



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Norsklærarar sine oppfatningar av språkleg variasjon i skulen:  
språk som problem, rett eller ressurs

Teachers of Norwegian's perceptions of linguistic variation in  
school: language as problem, right or resource

**Sanne Krogh Furueth**

MGBNO550 – Grunnskulelærerutdanning 1-7, master i norsk

Fakultetet for Lærerutdanning, kultur og idrett

Rettleiarar: Jorunn Simonsen Thingnes og Maria Kjosås Berge

15.05.2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle  
kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Samandrag

Føremålet med denne oppgåva er å undersøkje kva oppfatningar norsklærarar har til språkvariasjonen som finst blant elevar. Gjennom eit gruppeintervju med fire lærarar kjem oppfatningane deira av språkvarietetar fram, og oppfatningane sjåast på som eit resultat av haldningane og ideologiane til lærarane. Difor blir det lærarane seier analysert og drøfta opp i mot Ruiz (1984) sine tre språkorienteringar språk som problem, språk som rett og språk som ressurs. Alle orienteringane er representert når lærarane diskuterer og reflekterer kring temaet. Lærarane snakkar mykje om oppfatningar som tilhøyrar det problemorienterte synet på språk. Samstundes er dei tydeleg klar over at språket stadig er i endring, og på fleire måtar ser det ut som at dei ser på varietetar i språket som ressursar. Læreplanen blir kopla til språk som rett, og orienteringa er like viktig som dei andre språkorienteringane til Ruiz (1984). Analysen av intervjuet syner at det hjå nokre av desse lærarane var enkelte språkorienteringar som var meir synleg enn andre. Men det var ingen av lærarane som berre kunne koplast til ei av orienteringane språk som problem, rett eller ressurs. Lærarane er tydeleg opptekne av språket til elevane, men korleis dei forhold seg til det er basert på ei eige meining og korleis språket burde vere og ikkje burde vere.

## Abstract

The aim of this master thesis is to explore what perceptions teachers of Norwegian have in language variation that exist among students. Through a group interview with four teachers comes their perceptions of the language variations forward, and their perceptions can be viewed because of their orientation and ideology. What the teachers say will be analysed and discussed towards Ruiz (1984) three language orientations: language as problem, language as right and language as a resource. All the orientations are represented when the teachers discuss and reflect around this subject. The teachers talk a lot about the perceptions that belongs to the problem orientated view on language. At the same time, they are aware that the language is in constant alteration and show in many ways that they see the variations in the language as a resource. The curriculum is connected to language as right and the orientation is as important as the other orientations by Ruiz (1984). The analysis of the interview tells that there were some language orientations that where more visible than others. But none of the teachers could link to just one of the orientations language as problem, right or resource. The teachers are clearly preoccupied with the language of the students, but how they relate to it is based on their own opinion and how the language should be and shouldn't be.

## Føreord

Eg har alltid vore litt ekstra glad i språk, særleg den munnlege delen. Eg synest at alle bør ha moglegheita til å fortelje det dei ynskjer å fortelje, og å bli forstått. Etter at eg begynte på lærarstudiet har temaet språk blitt enda viktigare for meg. I praksisperiodane har eg møtt mange forskjellige elevar på ulike trinn, men det var då eg fekk følge elevane med norsk som andrespråk at interessa for den språklege variasjonen vakna. Dei brukte fleire kombinasjonar av språkvarietetar til å kommunisere med. Det ga eit fargerikt språk, og elevane verka stolte av det. I klasserommet såg eg at dette ikkje var spesielt for dei minoritetsspråklege, alle elevane brukte fleire språk, dialektar og varietetar uansett kvar dei kom i frå. Å velje tema for masteroppgåva blei med andre ord ikkje eit problem.

Å skrive denne masteroppgåva har vore ei reise. Då eg våren 2021 skreiv prosjektskissa som skulle byggje grunnlag for det vidare arbeidet, gjekk eg gravid. I desse dagar, når eg no gjer den siste finpussen på masteroppgåva har dottera mi gått sine første steg. Det har vore eit innhaldsrikt år som eg ikkje hadde greidd utan gode støttespelarar. Eg må spesielt rette ein takk til hovudrettleiaren min Jorunn som har heia på meg frå start til slutt, og gitt meg all den støtta og hjelpa eg har trengt. Aldri har eg fått raskare svar på mail som eg har gjort i frå deg. Eg må også takke dei to bi rettleiarane mine, Geir for gode råd i oppstartsfasen og Maria som har gitt motiverande ord og tips i dei siste månadane. Vibeke fortena også ein stor takk som sa ja til å vere korrekturlesar for ein bokmålsbrukar på veg inn i ei nynorsk verd. Takk til familie og vener som undervegs har interessert seg for oppgåva, men kanskje viktigast av alt, lagd rom for å gje meg pause frå skrivinga. Til slutt vil eg takke Jonas som har vore ein eksepsjonell pappa og kjærast for Vårin og meg. Tolmoda du har vist, og støtta du har gitt det siste året har vore viktig for meg. Utan deg hadde det ikkje vore det same.

No gler eg meg til å komme meg i jobb, få fleire erfaringar og finne ut meir om kven eg er som lærar.

Sogndal, 11.05.2022

Sanne Krogh Furueth

## Innhald

1.	Innleiing.....	1
1.2	Problemstilling .....	2
2.	Bakgrunn .....	4
2.1	Språkleg globalisering og regionalisering .....	4
2.2	Læreplanen .....	5
3.	Tidlegare forskning .....	7
4.	Teori .....	11
4.1	Omgrepsavklaring .....	11
4.1.1	Haldningar .....	11
4.1.2	Språkideologi.....	12
4.1.3	Orientering.....	12
4.2	Språkorientering .....	13
4.2.1	Språk som problem.....	13
4.2.2	Språk som rett.....	14
4.2.3	Språk som ressurs .....	15
4.3	Ideologiske strøymingar .....	15
4.3.1	Purismeideologi.....	15
4.3.2	Språkleg mangfald.....	16
5.	Metode.....	18
5.1	Fokusgruppeintervju.....	18
5.2	Informantar .....	19
5.2.1	Utval .....	19
5.2.2	Kontakt med informantar .....	20
5.3	Forskingsetiske omsyn .....	21
5.3.1	Personopplysningar .....	22
5.3.2	Sjølvbestemming .....	22
5.3.3	Korrekt og godt informert .....	23
5.3.4	Kjeldetilvising .....	23
5.4	Analysemetode .....	24
5.4.1	Teoridreven koding og kategorisering.....	24
5.4.2	Val av utdrag frå analysen .....	25
5.4.3	Validitet og reliabilitet.....	25
6.	Analyse og drøfting .....	26
6.1	Språk som problem.....	26

6.1.1 Endring av det norske.....	26
6.1.2 Ekskluderande eller inkluderande praksis? .....	30
6.1.3 Unorske ord i tala .....	35
6.2 Språk som rett.....	37
6.2.1 Rett til morsmåslærar .....	38
6.2.2 Rett til å velje talemåte .....	40
6.3 Språk som ressurs.....	43
6.3.1 Berikande med språkvarietetar .....	43
6.3.2 Nye assosiasjonar til språk .....	46
6.3.3 Korleis handtere å ikkje forstå?.....	49
7. Avslutning .....	53
7.1 Dei tre orienteringane .....	53
7.1.1 Språk som problem.....	53
7.1.2 Språk som rett.....	54
7.1.3 Språk som ressurs .....	54
7.2 Oppsummering og refleksjon .....	55
7.3 Implikasjonar .....	57
8. Litteratur.....	59
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	64
Vedlegg 2 – Godkjenning frå NSD .....	65
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv .....	66

## 1. Innleiing

I Noreg finst det ikkje eit offisielt talemål, men vi har like mange dialektar i landet som stader der det bur folk (Språkrådet, 2004). Ei kjend sak er at nordmenn har brei toleranse for bruk av dialektar, både i formelle og uformelle samanhengar (Røyneland, 2000, s. 7). Men slik har det ikkje alltid vore. I 1870-åra var ei av dei mest debatterte sakane i skulen om kva for talemål elevane og lærarane skulle bruke. Det var ei forventning om at talemålet skulle vere nokså likt det danske skriftspråket. For nordmenn som snakka dialekt, var ikkje dette naturleg. Elevar og lærarar ynskte å bruke eige dialekt i kvardagen. Eit av argumenta som gjorde det lov å bruke eige dialekt, handla om at elevane skulle kunne bruke energien på å lære fagstoff i staden for språket (Torp & Vikør, 2014, s. 292–293). Det har vore mange meiningar om talemålet til elevar og lærarar sidan den gong (Torp & Vikør, 2014, s. 291–296). Slik det er i dag møtest stadig nye språk og dialektar, noko som har ført til at dei tradisjonelle talemålstrekka er i endring (Røyneland, 2000, s. 7–8). Under forskingskampanjen 2014 undersøkte Bente Ailin Svendsen, Else Ryen og Kristin Vold Lexander som er tre kjente språkforskarar elevar på alle trinn frå heile landet, på til saman 86 skular. Halvparten av dei spurde elevane brukte meir enn éin dialekt eller eitt språk kvar dag. Varietetane blei ofte brukt med familie. Mange elevar snakka til dømes annleis med mor enn dei gjorde med far. Fleire av elevane sa at dei kunne to til tre språk og dialektar, og ynskte å lære meir (Svendsen et al., 2014). Brunstad meiner at ei slik haldning til språk kan henge saman med at fleire ser seg sjølve som eit «globalt vesen», og at spesielt engelsk blir sett på som eit internasjonalt kontaktspråk (Brunstad, 2006, s. 46).

Mange nordmenn er gode i engelsk, og bruker språket mykje. Det gjer at fleire kan kalle seg tospråklege (Kulbrandstad, 2003, s. 18). Våren 2021 skreiv Malin Korsnes i NRK ein artikkel om elevar på vidaregåande som heller bruker engelsk i daglegtala enn norsk. Mange lærarar uttrykkjer at den norske grammatikken blir dårlegare og meiner det er på grunn av dette. Korsnes viser til ulike synspunkt, blant anna meiner leiaren i Noregs Mållag at bruken av engelsk er urovekkjande og vil gå utover nasjonalspråket. På den andre sida fortel den norske språkforskaren Anne Dahl at ho sjølve bruker det engelske språket mykje. Ho trur ikkje at norsk vil forsvinne, men at ein heller må godta at språket utviklar seg (Korsnes, 2021). Det same antar språkforskar Bente Ailin Svendsen i eit intervju publisert på [www.forskning.no](http://www.forskning.no) (Kvittingen, 2018). Ho seier at ungdomsspråket endrar seg raskt. Den, ein gong eksotiske, multietnolekte talestilen har blitt ein måte nokon *vel* å snakke på (Kvittingen, 2018).

