 3 sitt talespråk (sjå analysane i kapittel 6.6.1-5).

Sett i lys av både språkdidaktikk og -ideologi, forstår eg den positive og negative haldninga til skriftnær tale som ein kamp mellom det ho trur er bra for elevane si

språklæring og det ho er sosialisert inn i som dialektbrukar av norsk. Ho arbeider for at elevane skal læra munnleg og skriftleg norsk samstundes, og det er eit mål for henne å gjera avstanden mellom talt og skrive språk så liten som mogleg (jf. eksempelet med *dugleik/ferdighet*), noko som også kan forklara at ho ser positivt på innslag av skriftnær tale. Ho er samstundes ein medviten dialektbrukar som snakkar varmt om verdien lokaldialekten har for integrering av andrespråkselevane blant jamaldringar i lokalsamfunnet. Begge desse posisjonane viser seg både i den faktiske språkbruken til Lærer 3 og i refleksjonane hennar i intervjuet. Det er likevel dialektposisjonen som er vurdert mest positivt, slik det skin gjennom her:

L3: Så det er jo klart at det er jo i enkeltsituasjonar eg ser på det som ein nødvendighet å på ein måte vera fokusert meir på skriftspråket då.

Ho ser på det skriftspråklege fokuset, som også inneber eigen skriftnære variasjon, som ein *nødvendighet*, men berre i *enkeltsituasjonar*. Ho er merksam på at elevane både skal læra munnleg og skriftleg norsk, og der det er skilnader i tale og skrift, må ho *vera fokusert meir på skriftspråket*.

Lærer 2 kommenterer skilnaden på tale og skrift i utdraget nedanfor (sjå også kommentarar til dette i kapittel 6.4.1 og 6.4.2):

L2: For dei skjønar ikkje *værdn* og *Europa* -

I: Ja. Ja.

L2: Ja, det høyrer eg når eg seier *værdn*, *detta e værdn*, *detta e Europa*, og så held eg opp Europa-kartet.

I: Ja. Men kvifor skulle *værdn* vera lettare for dei å forstå enn *værdn*?

L2: Eg veit ikkje.

I: Nei? Eg veit ikkje.

L2: Det er det som står. *Verdnskartet*.

I: Ja, at det liknar meir på skrift, ja.

L2: Ja. Mm.

I: Mm, ja. Mm, ja.

L2: Ja.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> I dette utdraget har eg valt å inkludera nokre talemålsnære trekk i transkripsjonen. Dette er gjort fordi Lærer 2 kommenterer ulike måtar å seia <verdiskart> og <verd> på. Eg har kursivert dei orda som skil seg frå nynorsk ortografi.

Det Lærer 2 kommenterer her, er at ho av og til løyser opp retrofleksane i møte med andrespråkselevane. *Det er det som står* er forklaringa på at varianten med oppløyst retrofleks skulle vera lettare å forstå enn den retroflekterte varianten. Ho trekkjer på denne måten inn skriftspråket som formande for dei språklege praksisane. Dette viser at skriftspråket har ein høgare posisjon enn talespråket i Lærer 2 sine refleksjonar. Ho kunne også forklart denne justeringa som konvergens mot elevanes norske mellomspråk, men det er skriftspråket som fungerer som normaktør her.

Koden «Nynorsk som døropnar» er brukt på passasjar i materialet som omhandlar nynorsk si tyding for bruk av dialekt. Lærer 1 har bestemt seg for å *ikkje snakka bokmål*, med denne grunngivinga:

L1: Ein må jo forbereda dei på det verkelege liv, litt sånn.

*Det verkelege liv* er for Lærer 1 her eit uttrykk for at det norske språksamfunnet har eit dialektmangfald. Ho meiner at nynorsk opplæringskontekst innbyr til dialektbruk:

L1: Og det er jo lettare for oss og fordi at me har nynorsk som skriftspråk, mens dei som har bokmål som skriftspråk, der må ein gjerne vera endå meir bevisst på at ein snakkar dialektar.

Lærer 1 hevdar at *det er jo lettare for oss og fordi at me har nynorsk som skriftspråk*, medan det ikkje ser ut til å vera tilfelle for *dei som har bokmål som skriftspråk*. Ho hevdar vidare at *der må ein gjerne vera endå meir bevisst på at ein snakkar dialektar*. Truleg byggjer ho denne påstanden på to ulike «sanningar» om nynorsk. For det første byggjer ho på «sanninga» om at nynorsk er eit skriftspråk som er rotfesta i dialektar, eit prinsipp som Ivar Aasen følgde då han skapte eit skriftspråk bygd på innsamla dialektale former. Helge Sandøy hevdar at Aasen «ikkje rekna alle dialektar som like gode og like norske» og at han favoriserte dei mest arkaiske formene i dialektane (Sandøy, 2018, s. 213). Sambandet mellom nynorsk og dialektar ser ut til å ha festa seg i folks medvit uavhengig av om ein opplever at nynorsk ligg nært eller fjernt frå moderne norske dialektar, og dette uttrykkjer Lærer 1 når ho hevdar at bruk av dialekt *er jo lettare for oss og fordi at me har nynorsk som skriftspråk*. Den andre «sanninga» som Lærer 1 byggjer på, samsvarar med det tidlegare forskning viser, nemleg at bokmålsnær tale er utbreidd i andrespråksklasserom, noko som samanfell med at bokmål oftast er opplæringspråket (Husby,

2009; Øynes, 1995). Som eg var inne på i kapittel 2.3, har norsk andrespråksforskning dei siste tiåra slått fast at det er eit bokmålsnært talemål andrespråksevane møter i norskopplæringa, samt at dialektal variasjon nærast er fråverande, både i bruk (Husby, 2009; Øynes, 1995) og som innhaldskomponent (Heide, 2017). Det som skil denne studien frå dei få tidlegare studiane på feltet, er at der tidlegare studiar har vist at det er bokmålsnær tale som rår, viser denne studien at variasjon er eit kjenneteikn ved læraranes språklege praksisar. Lærer 1 si forklaring i utdraget over er at nynorsk skriftspråk opnar for bruk av dialekt. Denne forklaringa er sentral for å forstå at funna i denne studien skil seg frå funna i tidlegare studiar.

Mot slutten av intervjuet, etter dei innleiande spørsmåla og den videostimulerte refleksjonen, var det meir overordna perspektiv ved læraranes språklege praksisar som var tema for samtalen. Det siste hovudspørsmålet var knytt til ein hypotetisk situasjon. Eg spurde kvar av lærarane: *Korleis hadde du snakka om det var bokmål som var opplæringsmålet, trur du?* Nedanfor følgjer svara deira, som eg kommenterer til slutt:

Lærer 1:

L1: Eg hadde nok snakka mykje penare. (...) Og det – og eg tenkjer – det som eg tenkjer når eg høyrer på meg sjølv er – ein ting er at eg snakkar mykje på ein måte meir by – (*ler litt*) viss det er lov til å seia? Ja, meir bydialekt enn det eg trudde. (...) Det er ikkje sånn at plutseleg skal eg liksom bli ei sånn pen bydame, liksom, men –

Lærer 2:

L2: Då hadde eg sikkert gjort andre – eg – eg – då hadde eg – eg veit ikkje om eg hadde tatt nynorsk med i det heile tatt då (*ler litt*) (...) Då hadde dei ikkje fått den (*ler litt*). Nei, eg trur ikkje det. (...) Då hadde dei mista den todelinga der.

I: Ja. Men hadde du hatt dialekt, eller ikkje dialekt, trur du?

L2: Ja, det hadde eg. (...) Ja. Det er eg ganske sikker på, for det synest eg er veldig viktig (.) at dei lærer seg at det er forskjell på dialektane.

(...)

I: Altså din dialekt meir enn lokalsamfunnet sin?

L2: Ja, eg synest det er lurt at dei lærer det. Lærer seg forskjellen, at det er forskjellig.

Lærer 3:

I: Men trur du – sånn hypotetisk då – hadde du snakka på same måten då?

L3: Nei, fordi at eg hugsa det første året – gjerne dei to første åra, så hadde me nesten berre bokmålbøker. (...) Så det vart automatikk litt i å bruka – for då måtte eg jo tenkja på at dei skulle læra seg «hvordan», for det er det som står i boka, sant?

I: Men la du då meir vekk [stadnamn]-dialekten og, altså var den – eller ville du gjort det?

L3: Eg trur kanskje eg gjorde det, eg veit ikkje – det har eg eigentleg ikkje tenkt så mykje over. (...) Men eg la han ikkje hei– altså eg la han ikkje vekk – (...) men at eg gjerne hadde – kanskje – utan at eg kan hugsa at eg har – at eg har på ein måte sagt «hva» og «hvordan» og sånt når eg har undervist. Eg kan ikkje hugsa at eg har sagt det –

Lærer 1 hevdar at ho hadde snakka *mykje penare og meir bydialekt* dersom bokmål hadde vore opplæringspråk. Lærer 2 hadde kutta ut nynorsk og fokusert på bokmål og dialekt (nordnorsk). Lærer 3, som faktisk var lærar ved denne skulen då bokmål var opplæringspråk for andrespråkselevane, er usikker, men ho trur ho ville ha lagt vekk nokre dialekttrekk og kanskje sagt «*hva*» og «*hvordan*». Sjølv om dette spørsmålet skisserer ein hypotetisk undervisningskontekst der bokmål er opplæringspråk, peikar lærarane svar i interessante retningar. Ingen av dei tre ville hatt fokus på nynorsk, sjølv om det låg implisitt i spørsmålet at konteksten var den same, men opplæringspråket eit anna. Opplæringa skulle framleis ha gått føre seg i eit nynorsk kjerneområde, omgitt av ein lokaldialekt som morfologisk ligg nærare nynorsk enn bokmål, og som Lærer 2 til og med har hatt problem med å skilja frå nynorsk. Nynorsk som skriftspråk ville likevel truleg ha vorte usynleggjort for elevane. Dette kan vera uttrykk for nynorsk skriftspråk sin marginale posisjon på makronivå i det norske språksamfunnet.

Lærer 2 og Lærer 3 hevdar at dei ville ha halde på trekk frå eigen dialektbakgrunn i den skisserte hypotetiske situasjonen. Lærer 3 er noko meir usikker på dette enn Lærer 2 er, men ho svarar at ho ikkje ville lagt vekk dialekten, men at ho kanskje ville valt spørjeord på bokmål. Lærer 1 sin bakgrunn som inneber dialektskifte og -blanding (som ho sjølv kallar *knot*), spelar truleg inn på at ho meiner ho ville ha snakka *mykje penare og meir bydialekt* dersom bokmål var opplæringspråket. Ho har også hevda at ho ikkje har vore så *opptatt av* å halda på trekk frå haugalandsdialekten.

I ein tenkt situasjon der bokmål er bytt ut med nynorsk i andrespråkopplæringa i dette sunnhordlandske lokalsamfunnet, ville såleis lærarane truleg ha advergert mot bokmål i mykje større grad enn det funna i denne studien viser. Den vertikale aksen

(jf. Auer & Hinskens, 1996) ville ha spelt ei større rolle for dei språklege tilpassingane, og det opplevde standardtalemålet ville truleg dermed fått meir innpass i klasserommet. Lærarane ville i tillegg ikkje ha synleggjort nynorsk som skriftspråk. Desse hypotetiske følgjene inngår i læraranes refleksjonar, og dei seier noko om språkideologi i Noreg, men dei seier derimot ikkje noko om korleis den faktiske språkbruken deira hadde vore i ein reell situasjon med bokmål som opplæringspråk. Analysane i kapittel 6 har mange eksempel på at skriftspråket bokmål fungerer som normaktør for mange av dei språklege vala, sjølv om opplæringskonteksten er nynorsk. Lærarane trur ikkje det motsette hadde vore tilfelle ved bokmålsopplæring, men kva som faktisk hadde skjedd, gir ikkje denne studien svar på. Det er likevel tydeleg at dei to norske skriftspråka langt frå er jamstilte som normaktørar for språkbruk, noko læraranes refleksjonar rundt språkbruk i andrespråksklasserommet stadfester. Ved denne skulen, i innføringsklassen og i sno-gruppene, viser både den faktiske språkbruken og læraranes refleksjonar at nynorskopplæringa fungerer som ein dørøpnar for eit dialektalt mangfald, både inter- og intraindividuell.

#### **7.2.4 Oppsummerande drøftingar av haldningar og ideologiar**

I kapittel 7.2 er innhaldet i intervjumaterialet analysert tematisk knytt til hovudkategorien «Haldningar og ideologiar knytt til skriftnær tale og dialekt». Denne vart delt inn i underkategoriane «Å snakka bokmål, nynorsk og dialekt», «Medviten og umedviten variasjon» og «Nynorskopplæring og dialektbruk». Her følgjer ei kort oppsummerande drøfting av desse kategoriane.

Knytt til den første underkategorien, «Å snakka bokmål, nynorsk og dialekt», uttrykkjer lærarane ulike språkhaldningar, og i særleg grad gjeld dette Lærer 1 og Lærer 3 sine uttrykte haldningar til å *snakka bokmål*. Å *snakka bokmål* indekserer for Lærer 1 ikoniske koplingar til sosiale grupper som inneber å vera *kul* og å vera *ei pen bydame* (Irvine & Gal, 2000), noko ho tar avstand frå. Eg finn ikkje tilsvarende ikoniske koplingar til nynorskbruk og -brukarar i materialet. For Lærer 3 dominerer koplingar mellom bokmål og geografi, som vil seia at bokmål og Oslo/Austlandet er knytt saman, i tillegg til at bokmålsnær tale vekker assosiasjonen «*penere*» hos henne. På same tid som Lærer 1 og Lærer 3 uttrykkjer motstand mot å nytta

bokmålsnær tale i andrespråksundervisninga, hevdar dei at bokmål er noko ein må forhalda seg til i det norske samfunnet. Lærer 1 og Lærer 3 tar tydeleg avstand frå bokmålsnær tale, også gjennom å reprodusera stigmatiserande haldningar til bokmål og bokmålsbrukarar. Det er også desse to som vert overraska over å høyra seg sjølv *snakka bokmål* i opptaka. Det er konkurrerende språkideologiar i spel mellom dei tre lærarane, og Lærer 2 uttrykkjer seg sterkt om eigen språklege identitet, ved å hevda at ho er *bokmåls – [-menneske] langt inni sjela*. Ho identifiserer seg med bokmål, og ho set likskapsteikn mellom eigen dialekt og bokmål. Dei tre lærarane uttrykkjer såleis ulike både kollektive og individuelle språkhaldningar knytt til å *snakka bokmål*.

Dei har alle derimot meir positive haldningar til dialekt. Lærer 1 har eit pragmatisk tilhøve til korleis ho snakkar i klasserommet, og ho hevdar ho snakkar slik at elevane forstår, som ifølgje henne inneber at ho gir forklaringar *på bokmål* dersom det er nødvendig. Lærer 2 hevdar at møte med dialektar gjer at elevane blir førebudde på samfunnet utanfor innføringsklassen. Lærer 3 set lokaldialekten i ei særstilling, men ho ser også verdien av at elevane møter andre dialektar i klasserommet. Eg tolkar henne til å sjå på tileigning av lokaldialekten som eit ledd i å bli intergrert i det norske samfunnet (sjå også kapittel 7.1.4).

Læraranes uttrykte språkhaldningar knytt til å snakka bokmål, nynorsk og dialekt ser eg både i eit språkdidaktisk og eit språkideologisk perspektiv. Dette kjem endå tydelegare fram i den neste underkategorien, «Medviten og umedviten variasjon». Lærer 1 introduserer sjølv den folkelingvistiske termen *knot* om lærarspråket sitt. Medan *knot* ofte er eit negativt ladd ord brukt om språkpraksisar som framstår som forsøk på å markera tilhøyrsele til meir prestisjefylte grupper i samfunnet (Vikør, 2018, s. 686), framstår *knot* som ein beskrivande karakteristikk som Lærer 1 medvite brukar om eige talemål. Lærer 1 sitt eksempel, at ho nyttar *tre* for *tri*, er knytt til at ho meiner ho legg vekk dialekttrekk for å bli forstått av elevar. Eg drøfta *knot* både som ei form for horisontal og vertikal akkommodasjon (Auer & Hinskens, 1996). Lærer 1 konvergerer (horisontalt) mot elevane (som seier *tre*), og ho advergerer (vertikalt) mot det overregionale og skriftnære (der *tre* er einerådande variant). Vidare nyttar Lærer 1 merkelappen *knot* på ein noko ukonvensjonell måte, der det inkluderer både



tilpassingar til skriftnær tale, forstått som vertikal advergens, og til lokaldialekten, forstått som horisontal konvergens.

Både Lærer 1 og Lærer 3 oppdagar umedvitne variasjonspraksisar når dei høyrer seg sjølv i videoopptaka. Lærer 2 verkar ikkje overraska når ho høyrer seg sjølv. Ho hevdar at elevane møter på både bokmål og nynorsk gjennom måten ho snakkar på, men som sagt skil ho ikkje mellom lokaldialekt og nynorsk på den eine sida og nordnorsk og bokmål på den andre. Både Lærer 1 og Lærer 2 reflekterer kring om det er positivt eller negativt (jf. *lurt* eller *forvirrande*) å variera språkbruken i andrespråksundervisninga. Refleksjonane dreier seg om det er ein eventuell språkdiraktisk nytteverdi knytt til variasjonen deira. Bruk av variasjon kan førebu elevane på språklege praksisar utanfor klasserommet, ved at elevane får eit innblikk i norsk talespråkleg og skriftspråkleg mangfald. Alle lærarane, men i særleg grad Lærer 3, uttrykkjer eit medvit om eit språkdiraktisk, metaspråkleg fokus på norskspråkleg variasjon i klasserommet (jf. Haukås, 2014). Lærer 3 er derimot umedviten om variasjon i eige talespråk før ho høyrer seg sjølv i opptaka. Dei språklege vala ho tar, ser ut til å vera del av av den justerte habitusen hennar, og vala, som er umedvitne i situasjonen, framstår verken som heilt frie eller heilt styrte (jf. Bourdieu, 1999). Dei språkideologiske ideala om autentisitet (jf. Sollid, 2009) og «reine» dialektar (purisme) (jf. Røyneland, 2017) ser ut til å spela inn på korleis lærarane reflekterer kring eigen variasjon. I løpet av intervjuet kjem Lærer 3 fram til at ikkje berre bokmål, men skriftspråket (som éi eining), spelar ei rolle i forminga av talespråket hennar. Denne innsikta ser eg som eit uttrykk for at ho oppfattar at det er ein samla norsk språkpotte som er tilgjengeleg og som ho kan ausa frå.