Ei kartlegging gjort av Statistisk sentralbyrå i 2013 viste at det var rundt 300 språk i Noreg (Wilhelmsen & Holth, 2013, s. 24). Då skjønar ein at eksempla over er få av mange. At skulen og lærarar møter språkvariasjon i aller høgste grad, er det ingen tvil om. Korleis lærarar skal møte dei ulike talemåla, er beskrive i Opplæringslova §2-5: «I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke. Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar» (Opplæringslova, 1997). Korleis dette fungerer i praksis er det berre lærargruppa sjølve som kan svare på ut i frå deira erfaringar i skulen.

## 1.2 Problemstilling

I denne masteroppgåva undersøker eg problemstillinga: «Korleis oppfattar norsklærarar ulike typar språkleg variasjon hjå elevar som problem, rett og ressurs?».

Eg har valt å bruke «oppfatte» i problemstillinga. Verbet rommar mykje. Eg forbinder «å oppfatte» med dei første tankane og kjenslene som dukkar opp i forbindelse med at ein høyrer, ser og opplever det som skjer rundt seg. Ettersom oppfatninga blir skapt av dei første inntrykka ein får, må det også bli tatt til vurdering at lærarane kunne uttalt seg annleis om dei hadde fått meir tid til å reflektere. Samstundes reflekterer lærarane saman i intervjuet, og desse refleksjonane gjev innsikt i tankar, syn, oppfatningar og meiningar som lærarane har.

«Variasjon» blir i problemstillinga mi brukt til å beskrive det mangfaldige språkmiljøet i skulen. Elevane har både forskjellige språk og dialektar. Ifølgje Røyneland (2008b) kan ein bruke den meir tekniske termen «varietet» om ein ikkje ynskjer å spesifisere om det er snakk om språk eller dialekt. Det er viktig å merke seg at ein varietet kan innehalde mykje variasjon, og fleire varietetar kan vere overlappende (Røyneland, 2008b, s. 17). Såleis forstår eg at «varietet» inneber både språk og dialekt. Den språklege variasjonen kjem til uttrykk gjennom variablar (Røyneland, 2008b, s. 18), og eg forstår det som at det er variasjon *mellom* varietetane og *i* varietetane. Såleis blir variasjon eit meir heildekkande omgrep for å snakke om ulike varietetar og variablar i klasserommet, og i problemstillinga er ulike varietetar ein del av variasjonane. Då eg intervjuar lærarane, såg det ut som at termen «mangfald» var den dei var mest kjend med. Ifølgje Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 24) kan «mangfald» framstå som upresist, ofte fordi det er uklårt kva mangfald det er snakk om. Difor er det ikkje aktuelt å bruke mangfald i problemstillinga. Likevel vil eg seie at det er tydeleg at det er det *språklege* mangfaldet som er i fokus, og difor vil også «mangfald» bli brukt når det er snakk



om språket. At lærarane i størst grad brukte «mangfald», kan forklarast med at læreplanen bruker «mangfald» i sine formuleringar.

Språkorienteringane språk som problem, språk som rett og språk som ressurs (Ruiz, 1984), eller berre «problem, rett og ressurs» slik eg skriv i problemstillinga, er analyseverktøy eg skal bruke. Det lærarane seier i intervjuet, skal eg analysere for å sjå om dei kan sorterast inn i orienteringane. Kva dei tre orienteringane er, kjem eg meir inn på i teorikapittelet.

Eg startar med å presentere sentral bakgrunnsinformasjon for temaet. Vidare definerer eg omgrepa ideologi, orientering og haldning for å tydeleggjere eit viktig skilje. Deretter greier eg ut om teorien oppgåva byggjer på. Ein gjennomgang av metodeval og etiske refleksjonar blir presentert før eg tar fatt på analysen av intervjuet og drøftar funna i lys av teorien. Avslutningsvis vil eg sjå på kva implikasjonar forskinga bør få.

## 2. Bakgrunn

I dette kapittelet presenterer eg først korleis globalisering og regionalisering har påverka språket. Med eit synlegare mangfald og eit språk som stadig får nye innslag, viser eg nokre viktige poeng ved utviklinga. Vidare trekkjer eg fram læreplanen i norsk og den overordna delen av læreplanen som begge inneheld viktige punkt kring språk og mangfald.

### 2.1 Språkleg globalisering og regionalisering

Med stadig nye moglegheiter for å ha kontakt med andre deler av verda, har mobiliteten i samfunnet auka. Folk er ute og reiser, og mange flyttar mellom landegrensar (Brunstad, 2006, s. 7). Ny språkteknologi og nye tekstkulturar er også med på å skape kontakt mellom menneskje gjennom til dømes internett (Brunstad, 2006, s. 42). Dette gjer at språket ikkje lengre er så homogent som det ein gong var (Brunstad, 2006, s. 7). Sjølv større nasjonalspråksamfunn blir påverka av andre varietetar og det har ført til større refleksjon over språk. Engelsk blir sett på som eit hovudspråk for mange, men også forskjellige variantar av innvandrarspråk har blitt ein del av variasjonen (Brunstad, 2006, s. 42).

Globaliseringa i seg sjølv er eigentleg ikkje eit nytt fenomen. Derimot er omfanget og tempoet av språkglobaliseringa annleis enn tidlegare (Brunstad, 2006, s. 45). Brunstad påpeiker at det alltid har eksistert eit språkleg mangfald, men at mangfaldet har vorte meir synleg dei siste åra. Det er eit resultat av globaliseringa (Brunstad, 2006, s. 67). Ut i frå dette er det tydeleg at den tradisjonelle ideen om at det er ei sterk kopling mellom språk, individ og stad utfordra. Trua på at språk og dialektar berre er knytt til geografisk inndelte område, er altså ikkje like aktuell (Røyneland, 2017, s. 94–96). På den andre sida meiner dei seinmodernistiske teoretikarane at tid, stad og tradisjon *ikkje* høyrer saman. Mennesket skal fritt kunne velje kva dei skal forhalde seg til av blant anna språk (Giddens, 1991).

Ut i frå tidlegare forskning konkluderer Røyneland (2017) med at ei lokal dialekt alltid trumfar når det er snakk om språk. Undersøkinga hennar frå 2015 viste at unge med ein utanlandsk utsjånad, blei sett på som meir norske dersom dei hadde eit preg av den lokale dialekten i talemålet sitt (Røyneland, 2017, s. 101; Røyneland & Jensen, 2020, s. 5–6). Men sjølv om det er stor aksept for dialektar betyr ikkje det at dialektane er immune mot endring (Røyneland, 2017, s. 97). Når dialektvariasjonane innanfor eit område blir heilt eller delvis borte, kallar vi det dialektnivellering. Variasjonen innanfor kvar dialekt blir mindre, og dialektane i same område blir gradvis likare. Dialektnivellering vil til å begynne med gi større variasjon i

språket før ubrukte variantar forsvinn, og variasjonen blir mindre igjen (Røynealand, 2005, s. 17–18). Ein må også sjå på kva ord eit språksamfunn treng til ei kvar tid. Nokre ord blir laga av språkbrukarane sjølve, andre låner dei frå språk dei møter på vegen. Orda har alltid ei tyding, men dersom funksjonen av ordet endar seg, skjer det same med tydinga (Torp & Vikør, 2014, s. 299–300). Kva som er rett å seie og ikkje, finst det som nemnt ikkje reglar for fordi Noreg ikkje har eit standardtalemål. Likevel har det etablert seg eit bokmålsbasert normaltalemål og eit nynorskbasert normaltalemål. Det tyder på at det som blir rekna som standardtalemål er nært skriftspråket (Røynealand, 2008b, s. 25–26; Språkrådet, 2004).

## 2.2 Læreplanen

Språkleg mangfald er eit av kjerneelementa i læreplanen for norsk, og om elevane står det at «[...] Dei skal ha innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå eigen og andre sin språklege situasjon i Noreg.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette tyder at elevane, i løpet av skulegangen sin, skal lære om dei tre punkta språk, kultur og identitet. Den kunnskapen skal dei kunne bruke i sitt eige liv for å forstå forskjellane og sjå likskapane. Denne forståinga vil kunne hjelpe elevane å trekkje parallellar til verkelegheita. Korleis elevane skal få kunnskap til å sjå koplinga mellom språk, kultur og identitet er beskrive i kompetansemåla. Kompetansemåla 1-7 trinn handlar kort sagt om at elevane skal bli godt kjende med sitt eige språk og andre språk dei møter på. Ord som går igjen i formuleringane i kompetansemåla er utforske, reflektere og samanlikne (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6–8). Under viser eg til dei kompetansemåla i norskfaget som handlar om å sjå språk på ulike måtar. Desse måla skal vere med på å utvikle elevane sine grunnleggjande ferdigheiter. I denne oppgåva er det dei munnlege ferdigheitene som er mest relevante å trekkje fram. I norskfaget handlar dei munnlege ferdigheitene om at elevane skal kunne samhandle med andre gjennom språk, og dei skal kunne uttrykkje seg hensiktsmessig i situasjonar der dei må kommunisere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Ettersom det er lærarane som skal gje elevane kunnskap om språk, er det like viktig å trekkje fram kva den overordna delen av læreplanen seier under «Prinsipp for praksisen i skolen». Der blir det presisert at alle elevar skal møte respekt, og mangfaldet av elevar i skulen skal bli anerkjent som ein ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Desse døma frå læreplanen og den overordna delen av læreplanen syner at det i norsk skule blir lagt opp til eit positivt syn på det språklege og kulturelle mangfaldet.

Eg ynskjer å trekkje dette fram for å vise kva lærarane skal gå ut i frå når dei arbeider med eksplisitt og implisitt språkundervisning for elevane. Korleis lærarane formidlar

oppfatningane sine om språk vil naturlegvis påverke kva oppfatningar elevane får om språk, og korleis dei pratar om språk, både i og utanfor undervisninga.

Etter 2. trinn

- Eleven skal kunne «utforske og samtale om oppbygginga av og betydninga til ord og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).
- Eleven skal kunne «utforske eige talespråk og samtale om forskjellar og likskapar mellom talespråk og skriftspråk». (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Etter 4. trinn

- Eleven skal kunne «reflektere over korleis språkbruken vår påverkar andre, og korleis vi tilpassar og endrar språket i ulike situasjonar» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7)
- Eleven skal kunne «samanlikne ord og uttrykk i norsk og andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).
- Eleven skal kunne «utforske og samtale om språkleg variasjon og mangfald i nærmiljøet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Etter 7. trinn

- Eleven skal kunne «samanlikne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvariantar i Noreg og med nabospråk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)
- Eleven skal kunne «utforske og reflektere over samanhengen mellom språk og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)

### 3. Tidlegare forskning

Kulbrandstad gav i 2015 ut ein litteraturstudie der han gjer han greie for hovudtema og metodiske tilnærmingar kring forskning på språkhaldningar i Noreg (Kulbrandstad, 2015, s. 247). Han går ut i frå at i befolkninga som i dag utgjer Noreg, er det menneske som ikkje har norsk som morsmål, men som har lært seg det i kontakt med dei som har det. Dei forskingsarbeida Kulbrandstad har gått igjennom i studien sin, har han delt inn i tre temaområde: «1 Holdningar til norsk med andrespråkspreg, 2 Holdningar til multietnolektisk ungdomsspråk, 3 Holdningar til flerspråkligheit og nye minoritetsspråk» (Kulbrandstad, 2015, s. 254). Både tema 1 og 2 fann Kulbrandstad at har vore mykje forska på, men innanfor det tredje hovudemnet «Holdningar til flerspråkligheit og minoritetsspråk» har det vore mindre forskingsaktivitet (Kulbrandstad, 2015, s. 270). Då han skreiv artikkelen i 2015, var den nyaste forskinga spesielt prega av nysgjerrigheit kring møtet mellom norsk og innvandrarspråk. Vidare har forskinga på språkhaldningar opna opp for eit utvida forskingsfelt kring det aukande språklege mangfaldet (Kulbrandstad, 2015, s. 247–248).