Læraranes medvit om skriftnær tale og dialektbruk er drøfta både i eit språkdiraktisk og eit språkideologisk perspektiv, der eg fann det føremålstenleg å skilja mellom rollene språklærer og språkbrukar. Dette skiljet er noko kunstig, for ein og same person opptre i begge rollene samtidig i klasserommet. I refleksjonane i intervjuet kjem likevel språkideologiske perspektiv, til dømes knytt til å vera ein typisk norsk dialektbrukar, i konflikt med språkdiraktiske perspektiv, til dømes knytt til vurderingar av kva som er til elevanes beste. I refleksjonane i intervjuet stiller lærarane seg utanfor begge rollene, og gjennom å samtala om eigne språkpraksisar,

blir dei meir medvitne om sin eigen språkbruk som språklærarar. Denne språkbruken er forma av at dei også er *språkbrukarar*, som vil seia deltakarar i norske språksamfunn, når dei opptrer i *lærarrolla*.

Knytt til den tredje underkategorien, «Nynorskopplæring og dialektbruk», viser refleksjonane at skriftspråk kan vera ein normaktør som formar talespråket. Lærer 2 sin kommentar til oppløysing av retrofleksane i <verdiskart> og <verd>, er basert på *det som står*, som vil seia at ho vel ein skriftnær uttale når elevane gir signal om at dei ikkje forstår. Dette eksempelet illustrerer først og fremst didaktiske forklaringar på at talespråket er forma av skriftspråket. Eit døme som Lærer 3 gir, problematiserer at det er skilnad på skrift og tale. Ho vil byta ut ordet *dugleik* med *ferdighet* (i den forma det er tillate i nynorsk) i undervisninga. Grunngevinga er at ho vil nytta eit ord som er i bruk både i lokaldialekten og i skriftspråket. Dersom eg legg eit språkideologisk perspektiv til grunn, kan dette valet tyda ei utvisking av den varianten som ho oppfattar har lågast symbolsk verdi, *dugleik*. I ein språkideologisk konkurranse er det den varianten som ho oppfattar som representant for det lokale talemålet, *ferdighet*, som vinn. Lærer 3 hevdar at ho berre brukar skriftnære variantar unntaksvis, det vil seia variantar som ikkje har utbreiing lokalt. Ho uttrykkjer seg mest positivt om det lokaldialektale talemålet.

Alle lærarane uttrykkjer at nynorsk som opplæringsspråk spelar ei rolle for dei språklege praksisane deira i klasserommet. Lærer 1 uttrykkjer dette klarast, når ho hevdar at det er lettare å snakka dialekt når det er nynorsk som er opplæringsspråket enn når bokmål er det. Eg peika på dei to premissa («sanningane») denne påstanden byggjer på, nemleg at nynorsk er bygd på talemål og at bokmålsopplæring medfører mindre dialektbruk og meir bokmålsnær tale. Denne studien viser andre talemålspraksisar enn den tidlegare forskinga på lærarspråk som rapporterer om bokmålsnær tale (sjå oversyn i kapittel 2.3). I denne studien er dialektbruk og intraindividuell variasjon fellesnemnarar for dei tre lærarane.

Læraranes oppfatningar knytt til at nynorskopplæring opnar for dialektbruk, vert understreka av at dei trur dei ville ha snakka meir bokmålsnært dersom bokmål var opplæringsspråket. Dei er også samde om at dei ikkje ville ha fokusert på nynorsk, og Lærer 2 hevdar at nynorsk hadde falle heilt vekk. Lærer 2 og Lærer 3 meiner dei ville

ha nytta dialekten sin, men i modifisert form, og Lærer 3 nemner spørjeorda på bokmål som eksempel på bokmålsnær tale. Lærer 1 ville ha snakka «penare» og brukt meir bymål. Eg tolkar alle tre i retning av å meina at det ville ha førekome meir akkommodasjon på den vertikale aksen (Auer & Hinskens, 1996), som vil seia advergens mot bokmål og det opplevde tilhøyrande standardtalemålet, i bokmålsopplæring enn det som kjem fram i denne studien. Opplæringsspråket for undervisninga spelar inn på og formar oppfatningane deira knytt til kva for munnleg språk dei ville ha nytta. Sjølv om dette er både rapportert og hypotetisk språkbruk, er det interessante moment å ta med knytt til eit språkdidaktisk og språkideologisk perspektiv på andrespråksopplæring, meiner eg. Både eksisterande studiar frå bokmålsopplæring (sjå kapittel 2.3) og utsegnene til desse tre lærarane, viser at opplæringsspråket kan forma læraranes talemålspraksisar i stor grad. Medan bokmålsopplæring inneber bokmålsnær tale, opnar nynorskopplæring for meir variasjon i den dialektale enden av aksen dialekt–skriftnær tale.

## 8. Avslutning

I dette kapitlet vil eg sjå både bakover og framover. Tilbakeblikket inneheld oppsummeringar og drøftingar av funna i avhandlinga, der konseptualisering og analytiske generaliseringar av læraranes språklege praksisar er målet. Deretter vender eg blikket framover for å sjå kva for implikasjonar dette forskingsprosjektet kan ha for andrespråklærarar, for lærarutdanninga spesielt, og for andrespråksforskinga.

### 8.1 Tilbakeblikk

I Flyvbjergs tilbakevising av fem «misforståelser» om kasusstudiar (sjå tabell 1 i kapittel 5.2.1), dreier den femte seg om at kasusstudiar vert skulda for å ikkje la seg samanfatta som grunnlag for å utvikla generelle tesar og teoriar (Flyvbjerg, 2010, s. 485). Flyvbjerg hevdar at problemet ikkje er knytt til forskinga og forskarens eigenskapar, men til «egenskaber ved den studerede virkelighed». Han hevdar vidare at «[i] mange tilfælde er det ikke hensigtsmæssigt at sammenfatte eller generalisere casestudier. Gode casestudier bør læses som fortællinger i deres helhed» (sst.). Denne avhandlinga kan også lesast som ei forteljing om ei studert verkelegheit framfor ei rapportering av målbare resultat frå denne verkelegheita. I denne kvalitative studien har eg tolka materialet, og gjennom det har eg søkt forståing og innsikt i *lærarars talespråklege praksisar i andrespråksundervisning*. Undervegs i den språklege analysen er det innslag av kvantifisering, som til dømes viser omfanget av ulike variantar av ein variabel i materialet. Dette inngår i den kvalitative tilnærminga, og dei kvantifiserte resultatane som kan lesast ut av tabellar, må difor forståast i lys av den kvalitative heilskapen som teksten i analysekapitla prøver å ivareta. Dei fleste tabellane i denne avhandlinga er nytta for å skapa oversyn og samanfatta til dømes kva for variasjon som er analysert for kvar av lærarane (sjå kapittel 6.2.5, 6.4.5 og 6.6.5). Innhaldet i intervjuet har eg analysert tematisk ved å nytta kodar og kategoriar, og eg har lagt vekt på drøftingar av intervjuutdrag som fell innanfor kvar av kategoriane. I oppsummeringa av denne studerte verkelegheita vil

eg likevel prøva å samanfatta og drøfta funna frå analysane eg har nytta på dei to datasetta med eit mål om å nå ei djupare innsikt i læraranes språkpraksisar.

Arbeidsprosessen i dette prosjektet inneber ei framskriving av lærarars språklege praksisar i andrespråksundervisning. Tilnærminga er hermeneutisk og abduktiv, og også inspirert av Grounded Theory si meir induktive tilnærming (sjå kapittel 4.1.1 og 5.5.1). Eg har analysert dei språklege praksisane i lys av relevante sosiolingvistiske og språkdidaktiske forståingsrammer. Læraranes språkbruk inneheld intraindividuell variasjon innanfor alle språknivåa. Språkleg variasjon er såleis fellesnemnaren for dei tre lærarane, og i kapittel 6 analyserte eg denne. Læraranes oppfatningar av og refleksjonar kring kva som kan forma dei talespråklege praksisane deira utgjer også ein vesentleg del av denne avhandlinga, der metoden videostimulert refleksjon står sentralt i intervjuet (sjå kapittel 5.5.2). Den språklege variasjonen i materialet er kompleks, likeins kva som kan forma denne. Eg har nytta mange teoretiske forståingsrammer for å få innsikt i variasjon i denne konteksten. Hovudteoriane materialet er analysert i lys av, er akkommodasjonsteori (jf. Gallois et al., 2015; Giles & Powesland, 2008) og teoriar om språkideologi (jf. Irvine & Gal, 2000), forstått i norskspråkleg kontekst (sjå kapittel 4.2 og 4.3). I tillegg er også språkdidaktiske tilnærmingar trekte inn (sjå kapittel 4.4), og dei folkelingvistiske perspektiva (sjå kapittel 4.5) er brukte som forståingsramme for læraranes refleksjonar kring språkbruk. Dei teoretiske og metodiske tilnærmingane vart valde for å svara på den overordna problemstillinga:

*Korleis kan me forstå dei språklege praksisane lærarar nyttar i møte med andrespråkseleva?*

Språkleg variasjon vert forma i dei konkrete språklege møta i klasserommet, der lærarane nyttar dialekt i tillegg til at dei konvergerer mot elevanes språkbruk og advergerer mot skriftspråk. Språkleg variasjon vert difor forma gjennom det lærarane oppfattar er eit språk som er tilpassa elevane, der lærarane akkommoderer mot ulike variantar av norsk språk. Samhandlinga føregår mellom synlege, reelle personar som er i klasserommet, men det føregår også noko meir abstrakt, for her er også usynlege normaktørar involverte. Skriftspråk og overregionale talespråk som lærarane advergerer mot, er døme på usynlege normaktørar i denne konteksten. Det er uråd å

skilja absolutt mellom forståingane av det som formar læraranes språk i *møte med andrespråkselevane*, det synlege og det usynlege, og det er heller ikkje ønskjeleg. Det har vore nødvendig å supplera akkommodasjonsteorien med både språkdidaktiske og språkideologiske perspektiv i analysane av variasjonen som førekjem i klasserommet, nettopp fordi normaktørane er mange og mangfaldige, og fordi dei på den eine sida er synlege og til stades og på den andre er usynlege og til stades på eit overordna plan.

Oppsummeringane vil verta presenterte i eitt delkapittel for kvart av forskingsspørsmåla:

1. *Kva for språkleg variasjon har lærarane i klasserommet?*
2. *Korleis formar møte med andrespråkselevane den språklege variasjonen?*
3. *Korleis kjem språkideologi til uttrykk gjennom språkleg variasjon og språkleg refleksjon?*

Eg vil ta sikte på å nå ei djupare forståing og å nærma meg ei analytisk generalisering av *lærarars språklege praksisar* i andrespråksundervisning. Innsiktene frå denne studien vil dermed kunna ha overføringsverdi til kontekstar som liknar den som er studert her.

Den intraindividuelle språklege variasjonen som denne avhandlinga tematiserer, opnar for ei vidareutvikling av Silversteins modell som inneheld komponentane form, bruk og ideologi, i hans «total linguistic fact» (1985). Det didaktiske og det (u)medvitne knytt til språkbruken, samt dei ulike aksane og orienteringane, er element eg vil leggja til modellen hans for å forstå den komplekse språklege situasjonen lærarane i denne studien står i. Læraranes talespråklege variasjon er forma av at dei opptre *både* som språklærarar og som språkbrukarar. Den følgjande oppsummeringa samanfatar *korleis me kan forstå dei språklege praksisane lærarar nyttar i møte med andrespråkselevar*.

### **8.1.1 Læraranes språklege variasjon på tre aksar**

Ei folkelingvistisk og dekkande oppsummering av læraranes språklege variasjon finn eg mot slutten av intervjuet med Lærer 3:

I: Altså grunntonen din her er jo dialekt –

L3: Mm.

I: Heilt klart.

L3: Ja.

I: Det er det jo med dykk alle tre, men så er det ein sånn – ein slags sånn variasjon oppå den, då – på ein måte – det er den eg – (*ler litt*)

L3: Ja, ja. [Det legg seg – det er liksom ein sånn] –

I: [Så det er jo litt sånn] zooming inn på den no då, sant?

L3: Ja, litt sånn belegg oppå – oppå dialekten, liksom, så – ja.

Lærarane i denne studien har kvar sine dialektar med seg inn i klasserommet, som eg i utdraget over hevdar er *grunntonen*.<sup>112</sup> Dette vil seia at Lærar 2 og Lærar 3 sine talemålstrekk plasserer talemåla deira geografisk på eit dialektkart, Lærar 2 i Nord-Troms og Lærar 3 i Sunnhordland. Lærar 1 sin talemålsvarietet lar seg ikkje så lett plassera geografisk, og ein nivellert haugalandsdialekt er det næraste eg kjem ei dialektal plassering. Hennar eigen karakteristikkk inkluderer merkelappane *blanding* og *knoting*.

Denne studien har undersøkt kvar av læraranes intraindividuelle variasjon, det vil seia trekk ved dei språklege praksisane deira som kan seiast å bryta med eit forventa talemål. Det forventa baserte dette på kjenneteikn ved talemålsvarietet til kvar av dei og trekk frå dialektar som samsvarar med bakgrunnen deira (beskrive i kapittel 6.1, 6.3 og 6.5). Analysane plasserte talemålsvariasjonane hovudsakleg på aksene dialekt–skriftnær tale. Lærar 3 hevdar i utdraget over at det legg seg eit *belegg oppå dialekten*. Beskrivinga hennar er ei innsikt som kjem til uttrykk i intervjuet, etter den videostimulerte refleksjonsdelen. Dette *belegget* kan fungera som ei beskriving på det som er eit felles kjenneteikn ved læraranes språklege praksisar, nemleg ein talemålspraksis som inneber intraindividuell variasjon. Denne førekjem i møte med andrespråkselevane i klasserommet, og det er denne som er blitt studert spesielt i dette forskingsprosjektet. Føremålet har vore å beskriva den realiserte variasjonen og å forstå kva som kan forma han, og både språketeoretiske og språkdidaktiske drøftingar er i så måte relevante. Desse drøftingane prøver eg også å innlemma i oppsummeringane som følgjer nedanfor.

---

<sup>112</sup> Her vil eg hevda at eg sjølv også nyttar ei folkelingvistisk, i alle høve ei ikkje-lingvistisk, nemning, *grunntone*.

Det er hovudsakleg kapittel 6 som svarar på det første forskingsspørsmålet: *Kva for variasjon har lærarane i klasserommet?* Læraranes intraindividuelle variasjon vart i dette kapittelet strukturert etter språknivåa og drøfta sosiolingvistisk. Eg fann at dei tre læraranes språklege variasjon førekjem innanfor det fonologiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske språknivået. Eg drøfta om dei aktuelle førekomstane av variasjon er forma av akkommodasjon mot elevane og/eller mot andre synlege og usynlege normaktørar, der skriftspråka står i ei særstilling. Eg vil i det følgjande oppsummera funna både på tvers av læraranes intraindividuelle variasjon og delvis også på tvers av dei to datasetta. Svaret på det første forskingsspørsmålet er at den språklege variasjonen lærarane nyttar i klasserommet, kan delast i tre typar, der den første er den mest dominerande i analysane:

- Variasjon på aksen dialekt–skriftnær tale
- Variasjon på aksen munnleg–skriftleg språk
- Variasjon på aksen det medvitne–det umedvitne

Læraranes språklege praksisar har fleire fellestrekk innanfor variasjon på desse aksane. Det er også mange ulike individuelle variasjonspraksisar i analysane, men denne oppsummeringa er konsentrert om fellestrekka. Jamvel om lærarane representerer ulik dialektal tilhørsle, viser analysane mange likskapar i variasjonspraksisane (sjå også oversyna i kapittel 6.2.5, 6.4.5 og 6.6.5).

#### Variasjon på aksen dialekt–skriftnær tale:

På det fonologiske området har alle lærarane i denne studien både konsonant- og vokalvariasjon. Medan konsonantvariasjon er realisert ulikt frå individ til individ på grunn av dialektal bakgrunn, har vokalvariasjonane deira klare fellestrekk. Lærer 1 og Lærer 3 seier til dømes *trur* og *tror*, *budde* og *bodde*, Lærer 2 seier *nu*, *no* og *nå*, og Lærer 2 og Lærer 3 seier *skule* og *skole*. Vokalvariasjonen drøfta eg som eksempel på variasjon som plasserer seg på aksen dialekt–skriftnær tale, der det skriftnære representerer både bokmålsnære og nynorsknære variantar, samt fellesformer. I tillegg varierer også Lærer 1 og Lærer 2 mellom å nytta monoftong og diftong, jamvel i nokre av dei same ordpara, til dømes *hel* og *heil*, *flere* og *fleire*. Ei veksling mellom bruk av monoftong og diftong samanfell med dei registrerte variasjonspraksisane i



Nesses Bodø-studie (Nesse, 2008), noko som kan tyda på at variasjon av dette trekket, særleg knytt til nokre leksem, førekjem i norske dialektar uavhengig av kontakt med andrespråksbrukarar. Lærer 1 har totalt ei nokså jamn fordeling mellom monoftongar (55,1 %) og diftongar (44,9 %) for dei leksema som varierer, medan Lærer 2 har ei overvekt av monoftongar (71,2 %). Lærer 1 sine innslag av monoftongar vart forstått som advergens på den vertikale aksen (jf. Auer & Hinskens, 1996), som her vil seia tilpassingar til overregionale talemål og bokmålsnær tale. Lærer 2 sine innslag av diftongar vart forstått som konvergens på den horisontale aksen (sst.), som her vil seia tilpassingar til elevane og til lokaldialekten. I tillegg kan også diftongane i Lærer 2 sitt talespråk seiast å representera vertikal advergens mot nynorsk. Det siste inneber at ein behandlar nynorsknær tale som eit standardtalemål på linje med bokmålsnær tale (sjå også kapittel 4.3.1). Sjølv om dei to norske skriftspråka i prinsippet har vore jamstilte frå 1885, er praksisen langt frå ei jamstilling (sjå også figur 3, kapittel 4.2.1). Eit nynorsknært standardtalemål har ikkje ein gong vore med i diskusjonane om norsk *har* eit standardtalemål (jf. Enger, 2009; Lie, 2010, s. 6). Nynorsknær tale kan difor oppfattast som noko som føregår på den horisontale aksen og som difor samanfell med dialektal konvergens.

Vidare inneheld variasjonspraksisane på det morfologiske området fellestrekk knytt til bøyingsendingar i både verb og substantiv. I presens av verb og i ubestemt form fleirtal av substantiv vekslar lærarane i denne studien mellom å nytta dialektale former utan *-r* og skriftnære former med *-r*. Presensformene av <å komma>, *komme* og *kommer*, og fleirtalsformene av <ei dame>, *dame* og *damer*, illustrerer variasjonen i bøyingsendingar hos alle tre. Lærarane varierer også mellom endingane *-a* og *-o/-å* i bestemt form eintal av hokjønnsst substantiv, som i *tavla* og *tavlo*, *boka* og *boko*, *helga* og *helgo/-å*. Lærer 1 og Lærer 3 sine førekomstar med *a*-ending (*tavla*, *boka*, *helga*), kategoriserte eg som skriftnær tale, der fellesformer for nynorsk og bokmål er i bruk. Variantane med *-a* bryt med det forventa, basert på den dialektale tilknyttinga begge har til område innanfor sørvestlandske talemål (som har *-o/-å*). Lærer 2 si *a*-ending i hokjønns bestemt form eintal, såg eg derimot som realisasjon av eit nordnorsk dialekttrekk. I og med at det er samanfall mellom skriftspråka og Lærer 2 sin dialekt på dette punktet, kunne eg like gjerne ha argumentert for at Lærer 2 nyttar skriftnær tale som dialekt når ho seier *tavla*, *boka* og *helga*. Korleis kan eg vita

om Lærer 2 nyttar skriftnære eller dialektale variantar når det er samanfall mellom desse? Svaret er ganske enkelt at det *kan* eg ikkje vita noko sikkert om. Slike samanfall, såkalla *isomorfske crux* (Hårstad, 2009, s. 138), har skapt noko hovudbry i denne studien, for samanfall mellom dialektformer og skriftspråksformer gir nokre analytiske problem. Som løysing på problemet har eg valt fleire strategiar. Eg har trekt inn den lingvistiske konteksten, det vil seia at eg har sett dei aktuelle variantane som del av ytringa dei førekjem i, og forma på dei omkringliggjande orda vart trekte inn i analysane. Dermed har dei nære kontekstane lagt føringar for korleis eg har tolka variantane, som anten dialektale eller skriftnære, og i nokre tilfelle som *både-og*. Eg støtta meg også på det lærarane sjølve rapporterer i den videostimulerte refleksjonen. Dersom dei høyrer sitt eige talemål som *bokmål*, støtta det til dømes opp om nemninga *skriftnær tale*. I tillegg har eg i hovudtrekk konsentrert analysen om det som bryt med forventa talemålspraksis. For Lærer 2 har formene som bryt med forventninga, til dømes *helgo/helgå*, fått meir merksemd i analysen enn dei som ikkje bryt med denne, som *helga* representerer. Dei formene som bryt, tolka eg i dette tilfellet som konvergens mot elevane og lokaldialekten.

Variasjonspraksisar på det syntaktiske og leksikalske språknivået er oppsummert under dei to neste typene av variasjon, sjølv om variasjon også innanfor desse språknivåa har trekk frå det skriftnære og det dialektale. Leksikalsk variasjon inneheld variasjon som lærarane har eit medvite forhold til, og difor er denne plassert på aksen medviten–umedviten variasjon. Syntaktisk variasjon har eg i analysane i kapittel 6 i hovudtrekk plassert på aksen munnleg–skriftleg språk, og ei samanfating av denne følgjer nedanfor.

#### Variasjon på aksen munnleg–skriftleg språk:

Syntaktisk variasjon i kvar av læraranes språklege praksisar er analyserte i kapittel 6.2.3, 6.4.3 og 6.6.3. Det førekjem variasjon i ordstillinga i læraranes språkpraksisar både i frasar og i spørjesetningar. Denne variasjonen er også relevant for analysar på aksen dialekt–skriftnær tale, som analysekapittelet viser (sjå kapittel 6 for meir detaljerte analysar og tilhøyrande drøftingar). Her vil eg konsentrera oppsummeringa om det eg meiner er eit endå tydelegare trekk ved den syntaktiske variasjonen, nemleg at han plasserer seg på aksen munnleg–skriftleg språk.

Eg fann at Lærer 1 og Lærer 3 varierer mellom førestilt og etterstilt possessiv i substantivfrasar, som *din bok – boka di* (Lærer 1) og *min gutt – guttṇ min* (Lærer 3) er eksempel på. Førestilt possessiv har ein enkel morfologisk struktur sidan substantivet står i ubestemt form. Eg argumenterte i kapittel 6.2.3 og 6.6.3 for at forenklinga berre er tilsynelatande. Sjølv om substantivet er framheva semantisk gjennom førestilt possessiv, kan denne strukturen også innebera genusveksling, som at *bok* opptrer både som hankjønn (eventuelt felleskjønn) og som hokjønn, markert i det possessive pronomenet, *din* (m.) og *di* (f.), og i det bestemte bøyingssuffikset, *-a*. Genus er generelt rekna for å vera vanskeleg å tileigna seg i eit andrespråk, men Silje Ragnhildstveit (2018) viser at strukturar med bestemt form i substantivet og etterstilt possessiv (som *boka di*) ikkje byr på spesielt store problem i innlærarars genustileigning. Dette kjem av at genusmarkørane bestemtheitssuffiks og possessivar (her: *-a* og *di*) har *høg signalvaliditet*, som vil seia at dei fungerer som støtte i genusinnlæringa (Ragnhildstveit, 2018). Variasjon som inneber genusveksling er etter mitt syn derimot ikkje ei forenkling, men snarare ei forvansking, særleg på det morfologiske området, sidan genusmarkørane også endrar seg.

Ser ein vekk frå genusveksling, som berre førekjem unntaksvis i materialet, inneber vidare det førestilte possessivet ei dreining av språkbruken i retning vekk frå eit munnleg, og mot eit meir skriftleg språk. Jamvel om det førestilte possessivet finst som variant i mange dialektar, er det vanlegast å nytta det etterstilte possessivet i munnleg norsk språkbruk (Kulbrandstad, 2005, s. 167). Eit førestilt possessiv finst primært som variant til det etterstilte possessivet i skriftlege tekstar på bokmål, og i tillegg finst det som variant særleg på makronivået i det norske språksamfunnet, knytt til eit overregionalt, skriftnært talemål (sjå figur 2 og 3, kapittel 4.2.1). Det førestilte possessivet gir frasen ein skriftspråkleg struktur som finst i bokmål (og som ein mindre brukt variant i mange talemål), men som eg meiner er framand i nynorsk skrift. Førestilt possessiv opptrer primært utanfor dei kontekstane særleg dei nykomne andrespråksevane tar del i, som er klasserommet og lokalsamfunnet (mikro- og mesonivå). Dermed er det vanskeleg å sjå at strukturar med førestilt possessiv skulle bidra til å forenkla språklæringsprosessen nemneverdig. Når denne strukturen likevel er brukt, er det truleg fordi denne blir *oppfatta* som ei språkleg

forenkling, og fordi strukturen er tilgjengeleg i den norske språkpoten (jf. Mufwene, 2001; Neteland, 2013).

Ordstilling på setningsnivå er også eit trekk som varierer hos lærarane i denne studien. Medan Lærar 1 har variasjon som inneber parafraseringar over det same innhaldet i ulike *kv*-spørsmål, utan at V2-ordstillinga er rokka ved, har Lærar 2 og Lærar 3 meir variasjon knytt til kor i spørjesetninga det finitte verbet er plassert. Lærar 2 seier til dømes *Ka han sei atte?* og *Ka du trur?* som tilsvarar <Kva seier han (at)?> og <Kva trur du?> i skriftleg form. Lærar 3 seier til dømes *Ka som e adjektive her no?* og *Ka du ska skriva?* som tilsvarar spørsmåla <Kva er adjektivet her no?> og <Kva skal du skriva?>. Desse spørjesetningane er eksempel på objektsspørsmål med kort *kv*-ledd, og her er det fleire variantar å nytta i munnlege enn i skriftlege språkpraksisar (Vangsnes & Westergaard, 2014, s. 138). *Kv*-spørsmål der det finitte verbalet ikkje kjem som det andre setningsleddet, som vil seia at setninga inneheld ikkje-V2, tolka eg både som uttrykk for dialektale språkpraksisar og som mogleg konvergens mot elevane mellomspråk. V2-struktur kan somme tider uttrykkja tilpassingar til skriftspråk, særleg i Lærar 2 sin tale. Det er mange førekomstar av ikkje-V2 i *kv*-spørsmål i Lærar 2 sitt talespråk i materialet, og ho kommenterer sjølv sin eigen V2-struktur i spørsmålet <Kva har du gjort i helga?> som ei tilpassing til dei nykomne elevane (sjå kapittel 6.4.3). Når V2 førekjem saman med andre skriftnære språktrekk, representerer såleis denne ei skriftnær ordstilling. Ei språkleg tilpassing til elevane gir seg såleis utslag i konvergens mot elevane og det lokaldialektale på den eine sida, og advergens mot norsk skriftspråk på den andre sida. Det sistnemnde dreier det munnlege språket i ei skriftleg retning.

Mykje av variasjonen på det syntaktiske språknivået høyrer også innunder den førre typen variasjonsakse, sidan dialektale og skriftnære trekk også her gjer seg gjeldande. Den syntaktiske variasjonen plasserer seg likevel i sterkare grad på aksene mellom munnleg og skriftleg språkbruk, noko analysane av syntaktisk variasjon i kapittel 6 viser. Skilnaden på dei to aksane er likevel ikkje alltid like tydeleg. Skriftnær tale er resultat av ei vertikal retning for akkommodasjonen, som inneber at ein legg vekk dialektale trekk til fordel for eit overregionalt talespråk, som ofte samsvarar med det standardnære og med eit skriftspråk (Auer & Hinskens, 1996). Aksene munnleg–

skriftleg språk i analysane av dette materialet såg eg som nært knytt til det didaktiske, og mykje tyder på at lærarane oppfattar skriftspråket som overordna det munnlege språket. Dei prøver å gjera skilnaden mellom tale og skrift minst mogleg for elevane. Denne didaktiske tilpassinga resulterer i syntaktisk variasjon som viser seg i veksling mellom skriftlege og munnlege strukturar, som at førestilt possessiv avløyser det etterstilte, likeins at ordstillinga i *kv*-spørsmål kan bryta med ordstillinga som dominerer i talemålet elles.

#### Variasjon på aksene det medvitne–umeditne:

I dei to datasetta kom det fram ein skilnad på variasjon som er brukt medvite og variasjon som førekjem utan at lærarane er medvitne om det. Lærarane oppdagar den umeditne variasjonen i språkpraksisane deira i løpet av den videostimulerte delen av intervjuet, og i kapittel 7.2.2 undersøkte eg kva dei uttrykkjer om denne. Medan Lærer 2 ikkje verkar overraska over eigen variasjon i klasseromsopptaka, uttrykkjer Lærer 1 og Lærer 3 spontant at dei snakkar *meir bokmål* enn dei trudde. Vidare reflekterer lærarane kring om det er positivt (*lurt*) eller negativt (*forvirrande*) for elevane at dei varierer språket sitt. Dette drøfta eg i lys av språkdidaktiske og språkideologiske perspektiv, der eg såg variasjonen i klasserommet i lys av variasjon i det norske språksamfunnet. Verken lærarane eller eg kom fram til ein konklusjon på om variasjon er positivt eller negativt for elevane, og denne studien legg heller ikkje opp til slike vurderingar. I staden meiner eg refleksjon og drøfting kring dette både gir lærarar og forskar meir forståing for kva som formar variasjonen og kva for eventuelle didaktiske potensiale språkbruken opnar for. Dette leier oss vidare til den typen variasjon lærarane uttrykkjer eit medvit om, nemleg det som kan knytast til eit metaspråkleg fokus, og som særleg gir seg utslag i leksikalsk variasjon.

Ulike former for norskspråkleg variasjon vert tematisert i klasserommet, og elevane vert ofte gjort merksame på at eit norsk ord har ulik form på bokmål, nynorsk og dialekt, slik det kom fram i analysane av leksikalsk variasjon (kapittel 6.2.4, 6.4.4. og 6.6.4) og i intervjuanalysane (sjå særleg kapittel 7.2.2). Det metaspråklege fokuset i undervisninga deira (jf. Haukås, 2014) analyserte eg som ei form for didaktisk motivert variasjon innanfor det leksikalske språknivået. I klasserommet er det ofte elevane som introduserer eit metaspråkleg fokus, til dømes ved at dei stiller spørsmål

knytt til variantar av eit ord som er i bruk, som replikkvekslinga om *aust* og *øst* illustrerer (sjå også kapittel 6.4.4):

E3: Men skriva øst me o eller a-ø-s-t?

L2: Ja, sapt? De hete på bokmål, nei på nynorsk, så hete de aust å på bokmål hete de øst.

Her får ikkje E3 direkte svar på kva han, som har nynorsk som skriftspråk, skal skriva, men på kva det *hete* <heiter> på nynorsk og på bokmål, høvesvis *aust* og *øst*. Slike ytringar, som inneheld eit metaspråkleg fokus, førekjem spontant fleire gonger i materialet. Det verkar generelt ikkje som om lærarane har førebudd eit metaspråkleg fokus som ledd i det didaktiske opplegget for undervisninga i dei øktene eg observerte, noko refleksjonane deira i intervjuet også ber preg av. Når elevane derimot initierer metaspråklege samtalar, følgjer lærarane opp elevanes innspel.

Haukås (2014, s. 9) hevdar at lærarens profesjonelle tilnærming til språk er vesentleg for å undervisa effektivt i eit framandspråk eller i eit andrespråk. Det profesjonelle viser seg i eit metaspråkleg medvit som, ifølgje Haukås (sst.), inneber at ein som lærar opptrer som språkbrukar, språkanalytikar og språkpedagog (sjå kapittel 4.4.2). Det språkanalytiske viser seg i studien min både i undervisninga, når lærarane forklarar og gir eksempel til elevane, og i refleksjonane i intervjuet, når dei kommenterer eigen språkbruk. Som språkbrukar og språkpedagog framstår lærarane noko meir medvitne om ordval (leksikalsk språknivå) enn om variasjon innanfor dei andre språknivåa, både det fonologiske, morfologiske og syntaktiske nivået. Det at to av lærarane blir overraska når dei høyrer sin eigen variasjon innanfor desse sistnemnde språknivåa i opptaka, underbyggjer dette. Det som dominerer i materialet, er det umedvitne knytt til språkpraksisane, uttrykt som at *det berre skjer* (Lærer 3) og *eg tenkjer ikkje over det* (Lærer 1). Medvitet om eigne språklege variasjonspraksisar står såleis ikkje sterkt blant lærarane i denne studien (sjå kapittel 7.2.2).

Når det gjeld ordvalet, hevdar lærarane at dei er medvitne om å bruka *få* og *enkle ord*. Materialet inneheld eksempel på bruk av mange synonyme innhaldsord (jf. Golden, 2014, s. 41-44), som også plasserer seg på aksen dialekt–skriftnær tale. Eksempel er *løe – låve* (Lærer 1), *memorere – huske, fønærma* <fornærma> – *litt*

*sure* <litt sur> (Lærer 2), *jedna* <gjerner> – *kan/e* <kanskje>, *t/ikka* <kikka> – *å få* <å sjå> – *look* (eng.) (Lærer 3). Eg viste i analysane av desse og fleire andre synonyme ordpar at lærarane ofte nyttar ein lite frekvent variant først i ytringa, som så vert avløyst av ein meir frekvent variant like etter. For ordparet *løe* – *låve*, kommenterer Lærer 1 for elevane at *låve* er ein bokmålsvariant medan dei les og samtalar om ein nynorsk tekst som inneheld *løe*. Å introdusera ein meir frekvent variant, *låve*, tolka eg som eit tillegg til, ikkje ei språkideologisk utvisking av (jf. Irvine & Gal, 2000) den mindre frekvente varianten *løe*. Andre eksempel, som eg kjem tilbake til i kapittel 8.1.3, illustrerer eit tettare samband mellom ordval og språkideologi.