Frå 2015 leda Unn Røynealand eit stort forskingsprosjekt der hovudspørsmålet var «Hva skal til for å høres – og se – ut som du hører til. Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge» ved MultiLing (UiO). Dataa i prosjektet vart henta frå 605 elevar på ungdomsskular i Noreg. Det vart brukt ein verbal-visuell masketest, eit nettbasert spørjeskjema, fokusgruppeintervju og testar som gjekk på utanlandsk aksent (Universitetet i Oslo, 2016). Saman med Bård Uri Jensen publiserte Røynealand ein artikkel i 2020, der dei tar utgangspunkt i dataa frå prosjektet som starta i 2015 (Røynealand & Jensen, 2020, s. 5). I denne artikkelen ser dei på den verbal-visuelle masketesten som blei utført på 350 av ungdommane i 2015. Resultatet synte at menneske med utanlandsk utsjånad og rural dialekt, blei sett på som meir norske enn om dei same menneska snakka bokmålsnært (Røynealand, 2017, s. 101; Røynealand & Jensen, 2020, s. 5–6). Sjølv om ikkje utsjånad og språk blir kopla saman i mi forskning, synest eg det Røynealand og Jensen (2020) får fram er viktig å ta med seg. Kva som blir sett på som mest og minst norsk, framstår som viktig i mykje av den tidlegare forskinga kring språkhaldningar.

Kulbrandstad (2015, s. 255-256) refererer til Kristin Myklestu (2015), som i ei masteroppgåve forskar på norsk med utanlandsk aksent. Myklestu (2015) er eit av delprosjekta til forskingsprosjektet «Hva skal til for å høres – og se – ut som du hører til. Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge», og ho bruker difor data derifrå. Myklestu (2015) gjorde ein haldningsstudie av unge sin toleranse for variasjon i talemålet. Urbane

dialektar vart sett på som mindre norske enn rurale dialektar. Oslo er den staden med mest innvandring i landet ifølgje Myklestu (2015), og oslodialektane er altså relevante. Mange innvandrarakar snakkar difor anten oslomål, med eller utan aksent, eller med ein multietnolektisk stil. Det har ført til at oslomålet blir sett på som «innvandringsdialekten» (Myklestu, 2015, s. 76–77). Vidare svarar ho på kven av dialektane som har eit mest positivt omdøme. Det viser seg at oslodialektane skårar høgst på status, men at dei rurale dialektane er mest attraktive blant unge (Myklestu, 2015, s. 79).

Kva som er godteken som norsk og ikkje, blei også undersøkt av Unn Røynealand (2017) nokre år seinare. I 2017 skreiv ho ein artikkel med same tittel som det store forskingsprosjektet ho leia, «Hva skal til for å høres ut som du hører til? Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge». Artikkelen syner at å snakke den lokale dialekten utan å knote eller å blande inn andre dialektar er det beste, men ein nivellert variant av ein dialekt kan vere godteken. Røynealand (2017, s. 103) konkluderer også med at det finst aksept for eit aksentprega norsk. Samstundes kan ein aksent blir oppfatta som mindre norsk og bli sett på som mindre positiv. Ho trekkjer fram purismeideologi og tanken om at språket skal vere så «reint» som mogleg. Vidare bruker ho det som ei forklaring på at knot og blanding ikkje er ein like godteken måte å bruka språket på (Røynealand, 2017, s. 96). Ims (2014) trekkjer inn oslomålet når ho i studien sin skriv om korleis media framstiller, ideologiserer og differensierer norsk snakka av nordmenn med innvandrarbakgrunn. Ho peiker på at ny kjennskap til språk på grunn av auka migrasjon har ført til nye språklege praksisar. Både minoritets- og majoritetsungdom tar stadig i bruk nye talemåtar, gjerne for å markere seg geografisk og sosialt (Ims, 2014, s. 25). Funna til Ims (2014) viser at korleis ein snakkar norsk og om det blir vurdert som god norsk eller ikkje, får betydning for korleis ein blir forstått.

Forskinga til Myklestu (2015) og Røynealand (2017) syner korleis norske dialektar og multietnolektisk talestil blir vurdert og motteken av ungdom i det norske samfunnet. Ims (2014) tar utgangspunkt i eit tv-program om fleirspråklege. Om ein ser tilbake til 2007, publiserte Kulbrandstad ei undersøking av haldningar kring språkleg mangfald blant lærarstudentar. Spørjeundersøkinga som blei gjennomført synte jamt over positive haldningar til språk hjå lærarstudentane. Både dialektar og norsk med ein multietnolektisk aksent vart godteken av dei fleste. Samstundes kom det fram at fleire av studentane meinte det ville vore negativt om nye permanente minoritetsspråk skulle etablere seg i Noreg, og denne haldninga

syner at det finst ein skepsis til bruk av nye minoritetsspråk blant nokre lærarstudentar i Noreg (Kulbrandstad, 2007, s. 370).

Camilla Bjelland (2016) har undersøkt faktorar som påverkar lærarane sitt arbeid i eit kulturelt klasserom. Ho ynsker å bidra til ein meir inkluderande skule med si forskning, og ho trekkjer inn relevante teoriar om interkulturell pedagogikk og fleirkulturell pedagogikk. Lærarane sine haldningar koplpar ho saman med å ha eit ressursorientert syn og eit problemorientert syn på skulen (Bjelland, 2016, s. 85). Ifølgje Bjelland (2016) handlar interkulturell pedagogikk om å *ikkje* skilje mellom «oss» og «dei andre», og om ein gjer det kan det framstå som diskriminerande. Å tvinge menneske inn i kategoriar og tilføre dei karakteristikkar, kan hindra at individa sjølve får definere kven dei vil vere og korleis dei identifiserer seg. Når Bjelland (2016) skriv om det interkulturelle synet, refererer ho til ressursorienteringa, og mangfaldet blir sett på som ein normaltilstand (Bjelland, 2016, s. 87). Fleirkulturell pedagogikk forklarar Bjelland (2016) som eit strukturelt system som skulen har ansvar for. Generelle pedagogiske prinsipp blir tilpassa ein fleirkulturell skule. Det inneber å tilpasse opplæringa slik at alle har likeverdige moglegheiter til å meistre skulen, til dømes ved tospråkleg opplæring. Ho legg til at ho forstår ein fleirkulturell skule som at det finst både majoritetar og minoritetar. Vidare grunngir Bjelland (2016) den fleirkulturelle pedagogikken med å hevde at den norske skulen i dag bruker monokulturelle pedagogiske prinsipp, sjølv om den pedagogiske konteksten er fleirkulturell (Bjelland, 2016, s. 85–86). Bjelland (2016) refererer til ressursorientering og kallar det eit interkulturelt syn, medan problemorientering blir kopla til eit monokulturelt syn. Ho finn indikasjonar på at lærargruppa ho intervjuar har haldningar som stammar frå begge syna (Bjelland, 2016, s. 94). Samarbeid og dialog blir trekte fram som viktige faktorar for resultatet av lærarane sitt arbeid. Lærarane som arbeider ut i frå eit monokulturelt perspektiv seier dei saknar samarbeidsstrukturar. Lærarane som er innanfor den interkulturelle konteksten meiner samarbeidsstrukturen ved deira skule er vellykka (Bjelland, 2016, s. 101). Bjelland avsluttar med å seie at lærarane har behov for verktøy i arbeidet med å utvikle sine interkulturelle haldningar og kompetanse (Bjelland, 2016, s. 102).

Når det gjeld nordisk forskning, publiserte Lasse Vuorsola (2018) ein forskingsartikkel som undersøker korleis finsk som minoritetsspråk får ein plass i det svenske skulesystemet. Han meiner at språkpolitikken, og då spesielt negative haldningar frå ideologiar kring minoritetsspråklege, har stor påverknad både på kvart individ og på samfunnet generelt. Vuorsola (2018) ser problemstillinga frå eit nasjonalt nivå og eit lokalt nivå. Han skriv at det

nasjonale nivået syner eit rettsorientert og ressursorientert syn der dei minoritetsspråklege blir ivaretatt. Men det samsvarer ikkje med det at den finske minoriteten i Sverige tilsynelatande meiner det motsette. Dei synest ikkje at det er godt nok tilrettelagt for deira språkrettar. Ifølgje Vuorsola (2018) må ein i denne samanhengen sjå på det lokale nivået. Han skriv vidare at det ikkje handlar om at kommunen dataa er henta frå ikkje overheldt reglane for dei språklege minoritetane, men at dei har tolka lovane og reglane til eit minimumsnivå. Når det lokale nivået får vurdere retningslinjene slik dei sjølve vil, kan det overstyre dei nasjonale retningslinjene. I så fall kan ikkje ein slik språkpolitikk blir sett på som tilstrekkeleg ifølgje Vuorsola (2018).

Av relevant internasjonal forskning har De La Cruz Albizu (2020) undersøkt barneskulerektorar i New York sine språkideologiar. Valet om å sjå på rektorane grunnar i at deira tankar om korleis ein skule burde bli styrt, ofte kan vere med på å bestemme utfallet av politikken hjå den einskilde skulen. Ut av forskinga si fann De La Cruz Albizu (2020) at språk som ressurs var representert på to forskjellige måtar. Nokre rektorar meinte språket skulle vere nyttig og såg på det som ein ytre verdi, medan andre meinte at kommunikasjonen og den indre verdien var viktigast. De La Cruz Albizu (2020) poengterer også at sjølv om ressursorienteringa var tydelegast, kom dei to andre orienteringane språk som problem og språk som rett også fram.

Ut i frå forskinga eg presenterer her, kan det sjå ut som at korleis den einskilde skule og lærar forstår og praktiserer lovar og reglar, har stor betydning for kva haldningar og ideologiar som er synlege overfor elevane. Korleis erfarne lærararar i jobb, stiller seg til dei språklege variasjonane er difor interessant å forske vidare på. Såleis dekkjer problemstillinga mi eit relevant emne som bør bli forska meir på, nemleg «Korleis oppfattar norsklærarar ulike typar språkleg variasjon hjå elevar som problem, rett og ressurs?».