### **8.1.2 Språkleg variasjon forma i møte med andrespråkselev**

I hovudtrekk har eg analysert læraranes språk som ein heilskap som består av struktur, praksis og ideologi (jf. Silversteins (1985) «total linguistic fact»). Materialet er henta frå andrespråksopplæring, der lærarane er andrespråkslærarar i ein nynorsk opplæringskontekst. Lærarane har ulike dialektal bakgrunn, den munnlege språkbruken deira er ikkje underlagt offisielle normer, og dei orienterer seg i ulike talespråklege retningar. Samla gir dette seg utslag i intraindividuell variasjon i møte med andrespråkselevane.

Akkommodasjonsteorien (Gallois et al., 2015) har vore sentral for å forstå den språklege variasjonen som førekjem i andrespråksundervisninga i denne avhandlinga. For å svara på det andre forskingsspørsmålet, *Korleis formar møte med andrespråkselevane den språklege variasjonen?*, har eg nytta fleire variantar av akkommodasjonsteorien som forståingsramme (sjå kapittel 4.2.1). I kapittel 7.1.4 tolka eg læraranes refleksjonar kring eigne variasjonspraksisar i eit integreringsperspektiv, innanfor hovudkategorien «Språklege tilpassingar til elevane». Eg kategoriserte Lærer 1 som representant for ei i hovudsak «Overregional orientering». Her fann eg at val av språktrekk i eigen talemålspraksis, der ho jamt over vel det som er dominerande på makronivået, som vil seia det norske språksamfunnet, samsvarar med refleksjonane hennar kring dette i intervjuet. Lærer 1 uttrykkjer til dømes at ho korrigerer elevanes uttale for at dei ikkje skal bli gjort *narr av*. Dette kan tolkast som ei språkideologisk utvisking av aksentprega norsk,

men det kan også tolkast meir positivt, at Lærer 1 bidrar til å presentera talespråklege variantar som ho oppfattar har størst verdi på den lingvistiske marknaden, som her vil seia på det norske språksamfunnets makronivå.

Lærer 3 kategoriserte eg som representant for ei i hovudsak «Lokaldialektal orientering», både på grunn av dei lokaldialektale trekka hennar og på grunn av at ho i intervjuet understrekar at elevane må forhalda seg til dialekten hennar og til nynorsk. Ho uttrykkjer at verdien av det lokaldialektale er stor så lenge elevane bur i dette lokalsamfunnet. Forskingsfunn eg trekte fram i kapittel 2.3 støttar også bruk av dialekt som ein måte andrespråksbrukarar lettare blir integrerte i lokalsamfunnet på (sjå t.d. Jølbo, 2007; Reppen, 2011; van Ommeren, 2010). Lærer 3 problematiserer likevel det lokaldialektale knytt til at andrespråkselevane i framtida gjerne vil flytta til andre stader i Noreg. Den skriftnære variasjonen i Lærer 3 sin talemålspraksis og refleksjonane knytt til denne, tolka eg som at ho i tillegg til det lokaldialektale også har ei «Skriftspråkleg orientering» i møte med elevane, som førebur elevane på å ta del i eit større norsk språksamfunn.

Lærer 2 tolka eg som ein representant for alle dei tre orienteringane (overregional, (lokal)dialektal og skriftspråkleg) samstundes, og eg konkluderte med å kategorisera henne innanfor ei «Mangfaldig orientering». I intervjuet understrekar Lærer 2 nytteverdien variasjonen kan ha for elevane, ved at møtet med både dialektar og annan variasjon innanfor skriftleg og munnleg norsk, førebur elevane på kva som møter dei i samfunnet utanfor klasserommet. Lærer 2 er også den av dei tre som er minst overraska over å høyra eigen språklege variasjon. Ho har før den videostimulerte refleksjonen hevda at elevane får *ei blanding* når dei møter språkbruken hennar, og det ho høyrer, verkar til å samsvara med forventningane hennar.

Transspråkingsperspektivet (García et al., 2019) har vore ei relevant forståingsramme for delar av den leksikalske variasjonen som førekjem i alle læraranes talespråklege praksisar. Transspråking dreier seg ikkje om kognitive aspekt i denne avhandlinga, men om språkbruk forstått i ein språkdidaktisk samanheng. Lærarane i denne studien tar i bruk fleire semiotiske ressursar i andrespråksundervisninga når dei prøver å få andrespråkselevane til å forstå og læra norsk. Dei involverte ressursane er



kroppsspråk, engelsk, elevanes førstespråk og norskspråkleg talemåls- og skriftspråksvariasjon. Det er den norskspråklege variasjonen, som involverer skriftnær tale, som vil seia advergens mot begge skriftspråka, og dialektal inter- og intraindividuell variasjon, denne avhandlinga har krinsa rundt.

Transspråkingsperspektivet vart såleis primært nytta som forklaring på leksikalsk variasjon innanfor den norske språkpoten. Dette perspektivet inneber ei ressurstilnærming til språkopplæring, der tradisjonelle skilje mellom språk og dialektar er oppheva. Transspråking ser på språking som ein prosess der ulike språk flyt saman kognitivt (García et al., 2019, s. 6 og 18). I læraranes språkbruk (eller *språking*) flyt talemålsvarietetar saman, sameleis dei to norske skriftspråka, og det er uklare grenser mellom skriftleg og munnleg språkbruk. Variantar frå eit stort norskspråkleg repertoar er valde. Eg har analysert noko av læraranes språkbruk og refleksjonar kring denne i lys av transspråking, saman med andre teoretiske perspektiv. Eg meiner difor transspråkingsperspektivet bidrar med eit ressursperspektiv på den leksikalske variasjonen i dette materialet.

Noko eg finn både interessant og overraskande knytt til variasjonen i materialet eg har analysert, er at uavhengig av dialektal bakgrunn og uavhengig av kva for orientering lærarane kan plasserast i høve til, har den intraindividuelle variasjonen deira mange likskapstrekk. Om dei gjennom eigen språkpraksis orienterer seg i retning det overregionale, det lokaldialektale, sin eigen dialektale bakgrunn, det skriftspråklege eller i retning summen av desse, nemleg det mangfaldige, varierer språket deira på dei same aksane og innanfor alle språknivåa. Det er sjølvstapt mange individuelle ulikskapar også, noko analysane viser, men på eit overordna, konseptuelt nivå er det særleg aksene dialekt–skriftnær tale som dominerer i læraranes variasjonspraksisar. Variasjon på denne aksene dominerer hos Lærer 1, som hevdar at ho har bestemt seg for at ho *ikkje skal snakka bokmål*, men som likevel til dømes vekslar mellom *heil* og *hel*, *fleire* og *flere*, der dei monoftongerte variantane kan kategoriserast som bokmålsnær (og overregional) tale. Variasjon på aksene dialekt–skriftnær tale gjeld også for Lærer 2, som hevdar at ho *klarar ikkje å snakka nynorsk*, men som likevel til dømes nyttar dei nynorske spørjeorda *kva*, *kvifor* og *korleis*. Den same aksene er gjeldande også for Lærer 3, som hevdar ho snakkar den lokale dialekten, men som likevel til dømes vekslar mellom rotvokalen *e* og *i* i ord

som *spela – spilla* <spela> og *jekk - jikk* <gjekk>, der vokalen *i* representerer ei nivellering av eit dialektalt trekk, i retning det bokmålsnære. Desse eksempla illustrerer at det er liknande tendensar som går føre seg i alle læraranes språklege praksisar, der dialektale trekk vekslar med skriftnære, både bokmåls- og nynorsknære, trekk. Den didaktiske konteksten, formulert i denne avhandlinga som *i møte med andrespråkselevar*, ser ut til å vera vesentleg i så måte.

Eg vil venda tilbake til Silversteins «total linguistic fact» (Silverstein, 1985), og eg vil kommentera kvifor eg ser det som tenleg å utvida denne med eit didaktisk perspektiv i denne avhandlinga. Eg har søkt forklaring på læraranes språklege praksisar i det som ligg innanfor både språkstruktur, språkpraksis, språkideologi og språkdidaktikk. Det er opplagt at intraindividuell variasjon i læraranes språkpraksisar heng saman med at lærarane opptre både som *språklærarar* og *språkbrukarar* på same tid (sjå kapittel 7.2.2). Forenkla sagt vel dei som *språklærarar* variantar av pragmatiske og didaktiske grunnar, medan dei som *språkbrukarar* er overlatne til språkideologiske strøymingar, der den sterke språkideologiske verdsetjinga av dialektbruk som rår i Noreg, særleg verkar inn. Når variantane innanfor desse rollene konkurrerer, førekjem det variasjon, primært på aksent dialekt–skriftnær tale. Analysane i kapittel 6 og 7 viser at biletet likevel ikkje er så enkelt som dette. Sjølv om alle elevane, med unntak av to, har nynorskopplæring, førekjem det også advergens mot bokmål. Og sjølv om lærarane ser verdien av at elevane tileignar seg ein norsk dialekt, vert somme dialektale variantar utsette for ei språkideologisk utvisking til fordel for dei meir frekvente, overregionale og skriftnære variantane.

Det er såleis mange faktorar som spelar inn på dei språklege vala som vert tatt fortløpande av lærarane i klasserommet, og det er uråd å forstå alle vala av variantar som anten motivert av akkommodasjon, språkdidaktikk eller språkideologi. Eg har analysert og drøfta variasjonen som ein kombinasjon av fleire forklaringar som ser ut til å liggja bak dei aktuelle vala. Samanhengen språket er brukt i har vore vesentleg å gå inn i for å forstå kva som formar vala i kvar enkelt situasjon.

### **8.1.3 Språkideologi uttrykt gjennom variasjon og refleksjon**

Teoriar om språkideologi er sentrale for å forstå læraranes variasjon i denne andrespråkdidaktiske konteksten. Det tredje forskingsspørsmålet er: *Korleis kjem*

*språkideologi til uttrykk gjennom språkleg variasjon og språkleg refleksjon?* I denne studien har læraranes språkideologiske haldningar kome til uttrykk både i klasserommet (gjennom variasjon) og i intervjuet (gjennom refleksjon).

Språkhaldningane er uttrykte meir implisitt i klasserommet enn i intervjuet, men haldningar både til bokmål, nynorsk og dialekt kjem somme gonger til uttrykk i undervisninga. I intervjuet kommenterer lærarane språklege val og språkhaldningar meir eksplisitt. I analysane tok eg også med folkelingvistiske perspektiv, og særleg har den videostimulerte refleksjonsdelen vore vesentleg for å få innsikt i både variasjonspraksisane og i kva for språkideologiske vurderingar som rår. Det vart avdekt motstridande og konkurrerande språkideologiar som både kan forklara at intraindividuell variasjon førekjem på dei nemnde aksane, og som kan forklara dei ulike haldningane lærarane uttrykkjer knytt til variasjon.

Eg har nytta Irvine & Gals (2000) teoretiske rammeverk, som inneheld tre sentrale omgrep for dei semiotiske prosessane som verkar i språkideologi, som på norsk er omsette til *ikonisering*, *fraktal rekursivitet* og *utvisking*. Intervjuanalysane viste at enkelte haldningar lærarane har til *bokmål*, *austnorsk* og *Oslo* kan forståast i lys av ikoniseringsomgrepet, som vil seia at språkleg form, eventuelt enkelte språktrekk, fungerer *ikonisk* for sosiale grupper (jf. Bull 2018, s. 34). Språklege variantar lærarane høyrer dei brukar sjølve, er til dømes assosierte med å vera *pen* og jamvel *ei pen bydame*, noko dei (Lærer 1 og Lærer 3) ønskjer å ta avstand frå. *Fraktal rekursivitet*, som vil seia overføring av språkhaldningar frå ein kontekst til ein annan, kjem til dømes til uttrykk når makrosamfunnets negative haldningar til minoritetsspråket nynorsk vert overførte til mesosamfunnet, som her er eit klasserom der nynorsk er i majoritet. Dette er ikkje eit dominerande trekk i materialet, men det finst eksempel som eg har tolka i denne retninga, som at det Lærer 1 hevdar er ein bokmålsvariant, *bejynner* <begynner>, vert omtala meir positivt enn nynorskvarianten *byrjar* <byrjar>. Analysane viste ikkje ei einsretting blant lærarane, til dømes ved at det er éin type norsk talemålsvarietet som er brukt eller omtala mest positivt av alle lærarane. Det ville i så tilfelle vore eit eksempel på *utvisking* av norskspråkleg variasjon til fordel for bruk av ein nivellert eller overregional varietet. Det er likevel enkelte eksempel på utvisking av variantar som på makronivået står i ein minoritetsposisjon samanlikna med andre variantar, noko

som viser at mengdeforhold av variantar av ein variabel i språkpoten har noko å seia for valet lærarane tar (jf. Neteland, 2013, s. 84).

Det såkalla *valet* av tilgjengelege variantar er derimot ofte umedvite og ureflektert, inntil lærarane i intervjuet blir utfordra til å kommentera det. Eg kopla dette til læraranes *habitus* (Bourdieu, 1999), der dei vel språklege variantar som kjennest naturlege for dei i den aktuelle samanhengen. Dette kan likevel problematiserast i eit språkideologisk perspektiv. At noko tilhøyrrer ein kroppsleg inkorporert habitus, utelukkar ikkje at det er forma av ideologi. Strøymingar og haldningar på språksamfunnets makronivå verkar inn på kva som kjennest naturleg for den enkelte. Det som dominerer på makronivå, blant fleirtalet, kan forma val ein tar også på eit meso- og mikronivå. Mengdeforholdet av variantar i ein samla norsk språkpotte gjer til dømes at bokmålsnær tale både førekjem og vert reflektert kring i denne studien. Også motkulturar kjem til uttrykk i materialet, der det lokale somme gonger er føretrekt framfor det skriftnære og overregionale, og det som er i minoritet (nynorsk) kan ha høgare status lokalt enn det som er i majoritet (bokmål). Dei lokale og individuelle språkhaldningane som kjem til uttrykk, kan ein også sjå på som språkideologiske justeringar av habitus.

Eit eksempel på at ein dialektal variant vert føretrekt, er Lærer 3 sin introduksjon av ulike variantar av <matpakke>/<nistepakke>:

L3: Å d'e jo veldi, veldi populært, veldi vanli å gå på tur i Norge, å då e da veldi vikti å ha nistepakke. Matpakke. Eg seie nista.

E7: Nista.

L3: Nista. Ja. Da hette nistepakke elle matpakke. Nista kalla me da for.

I kapittel 6.6.4 analyserte eg dette utdraget som eksempel på eit metaspråkleg fokus innanfor det leksikalske språknivået. I den skriftnære kategorien finn ein *nistepakke* og *matpakke*, og i den dialektale kategorien finst *nista*. Her kjem språkideologiske motsetningar til uttrykk gjennom kva noko *hette* <heiter> og kva ein *seie* <seier> eller *kalla da for* <kallar det (for)>. For Lærer 3 veg ordet som rår i lokaldialekten, *nista*, tyngst, og dette vert difor presentert som det beste alternativet å bruka for elevane. Det skriftnære og overregionale taper mot det lokaldialektale i denne samanhengen. Det metaspråklege fokuset er difor samanbunde med språkideologiske

haldningar (sjå også kapittel 8.1.1), både når lærarane vel dei mest frekvente variantane i den samla norske språkpoten (jf. Mufwene, 2001; Neteland, 2013) og når dei vel dei mest frekvente lokaldialektale variantane. Språkideologi kjem til uttrykk gjennom kva for språklege variantar og varietetar som er vurdert høgast av lærarane, noko som er oppe til diskusjon på ulike måtar i dette materialet. Det er, trass i eksempelet over, ein tendens til at haldningar på makronivået trengjer seg på og formar språkideologiske vurderingar på mikronivået.

Lærarane i denne studien undrar på om det er *forvirrande* og *negativt* at dei er representantar for variasjonspraksisar i andrespråksundervisninga. Dette spørsmålet er knytt til språkpraksisar som inneber både konvergens mot lokaldialekt og advergens mot skriftspråk. Lærarane er mest opptatt av om variasjon kan ha ein eventuell nytteverdi (jf. om det er *lurt* eller *ein fordel*) for elevane, noko dei er usikre på. Det didaktiske potensialet som er knytt til variasjonspraksisar, er overlate til spontane situasjonar i klasserommet, ifølgje observasjonane eg gjorde i klasserommet. Det er først i løpet av intervjuet at læraranes medvit om variasjon som eit trekk ved dei talespråklege praksisane deira veks fram. I den grad ein kan seia at dei konkluderer, er dei positive til å inkludera variasjon i klasserommet, grunnlagt med at elevane på denne måten vert førebudde på den dialektale og skriftlege variasjonen som finst i det norske språksamfunnet.

## **8.2 Vegene vidare**

Eg ønskjer til slutt i denne avhandlinga å retta blikket framover, mot lærarars talemålspraksisar i andrespråksundervisning i Noreg og vidare forskning på dette feltet. Eg vil først gripa tak i det didaktiske potensialet ved variasjonspraksisar i andrespråksundervisninga, som eg slutta førre avsnitt med. Deretter vil eg kommentera implikasjonar dette forskingsprosjektet kan ha for lærarutdanninga og forskingsfeltet framover.

### **8.2.1 Variasjon eller standardisering i andrespråksopplæringa?**

Når lærarar ikkje er medvitne om eigen talespråklege variasjon, kan dei då utnytta dei didaktiske moglegheitene som ligg i han? Eg har peika på at nynorsk som

opplæringspråk kan sjå ut til å fungera som dørøpnar for intraindividuell og interindividuell variasjon i lærarars språklege praksisar (sjå kapittel 7.2.3). Dette tyder at i andrespråksklasserom der nynorsk er opplæringspråket, kan ein truleg forventa at dialektale praksisar har større plass og betre vekstvilkår enn i klasserom der bokmål er opplæringspråket. Tidlegare studiar har slått fast at bokmålsnær tale er utbreidd i klasserom der bokmål er opplæringspråket (Husby, 2009; Øynes, 1995), og lærarane i denne studien hevdar også at dei ville ha snakka meir bokmålsnært dersom bokmål hadde vore opplæringspråket (sjå kapittel 7.2.3). Medan Husby (2009) drøftar kven som har ansvaret for å tilpassa språket, vel å merka *utanfor* klasserommet, i kommunikasjonssituasjonar mellom første- og andrespråksbrukarar av norsk (sjå også kapittel 2.3), vil eg byrja der han slapp. Husby konkluderer med at det er lite sannsynleg at førstespråksbrukarar av norsk (bortsett frå lærarar) slår om til skriftnær tale (som for Husby tilsvarar bokmålsnær tale), og han meiner at ein ikkje kjem forbi at ansvaret for å forstå norsk talemålsvariasjon er lagt på innlærarane. Husbys innsikt har implikasjonar for lærarars talemål i andrespråksundervisninga, meiner eg. Det norske dialektsamfunnet er så høgt verdsett i Noreg at lærarane bør førebu andrespråkselevane på det. Lærarane i denne studien viser innsikt i dette og jamvel i at dialektbruk kan vera ein del av integreringa, og dei ser på eigen variasjon som positiv i så måte.

Ein måte å minska avstanden mellom talespråk *i* og *utanfor* klasserommet på, er å la variasjonen vera høyrbar i klasserommet. Det gjer ein gjennom at lærarane som underviser, nyttar eigen dialekt som *grunntone*. Dersom lærarar får klare råd om dette, vil det i tilfelle vera ei sterk føring som vert lagt på det munnlege språket. Dette er ein uvant tanke i norsk samanheng, men den fridomen som rår no, ser ut til å gjera lærarane usikre på kva som er *lurt, positivt og ein fordel* for elevane. Lærarane kan også bli gjort merksame på eigne intraindividuelle variasjonspraksisar på ulike måtar, til dømes ved å studera lyd- eller videoopptak av seg sjølve, og reflektera kring kva for potensiale som ligg i variasjonen i eige språk, gjerne som ei praksisoppgåve i lærarutdanninga. Ein annan måte å opna for talemålsvariasjon på er å leggja til rette for nynorskopplæring i større grad. Medan grunnskulen følgjer kommunens administrasjonsspråk, er det vanleg å velja bokmål som opplæringspråk i både

vidaregåande skular og i vaksenopplæringa (jf. Fondevik & Osdal, 2018). Sjølv om bokmål er majoritetsspråket i Noreg, kan bokmålsnær tale, særleg utanfor det sentralaustnorske området, verka til å skapa større avstand mellom språklege praksisar *i* og *utanfor* klasserommet (jf. Øynes, 1995).

Endeleg vil eg våga å stilla spørsmålet som eg innleiingsvis hevda eg prøver å unngå, men som likevel har lege på lur gjennom heile avhandlinga: Er variasjon i lærarars språklege praksisar i andrespråksopplæring tenleg, eller ikkje? I staden for å svara ja eller nei på dette spørsmålet, vil eg sjå på eit alternativ til slike variasjonspraksisar. I Noreg er det offisielt eit fråvær av standardisering av talespråk både på samfunnets makronivå (det norske språkfellesskapet) og på samfunnets mesonivå (i lokalsamfunnet). Dette gjeld også på institusjonsnivå, i norsk skule, og det inneber at ansvaret for å nytta tenlege talemålspraksisar i andrespråksundervisninga er lagt på lærarane sjølve. Språklege val blir tatt på mikronivået. Det er ikkje til å koma frå at andrespråksopplæring på nynorsk skaper nokre utfordringar for lærarars talespråklege val. Eit fråvær av eit nynorsk standardtalemål, både i diskusjonar om norsk standardtalemål (jf. Enger, 2009) og i læraranes refleksjonar kring eigne språkpraksisar (t.d. høyrer dei *bokmål* også når dei nyttar fellesformer), legg vegen open for bokmålsnær tale når lærarane nyttar skriftnære variantar.

Bokmålsdominansen på makronivå kjem slik til syne også på mikronivå, som vil seia at lærarane auser av dei bokmålsnære variantane som dominerer i den norske språkpoten. Desse inngår i variasjon med nynorskknære og dialektale variantar i nynorskopplæringa. Variasjonen som førekjem i læraranes talespråk, kan difor ikkje berre plasserast på dei aksane eg oppsummerte i kapittel 8.1.1, men også på aksen nynorskknær–bokmålsnær tale. Er variasjon som *blandar* både ulike talemål og dei to skriftspråka tenlege i norsk andrespråksopplæring? Lærarane i denne studien stiller seg det same spørsmålet. I tillegg til eventuelle negative effektar mangelen på standardisering kan ha for elevanes språklæring, ser det også ut til at lærarane er usikre på seg sjølve på dette punktet. Positive følgjer for lærarane er derimot at dei kan velja talemålspraksisar dei sjølve kjenner seg heime i og meiner er autentiske.

Eg vil hevda at det er på høg tid med ein diskusjon om nynorskknær tale bør introduserast i andrespråksopplæring der nynorsk er opplæringspråket, som eit

alternativ til bokmålsnær tale og jamvel gjerne som eit alternativ til dialektale variasjonspraksisar. Ein bør diskutera om nynorsknær tale vil letta elevanes skriftspråkslæring og norskopplæring generelt. I tilfelle må eit nynorsk standardtalemål etablerast, også i folks medvit. Eit nynorsknært *opplevd* standardtalemål kan då nyttast som eit alternativ til det bokmålsnære *opplevde* standardtalemålet. Eit steg på vegen er å arbeida med å auka kompetansen i nynorsk ved å la barn bli eksponerte for nynorsk frå tidleg alder av (jf. Bjørhusdal & Budal, 2017). Uavhengig av om ein ser akkommodasjon mot nynorsk som vertikal advergens eller som horisontal konvergens, vil dette alternativet liggja nært både dialektale praksisar og det skriftspråket elevane lærer. Dette er truleg eit kontroversielt forslag i eit land som har sterk motstand mot standardtalemål, men eit nynorsk standardtalemål kan drøftast som eit mogleg alternativt skriftnært talemål i andrespråksundervisning der nynorsk er opplæringspråket, meiner eg.

Eg ser både føremoner og ulemper med både variasjon og standardisering i lærarars talespråklege praksisar i andrespråksundervisninga. Eit refleksivt medvit om eigen talemålspraksis meiner eg uansett er det viktigaste i denne samanhengen. Dette medvitet er ikkje noko som kjem av seg sjølv, noko skilnader i korleis lærarane i denne studien snakkar om eigen språkbruk før og etter den videostimulerte refleksjonsdelen illustrerer. Når lærarar vert merksame på kva dei gjer, kan dei også reflektera kring det didaktiske potensialet språkbruken deira opnar for. Eit slikt metaspråkleg medvit heng saman med at språklærarar både har medvit om eigen språkbruk og kan analysera denne for å leggja til rette for elevanes språklæring (jf. Haukås, 2014, s. 9). Her meiner eg at lærarutdanninga har eit særleg ansvar for å bevisstgjera studentane. Dei bør få moglegheit til å reflektera kring korleis dei som framtidige lærarar i andrespråksundervisning og i fleirspråklege klasserom kan nytta språklege val som ledd i ei didaktisk planlegging. Innsikter frå dette forskingsprosjektet kan nyttast som utgangspunkt for refleksjon kring eigne talemålspraksisar, til dømes i praksisoppgåver i lærarutdanninga. Først når studentar og lærarar har eit medvite, refleksivt forhold til eigne språklege praksisar, kan desse nyttast didaktisk i andrespråksopplæringa.



### 8.2.2 Kva trengst det meir forskning på?

Forskning på lærarspråk har dei seinare åra hatt meir fokus på interaksjonelle trekk enn språklege trekk ved dialogar mellom første- og andrespråksbrukarar (sjå kapittel 2.2). Denne avhandlinga er eit bidrag til studiar av lærarars språklege trekk, nærare bestemt talemålspraksisar, i norske andrespråksklasserom. Eg meiner at funna i dette prosjektet bidrar til å justera det synet som rår både i forskingsfeltet og i folkeopinionen, at det er bokmålsnær tale som blir nytta i andrespråksundervisning. Denne studien har andre funn enn studiar frå andrespråksopplæring der bokmål er opplæringspråket. Variasjonen som er avdekt i dette prosjektet, plasserer seg på fleire aksar, forstått i lys av språkleg akkommodasjon og språkideologi i denne språkdidaktiske samanhengen. Me veit framleis for lite om vilkåra for dialektal variasjon i liknande opplæringskontekstar i Noreg. Fleire studiar av talemålspraksisar må til for å kunna supplera funna frå denne studien. Dette bidraget er i så måte ikkje statistisk generaliserbart, men på eit analytisk plan har det potensiale til overføring til liknande kontekstar. Eg har peika på fleire moglege forklaringar på at funna i denne avhandlinga skil seg ut, men først og fremst er det opplæringspråket nynorsk som skil denne studien frå tidlegare studiar. Konteksten og vilkåra for dialektbruk er annleis her enn i dei andre studiane eg trekte fram i kapittel 2.3. Er det liknande funn i andrespråksopplæring andre stader i Noreg, ved andre skular, i andre lokalsamfunn, der nynorsk er opplæringspråket? Nyttar lærarar i heile Noreg liknande variasjonspraksisar som denne studien viser? Dette kan framtidig forskning svara på.

Noko anna det trengst forskning på, er om lærarar, som Husby (2009, s. 24-25) antydar, nyttar dialekt med barn og unge og skriftnær tale med vaksne innlærarar (sjå kapittel 2.4). Denne studien har vist eit dialektalt mangfald i form av intra- og interindividuell variasjon, men også ei skriftnær og overregional orientering, blant lærarar som underviser andrespråkselevar på ungdomssteget. Er slike variasjonspraksisar eineståande for lærarar som er i samhandling med barn og unge, eller er dette tilfelle også saman med vaksne? Kva for talemålspraksisar møter til dømes deltakarar i vaksenopplæringa? Ein studie av lærarspråk i vaksenopplæringa i det same lokalsamfunnet som deltakarskulen ligg i, som også skil seg frå ungdomssteget ved at denne har bokmålsopplæring, vil kunna svara på om lærarars

talespråklege praksisar er vesentleg annleis eller ikkje. Dette ligg dessverre utanfor rammene til denne avhandlinga, men ei samanlikning av språkpraksisar knytt til ulike opplæringstilbod og ulike rammer ville vore interessant å undersøkje i neste omgang. Dersom det innanfor det same lokalsamfunnet viser seg at opplæringspråket er den viktigaste normaktøren når det kjem til kva som kan forma talemålspraksisane, opnar det for å sjå på talespråklege praksisar som endå tettare knytt til skriftspråket enn eg har gjort i denne avhandlinga. Dersom det derimot viser seg at opplæringspråket spelar ei mindre rolle enn dialekt gjer i forminga av talemålspraksisar, opnar det for å tolka rolla individets og lokalsamfunnets dialekt spelar i norsk andrespråksopplæring som svært vesentleg, uavhengig av om det er bokmål eller nynorsk som er opplæringspråk.

Eg vil også peika på at det manglar nyare studiar av effekten lærarars talespråklege praksisar har på andrespråkselevars språklæring. Svennevig (2017) viser at førstespråksbrukarens både interaksjonelle og språklege tilpassingar har effekt på andrespråksbrukarens *forståing*. Noko tilsvarande er ikkje undersøkt i høve til effekten bruk av dialekt og skriftnær tale har på andrespråkselevars språklæring, etter det eg kjenner til. Effekten bør undersøkjast knytt til innlærarens både resepsjon (forståing) og produksjon (tale). I tillegg bør det undersøkjast systematisk kva rolle dialektbruk spelar i integrering av andrespråksbrukarar i norske lokalsamfunn i store delar av Noreg, og kva lærarars språklege praksisar har å seia i denne samanhengen.

Denne studien har gitt nye innsikter og har samstundes opna for problemstillingar som kan undersøkjast vidare. Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevar er eit felt det er vesentleg å få meir innsikt i også i framtida. Både praksisfeltet og forskingsfeltet har eit mål om å utvikla andrespråksopplæringa, og intraindividuell variasjon, som er ei nærast uutforska side ved lærarars språklege praksisar i andrespråksundervisning, har i denne avhandlinga kome fram i lyset. Komplekse forklaringsmodellar må til for å forstå lærarars talespråklege variasjon i ein andrespråksdidaktisk samheng, noko denne avhandlinga har gitt innsikt i.

## 9. Litteratur

- Aasen, K. N. (2011). *Stavanger-dialekten 30 år etter. Ei sosiolingvistisk oppfølgingsgransking av talemålet i Stavanger* (Masteroppgåve). Henta frå <https://folk.uib.no/hnohs/DEP/Kristine%20Aasen.pdf>
- Agha, A. (2005). Voice, footing, enregisterment. *Journal of linguistic anthropology*, 15(1), 38-59.
- Akselberg, G. (1995). *Fenomenologisk dekonstruksjon av det labov-milroyske paradigmet i sosiolingvistikken: Ein analyse av sosiolingvistiske tilhøve i Voss kommune: Teori, metode og analyse* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Akselberg, G. (2006). Horisontalistar versus vertikalistar. *Målbryting*, (8), 133–150.
- Alver, V. (2009). Alle lærere er andrespråklærere. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvik (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 83-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Arnold, C. & Brennan, C. (2013). Polyvocal ethnography as a means of developing inter-cultural understanding of pedagogy and practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 353-369.
- Auer, P. (2000). Processes of horizontal and vertical convergence in present day Germany. *Målbryting*, (4), 9–26.
- Auer, P. & Hinskens, F. (1996). The convergence and divergence of dialects in Europe: New and not so new developments in an old area. *Sociolinguistica*, 10(1), 1-25.
- Auer, P. & Hinskens, F. (2005). The role of interpersonal accommodation in a theory of language change. I P. Auer, F. Hinskens & P. Kerswill (Red.), *Dialect change: Convergence and divergence in European languages* (s. 335-358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aukrust, V. G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17-37.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane. Oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid*. Bergen: Ariadne Forlag.
- Baumgart, J. (2019). A Critical-Reflective Analysis of Discourse. I J. d. D. M. Agudo (Red.), *Quality in TESOL and Teacher Education: From a Results Culture Towards a Quality Culture*. New York: Routledge.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in society*, 13(2), 145-204.
- Berg, V. & Sjø, T. K. (2010). *Norsk start : 8-10 Tekstbok: Nivå 1, 2 og 3* (Nynorsk utg.). Oslo: Cappelen Damm.

- Berggreen, H., Alver, V. R. & Sørland, K. (2012). *God nok i norsk?: Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. E. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bibelen: det Gamle og det Nye Testamentet*. (2011). Oslo: Bibelselskapet.
- Bjørhusdal, E. & Budal, I. B. (2017). *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Borthen, K. (2014). Hva betyr "da", da? *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 32(2), 257-306.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Thompson, J. B. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, S., Hoffman, M. F. & Walker, J. A. (2015). Sociolinguistic variation among multilingual youth: Comparing Swedish cities and Toronto. I J. Nortier & B. A. Svendsen (Red.), *Language, Youth and Identity in the 21<sup>st</sup> Century. Linguistic Practices across Urban Spaces* (s. 290-306). Cambridge: Cambridge University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 843-860). Singapore: Springer Singapore.
- Bugge, E. (2015). *Språktradering i Bolsøy: En variasjonslingvistisk analyse med vekt på familietilhørighet som sosial variabel* (Doktoravhandling). Henta frå <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/10372/dr-thesis-2015-Edit-Bugge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bull, T. (1996). Målet i Troms og Finnmark. I E. H. Jahr & O. Skare (Red.), *Nordnorske dialekter*. Oslo: Novus forlag.
- Bull, T. (2018). *Norsk språkhistorie: III: Ideologi*. Oslo: Novus forlag.
- Byrne, D. E. (1971). *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.
- Bøe, P. S. S. (2013). *Språkendringer sør på Jæren. En sosiolingvistisk studie i virkelig tid fra Ognå* (Masteroppgåve). Henta frå [http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6738/Masteroppgave\\_Per\\_S\\_Bøe\\_2013.pdf?sequence=3](http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6738/Masteroppgave_Per_S_Bøe_2013.pdf?sequence=3)
- Carlsen, C. (2006). Lekfolks og fagfolks toleranse for aksentpreget norsk. I H. Sandøy og K. Tenfjord (Red.), *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 295-316). Oslo: Novus forlag.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Red.), *Handbook of constructionist research* (s. 397-412). New York: The Guilford Press.
- Chaudron, C. (1978). *English as the Medium of Instruction in ESL Classes: An Initial Report of a Pilot Study of the Complexity of Teacher's Speech*. Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