## 4. Teori

I teorikapittelet greier eg ut om relevant teori som seinare vil bli brukt i analysen og diskusjonen av funna. Kjernen i det teoretiske rammeverket er Richard Ruiz (1984) sine språkorienteringar språk som problem, språk som rett og språk som ressurs. Desse skildrar han i artikkelen «Orientations in language planning» frå 1984 (Ruiz, 1984). Hult og Hornberger (2016) har i artikkelen «Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic» tatt for seg orienteringane til Ruiz, og sett dei i eit notidsperspektiv (Hult & Hornberger, 2016). Men språket og språkpolitikken har endra seg mykje sidan 1984 (Hult & Hornberger, 2016, s. 30). Eg vil bruke både Ruiz (1984) sin original artikkel, og Hult og Hornberger (2016) sin artikkel med eit oppdatert syn på orienteringane for å få eit heilskapleg bilete av korleis språk som- problem, rett og ressurs syner i analysen av lærarar si orientering til, og oppfatning av språkleg variasjon og språklege varietetar. Først vil eg i dette kapittelet presentere ei omgrepsavklaring. Avslutningsvis synleggjer eg korleis purismeideologi og mangfalddsideologi kan bli sett i samanheng med orienteringane til Ruiz (1984).

### 4.1 Omgrepsavklaring

Det er primært «orientering» som blir brukt i oppgåva, fordi det er snakk om Ruiz (1984) sine språkorienteringar. Men «orientering» er nært knytt til «haldning» og «ideologi». Difor vil eg definere desse tre omgrepa. Hensikta med å tydeleggjere skiljet mellom omgrepa er å gjere det lettare å forstå samanhengen når eg bruker omgrepa seinare i oppgåva. Samstundes er det viktig å synleggjere likskapen mellom dei tre omgrepa.

#### 4.1.1 Haldningar

Ei haldning blir uttrykt ved at ein reagerer positivt eller negativt overfor gitte sosiale objekt (Mæhlum, 2008, s. 95). Det kan vere personar eller grupper samstundes som det kan vere meir abstrakte idear eller verdiar. Haldningane kan komme frå kunnskap ein har tileigna seg, men mange haldningar er også baserte på erfaringar. Det er ofte i spesielle sosiale samanhengar som vi vel å identifisere oss med, at haldningane blir til. Det kan til dømes vere i sosiale grupper som saman med vener eller familie (Mæhlum, 2008, s. 95). Peter Garret (2010) definerer haldningar som ei evaluerande orientering til eit sosialt objekt:

«[...] an attitude is an evaluative orientation to a social object of some sort, whether it is a language, or a new government policy, etc. And, as a ‘disposition’, an attitude can

be seen as having a degree of stability that allows it to be identified» (Garrett, 2010, s. 20).

Eg forstår denne definisjonen som at språk er objektet og at når ein evaluerer eller vurderer språk, resulterer det i ei haldning som anten er positivt eller negativt retta mot språk. Vidare seier Garret (2010) at språket vi vel å uttrykkje oss med blir påverka av vår sosiale bakgrunn. Denne faktoren gjer at mange har forskjellige haldningar, noko som kan gje sosiale fordelar og ulemper (Garrett, 2010, s. 2). Korleis vi ser oss sjølve i det sosiale og korleis vi oppfører oss mot kvarandre blir gjerne bestemt ut i frå kva haldningar vi har (Garrett, 2010, s. 15).

#### 4.1.2 Språkideologi

«Ideologi» er eit komplekst omgrep, og tydinga av ordet er ulik i ulike samanhengar (Bull, 2018, s. 42). Nokre ideologiske syn og standpunkt er umedvitne og blir nesten tatt for gjevne, medan andre er meir reflekterte og medvitne (Bull, 2018, s. 37). Kva vi synest er viktig, uviktig eller som vi ikkje ein gong legg merke til, blir bestemt ut i frå kva ideologiske grunntankar vi har. Såleis kan ideologiar vere med på å skape fordommar (Bull, 2018, s. 35). Språkideologiar opptre på same måte. I tillegg poengterer Irvine (2012) at ein alltid må sjå språkideologiar i fleirtal. Det er fordi ein alltid kan sjå ting frå fleire posisjonar (Irvine, 2012, s. 63). I 1989 var Irvine ute med ein definisjon på kva ein språkideologi er. Ho definerer språkideologiar som – “the cultural (or subcultural) system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (Irvine, 1989, s. 255). Irvine (1989) hevdar at det ikkje er ein direkte samheng mellom språklege fenomen og sosiale relasjonar, men at dei påverkar kvarandre, og at det er difor er viktig å ikkje ignorere det at det finst språkideologiar. Som eit døme på sosiale relasjonar som har påverka språket, nemner Irvine (1989) migrasjon. Samlinga av personar, grupper og ulike kulturar kan på mange måtar lage like mykje ny historie, som ho speglar det gamle (Irvine, 1989, s. 255). Ifølgje Irvine (2012) er korleis folk forstår språket si rolle i den kulturelle verda, prega av kulturelle kontekstar som samanhengen mellom språk, kultur og politikk. Det gjer at språkideologiane utgjer vår sosiale konstruksjon, og det er opp til kvar enkelt å tolke. Tolkinga resulterer i at det finst mange ulike måtar å forstå ideologiane på. Irvine (2012, s. 63) påpeiker såleis at det alltid vil vere fleire perspektiv på ei sak.

#### 4.1.3 Orientering

Richard Ruiz (1984) er som nemnt innleiingsvis, kjend for sine tre språkorienteringar språk som problem, rett og ressurs. Ruiz (1984, s. 16) definerer orienteringar slik: «(...) a complex of dispositions toward language and its role, and toward languages and their role in society».

Vidare skriv han om korleis orienteringane legg føringar for korleis vi pratar og tenkjer om språk. Menneskje tilpassar seg etter orienteringane og kva dei trur er akseptabelt når dei skal meine noko om språket. Slik blir også haldningane våre etablerte, ifølgje Ruiz (1984, s.16). Dette samsvarer med det Bull (2018, s. 35) skriv om at ideologiar tydeleggjer kva verdisyn og oppfatning ein har av verda. Såleis ser eg ein likskap mellom haldningar, ideologiar og orienteringar. Omgrepa går mykje inn i kvarandre, og dei er vanskelege å skilje. Ruiz (1984) skreiv også at han såg likskapen mellom språkorienteringar og språkideologiar, men han meinte likevel at det ikkje var likt nok til å kunne kalle orienteringane hans for ideologiar (Ruiz, 1984, s. 29). Han skriv ikkje noko meir utfyllande om det i artikkelen frå 1984, men i nyare tid har andre forskarar omtalt orienteringane til Ruiz (1984) som ideologiar (sjå de Jong et al., 2016, s. 200; Iversen, 2021, s. 424).

## 4.2 Språkorientering

Nancy Hornberger (2016) hevdar i sin artikkel at i ei tidlegare samtale med Ruiz, fortalde han korleis han kom fram til orienteringane. Han meinte å sjå ein tendens til at språk og språkmangfald i samfunnet, og i utdanning, blei tenkt på som eit problem, ein rett og ein ressurs (Hult & Hornberger, 2016, s. 31). Vidare blir orienteringane presentert kvar for seg ut i frå Ruiz (1984) sin eige forklaring, men med innspel frå Hult og Hornberger (2016).

### 4.2.1 Språk som problem

Ruiz (1984) forklarar at orienteringa «språk som problem» kjem av at minoritetsspråk blir sett på som ein trussel mot det dominerande språket. Dei som har eit problemorientert syn på språket, forbind minoritetsspråk med sosiale problem. Det blir sett på som negativt og mindreverdig om du ikkje kan majoritetsspråket, og nokon samanliknar det med ei kommunikativ funksjonshemming. Dei som har eit problemorientert syn på språk, meiner at minoritetane ikkje har like gode forutsetningar som majoriteten til å meistre livet, på grunn av språklege utfordringar. Desse haldningane koplar minoritetsspråklege til undertrykte grupper i samfunnet, og kjem frå ei frykt for at minoritetsspråk skal splitte nasjonar. Den negative tanken om minoritetsspråk har ført til at tospråklegheit er knytt til kognitive vanskar og problem ved utdanning (Hult & Hornberger, 2016, s. 33; Ruiz, 1984, s. 19–21). Ruiz (1984) skriv at om hovudtanken i eit utdanningsprogram er at minoritetane bør bli mest mogleg utsett for majoritetsspråket, så er det eit program basert på språk som problem (Ruiz, 1984, s. 20). Dei som har eit problemorientert syn meiner nemleg at om det blir lagt til rette for tospråkleg

undervisning, kan det vere med på å forverre dei sosiale problema. For å unngå desse sosiale utfordringane, hevdar dei at løysinga er å la minoritetsspråka forsvinne (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Hult og Hornberger (2016, s. 33) stiller spørsmål kring orienteringa som er spørjande til korleis desse haldningane uttrykkjer makt, og aktualiserer politikken si rolle i utfordringa.

#### 4.2.2 Språk som rett

Hult og Hornberger (2016, s. 33) nemnar språkrettar frå eit utvida perspektiv, då dei skriv om viktigheita av at å kunne bruke og oppretthalde sitt eige språk handlar om menneskerettar og personleg fridom. Ruiz (1984, s. 22–23) skriv om det same, og spesifiserer at ein har rett på eige morsmål når ein til dømes skal stemme eller står overfor ei juridisk- eller administrativ saksbehandling. Samstundes betyr språket mykje for store deler av kvardagen, og livet. Det dreier seg til dømes om å kunne arbeide og å nytte seg av samfunnet sine tenester. På bakgrunn av dette kan ikkje språkrettar avgrense seg til å berre handle om det språklege, men også om korleis minoritetane skal bli beskytta mot diskriminering (Ruiz, 1984, s. 24). Eit rettsorientert syn inneber nemleg også ei bekymring for at språkforskjellane skal utvikle seg til sosiale problem ifølgje Hult og Hornberger (2016, s. 33). På skule og undervisningsnivå kjem språkrettane fram gjennom moglegheitene elevane blir tilbydde for å oppnå ferdigheiter i majoritetsspråket og/eller moglegheita til å oppretthalde minoritetsspråket. Skulen som organisasjon kan leggje til rette for dette ved å sørgje for at det finst tilgang på undervisningsopplegg som arbeider for at alle skal ha lik tilgang til utdanning. Sjølv om dei med eit rettsorientert syn på språket jobbar for at det ikkje skal vere sosiale forskjellar på grunn av språk, vil språkrettar kunne vere avgrensa til spesifikke individ eller grupper trekkjer Hult og Hornberger fram (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). I det norske samfunnet beskriv Bull (2018, s. 40) nordmenn som «ideologiske fangar av nasjonalistisk ideologi». Ut i frå kor lenge ei folkegruppe har vore i Noreg, blir statusen til språket deira bestemt. På den måten blir språklege rettar knytt til språkgrupper. Norsk blir rangert høgst i Noreg sitt språkhierarki. Det gjer at norsktalande har individuelle rettar. Det er til dømes berre norsktalande elevar som automatisk har rett til morsmålsopplæring i den norske skulen. Har du eit anna morsmål har du berre rett til morsmålsopplæring om det tener som hjelp og overgang til norskopplæring. Bull (2018) meiner at dette gjer den einskilde språkbrukaren og -gruppa rettslause. Samstundes poengterer ho at Noreg er ein demokratisk stat, og med det følgjer ein føresetnad om å kunne samtale, og at innvandrara i Noreg bør lære seg norsk (Bull, 2018, s. 41).