- Chaudron, C. (1979). Complexity of teacher speech and vocabulary explanation/elaboration. *13th Annual TESOL Convention, Boston, Massachusetts.*
- Christophersen, C. (2011). Interesser, nærhet og brudd: Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12*, 31-42.
- Conzett, P., Johansen, Å. M. & Sollid, H. (2011). Genus og substantivbøying i nordnorske språkkontaktområder. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 6(1), 35-71.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. London: Routledge.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373-386.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. London: Taylor & Francis Group.
- Devik, E. M. (2019). *Nynorsk i andrespråksopplæringa. Ein metastudie av målformsval for norsk som andrespråk* (Bacheloroppgåve). Henta frå <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2602853/no.ntnu:inspera:2302386.pdf?sequence=1>
- Dewilde, J. (2019). Forord. I O. García, W. Li & I. S. Holmes (Red.), *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring* (s. 5-8). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dyvik, H. (2018, 5. februar). 'jorda' eller 'jorden'? Hunkjønn i bokmål. Henta frå <https://norgramtall.w.uib.no/2018/02/05/hunkjonn-i-bokmal/>.
- Ebdrup, N. (2012). Hva er hermeneutikk? Henta frå <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual review of anthropology*, 41, 87-100.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual review of anthropology*, 21(1), 461-488.
- Ellis, R. (2012a). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Hoboken: Wiley.
- Ellis, R. (2012b). *Second Language Classroom Discourse*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition 2nd Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elstad, K. (1982). Nordnorske dialektar. I T. Bull & K. Jetne (Red.), *Nordnorsk: Språkarv og språkforhold i Nord-Noreg* (s. 11-100). Oslo: Samlaget.
- Enger, H.-O. (2004). Tre endringer i det skandinaviske genussystemet i lys av grammatikaliseringsteori. *Arkiv för nordisk filologi*, 119, 125-146.
- Enger, H.-O. (2009). *Norsk Lingvistisk Tidsskrift 27(1). Tema: Standardtalemål?*. Oslo: Novus forlag.
- Femtegjeld, S. M. (2014). *Språklige strategier i Skavlan* (Masteroppgåve). Henta frå [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42506/SFemtegjeld\\_Master.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42506/SFemtegjeld_Master.pdf?sequence=1)

- Ferguson, C. A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity. I D. Hymes (Red.), *Pidginization and creolization of languages* (s. 141-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, C. A. (1975). Toward a characterization of English foreigner talk. *Anthropological linguistics*, 1-14.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative health research*, 12(4), 531-545.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The modern language journal*, 81(3), 285-300.
- Fjeld, R. V. (2015). Språklige varieteter eller språklige rariteter? Om bruk av valgfrie former i norsk bokmål. *LexicoNordica*, (22), 35-55.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. *Sosiologisk tidsskrift*, (02), 117-142.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fondevik, B. & Osdal, H. (2018). Norsk som andrespråk = bokmål?. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2001a). Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Lægred & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Gadamer, H.-G. (2001b). Tekst og fortolkning. I S. Lægred & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gadamer, H.-G. & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gallois, C., Franklyn-Stokes, A., Giles, H. & Coupland, N. (1988). Communication accommodation in intercultural encounters. *Theories in intercultural communication*, 158, 185.
- Gallois, C., Ogay, T. & Giles, H. (2015). Communication accommodation theory. *The international encyclopedia of language and social interaction*, 1-18.
- Garbacz, P. (2014). Dialekter i Norge og i Polen – forskjellig status? *NOA-Norsk som andrespråk*, 30(2), 24-39.
- García, O., Li, W. & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- García, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave.
- García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging in Education: Principles, implications and challenges. I O. García & L. Wei (Red.), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (s. 119-135). London: Palgrave.
- Garthus, K. M. K., Todal, J. & Øzerk, K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Noregs Mållag. Henta frå [https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport\\_ValdresFirda.pdf](https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport_ValdresFirda.pdf).
- Gass, S. & Mackey, A. (2006). Input, Interaction and Output: An Overview. *AILA Review*, 19(1), 3-17.

- Gass, S. M. & Mackey, A. (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. I B. VanPatten & J. Williams (Red.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (s. 180-206). New York, London: Routledge.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2016). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research*. New York, London: Routledge.
- Gass, S. M., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition introduction to the special issue. *The modern language journal*, 82(3), 299-307.
- Giddens, A. (2002). *Runaway World: How Globalisation is Shaping Our Lives*. London: Profile Books.
- Giles, H. (1977). Social psychology and applied linguistics. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 27-42.
- Giles, H. (1980). Accommodation theory: Some new directions. *York papers in Linguistics*, 9, 105-136.
- Giles, H., Coupland, N. & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. I H. Giles, N. Coupland & J. Coupland (Red.), *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (s. 1-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H. & Powesland, P. (2008). Accommodation theory. I N. Coupland & A. Jaworski (Red.), *Sociolinguistics: A reader and coursebook* (s. 232-239). London: Palgrave.
- Glaser, B. G. (2012). Constructivist Grounded Theory? *Grounded Theory Review*, 11(1).
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gough, D. A., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Gregg, K. R. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied linguistics*, 5(2), 79-100.
- Grov, B., Svanes, B. J. & Svendsen, R. H. (2020). NRK har greidd nynorskkravet. Henta frå <https://www.nrk.no/vestland/nrk-har-greidd-nynorskkravet-1.14853425>.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøver, V., Lawrence, J. & Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 234-250.
- Gujord, A.-K. H. (2017). Språkutvikling hos barn i ulike språklærings situasjonar. I M. Selås & A.-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 95-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, D. (2019). Reflektere. I Store norske leksikon. Henta frå <https://snl.no/reflektere>.
- Haberland, H. & Mortensen, J. (2015). Transcription as second-order contextualization: The challenge of heteroglossia. I A. Capone & J. L. Mey

- (Red.), *Interdisciplinary studies in pragmatics, culture and society* (Vol. 4). (s. 581-600). Springer, Cham.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?: Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Hansen, A. (2015). *Svartedalen*. Oslo: Samlaget.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. I E. Hatch (Red.), *Second language acquisition: A book of readings* (s. 383-400). Rowly, MA: Newbury House Publishers.
- Hatch, E. (1983). Simplified input and second language acquisition. I R. W. Andersen (Red.), *Pidginization and creolization as language acquisition* (s. 64-86). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E., Shapira, R. & Gough, J. (1978). "Foreigner-Talk" Discourse. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 39(1), 39-60.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 7-16.
- Hebdige, D. (1984). *Subculture: The Meaning of Style*. New York: Methuen.
- Hega, G. M. (1999). Local Identity and Language Issues in Switzerland's Education System. *Journal of Studies in International Education*, 3(1), 97-126.
- Heide, E. (2013). Tidleg dialektkontakt i Nord-Noreg. *Maal og Minne*, 105(1), 69-83.
- Heide, E. (2017). Det norske språkmangfaldet og opplæringa i norsk som andrespråk. *Norsklæraren*, 3, 16-27.
- Hernes, R. (2006). *Talemål i endring? Ein longitudinell studie av talemålsutvikling og språkleg røyndomsoppfatning hjå ungdomar i Os* (Doktoravhandling). Henta frå <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/1927/Main%20The?sequence=1>.
- Hognestad, J. K. (2012). *Tonelagsvariasjon i norsk: synkrone og diakrone aspekter, med særlig fokus på vestnorsk* (Doktoravhandlinga). Henta frå [https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/221681/Hognestad\\_Avhandling\\_2012.pdf?sequence=1](https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/221681/Hognestad_Avhandling_2012.pdf?sequence=1).
- Husby, O. (2009). Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter? *NOA norsk som andrespråk*, 2, 9-40.
- Høisæter, S. (2012). *Eksempelet og kunnskapens orden. Ein analyse av eksempel i munnlege og skriftlege didaktiske tekstar* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Høyland, B. (2000). *Norsk i Etiopia. Ein studie av språklege strategiar ved den norske skulen i Addis Abeba* (Upublisert masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Høyland, B. (2016). "Stolt og sta". Nynorsk som hovudmål, men kva med studietida? *Norsklæraren* 4, 26-30.
- Høyland, B. (under utgiving). "Er eg kritisk nok?" Refleksivitet i didaktisk forskning. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis. Eksempler på praksisrettet forskning i fagfornyelsen*. Oslo: Dreyers Forlag AS.
- Håkansson, G. (1987). *Teacher talk: How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language* (Doktoravhandling). Lund University Press.



- Hånes, B. S. (2019). *Standardtalemål eller dialekt i andrespråksundervisninga?* (Bacheloroppgåve). Henta frå <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2602905/no.ntnu:inspera:2278059.pdf?sequence=1>.
- Hårstad, S. (2009). Kommer ikke alt godt fra oven? Et forsøk på å se utviklingstrekk i trønderske talemål i et standardiseringsperspektiv. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 27(1), 133-144.
- Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by: En sosiolingvistisk studie av ungdomstalemål i Trondheim* (Doktorgrad). Henta frå [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243705/359563\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243705/359563_FULLTEXT01.pdf?sequence=1).
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen: Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ims, I. I. (2007). "Det er vi som bestemmer åssen folk snakker og skriver": En undersøkelse av norske avisers språknormative prinsipp og praksis (Masteroppgåve). Henta frå [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26801/III\\_hovedoppgave.pdf?sequence=2](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26801/III_hovedoppgave.pdf?sequence=2).
- Ims, I. I. (2014). Alle snakker norsk. *Språkideologi og språklig differensiering i mediene. NOA-Norsk som andrespråk*, 30(1), 5-40.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. I P. V. Kroskrity (Red.), *Regimes of Language: Ideology, Politics, and Identities* (s. 35-85). Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Jahr, E. H. (1981). Bruk av dialektene i grunnskolen frå 1878 til i dag. I T. Kleiva & B. Røyset (Red.), *Paa Børnenes eget Talemaal. Dialekt i barnehage og skule*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Jahr, E. H. (1984). *Talemålet i skolen: En studie av drøftinger og bestemmelser om muntlig språkbruk i folkeskolen (fra 1874 til 1925)*. Oslo: Novus forlag.
- Jahr, E. H. (2010). Kløyvd infinitiv i dei norske skriftnormalane. I K. Jóhannesson (Red.), *Bo65. Festskrift till Bo Ralph (= Meijerbergs arkiv för svensk ordforskning 39)*. Göteborg: Göteborgs universitet, Meijerbergs institut.
- Jahr, E. H. & Skare, O. (1996). *Nordnorske dialektar*. Oslo: Novus forlag.
- Johannessen, J. B., Hagen, K., Håberg, L., Laake, S., Søfteland, Å. & Vangnes, Ø. (2009). Transkripsjonsrettleiing for ScanDiaSyn. Henta frå <http://tekstlab.uio.no/nota/scandiasyn/Transkripsjonsrettleiing%20for%20ScanDiaSyn.pdf>.
- Jølbo, I. D. (2007). "Det e måden e uttykke meg på". En sosiolingvistisk undersøkelse av dialektbruk i norsk som andrespråk (Masteroppgåve). NTNU, Trondheim.
- Jørgensen, P. R. (2019). *Dialekt eller standardtalemål i undervisning i norsk som andrespråk?* (Bacheloroppgåve). Henta frå <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2602863/no.ntnu:inspera:2278345.pdf?sequence=1>.
- Karrebæk, M. S. (2013). 'Don't speak like that to her!': Linguistic minority children's socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of sociolinguistics*, 17(3), 355-375.

- Kerswill, P. (2002). Koineization and accommodation. I J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (Red.), *The handbook of language variation and change* (s. 669-772). Oxford: Blackwell.
- Kerswill, P. & Williams, A. (2002). "Salience" as an explanatory factor in language change: Evidence from dialect levelling in urban England. I M. C. Jones & E. Esch (Red.), *Language change: The interplay of internal, external and extra-linguistic factors* (s. 81-110). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2: Humanistiske forskningstraditioner* (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kotsinas, U.-B. (1996). *Rinkebysvenska - ett ungdomsspråk*. Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kristiansen, T. (2001). Two standards: One for the media and one for the school. *Language Awareness*, 10(1), 9-24.
- Kristiansen, T. (2009). Mig og de danske dialekter: En fortælling om baggrunden for mine fortællinger. I A. Gudiksen, H. Hovmark, P. Quist, J. Scheuer & I. Stampe Sletten (Red.), *Dialektforskning i 100 år* (s. 149-169). København: Museum Tusulanum.
- Kristoffersen, G. (2015). *Innføring i norsk fonologi*. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen. Henta frå [https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15694/Fonologimanus\\_sep15\\_GK.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15694/Fonologimanus_sep15_GK.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Kristoffersen, G. & Torp, A. (2016). Fonologi. I H. Sandøy & A. Nesse (Red.), *Norsk språkhistorie: I: Mønster*. Oslo: Novus forlag.
- Kroskrity, P. V. (2000). *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (2006). Holdninger til "utenlandsk" aksent. I H. Sandøy & K. Tenfjord (Red.), *Den Nye norske? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 278-294). Oslo: Novus forlag.
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA norsk som andrespråk*, 1-2, 247-283.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kværness, G. (2018). «Ikke på noe nivå innenfor mitt utdanningsforløp, fra folkeskole til universitet, hørte jeg en lærer snakke som meg» – essay om lærerens talespråk –. (Upublisert ph.d.-essay.)
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in society*, 1(1), 97-120.
- Larsen, I. V. (2017). *Grip 3: Samfunnskunnskap* (Nynorsk utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.

- Lie, S. (2010). Standardtalemålet – fins det? *Språklig samling*, 1, 3-7.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (s. 481-518). Lund: Studentlitteratur.
- Liu, D. (2015). A critical review of Krashen's input hypothesis: Three major arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 139-146.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York academy of sciences*, 379(1), 259-278.
- Long, M. H. (1983a). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in second language acquisition*, 5(2), 177-193.
- Long, M. H. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. I D. Kees de Boot, R. G. Coste & C. Kramsch (Red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (s. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I W. Ritchie & T. Bhatia (Red.), *Handbook of Second Language Acquisition* (s. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H. (1997). Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *The modern language journal*, 81(3), 318-323.
- Lødrup, H. (2011). Hvor mange genus er det i Oslo-dialekten? *Maal og Minne*, 103(2), 120-136.
- Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative inquiry*, 7(1), 35-68.
- Madsen, L. M. & Svendsen, B. A. (2015). Stylized voices of ethnicity and social division. I J. Nortier & B. A. Svendsen (Red.), *Language, Youth and Identity in the 21<sup>st</sup> Century. Linguistic Practices across Urban Spaces* (s. 207-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Meyerhoff, M. & Strycharz, A. (2002). Communities of practice. I J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (Red.), *The handbook of language variation and change* (s. 526-548). Oxford: Blackwell.
- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Molde, E. B. (2007). *Knot. Omgrepet, definisjonane og førestellingane* (Masteroppgåve). Henta frå [https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5475/Masteroppgave\\_Molde.pdf?sequence=1](https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5475/Masteroppgave_Molde.pdf?sequence=1).
- Molde, E. B. (2017). "Alle nordmenn snakker et annet språk enn vi studerer!". Henta frå <https://sprakprat.no/2017/01/19/alle-nordmenn-snakker-et-annet-sprak-enn-vi-studerer/>.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mruck, K. & Mey, G. (2007). Grounded theory and reflexivity. I A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE handbook of grounded theory* (s. 515-538). SAGE Publications Ltd.

- Mufwene, S. S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research papers in education*, 21(1), 19-41.
- Myklebust, H. (2015). "Nynorsk er jo heilt konge då, men (-)": Identitetshandlingar i argumenterande tekstar på vidaregåande skule. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 62-76). Oslo: Samlaget.
- Mæhlum, B. (1992). *Dialektal sosialisering: En studie av barn og ungdoms språklige strategier i Longyearbyen på Svalbard*. Oslo: Novus forlag.
- Mæhlum, B. (1999). *Mellom Skylla og Kharybdis: Forklaringsbegrepet i historisk språkvitenskap; essay*. Oslo: Novus forlag.
- Mæhlum, B. (2009). Standardtalemål? Naturligvis! ; en argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 27(1), 7-26.
- Mæhlum, B. (2011). Det "ureine" språket: forsøk på en kultursemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse. *Maal og Minne*, 103(1), 1-31.
- Mæhlum, B. & Hårstad, S. (2018). Nasjonale og regionale identiteter. I T. Bull (Red.), *Norsk språkhistorie: III: Ideologi* (s. 245-326). Oslo: Novus forlag.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2009). Dialektparadiset Norge – en sannhet med modifikasjoner. I H. Hovmark, I. S. Sletten & A. Gudiksen (Red.), *I mund og bog. 25 artikler om sprog tilegnet Inge Lise Pedersen på 70-årsdagen d. 5. juni 2009* (s. 219-230). København: Afdeling for Dialektforskning. Nordisk forskningsinstitut. Københavns Universitet.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet: Innføring i studiet av dialekter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mæhlum, B., Sandøy, H., Røyneland, U. & Akselberg, G. (2008). *Språkmøte: Innføring i sociolingvistik*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mållova (1980). Lov om målbruk i offentlig teneste [mållova]. (LOV-1980-04-11-5). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5>.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nesse, A. (2003). Written and spoken languages in Bergen in the Hansa era. I K. Braumüller & G. Ferraresi (Red.), *Aspects of Multilingualism in European Language History* (s. 61-84). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Nesse, A. (2008). *Bydialekt, riksmål og identitet: Sett fra Bodø*. Oslo: Novus forlag.
- Nesse, A. (2013). *Innføring i norsk språkhistorie*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nesse, A. & Sollid, H. (2010). Nordnorske bymål i et komparativt perspektiv. *Maal og Minne*, 102(1), 137-158.
- Neteland, R. (2013). Industristedtalemål og dialektendring. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 31, 76-97.
- Neteland, R. (2014a). *Koinéforming av industristedtalemål: En sociolingvistisk studie av språkutviklingen i Sauda og Årdal de siste hundre årene* (Doktoravhandling). Henta frå <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8834/dr-thesis-2014-Randi-Neteland.pdf?sequence=1>.
- Neteland, R. (2014b). Å snakke bokmål og å snakke nynorsk. I E. Brunstad, A.-K. H. Gujord & E. Bugge (Red.), *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald*. Oslo: Novus forlag.

- Niedzielski, N. A. & Preston, D. R. (2010 [1999]). *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nind, M., Kilburn, D. & Wiles, R. (2015). Using video and dialogue to generate pedagogic knowledge: Teachers, learners and researchers reflecting together on the pedagogy of social research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), 561-576.
- Noregs Mållag. (2019, 4. februar). Kva er vitsen med nynorsk? Henta frå <https://www.nm.no/kva-er-vitsen-med-nynorsk/>.
- Norsk tekstarkiv. (1998). De 10000 hyppigste ordformer i norsk (basert på ca. 14.6 millioner ord). Henta frå <http://korpus.uib.no/nta/>.
- Notland, V. (2001). *Variasjon og endring i bømlamålet: Ei sosiolingvistisk gransking av målet i Bømlo kommune i Sunnhordland* (Masteravhandling). Henta frå <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/1770/Masteroppgave-notland.pdf?sequence=1>.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=7#kap32>.
- Oliveira, M., Bitencourt, C., Teixeira, E. & Santos, A. C. (2015). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages? *Revista De Administração Da UFSM*, 9(1), 72-82.
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta didactica Norge*, 11(2), 1-15.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Opsahl, T. (2009). *Egentlig alle kan bidra! En samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2016). Interaksjonelle tilnærminger i andrespråksforskninga. *NOA-Norsk som andrespråk*, 31(1-2).
- Opsahl, T. & Røyneland, U. (2016). Reality rhymes – Recognition of rap in multicultural Norway. *Linguistics and Education*, 36, 45-54.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Pennycook, A. (2005). Performing the personal. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(4), 297-304.
- Pianta, R., Belsky, J., Houts, R. & Morrison, F. (2007). Opportunities to Learn in America's Elementary Classrooms. *Science*, 315(5820), 1795-1796.
- Preston, D. (2002). What is folk linguistics? *Målbryting*, (6), 13-23.
- Prusak, K. A., Vincent, S. D. & Pangrazi, R. P. (2005). Teacher Talk. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(5), 21-25.
- Quist, P. (2008). Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice. *International Journal of Bilingualism*, 12(1-2), 43-61.
- Quist, P. & Svendsen, B. A. (2016). MultiNord 2007–2015: Et nettverk for forskning om språk i heterogene byrom: Empiriske og teoretiske hovedlinjer. *NOA-Norsk som andrespråk*, 31(1-2).

- Ragnhildstveit, S. (2018). Genusmarkering i norsk som andrespråk er styrt av genusmarkørens signalvaliditet. *Nordand*, 2(02), 168-191.
- Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud\\_sluttrapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf).
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Rampton, B. (2009). Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. I C. Coffin, T. Lillis & K. O. Halloran (Red.), *Applied linguistic methods: A reader* (s. 232-248). London: Routledge.
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?: Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* (Doktoravhandling). Henta frå <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132026/Randen.pdf?sequence=1>.
- Reppen, I. A. (2011). "Det viser seg at du er ekte nordmenn i stedet": *Andrespråksbrukere, sted og tilhørighet* (Masteroppgåve). Henta frå <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243735>.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydland, V., Grøver, V. & Lawrence, J. (2014). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*, 41(2), 352-381.
- Røsstad, R. (2005). *Den språklege røynda. Om oppfatta og realisert talemål i austre Vest-Agder* (Doktoravhandling). Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Røyneland, U. (2005). *Dialektnivellering, ungdom og identitet: ein komparativ studie av språkleg variasjon og endring i to tilgrensande dialektområde, Røros og Tynset* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Røyneland, U. (2017). Hva skal til for å høres ut som du hører til? Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge. *Nordica Helsingiensia*, 48, 91-106.
- Sandøy, H. (2008). Skriftvariasjon. I B. Mæhlum, U. Røyneland, G. Akselberg & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandøy, H. (2009). Standardtalemål? Ja, men-!: Ein definisjon og ei drøfting av begrepet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 27(1), 27-47.
- Sandøy, H. (2018). Idéhistoria om norsk språk. I T. Bull (Red.), *Norsk språkhistorie: III: Ideologi* (s. 149-245). Oslo: Novus forlag.
- Sandøy, H. & Nesse, A. (2016-2018). *Norsk språkhistorie I-IV*. Oslo: Novus forlag.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Selås, M. & Gujord, A.-K. H. (2017). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Shim, J.-H. (2007). Teacher talk as strategies in the classroom. *Korea Education Research*, 25, 73-88.
- Siebenhaar, B. (2006). Code choice and code-switching in Swiss-German Internet Relay Chat rooms. *Journal of sociolinguistics*, 10(4), 481-506.
- Silverstein, M. (1985). Language and the Culture of Gender: At the Intersection of Structure, Usage, and Ideology. I E. Mertz & R. J. Parmentier (Red.), *Semiotic mediation: Cultural and Psychological Perspectives* (s. 219-259). London: Academic Press, Inc.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & communication*, 23(3-4), 193-229.
- Sinclair, J. M. & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Skjekkeland, M. (2005). *Dialektar i Noreg: Tradisjon og fornying*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Solheim, R. (2006). *Språket i smeltegryta. Sosiolingvistiske utviklingslinjer i industrisamfunnet Høyanger* (Doktoravhandling). Henta frå <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243673>.
- Sollid, H. (2009). Autentisitet på nordnorsk. *Målbryting*, 9, 69-91.
- Språkrådet. (2002). *Nynorskrettskrivinga. Utgreiing om og framlegg til revisjon av rettskrivinga i nynorsk*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/localfiles/nynoo2rev.pdf>.
- Språkrådet. (2011). *Ny rettskriving for 2000-talet. Innstilling til ny rettskriving for det nynorske skriftmålet*. Rettskrivingsnemnda for nynorsk. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/Rettskrivingsnemnda/Innstilling%20nynorsk.pdf>.
- Språkrådet. (2020). *Bokmålsordboka – Nynorskordboka*. Henta frå <https://ordbok.uib.no/>.
- SSB. (2017). Elevar i grunnskolen. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- SSB. (2018). Elevar i grunnskolen. Henta frå <https://www.ssb.no/utgrs>.
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: ein kvalitativ kasustudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål* (Masteroppgåve). Henta frå [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2407779/Stemshaug\\_2015.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2407779/Stemshaug_2015.pdf?sequence=1).
- Steyaert, M. (1978). A Comparison of the Speech of ESL Teachers to Native Speakers and Non-Natives Learners of English. *Minnesota Working Papers in Linguistics and Philosophy of Language Minneapolis, Minn.*, 5, 165-175.
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308.
- Svanes, I. K. (2017). *Individuell veiledning på barnetrinnet – Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt i norsktimene?* (Doktoravhandling). Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55695/1/PhD-Svanes-DUO.pdf>.
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 33-62.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 76-106). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Svendsen, B. A. & Røyneland, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism*, 12(1-2), 63-83.

- Svennevig, J., Gerwing, J., Jensen, B. & Allison, M. (2017). Pre-empting Understanding Problems in L1/L2 Conversations: Evidence of Effectiveness from Simulated Emergency Calls. *Applied linguistics*, 40(2), 205-227
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Søyland, A. (2001). Typar feil i nynorsk. Henta frå <https://www.sprakradet.no/localfiles/nynoo2aso.pdf>.
- Tabouret-Keller, A. & Le Page, R. B. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tenfjord, K. (2003). Forhandlinger og tilpasset innputt i elev-lærersamtalen. Henta frå <https://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=274035>.
- Teo, P. (2016). Exploring the dialogic space in teaching: A study of teacher talk in the pre-university classroom in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 56, 47-60.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. *NCBE Resource Collection Series*, 9, 2-96.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167-186.
- Tjelmeland, L. T. (2016). *Språket i Åkrafjorden-ei sosiolingvistisk gransking av dialekten i to fjordbygder* (Masteroppgåve). Henta frå <http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/15535/151690324.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tobin, J. & Davidson, D. (1990). The ethics of polyvocal ethnography: Empowering vs. textualizing children and teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(3), 271-283.
- Torp, A. (2007). *R: Ei urokråke i språket*. Oslo: Samlaget.
- Torp, A. (2017, 15. juni). Skarre-r, retrofleksar og austlandisering aust på Agder – Bidrag til ein fagleg sjølvbiografi. Henta frå [https://sprakprat.no/2017/06/15/skarre-r-retrofleksar-og-austlandisering-aust-pa-agder-bidrag-til-ein-fagleg-sjolvbiografi/#\\_ftn1](https://sprakprat.no/2017/06/15/skarre-r-retrofleksar-og-austlandisering-aust-pa-agder-bidrag-til-ein-fagleg-sjolvbiografi/#_ftn1).
- Trager, S. (1978). *The language of teaching: Discourse analysis in beginning, intermediate and advanced ESL students* (Upublisert masteroppgåve). University of Southern California.
- Trudgill, P. (1986). *Dialects in contact*. Oxford: Blackwell.
- Trudgill, P. (2002). *Sociolinguistic Variation and Change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Unger, C. (2018). Sosial mening, pragmatiske partikler og pragmatisk teori. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, (2), 331-352.
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Kartleggingsmaterieill. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir\\_kartleggin\\_gsmaterieill\\_bm\\_301007.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir_kartleggin_gsmaterieill_bm_301007.pdf).



- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Henta frå <https://www.udir.no/klo6/NOR7-01>.
- Utdanningsdirektoratet & NAFO. (2009). *Veiledning. Språkkompetanse og grunnleggende norsk*. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning\\_grunnleggende\\_norsk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf).
- van Ommeren, R. (2010). "Ja, jæi la an på å tåla oppdaling, ja". *En sosiolingvistisk studie av språklige praksisformer blant voksne innvandrere i Oppdal* (Masteroppgåve). NTNU, Trondheim.
- van Ommeren, R. (2011). "Ja, jæi la an på å tåla oppdaling, ja": Dialektbruk blant voksne innvandrere i Oppdal. *Språknytt*, 39(3), 25-28.
- van Ommeren, R. (2016). *Den flerstemmige språkbrukeren: En sosiolingvistisk studie av norske bidialektale* (Doktoravhandling). Henta frå
- van Ommeren, R. & Kveen, P. M. (2019). Det folkelingvistiske konseptet "tonefall". Ei sosiolingvistisk utforskning av prosodiens indeksikalitet. *Maal og Minne*, 1, 31-59.
- Vangsnes, Ø. A. & Westergaard, M. (2014). Ka korpuse fortæll? Om ordstilling i hv-spørsmål i norske dialekter. I J. B. Johannessen & K. Hagen (Red.), *Språk i Norge og nabolanda. Ny forskning om talespråk* (s. 133-151). Oslo: Novus forlag.
- Vidsteen, C. (1900). *Ordbog over Bygdemaalene i Søndhordland: Med en kortfattet Lydlaere og Bøiningslaere samt Sprogprøver*. Bergen: John Griegs Bogtrykkeri.
- Vikør, L. S. (2018). Det moderne Noreg (1945-2015). I A. Nesse (Red.), *Norsk språkhistorie: IV: Tidslinjer* (s. 603-697). Oslo: Novus forlag.
- Villanger, S. (2010). "Da hadde vært litt kult visst vi hadde snakka strilsk om hondra år." *Ei sosiolingvistisk oppfølgingsgransking av talemålet i Øygarden* (Masteroppgåve). Henta frå <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4760/74552961.pdf?sequence=1>.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cumberland: Harvard University Press.
- Wang, J. (2019). A Comparative Study on Teacher Talk of Australian and Chinese English Teachers in an Academic English Writing Course in Chinese EFL Classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 776-781.
- Wang, W. (2015). Factors Affecting Learners' Attention to Teacher Talk in Nine ESL Classrooms. *TESL-EJ*, 19(1). Henta frå <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej73/a3.pdf>.
- Wiese, H. (2009). Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: New linguistic practices among adolescents. *Lingua*, 119(5), 782-806.
- Woolard, K. A. & Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual review of anthropology*, 23(1), 55-82.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Øvregaard, Å. (2008). Når dialekt blir maktspråk. *Aftenposten*. Henta frå <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/nw6xL/Nar-dialekt-blir-maktsprak>
- Øynes, A. (1995). *Talemål i undervisninga av norsk som andrespråk: En sosiolingvistisk individstudie* (Masteroppgåve). Universitetet i Trondheim.

Øynes, A. (1996). Dialekt eller standardtalemål i undervisningen av norsk som andrespråk? *Norsklæraren*, 2, 39-44.

Til lærar i innføringsklassen / særskilt norskopplæring (SNO) ved ..... ungdomsskule

## Spørsmål om deltaking i forskingsprosjektet

### ”Lærarspråket i møte med andrespråkselevar”

#### Bakgrunn og føremål

Eg er ph.d.-student i norskdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) på Stord, og eg forskar på språket til lærarar som underviser elevar som har norsk som sitt andrespråk. Dette prosjektet fokuserer på det munnlege språket og samtalen si rolle i språkopplæringa. For å få meir innsikt i og kunnskap om dette feltet, håpar eg å få deg som underviser i innføringsklasse/SNO med som deltakar.

Dette forskingsprosjektet er innanfor forskargruppene *Mangfold og inkludering* og *Oracy in Teacher Education (ORITE)* og er vidare del av forskingsprogrammet *Praksis-FoU* ved HVL Stord. (Sjå gjerne meir om dette på <http://praksisfou.no/>). Ph.d.-utdanninga mi tar eg ved HVL Bergen på ph.d.-programmet *Studier av danning og didaktiske praksiser*. Rettleiarar er Agnete Nesse (professor ved HVL Bergen) og Sissel Margrethe Høisæter (førsteamanuensis ved HVL Stord), men det er eg åleine som står ansvarleg for gjennomføringa av dette forskingsprosjektet.

Eg har valt ut deg som potensiell deltakar fordi ungdomsskulen du arbeider ved har eit innføringstilbod for elevar med kort butid i Noreg og eit SNO-tilbod. Eg har snevra inn utvalet av deltakarar til fire-seks andrespråklærarar ved ungdomsskular i nærregionen til HVL Stord, i kommunar med nynorsk som skriftleg opplæringsmål. Slik har eg funne fram til deg, og difor får du spørsmål om å vera deltakar i dette forskingsprosjektet. Eg vil understreka at føremålet er å få meir *innsikt og forståing* ved å studera lærarspråket i denne konteksten. Praksisen din skal sjølvsagt ikkje bli vurdert som god/dårleg i dette prosjektet.

#### Kva inneber deltaking i dette forskingsprosjektet?

Dette forskingsprosjektet har to innsamlingstypar. Den første er observasjon og innsamling av klasseromssamtalar, der materialet skal brukast til å analysera lærarspråket. Måten innsamlinga føregår på er at eg observerer nokre økter der det føregår samhandling/samtale mellom lærar og elevar. Eg ønskjer å ta videoopptak når eg observerer for at eg skal kunna gå tilbake i materialet i ettertid og utføra analysar av samtalanene med vekt på lærarspråket. Den andre innsamlingstypen er eit videofilma intervju mellom deg som lærar og meg som forskar. Her vil me ta utgangspunkt i ein intervjuguide med tema som omhandlar lærarspråket og undervisning i innføringsklasse/SNO-grupper. Me skal i løpet av intervjuet sjå gjennom nokre videoutdrag frå klasseromssamtalanene, der me begge kan stoppa opptaka og samtala rundt interaksjonen mellom deg og elevane med fokus på *kva* som skjer språkleg og gjerne få ei større forståing for *kvifor* det skjer. Fokuset i intervjuet vil vera på utdjupingane og kommentarane dine til klasseromssamtalanene, og her vil du også få ei stemme inn mot dei analysane eg skal føreta av lærarspråket. Dette vil truleg vera lærerikt både for deg som lærar og meg som forskar. Metoden blir kalla «videostimulated recall». (Sjå gjerne ein introduksjonsvideo om denne metoden her: <https://www.youtube.com/watch?v=v2vO7QGg2g0>).

Deltaking i dette forskingsprosjektet skal ikkje innebera mykje meirarbeid for deg. Når det gjeld den første innsamlinga (observasjon og videoopptak frå klasserommet), skal du gjennomføra

undervisninga slik du hadde tenkt og planlagt, og prøva å ikkje ta noko omsyn til at eg og videokameraet er til stades. Det er vanskeleg å seia kor mange økter eller delar av økter som skal filmast, men det er truleg tilstrekkeleg med tre-fire opptak. Den andre innsamlingstypen inneber å setja av 1-2 timar til intervju med meg. Det held truleg med eitt intervju per lærar. Dersom du samtykker i å delta i dette forskingsprosjektet, vil eg ta meg av både munnleg og skriftleg informasjon til elevane og deira føresette om kva prosjektet handlar om og kva dei eventuelt deltar på. Men eg vil be deg om å vidaresenda til meg dei underskrivne samtykkeerklæringane frå elevar og føresette.

### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vil bli handsama konfidensielt. Det vil berre vera eg som har tilgang til personopplysningar, og andre involverte (rettleiarar, forskargrupper) ser berre den anonymiserte versjonen av datamaterialet. Personopplysningar, som namneliste/kopplingsnøkkel, blir lagra i passordbeskytta dokument separat frå videoopptaka. Deltakarane skal ikkje kunna kjennast igjen i den publiserte avhandlinga. Dette inneber m.a. at eg lagar fiktive namn på involverte personar, og anonymiserer alt som gjeld stadnamn, namn på skule og anna som kan vera identifiserande for deltakarane. Eg følgjer sjølv sagt retningslinjene til NSD for personvern.

Forskningsprosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Prosjektet skal etter planen avsluttast 07.08.2020. Ved prosjektslutt skal alt datamateriale anonymiserast og oppbevarast ved HVL eller NSD for mogleg vidare forskning.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i dette forskingsprosjektet, og du kan når som helst trekkja samtykket ditt utan å oppgi nokon grunn og utan at det får konsekvensar for deg. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med meg på telefonnummer 53491311 / 99035655 eller på epost: [brita.hoyland@hvl.no](mailto:brita.hoyland@hvl.no).