### 4.2.3 Språk som ressurs

Som ei motsetning til språk som problem, er den tredje orienteringa språk som ressurs (Hult & Hornberger, 2016, s. 38). I denne orienteringa blir fleirspråklegheit og kulturelt mangfald verdsett. Dei med eit ressursorienterte syn ynskjer å bevare minoritetsspråka og å anerkjenne utviklingspotensialet i dei forskjellige språka. Dei fleirspråklege er attraktive i språkinnlæring, og blir sett på som ei god kjelde til å hjelpe andre med å utvikle språkkunnskapar (Hult & Hornberger, 2016, s. 33; Ruiz, 1984, s. 28). Såleis finn ein fleirspråklege ressursar både på personleg nivå, men også på eit nasjonalt nivå. Formidlinga av språk blir ein del av ein kulturell reproduksjon (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Dette vil kunne gje ein positiv innflyting på språket sin status slik at forskjellane mellom minoritetane og majoritetane ikkje blir like tydelege (Ruiz, 1984, s. 25). Ifølgje Hult og Hornberger (2016, s. 33) vil dette også kunne vere med på å redusere framandfrykt og auke den interkulturelle forståinga. Skular som blir styrt av eit ressursorientert syn er opptekne av at språklæring er fruktbar for vidare læring. Undervisningsopplegga er basert på at elevane skal utvikle språkkunnskapane sine så godt at dei kjem til nytte heile livet (Hult & Hornberger, 2016, s. 33).

## 4.3 Ideologiske strøymingar

Purismeideologi og språkleg mangfald er sentrale ideologiske strøymingar i samfunnet (sjå Mæhlum, 2011; Kulbrandstad, 2020). I dette underkapittelet vil eg synleggjere nokre samanhengar mellom språkorienteringane til Ruiz (1984) og ideologiane. Det vil eg òg fortsette med i analysekapittelet.

### 4.3.1 Purismeideologi

Ei haldning til språk der nokre element blir kategoriserte som «reine» og andre som «ureine», kallar vi *purismeideologi* (Mæhlum, 2011, s. 3). Purismeideologien er eit tradisjonelt syn på språket som tar utgangspunkt i at språk og dialektar høyrer til bestemte geografiske område. Ein slik måte å tenkje på har ein sett i mange år og fanst heilt tilbake til 1800-talet, under dei nasjonalromantiske strøymingane. På den tida meinte mange at språket sameinte nasjonen og folket (Røyneland, 2017, s. 94–96). Eit språk som inneheld udefinierbare kombinasjonar av fleire varietetar blir rekna som «ureint», og puristane meiner at eit slikt språk bør bli fjerna (Mæhlum, 2011, s. 3). Dei vil ta vare på språket slik det er, og er ofte skeptiske til endringar. Irvine og Gal (2000) presenterer «erasure», sletting eller utvisking, som ein semiotisk prosess der språkideologiske forhold kjem fram. Dei forklarar «sletting» som at språk som ikkje

passar inn i ideologien, blir sett bort i frå (Irvine & Gal, 2000, s. 38). I Noreg har vi sett eit slikt døme på ein sterk ideologisk prosess der språkpolitikarar bevarte importord frå gresk og latin, medan danske og mellomnedertyske importord har vorte «sletta». Dei blir altså haldne ute frå grammatikken og ordbøkene (Bull, 2018, s. 35). I Noreg er mange opptekne av å bevare det tradisjonelle språket, og mange er skeptiske til språklege endringar (Røyneland, 2017, s. 96). Hult og Hornberger legg fram at orienteringa språk som problem blir følgd av ein tanke om at eit språkleg mangfald er ein trussel mot assimilering og nasjonal eining (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Såleis kan Ruiz (1984) sin «språk som problem» bli kopla til purismeideologien.

#### 4.3.2 Språkleg mangfald

Noreg har aldri vore eit lingvistiske homogent samfunn, men dei siste femti åra har mangfaldet auka språkleg sett (Kulbrandstad, 2020, s. 209). Ifølgje Språklova blir kvensk, romani, romanes og teiknspråk rekna som likeverdige språklege og kulturelle uttrykk med norsk (Språklova, 2021, §§ 6 og 7). Medan samisk blir rekna som eit likeverdig språk (Språklova, 2021, § 5). Om vi ser bort i frå at nordmenn som har lært seg engelsk på skulen kan bli rekna som fleirspråklege, så er fleirspråklegheit noko vi finn i dei etniske mindretalsgruppene, innfødde eller innvandra. Dei bruker fleire språk dagleg (Røyneland, 2008a, s. 42). Å bruke fleire varietetar av språk innanfor ein og same samtale er ikkje uvanleg for dei som er fleirspråklege. Det blir kalla for kodeveksling (Røyneland, 2008c, s. 48). Det er ein måte å kommunisere på der språkvalet er meiningsberande og difor blir sett på som ein kommunikativ ressurs. Det handlar altså ikkje nødvendigvis om mangel på språkkunnskapar, men meir om korleis ein ynskjer å utrykke seg (Røyneland, 2008c, s. 53). Mangfaldet av varietetar inkluderer også den aksepten nordmenn har for dialektar (Ims, 2014, s. 6; Røyneland, 2017). Mange bruker dialektar i alle situasjonar, men det er vanleg å tilpasse seg andre språkvarietetar (Vikør, 2018, s. 348).

Av dei som jobbar i skulen, blir skular som har minoritetsspråklege elevar ofte omtalt som fleirkulturelle. Hauge (2014) peiker på at kvar einskild skule forstår og praktiserer det å inkludere, og ivareta det fleirkulturelle mangfaldet på ulike måtar. Ho nemner forskjellen mellom å tenkje på ein fleirkulturell skule som ein skule med minoritetslevar, der dårlege ferdigheiter i norsk blir sett som problematisk, og ein felleskulturell skule, der ein er oppteken av kva elevane meistarar, og byggjer vidare på den kunnskapen elevane allereie har (Hauge, 2014, s. 21–22). Det same skriv Bjelland (2016, s. 85–86) om og legg til at ein fleirkulturell

pedagogikk bruker monokulturelle pedagogiske prinsipp, men den meir inkluderande praksisen interkulturell pedagogikk er meir opptekne av å ivareta alle.

## 5. Metode

I denne studien bruker eg kvalitativ metode. Hovudformålet med kvalitativ metode er å beskrive og forstå ein annan kultur enn ein sjølv er ein del av. Kvalitativ metode bruker ein for å få innsikt i, og forstå kva ei spesiell gruppe menneske gjer i sitt kvardagsliv, og å forstå meininga bak desse handlingane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

Her i metodekapittelet går eg igjennom val av metode og prosessen kring intervjuet. Vidare kjem eg inn på forskingsetiske omsyn som eg har tatt i arbeidet med oppgåva. Til slutt beskriv eg korleis eg har analysert datamaterialet.

### 5.1 Fokusgruppeintervju

Ifølgje Neteland (2020, s. 51) er intervju ein god metode om du er ute etter korleis folk tenkjer. Med intervju kan ein samle erfaringar, refleksjonar, kunnskap eller haldningar om eit tema. Meir konkret har eg i denne studien brukt fokusgruppe som innsamlingsmetode. Det er eit semistrukturert intervju og kan forklarast som eit ope intervju. Det inneber at eg som forskar er fleksibel undervegs i intervjuet. På førehand gjorde eg klar nokre spørsmål og tema i ein intervjuguide (sjå vedlegg nr. 1). Undervegs lytta eg til det som vart sagt og tilpassa spørsmåla ut i frå det (sjå Høgheim, 2020, s. 131).

I metodelitteraturen er det stor oppslutnad om at det følgjande:

«There is no single right way to do focus groups. Instead, there are many different options, and for each research project investigators need to select a way of using focus groups that matches the goals of the project» (Morgan & Bottorff, 2010, s. 579).

Eg har valt å ta utgangspunkt i metodeskildringa til Kitzinger (1995, sjå også Kitzinger og Barbour, 1999). Ifølgje ho skal eit fokusgruppeintervju oppmuntre deltakarane til å snakke med kvarandre og gje ein naturleg straum av ytringar. Det blir lagt opp til ei kvardagsleg tale der deltakarane deler kunnskap, ulike synspunkt og erfaringar undervegs. Det er ope for å stille kvarandre spørsmål og kommentere og diskutere ting som blir sagt. Denne typen interaksjon mellom informantane kan opne for ein friare samtale der subkulturar og normer kjem fram (Kitzinger, 1995, s. 299; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 80). Målet er ikkje berre å få fram kva informantane tenkjer, men *korleis* dei tenkjer og *kvifor* dei tenkjer nettopp slik (Kitzinger, 1995, s. 299). Dette betyr at å bruke fokusgruppeintervju til å undersøke lærarar sine haldningar og ideologiar, vil kunne gje innhaldsrrike samtalar.



Både Postholm og Jacobsen (2011, s. 80) og Kitzinger (1995, s. 299) er einige i at nytteverdien informantane har av kvarandre i ei fokusgruppe er eit betre alternativ, og gir meir informasjon enn enkeltintervju. Samstundes kan ein slik type gruppeprosess vere svært sårbar. Det kan handle om at enkeltpersonar ikkje tør å seie meininga si, eller kome med nye synspunkt. Deltakarane har lov til å vere ueinige, men det finst ein fare for at diskusjonar og utdjupingar kan ende i krangel (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65–66). I mitt tilfelle var det ein fare for at nokre av informantane var redde for å dele tankane sine. Det er mykje stoltheit i læraryrket, og eg ser for meg at det er mange som kan vere redde for å uttrykke sterke meiningar dersom dei er politisk ukorrekte. Temaet for intervjuet er vanskeleg fordi samfunnet og læreplanen har lagt opp til at ein profesjonell lærar skal vere positiv til ulikskapar. Samstundes er lærarar også menneske. Dei har eigne meiningar, som blir reflektert i deira veremåte og handlingsmønster. Det er nettopp difor lærarane sine personlege oppfatningar er interessante.

## 5.2 Informantar

I dette underkapittelet viser eg vurderingar eg har gjort kring utval av informantar, størrelse på gruppa og gruppesamansettinga. Vidare fortel eg om korleis eg tok kontakt med skular og reflekterer kring den prosessen.