**Venleg helsing Brita Høyland, ph.d.-student ved HVL Stord**

(klipp)-----

## **Samtykke til deltaking i forskingsprosjektet**

Eg har mottatt informasjon om prosjektet «Lærarspråket i møte med andrespråkselevar», og eg er villig til å delta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

**Send deretter signert skjema anten skanna på epost eller som brev til:**

Brita Høyland, Høgskulen på Vestlandet campus Stord, Klingenbergvegen 4, 5414 Stord. Epost: [brita.hoyland@hvl.no](mailto:brita.hoyland@hvl.no)

Til elevar og føresette i innføringsklassen/SNO-gruppa ved ..... ungdomsskule

## **Spørsmål om deltaking i forskingsprosjektet ”Lærarspråket i møte med andrespråkselevar”**

### **Bakgrunn og føremål**

Eg er ph.d.-student i norskdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) på Stord. Eg forskar på språket til lærarar som underviser elevar som har norsk som sitt andrespråk. Dette prosjektet fokuserer på det munnlege språket og samtalen si rolle i språkopplæringa.

Eg har valt ut denne ungdomsskulen på grunn av innføringstilbodet til elevar med kort butid i Noreg og SNO-tilbodet til elevar som har eit anna morsmål enn norsk. Læraren din har sagt ja til å vera deltakar i dette prosjektet. Fordi du er elev i denne klassen/gruppa, blir du også spurt om å vera deltakar, men du er ikkje så mykje i fokus som læraren din, sidan det er læraren sitt språk eg spesielt skal studera. Elevar og lærarar skal ikkje bli vurderte som gode eller dårlege, men prosjektet vil gi meir kunnskap om korleis læraren tilpassar språket sitt i undervisninga i innføringsklassen/SNO-gruppa. Meir forskning på dette kan vera med på å gjera denne undervisninga endå betre i framtida.

Rettleiarane mine er Agnete Nesse (professor ved HVL Bergen) og Sissel Margrethe Høisæter (førsteamanuensis ved HVL Stord), men det er eg åleine som står ansvarleg for gjennomføringa av dette forskingsprosjektet.

### **Kva betyr det for deg som elev å delta i dette forskingsprosjektet?**

Dette forskingsprosjektet har to innsamlingstypar, og elevane er med i den første innsamlinga. Denne består av observasjon og innsamling av klasseromssamtalar, og dette materialet skal brukast til å analysa lærarspråket. Eg skal observera nokre økter der det føregår samhandling/samtale mellom lærar og elevar. Når eg observerer, tar eg videoopptak for at eg lettare skal kunna gå tilbake i materialet i ettertid og utføra analysar av samtalan med vekt på lærarspråket. Det er vanskeleg å seia kor mange økter som skal filmast, men det er truleg nok med tre-fire.

Du som elev er ikkje med i den andre innsamlingstypen, som er eit videofilma intervju med læraren og meg som forskar. I løpet av intervjuet skal me sjå gjennom videoutdrag frå klasseromssamtalane, der me begge kan stoppa opptaka og snakka om samtalen mellom læraren og elevane. Fokuset vil vera på *kva* som skjer med læraren sitt språk og *kvifor* det skjer. Me vil gjerne også snakka om eleven sitt morsmål og studera korleis læraren justerer sitt eige språk ut frå det han/ho veit om eleven sin språklege bakgrunn.

### **Kva skjer med informasjonen om eleven?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det vil berre vera eg som har tilgang til personopplysningar, og andre involverte (retteiarar, forskargrupper) ser berre den anonymiserte versjonen av datamaterialet. Personopplysningar, som namneliste/koplingsnøkkel, blir lagra i passordbeskytta dokument separat frå videoopptaka. Deltakarane skal ikkje kunna kjennast igjen i den publiserte avhandlninga. Dette inneber m.a. at eg lagar fiktive namn på involverte personar, og anonymiserer alt som gjeld stadnamn, namn på skule og anna som kan vera identifiserande for deltakarane. Eg følgjer sjølvsagt retningslinjene for personvern, utarbeidd av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Forskningsprosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Prosjektet skal etter planen avsluttast 07.08.2020. Ved prosjektslutt skal alt datamateriale anonymiserast og oppbevarast ved HVL eller NSD for mogleg vidare forskning.

### **Frivillig deltaking**

Dersom du ikkje ønskjer å delta i dette forskingsprosjektet, vil det bli laga eit alternativt opplegg i eit anna klasserom når observasjonen og videoopptaka blir gjennomførte. Det er frivillig å delta i dette forskingsprosjektet, og du kan når som helst trekkja samtykket ditt utan å oppgi nokon grunn og utan at det får konsekvensar for deg. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta frå forskingsprosjektet.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med meg på telefonnummer 53491311 / 99035655 eller på epost: [brita.hoyland@hvl.no](mailto:brita.hoyland@hvl.no).

**Venleg helsing Brita Høyland, ph.d.-student ved HVL Stord**

# Samtykke til deltaking i forskingsprosjektet

Eg har mottatt informasjon om prosjektet «Lærarspråket i møte med andrespråkselevar», og eg er villig til å delta.

---

(Signert av elev, dato)

Eg har mottatt informasjon om prosjektet «Lærarspråket i møte med andrespråkselevar», og eg er villig til at

..... (eleven sitt namn) kan delta.

---

(Signert av føresett, dato)

**Lever deretter signert skjema (denne sida) til læraren i innføringsklassen/SNO-gruppa.**

**Læraren skannar brevet og sender det på epost (eventuelt som brev) til:**

[brita.hoyland@hvl.no](mailto:brita.hoyland@hvl.no)

Adresse: Brita Høyland, Høgskulen på Vestlandet campus Stord, Klingenbergvegen 4, 5414 Stord.

Brita Høyland  
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskulen på Vestlandet  
Klingenbergveien 8  
5414 STORD

Vår dato: 21.06.2017

Vår ref: 54358 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.05.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54358</i>	<i>Lærerspråket i innføringsklassar</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Brita Høyland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 07.08.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*





## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 54358

### FORMÅL

Formålet med denne studien er:

"Å få meir kunnskap om, innsikt i og forståing for kva for språklege tilpassingar læraren føretar og kvifor han/ho føretar nettopp desse tilpassingane når han/ho underviser andrespråkselevar i norsk. Fokuset er på samtalen/det munnlege si rolle i språklæringa i innføringsklasserommet. Forskingsspørsmål:

1. Kva for språklege variablar er spesielt tilpassa i desse samtalanene, og korleis føregår denne språklege tilpassinga?
2. Korleis inviterer læraren eleven til å bruka verbalspråket, t.d. gjennom val av spørsmålstype, språktone og tema?
3. På kva måte er eleven sine innspel/bidrag i samtalen formande for læraren sine språklege tilpassingar?"

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalgene informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet til lærer er godt utformet.

Elevene og deres foresatte skal også informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt på epost 15.06.2017 er godt utformet. Det er avklart på telefon med forsker, 20.06.2017, at det skal inkluderes informasjon om at deltakelse vil innebære at lærer svarer på spørsmål om elevenes morsmål.

Vi minner om at det er opp til forsker å påse at informasjonen blir gitt på et språk som elevene og deres foresatte forstår.

Personvernombudet er enig i at 16-17 åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at omfanget av sensitive opplysninger er lite og at prosjektet har kort varighet.

### BARN I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

### FORSKNING I SKOLEN

Mens skole er en obligatorisk arena for elever, foreldrene og ansatte, skal deltakelse i forskning være frivillig.

Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skole hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke.

Ved videoobservasjon eller (personidentifiserbare) lydopptak av fellesareal i skole må forsker sørge for et alternativt opplegg for elever som ikke skal delta i forskningen. Dette fordi elever skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om dem til forskning. Når videoobservasjonen også innebærer lydopptak er det ikke tilstrekkelig å plassere kamera slik at elever ikke filmes. Elevene som ikke deltar i forskningen må få være i annet rom (f.eks. hos parallellklassen), slik at de kan delta muntlig i undervisningen uten at deres stemmer registreres.

Utvalget må informeres om det alternative opplegget på forhånd, slik at deltagelse i forskningen oppleves reelt frivillig.

### TAUSHETSPLIKT

Lærere tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt. Forsker innhenter samtykke fra elevene (og deres foresatte) til at forsker kan innhente opplysninger om elevens morsmål fra lærer og at de kan diskutere videoopptak gjort i klasserommet hvor elevene fremkommer på opptaket.

Det er likevel viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan avsløre taushetsbelagt informasjon om enkeltelever. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter flere personopplysninger om elevene enn det som er samtykket til.

Forsker og lærer har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det kan derfor være hensiktsmessig om forsker avklarer dette med lærer i forkant av intervjuene.

### SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER?

Det kan bli aktuelt å behandle sensitive personopplysninger om elevenes etnisk bakgrunn, ettersom det er relevant å vite elevenes morsmål.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen på Vestlandet sine interne rutiner for datasikkerhet.

### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet og informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 07.08.2020. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale bilde-, video- og lydopptak.

**Spørsmål til lærarane. Litt bakgrunnsinformasjon.**

1. Namn: \_\_\_\_\_
2. Alder: \_\_\_\_\_
3. Utdanningsbakgrunn, grunn- og vidareutdanning:  
\_\_\_\_\_
4. Når og kor utdanna du deg? \_\_\_\_\_
5. Kor lenge har du vore kontaktlærer/lærer for klassen/gruppa? \_\_\_\_\_
6. Eigen dialektbakgrunn: \_\_\_\_\_
7. Skriftspråksbakgrunn, kva målform reknar du som ditt eige hovudmål?  
\_\_\_\_\_
8. Kor mange elevar er det i klassen/gruppa der me tar videoopptak? \_\_\_\_\_
9. Kva morsmål har elevane? \_\_\_\_\_

Dersom du har utfyllande kommentarar, skriv litt meir her:

**Opptakslogg / Observasjonslogg**

Dato	Tid	Lærer	Dag i rekka av observasjonar/opptak	Tal på elevar til stades
Fag	Overordna tema/aktivitet	Type munnleg aktivitet	Type aktivitet knytt til lesing/skriving	Andre aktivitetar

Lærarspråket, observasjonar	Interaksjon, observasjonar

## Spørjeskjema om observatøreffekt

Namn på lærar: \_\_\_\_\_

Dato og tidspunkt (økt): \_\_\_\_\_

Dette er den 1., 2., 3., 4., 5. dagen eg har blitt observert (set ring)

	Einig	Litt einig	Litt ueinig	Ueinig	<i>Kommentar</i>
Å ha ein observatør og kamera / lydopptakar i klasserommet gjorde meg nervøs i dag					
Eg var ein like god lærar som eg pleier å vera i dag					
Klassen/gruppa var som den pleier å vera i dag					
Dette var ein typisk dag i klassen/gruppa					

Eg har fått tillating frå Ingvill Krogstad Svanes til å bruka dette skjemaet (jf. Svanes, 2017, s. 43):

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55695/PhD-Svanes-DUO.pdf?sequence=1>

## Intervjugaid

**Eit utgangspunkt for å få innsikt i og forstå meir av «Språklege praksisar i møte med andrespråksevar». Intervju med lærar.**

Bakgrunnen for utarbeiding av intervjugaiden er problemstillinga: *Korleis kan me forstå dei språklege praksisane lærarar nyttar i møte med andrespråksevar?* og forskingsspørsmåla (særleg 2 og 3):

1. *Kva for språkleg variasjon har lærarane i klasserommet?*
2. *Korleis formar møte med andrespråkselevane den språklege variasjonen?*
3. *Korleis kjem språkideologi til uttrykk gjennom språkleg variasjon og språkleg refleksjon?*

**Bruk av videostimulert refleksjon:** I løpet av intervjuet ser læraren og eg gjennom utdrag frå klasseromssamtalar mellom lærar og andrespråkselevane. Eg har på førehand plukka ut nokre utdrag, men både læraren og eg kan stoppa utdraga der me synest det er verdt å kommentera, utdjupa, spørja, grava, oppklara. Det er viktigare å grava djupt enn å koma gjennom mange både utdrag og spørsmål.

Før og under den videostimulerte refleksjonen kjem me inn på nokre av spørsmåla nedanfor, ordna under tema: 1. *Lærarspråket i klasserommet og medvit om det munnlege*, 2. *Planlegging av språkleg praksis* og 3. *Elevane si påverking på lærarspråket*, og til slutt oppsummerer me ved å samtala om nokre av spørsmåla under tema 4. *Det norske språksamfunnet si tyding for lærarspråket*.

### **Plan for intervjuseansen:**

20 minuttar: Samtale om lærarspråket ut frå dei tre første overordna temaa

30 minuttar: Videostimulert refleksjon ut frå videoutdraga og dei overordna temaa

10 minuttar: Oppsummering/samtale om lærarspråk sett i lys av det fjerde temaet

## **Tema 1: Lærarspråket i klasserommet og medvit om det munnlege**

**Innleiande: (Først seier eg noko om språkleg variasjon som normaltilstand, at me kan sjå på variasjon som ein ressurs m.m.)**

1. Korleis er det å undervisa i innføringsklasse/SNO-gruppa? Korleis vil du beskriva klassen/gruppa?
2. Korleis er det å vera lærar i innføringsklasse/SNO samanlikna med å vera lærar i «vanleg» klasse?

### **Hovudspørsmål**

3. Legg du merke til kva type tilpassingar du gjer, språklege og ikkje-språklege, i møte med denne elevgruppa?
4. Kan du beskriva det munnlege språket som du prøver å læra elevane (målspråket)? Kva slags norsk er dette?
5. Kva tenkjer du om ditt eige språk i språkopplæringssamanheng, og spelar det ei rolle for elevane korleis du snakkar?
6. Kva meiner du det er viktig å jobba med for at andrespråkselevane skal læra norsk?

### **Oppfølgingsspørsmål**

7. Korleis er det språket du som lærar snakkar i forhold til det du har som mål for elevane?
8. På kva måte meiner du at du snakkar annleis med dei som har norsk som sitt andrespråk enn dei som har norsk som sitt førstespråk?
9. Kva legg du vekt på når det gjeld det munnlege/samtalen? Kva aktivitetar fungerer godt her?

## **Tema 2: Planlegging av språkleg praksis**

### **Hovudspørsmål**

10. Korleis såg du føre deg at du kom til å snakka med elevar som ikkje har same norskkunnskapar som jamaldringar med norsk som morsmål? Er det samsvar mellom forventningane dine og slik du opplever at det vart?
11. Har de nokre retningslinjer her i kommunen/på skulen om kva type språklege tilpassingar de gjer i møte med andrespråkselevar?

### **Oppfølgingsspørsmål**

12. Har du lært noko om språklege tilpassingar til andrespråkselevar i utdanninga di, evt på kurs?
13. Har de i lærarteamet nokon gong snakka om korleis de snakkar med andrespråkselevane, kva for tilpassingar de gjer (deskriptivt) eller kva for tilpassingar de meiner må til (normativt)?
14. Kva samarbeider de om som lærarteam?
15. Kva med læreplanen, kor styrande er den for undervisninga di?
16. Har du tenkt gjennom språklege val på førehand, eller skjer det der-og-då?



### **Tema 3: Elevane si påverking på lærarspråket**

#### **Hovudspørsmål**

17. Korleis spelar elevbidraga i samtalen inn på språket ditt? / På kva måte meiner du eleven er med på å forma korleis du snakkar?

18. Korleis er det med improvisasjon/å ta ting på sparket i denne samanhengen? Kva vil du seia er medvitne val, og kva er det som «berre skjer»?

#### **Oppfølgingsspørsmål**

19. Korleis jobbar du for å få elevane til å vera munnleg aktive?

20. Korleis inviterer du eleven til å bruka verbalspråket sitt? Spørsmål, språktone, tema m.m.

21. Opplever du at du snakkar sameleis på byrjinga av ei økt som på slutten av økta med denne elevgruppa? Kva endringar gjer du eventuelt i ditt eige språk over tid?

22. Opplever du at du snakkar sameleis på byrjinga av skuleåret som på slutten av skuleåret med denne elevgruppa? Kva endringar gjer du eventuelt i ditt eige språk over tid?

23. Opplever du at du snakkar sameleis eller på forskjellige måtar i plenum som til enkeltelevar? Kvifor/kvifor ikkje, trur du?

(Som oppsummering - etter videostimulert refleksjon:)

#### **Tema 4: Det norske språksamfunnet si tyding for lærarspråket**

##### **Hovudspørsmål**

24. Kva tenkjer/meiner du generelt om språklege tilpassingar og språkleg variasjon?

25. Korleis stiller du deg til nynorsk som opplæringsmål reint praktisk?

26. Korleis stiller du deg til din eigen dialekt og dialekten i lokalsamfunnet når du underviser andrespråkselevar?

27. Kva er mest styrande for dei vala du tar når det gjeld variasjonar/tilpassingar i ditt eige språk, trur du (t.d. å vilja bli forstått, å modellera, å føra ein samtale, å kommunisera, å bli godt likt *og/eller* t.d. din eigen dialektbakgrunn, skriftspråkstandardar osv)?

##### **Oppfølgingsspørsmål**

28. Kva forhold/haldningar har du til nynorsk, bokmål og dialekt (skriftleg og munnleg) både i og utanfor skulen?

29. Har nynorsk som opplæringsmål noko å seia når det kjem til den munnlege aktiviteten i klasserommet? I tilfelle: på kva måte?

30. Korleis hadde du snakka om det var bokmål som var opplæringspråket, trur du?

31. Korleis blir elevane kjende med dei to målformene og talemålsvariasjon i Noreg?