### 5.2.1 Utval

Å sette saman ei fokusgruppe må vere gjennomtenkt. Størrelsen på ei slik gruppe kan variere ut i frå kva slags felt du skal undersøke. Det kan vere alt i frå 3 til 12 deltakarar (Kitzinger & Barbour, 1999). Nokre meiner at det bør vere fleire deltakarar, frå 6 og opp til 12 (sjå Krumsvik, 2014, s. 141; Stewart & Shamdasani, 2015, s. 64). Trass ueinigheita har både store grupper på 10-12 deltakarar og grupper på 3-4 deltakarar hatt gode resultat (Halkier, 2010, s. 39). Ettersom både Kitzinger og Barbour (1999) og Halkier (2010) meiner små fokusgrupper kan vere gode, valte eg å søkje etter grupper på 3-6 deltakarar. Ifølgje Halkier (2010, s. 40) kan talet på fokusgruppene også vere ulikt frå prosjekt til prosjekt. Det kjem an på intervjuet si rolle i oppgåva. Eg har intervjuet éi lærargruppe, og resultatet er hovudgrunnlaget for denne masteroppgåva. Om det hadde vore mogleg, hadde eg sett at eg fekk fleire grupper. Blant anna ressursar og tid, gjorde at dette ikkje var mogleg. Samstundes måtte eg stille meg nokre etiske spørsmål når det kom til å skaffe informantar. Eg var ikkje interessert i å presse lærarar

til å delta. Datamaterialet frå intervjuet eg fekk var likevel så fruktbart og fylt med spennande samtaler at det gjev meg meir enn nok til å kunne forske på temaet mitt.

Kitzinger og Barbour (1999) reflekterer kring samansetting av informantar. Dei seier at dersom deltakarane er kjende frå før, kan dei påverke kvarandre negativt på grunn av dei sosiale forholda i gruppa. Det kan vere underliggjande problem eller normer som styrer kommunikasjonen. Samstundes er ei gruppe som allereie eksisterer kjende med kvarandre og vande med å diskutere ulike problemstillingar. Det gjer at dei er trygge på kvarandre. På den andre sida vil ei fokusgruppe som inneheld ukjende deltakarar kunne få fram andre poeng. Då vil deltakarane ha ulike bakgrunnar og vere vande med å tenkje på ulike måtar. Om det skulle finnast ei frykt for å øydelegge dei sosiale relasjonane når ein ytrar meininga si, vil ikkje det vere eit problem i ei ukjend gruppesamansetting. Dersom det er ei gruppe som er kjend med kvarandre, bør ein absolutt vere klar over at dei kan ha ulike rollar for kvarandre i forskjellige samanhengar. Det kan gjere det vanskeleg å seie det ein meiner, men det kan også gjere at ein er ekstra trygg (Kitzinger & Barbour, 1999, s. 9).

### 5.2.2 Kontakt med informantar

Då eg skulle sjå på kva slags grupper eg ynskte, var eg oppteken av å bruke skulane i nærområdet. Det er det fleire grunnar til, blant anna ei rekkje praktiske årsaker. Eg valde å ta utgangspunkt i småskulane og såg fort at dei kunne ha eit mindre omfang av språklege variasjonar, enn om eg hadde reist til ein by med store skular. Men, eg vel å sjå på det slik at på dei små skulane blir dei språkvariasjonane som finst enda tydelegare. Eg kontakta skular ved å sende mail til rektor ved skulen som vidaresendte til lærarane. Dette viste seg å vere ein vanskeleg måte å få napp. I mailen etterspurde eg norsklærarar. Sjølv om dette gav færre alternative lærarar på kvar skule, synest eg det var viktig. Dei er kjende med læreplanen i norsk, og forhåpentlegvis opptekne av språket hjå elevane. Utan respons bestemte eg meg for å ringe nokre av skulane, og det viste seg at det var tida som ikkje strakk til for dei fleste. Særleg når det var snakk om gruppeintervju blei det vanskeleg, då det ikkje var mogleg å ta fleire lærarar ut av undervisning samstundes, og lærarane heller ikkje ynskte å bruke fritida på intervjuet. Trass dette fekk eg til slutt tak i den allereie nemnde gruppa på fire lærarar. Dei var interesserte i å delta og skulen deira la til rette for at intervjuet skulle kunne gjennomførast. Dette var ikkje ein skule i nærområdet, og ein noko større skule enn eg hadde sett føre meg med det same. Denne skulen er i ein kommune med mange tilflyttarar, og det utgjer mykje variasjon i dialektar og språk. Den lokale dialekten, som i utgangspunktet er ganske utprega, verkar til å vere utvaska, spesielt blant unge. Ved skulen er det bokmål som er hovudmålet.

Det var fire norsklærarar som takka ja til å delta i prosjektet mitt. Alle lærarane arbeider på same skule, underviser på barnetrinnet, og har vore eller er kontaktlærar. Eg har gjeve dei pseudonyma Mona, Ingunn, Kine og Sara. Ingunn og Kine har vekst opp i kommunen og snakkar den lokale dialekta. Mona og Sara er tilflyttarar frå store byar. Sara har berre budd i kommunen nokre år, medan Mona har budd der dei siste 30 åra. Desse lærarane er godt kjende med kvarandre, og dei har jobba mykje i lag tidlegare. Det var tydeleg at kvar lærar kom med eigne synspunkt og tankar, og dei diskuterte og reflekterte saman. Gjennom transkripsjonen såg eg kven som sa mest og kva slags roller dei tok. Nokre uttrykte sterkare og tydelegare kva dei meinte, medan andre var opptekne av å kombinere samtalen med fagleg kunnskap om emnet. Nokre stilte meir spørsmål til kvarandre, medan andre svarde mest på det eg spurde om. Intervjuet varte i 45 minutt og var vellykka, og lærarane førte samtalen godt seg imellom medan eg supplerte med spørsmål.

### 5.3 Forskingsetiske omsyn

«Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter» (Forskingsetikkloven, 2006§4). Dette er ei av paragrafene som står under Forskingsetikkloven i Noreg. Lova skal vere med på å sikre at all forskning skjer i samsvar med anerkjente forskningsetiske normer (Forskingsetikkloven, 2006§1). I forskning må ein følge etiske prinsipp frå forkinga startar og gjennom heile prosessen. Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli attgjeve korrekt er dei grunnleggjande krava norske forskarar må forhalde seg til i møte med informantar og deltakarar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246–247).

Dette er eit hermeneutisk tolkingsarbeid og i tråd med korleis Gilje (2019, s. 11) beskriv det, skal eg finne ei djupare meining eller ein samanheng i menneskelege handlingar og resultatata av dei. I forkant av intervjuet gjorde eg meg difor nokre tankar ut i frå dei deltakande lærarane sin ståstad. Eg synest det er viktig å hugse på at det lærarane er opptekne av, deira elevsyn og haldningane dei har til språk, er dynamisk og stadig forandrar seg. Difor er ikkje det lærarane seier i intervjuet nødvendigvis representativt for heile deira oppfatning kring tematikken. Svara lærarane gir kunne vore annleis om dei hadde fått meir tid til å tenkje gjennom svaret. Det kunne resultert i eit meir gjennomtenkt svar der dei hadde resonnert seg fram til eit

resultat. Men, det kunne også vorte meir basert på kva dei veit er riktig å seie ut i frå eit fagleg synspunkt.

Før eg samla inn dataa, meldte eg prosjektet til Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD). Det gjorde eg ved at eg fylte ut eit meldeskjema som eg sendte som ein søknad. Eg fekk godkjenning (sjå vedlegg nr. 2). Eg lagde eit informasjonsskriv tilhøyrande eit samtykkeskjema ut i frå ein fast mal som NSD har på sine nettsider (sjå vedlegg nr. 3). Dette dokumentet blei også sendt ut til lærarar eg inviterte. Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 252-253) poengterer, er dette ein prosess ein alltid må gjennom før datainnsamlinga kan starte, særleg når det blir behandla personopplysningar.

### 5.3.1 Personopplysningar

I mitt prosjekt blir det behandla personopplysningar i form av lydopptak. I lydopptaket av intervjuet blei det sagt blant anna namn og lærarane fortalde om tilfelle av elevar og hendingar dei hadde opplevd på skulen, og ifølgje NSD er lydopptak rekna som personvernopplysningar (NSD, u.å.). Det betyr at prosjektet skal vere anonymisert frå start til slutt, og all informasjon som kjem fram i forbindelse med intervjuet skal vere anonymisert når oppgåva blir publisert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252–253). Eit tiltak eg har gjort for å bevare lærarane sin anonymitet er som nemnt, å gje dei pseudonym.

### 5.3.2 Sjølvbestemming

Eit av dei etiske prinsippa går først og fremst ut på at intervjuobjekta er kompetente til å sjølve bestemme om dei ynskjer å delta. Deltakinga skal vere frivillig. Å vere kompetent inneber å kunne reflektere kring forskjellige sider ved ei sak og til slutt fatte eit val (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Denne typen refleksjon synte lærargruppa som ynskje å bli intervjuet ved at dei sjølve sa dei håpte på å lære noko nytt som deltakarar i prosjektet, og at dei såg på det som ein moglegheit til å bli utfordra. Men sjølv om lærarane seier ja, betyr ikkje det at dei ikkje har vore utsette for press i valet om å delta (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). For at eg i best mogleg grad skulle ivareta dette etiske prinsippet, sendte eg ein open invitasjon til fleire skular. Lærarane fekk sjølve bestemme, ut i frå den gitte informasjonen, om prosjektet verka interessant.

Mange skular takka nei til å delta i mitt prosjekt, og dei forklarte det med at dei ikkje hadde tid. Det syner at rektorane og lærarane var kompetente til å stå i mot eit eventuelt press, og heller valde å halde fokus på arbeidet sitt. Ettersom eg søkte etter ei gruppe på 3 eller fleire, kan nokre ha vore meir engasjerte enn andre. I så fall kan nokre lærarar ha følt på eit press

fordi eg trengte eit spesifikt tal personar i den gruppa som valde å vere informantar. Men det kan også ha verka motsett hjå dei som takka nei, at å samle 3 lærarar på likt var for krevjande for skulen.

### 5.3.3 Korrekt og godt informert

Eit godt utgangspunkt før intervjuet er å gje deltakarane god og gjennomtenkt informasjon. Forskaren må sikre seg at informantane har forstått kva dei er med på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). For å ivareta dette etiske prinsippet, fekk dei inviterte lærarane utdelt informasjonsskrivet. Dette las eg gjennom saman med dei som takka ja til å delta i forkant av intervjuet. Det valde eg å gjere for å i større grad kunne vere sikker på at dei hadde forstått. I tillegg ynskte eg å fortelje litt om tankane mine rundt prosjektet. Som ei stadfesting av at lærarane var informerte, signerte dei informasjonsskrivet før intervjuet starta.

I informasjonsskrivet må ein prioritere kva deltakaren treng å vite, som har mest betydning for intervjuet. I nokre situasjonar vil ein halde noko informasjon tilbake for at det ikkje skal påverke tankane og haldningane til informantane. Då må den utgitte informasjonen vere open nok, men ikkje så presis at den kan gje informantane ei forutinntatt forståing av kva intervjuet skal handle om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Problemstillinga i oppgåva er «Korleis oppfattar norsklærarar ulike typar språkleg variasjon hjå elevar som problem, rett og ressurs?», og som eg beskriv inneber det å sjå på haldningar og ideologiar hjå lærarane. Eg valde å *ikkje* informere lærarane om at det var nettopp dette eg var ute etter. Det er fordi eg er redd dei hadde vorte meir redde for å dele tankane sine om dei hadde visst det, eller at dei hadde svart ut frå kva dei oppfatta som politisk korrekt. I staden for har eg brukt mykje tid på å tenkje nøye gjennom korleis eg tolkar utsegna deira. Slik Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) påpeiker, skal ikkje forskingsdeltakarane bli utsette for å bli framstilte på ein måte som svekker deira retter eller som er stigmatiserande (NESH, 2021, s. 24). Dei har krav på bli attegjeve korrekt, gjennom transkripsjon av intervjuet.

### 5.3.4 Kjeldetilvising

Forskingsetikk handlar også om å anerkjenne andre forskarar sine arbeid. Med respekt, grundigheit og pålitelegheit skal ein arbeide for ei god kjeldetilvising (NESH, 2021, s. 13). Eg har forsøkt å vere svært nøye med kjeldetilvisinga i teksten, og eg syner ei fullstendig oversikt over litteraturen eg har brukt til slutt i oppgåva. Det skal vere mogleg å etterprøve bruken av kjelder.

## 5.4 Analysemetode

I dette underkapittelet går eg grundigare inn på val av metode for å analysere datamaterialet. Denne studien er kvalitativ og ifølgje Grønmo (2015, s. 266) kjem ofte kvalitative data i form av tekst, anten om det er innsamla tekst, eit resultat av ein observasjon eller eit intervju. I denne oppgåva er det transkripsjonen av gruppeintervjuet eg hadde med dei fire norsklærarane som er datamaterialet. Eg har koda datamaterialet, og kodinga er teoridreven. Teorien eg har koda datamaterialet ut frå er Ruiz (1984) sine tre språkorienteringar språk som problem, rett og ressurs. Dei tre måtane å sjå språket på meiner Hult og Hornberger (2016) er gode å bruke for ein forskar i analyser. Dei seier at orienteringane kan brukast når ein står overfor større, meir krevjande tema og spørsmål om folks tru og tankar rundt språk (Hornberger & Hult, 2016, s. 42). Dei har også formulert nokre spørsmål som dei meiner er relevante for orienteringane (Hornberger & Hult, 2016, s. 35, 37 – 38 og 41). Nokre av desse spørsmåla bruker eg i analysen saman med ei oversikt dei har laga over forskjellige meiningar innanfor dei tre språkorienteringane (Sjå Hornberger & Hult, 2016, s. 33). Språk som problem, rett og ressurs er nok ikkje noko lærarane tenkjer over dagleg. Eg skal sjå på korleis dei tre orienteringane kjem til syne gjennom lærarane sine ideologiar og haldningar kring språkvarietetar.

### 5.4.1 Teoridreven koding og kategorisering

Ifølgje Postholm og Jacobsen (2018) skil ein mellom induktiv og deduktiv metode for kategorisering. Bruker ein induktiv metode, går ein frå empiri til teori. Eg vel å snarare ta utgangspunkt i teori i kodinga. Då blir det kalla ei teoridreven koding og kategorisering (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101–103). Orienteringane til Ruiz (1984) er kategoriane. Ifølgje Grønmo (2016, s. 268) er ein kategori ei samling av fenomen med bestemte felles eigenskapar. Det er definisjonen av eigenskapane som bestemmer kva fenomen som kan tilhøyre kategorien. Kategoriseringa er hensiktsmessig for å kunne dele opp informasjonen som kjem fram i intervjuet. Det vil forenkla innhaldet og kan synleggjere tendensar og mønster i datamaterialet som er gjennomgåande i materialet (Grønmo, 2016, s. 266; Larsen, 2017, s. 113–114). I analysekapittelet finn du delkapittel der kvar orientering er ei eige overskrift, tilhøyrande har eg laga underoverskrifter som er bestemt ut i frå temaa i intervjuet. Fleire stader i analysen går temaa inn i kvarandre, og det har i nokre tilfelle vore naudsynt å kode materialet med fleire koder. Det kan forklarast ut i frå

Kvernbekk (2013) som hevdar at kodinga kan vere med på å synleggjere at kategoriar i utdanningsvitskapane ikkje kan vere gjensidig utelukkande.

#### 5.4.2 Val av utdrag frå analysen

Ettersom det er eg som forskar som vel kva utdrag av analysen som syner i oppgåva, er det viktig å påpeike at avgjerslene er baserte på mine erfaringar og refleksjonar (Grønmo, 2016, s. 266). Difor må forskaren tenkje nøye gjennom kva utdrag som bør bli gjengjevne i oppgåva og i formidlinga av analysen for å vise heilskapen av intervjuet. Det er viktig at ein ikkje vel å berre presentere delar av datamaterialet, det kallar Silverman (2011) «the problem of anecdotalism». Når eg analyserer ut i frå dei tre språkorienteringane til Ruiz (1984), presenterer eg ikkje all data som kom fram i intervjuet. Valet av kva som skulle med frå intervjuet og inn i analysen, er basert på tilknytninga til dei tre språkorienteringane.

#### 5.4.3 Validitet og reliabilitet

Validitet handlar om styrker og svakheiter ved forskinga. Larsen (2017, s. 93) skriv at validitet i kvalitative studiar handlar om i kva grad ein undersøker det ein skal undersøkje. Ho legg til at for å kunne trekkje valide slutningar må ein innhente data som er relevante for problemstillinga. I denne studien meiner eg det er god samanheng mellom problemstilling og data, det gir meg grunnlag for å kunne bekrefte funna mine, og dei slutningane eg trekkjer. Validitet handlar også om atterhald og spørsmålet om alternative tolkingar. Eg har undervegs synt at orienteringane ofte overlappar kvarandre, og at utsegn frå lærarane kan tolkast på ulike måtar. Larsen (2017, s. 94) merkar det kvalitative intervjuet som ein metode der validiteten enklare sikrast gjennom ein fleksibel prosess der informantane snakkar fritt og tek opp det dei synest er viktig, nettopp slik eg gjennomførte intervjuet med dei fire norsklærarane.

Reliabilitet i eksplorerande forskning kan skildrast som: «nøyaktigheten i det analytiske arbeidet som er gjennomført» (Høgheim 2020, s. 216). Larsen (2017, s. 94) bruker også nøyaktigheit i beskrivinga av reliabilitet, men legg også til at undersøkinga må vere påliteleg. Det analytiske arbeidet som Høgheim (2020, s. 216) referera til er på mange måtar kodinga i mitt prosjekt. Det betyr at kor nøyaktig eg har vore i kodinga påverkar kor truverdig lesaren oppfattar innhaldet. Eg har koda fleire gonger i denne prosessen, og undervegs har eg drøfta kodinga med rettleiarane mine. Det er viktig at kodinga er så nøyaktig at ein annan forskar ville ha koda intervjuetranskripsjonen på same måte som meg, om han hadde dei same førehandsbestemte kodane språk som problem, språk som rett og språk som ressurs.

## 6. Analyse og drøfting

Målet med dette kapittelet er å synleggjere ein eksplisitt samanheng mellom dataa frå intervjuet og dei tre orienteringane språk som problem, rett og ressurs av Ruiz (1984) som er teorigrunnlaget for oppgåva. Eg tar for meg kvar og ein, av orienteringane, språk som problem, språk som rett og språk som ressurs i kvar sine delkapittel som igjen har underoverskriftar for kvart samtaletema. Mykje av tematikken går inn i kvarandre, men inndelingane gjer det lettare å få oversyn over materialet. I utdraga er sitata til lærarane markerte med forbokstaven av pseudonymet deira som er Mona, Ingunn, Kine og Sara. Det er *kva* lærarane seier som er viktig i analysen av intervjuet, ikkje korleis dei seier det. Difor er transkripsjonen ikkje talemålsnær, men på normert nynorsk. I transkripsjonen er pausane markert med (...), og utelatne ord er markert med [...].

### 6.1 Språk som problem

Då eg analyserte materialet for orienteringa språk som problem, byrja eg med å spørje «In what ways are other languages considered a threat to the status of the dominant national language?» (Hult & Hornberger, 2016, s. 35). Ifølgje Hult og Hornberger (2016) er dette spørsmålet relevant å stille når nokon har eit problemorientert syn på språk. Direkte oversett betyr «other languages» eigentleg «andre språk», men eg vel å forstå det som andre språkvarietetar. Det vil i større grad omfatte at det ikkje berre finst forskjellige språk i Noreg, men også forskjellige varietetar av same språk og dialektar. For kva språkvarietetar bli opplevd som ein trussel overfor norsk, ifølgje norsklærarane som vart intervjuet? Det er tre følgjande underoverskrifter i dette delkapittelet: «Endring av det norske», «Ekskludering eller inkludering i praksis?» og «Unorske ord i tala».

#### 6.1.1 Endring av det norske

Når Ruiz (1984) skriv om dei tre orienteringane i artikkelen sin, bruker han omgrepa minoritetsspråk og majoritetsspråk. Det same gjer Hult og Hornberger (2016). I problemstillinga mi inkluderer eg også dialektar og varietetar av det norske språket. Mange av varietetane kjem av møtet mellom minoritetsvarietetar og den angjevelege standardnorsken. Desse endringane har skjedd over tid, og i utdraga under snakkar lærarane om dei.

I det første utdraget snakkar lærarane om at elevane bruker «henne» som subjeksform framfor «ho»:



### Utdrag 1.

M: Men eg er oppteken av noko heilt anna, det norske språket óg. For all del eg er jo oppteken av dei minoritetsspråklege óg, eg jobba jo med det, men eg er oppteken av at eg tykkjer det norske språket forringast litt. Eit døme på det er noko som irriterer meg og som eg tykkjer er veldig stygt, at dei har fått denne «henne», «henne gjorde det», «henne» som subjektform. Det tykkjer eg er ille, og det er jo ikkje noko dialekt. Eg trudde det var noko frå Drammen, men det er jo ikkje det. So kvar kjem det frå? Og no høyrer eg óg at dei minoritetsspråklege, dei seier også det, «henne gjorde det». Kvar kjem det frå?

K: I tillegg so har du «gidde»

I: «Lodde»

K: Ja og «gådde», ja, «fådde»

M: Feil bøyingsform.

K: Ja, veldig mykje slikt.

M: Ja, og det vil eg gjerne rette på. (respons frå dei andre) Ja, for eg vil ikkje godta det, eg meiner det er å minke det norske språk.

I dette utdraget er det Mona som ytrar tankane sine først om at elevane bruker «henne» som subjektform i staden for «ho». Sjølv meiner Mona at det er «irriterande», «stygt» og «ille» at det har blitt slik. Ho seier at å snakke på den måten er med på å «forringe» det norske språket. Ved å seie desse tinga, uttrykkjer Mona at ho er negativ til det å bruke «henne» som subjektform. Og ein kan tolke det som at ho meiner at det det ho ser på som standard norsk, ikkje burde endrast på. Vidare i samtalen trekkjer Ingunn fram realiseringa av den frikative lyden som er skriven med "kj".

### Utdrag 2.

I: Og det er jo over same lesten som «shøleskap» og sånn, så det

M: Det høyrer dei ikkje.

I: Nei.

M: Men, det er lenge sidan den lyden forsvann.

- I: Men det er nokon som har fått høyre det av nokon og byrja å endre på det, så det er nokon innslag av «kj» framleis.
- M: Dei er få diverre, det er sørgjeleg, men slik er det.
- I: Og det er jo ei utvikling som har pågått i frå før vikingtida, men det går jo sakte over mange hundre år.
- K: Ifølgje han førelesaren hennar så hadde dei ikkje «kj» lyden før vikingtida so det er jo eit nyare fenomen den «sh» lyden.
- M: Men eg hugsar eit kull eg hadde her, dei er vaksne no, men då hadde eg slik sørgjetid for då forstod eg at dette klarar dei ikkje for der vart alle lydane «sh», «shøleskap, shærlighet , shjiosken» og ja, det er tapt. Det er språkutviklinga tenkjer eg.
- I: Det er nok ein lost case ja(...) vi har andre fighter vi heller kan ta med «henne»
- M: Ja, eg tykkjer den er mykje verre.

Ingunn og Mona hevda at det er lenge sidan kj-lyden har forsvunne, og at dagens elevar ikkje legg merke til om den er der eller ikkje. Sjølv om Mona bruker ordet «sørgjeleg» to gonger for å beskrive kva ho synest om at kj-lyden ikkje er eit like stort tema lengre, konkluderer dei med at det å skulle bevare kj-lyden er ein tapt kamp, før dei igjen trekkjer fram «henne»-problematikken og seier dei synest det er verre, og heller vil jobbe med at elevane skal bruke pronomenet rett. Mona rundar av samtalen med å seie «det er språkutviklinga, tenkjer eg». Då anerkjenner ho at det er ei pågåande språkutvikling og fortel om opplevingar med denne kj-lyd-feilen ho har hatt med elevar som no er vaksne. Då svarar Ingunn med å seie at «...vi har heller andre fighter vi kan ta med «henne». Samtalen blir nok ein gong snudd til å handle om bruken av «henne» framfor «ho», når temaet eigentleg var kj-lyden.

Ifølgje Hult og Hornberger (2016, s. 35) vil nokon med eit problemorientert syn meine at minoritet av ein språkvarietet må overvinnast. Ein kan ikkje seie at Mona berre har eit problemorientert syn på språk ut i frå utdrag 1, men ytringa hennar kan minne om korleis Ruiz (1984) beskriv det problemorienterte synet på språk. Sjølv om det her ikkje handlar om å ikkje kunne norsk som er majoritetsspråket, så kan ein antyde at Mona meiner det ikkje er *korrekt* norsk. Ut i frå Irvine og Gal (2000, s. 38) er dette det same som å ynske å fjerne element frå språket når det ikkje passar inn i ein språkideologi. Såleis kan haldningane Mona syner vere eit uttrykk for purismeideologi.

Hult og Hornberger (2016, s. 35) stiller spørsmål ved maktforholdet mellom det dominerande standardtalemålet og andre språk. Måten Mona bruker dei negative orda «irriterande», «styggt» og «ille», gjer at spørsmålet til Hult og Hornberger (2016) blir aktuelt. Ved å uttrykkje seg slik, kan ein sjå det som at ho hevar seg over dei som vel å bruke «henne», og framtonar deira ordval som negativt. I den første kommentaren hennar i utdraget seier ho «det er jo ikkje ein dialekt». Her opnar ho for at bruken av «henne» kunne vore greitt om det hadde høyrte til ein dialekt. Fortvilinga verkar enda større når ho fortsett med å forklare at dei minoritetsspråklege også bruker ordet, men at ho ikkje skjønner kor det kjem i frå. Når ikkje geografien kan forklare bruken av «henne», seier ikkje Mona noko meir om kva som gjer at ho tenkjer på denne måten. Kanskje går ho ut i frå rettskrivingsreglar, men slike reglar finst ikkje for talemålet (sjå Røynealand, 2008b, s. 25-26). Difor må ein tru at ytringane hennar handlar om kva ho sjølv synest høyrst best ut, og at ho har ei oppfatning av kva som er rett. Om det er tilfelle, kan det sjå ut som at Mona framstiller eigen talemåte som betre og hevar seg over andre talemåtar.

Lærarane uttrykkjer dels at dei aksepterer kj-lyden meir no enn dei gjorde tidlegare, sjølv om det er synleg at dei helst skulle fjerna feilen. At dei ser på kampen om å bevare kj-lyden som tapt, resulterer i at dei prioriterer andre delar av språket, slik dei gjer når dei snakkar om å halde språket reint ved å luke ut «henne» framfor «ho». Eit ynskje om å fjerne noko frå språket på den måten, er det same som Irvine og Gals (2000, s. 38) «erasure». Lærarane meiner rett å slett at å bytte ut «ho» med «henne» er så feil at dei vel å forsøke å få det fjerna. I ei slik handling, kan lærarane framstå som skeptiske til nye måtar å bruke språket på. På same måte forklarar Røynealand (2017, s. 94-96) at puristane er skeptiske til endringar. Å definere desse lærarane som puristar, finst det ikkje nok grunnlag for. Likevel kan eg, basert på det dei seier i akkurat denne samanhengen, tolke det dei seier som eit uttrykk for purismeideologien. Om ein ser på kva lærarane seier kring kva som er rett og gale om å bruke kj-lyden og å seie «henne» framfor «ho», i lys av spørsmålet om kva språkvarietetar som truar det norske språket (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 35), kan ein undre seg over tvitydigheita til lærarane. Dei har akseptert kj-lyden, men som dei sjølv seier, vil dei fortsette å kjempe mot å bruke «henne» framfor «ho».

Når Hult og Hornberger (2016, s. 33) skriv om at tospråklegheit er knytt til kognitive vanskar og reduserte akademiske prestasjonar, kan det vere med på å gje eit alternativt svar på kvifor lærarane er så opptekne av det dei sjølv meiner er ein feil i uttala. Men, det er ikkje er snakk om tospråklegheit, det er snakk om varietetar av norsken. Det er heller ikkje slik at nokre av

lærarane seier noko om det kognitive hjå elevane, eller resultata dei leverer. Det at lærarane er så opptekne av å rette på ulike «feil» i periodar, kan handle om ei frykt for at det dei meiner elevane seier feil, skal gje utslag på læringskurva til elevane. Spørsmålet er i staden for om bakgrunnen for at lærarane er periodevis opptekne av å rette på ulike «feil» er fordi dei frykter det skal gje utslag på elevane si læringskurve. Å antyde noko slikt utan meir grunnlag for det, er i utgangspunktet ikkje haldbart, likevel finst det ein verdi i å ha reflektert kring det. Lærarane har trass alt ei oppgåve om å lære elevane noko, og då er det ikkje unaturleg om dei er opptekne av kva som påverkar elevane.

### 6.1.2 Ekskluderande eller inkluderande praksis?

Læreplanen seier at vi skal ha «Eit inkluderande og mangfaldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I utdraga under blir det nemnt forskjellige språk og dialektar som blir brukt på denne skulen. Såleis blir mangfaldet synleg. Lærarane eksemplifiserer seg sjølve og elevane sine som en del av mangfaldet. Korleis ein skal inkludere alle desse varietetane best mogleg blir snakka om. To sentrale spørsmål som det blir reflektert kring her er: Når kan ein snakke eigen dialekt eller språk? Når blir ein forstått og ikkje?

Utdrag 3.

Meg: Det første eg tenkjer på når de seier det her, er jo at de er jo opptekne av å bevare dykkar eigen språklege identitet fordi de er opptekne av å snakke dialekt sjølv om de tilpassar noko, for de vil fortsatt vere dykk sjølve.

M: Ja, det er det same med meg, eg snakka jo [ein vestlandsk dialekt], og eg og tilpassa meg jo. Og nokre gonger so kan eg bli slik [snakkar veldig pent bokmål] dersom eg verkeleg vil bli forstått so gjer eg det, men ellers so har eg min dialekt, og blir vanlegvis forstått.

Meg: Og då tenkjer jo eg på, kanskje spesielt dei elevane du nemnte i stad som til dømes snakka polsk. Dersom det er fleire polske elevar, er det vel kanskje viktig for dei å få lov til å snakke polsk også, eller kva tenkjer du om det? Legg de opp til det, eller vil de helst at dei skal snakke norsk, eller?

I: I nokre settingar. I samarbeid med andre elevar, der har vi jo opplevd at dei har prata polsk, og så er det ein annan elev som ikkje gjer det. Og då blir jo den utanfor. Men eg oppfordrar jo til å for til dømes lese polske bøker fordi eg ser den verdien av at dei får

utvikle sitt eige morsmål. Og same med eit par arabiske elevar óg, no blir det jo ein litt verre jobb å lese på arabisk når dei ikkje kan teikna. Men det er viktig at det ikkje fører til at andre elevar blir ekskluderte. Men, ein legg jo ikkje so mykje opp til det slik «no kan de diskutere på polsk», men dei gjer det jo kanskje litt dersom dei blir sette saman.

M: Men, det er jo det vi manglar, ein morsmåslærer. Hadde du hatt ein polsk der så hadde jo det vore ein styrke, både for deg som lærar og for elevane. Og det hadde vi for ein del år sidan, då vart det vektlagt her, men det forsvann.

Samtalen startar med å handle om lærarane sine eigne dialektar og korleis dei bruker dei i kvardagen. Med rettleiande spørsmål frå meg, glir temaet inn på elevar som har eit anna morsmål enn norsk. Ingunn fortel om dei polsktalande elevane i klassen sin. Tidlegare har ho ytra at ho er kontaktlærer for ein klasse med mange minoritetar og difor er godt kjent med tematikken. Her i utdraget, nemner ho eit døme der det er gruppesamarbeid, der gruppa består av fleire polske og ein elev som snakkar anten norsk eller eit anna språk. Detaljar om kva språk det er utdjupear ho ikkje. Sistnemnte som ikkje snakkar polsk blir ifølgje Ingunn utanfor, fordi dei andre snakkar polsk seg imellom. Vidare seier Ingunn: Det er viktig at det ikkje fører til at andre elevar blir ekskluderte. Korleis ein tolkar dette, kjem an på kven Ingunn meiner når ho seier «andre elevar».

Dersom det er ein norsk elev Ingunn refererer til som utanfor i gruppesamarbeidet med dei to polske, kan det tolkast i retning av det Hult og Hornberger (2016) fleire gonger trekkjer fram om nasjonalisme. Til dømes seier dei at eit språkleg mangfald kan vere ein trussel mot assimilering og nasjonal eining når ein ser det frå eit problemorientert syn (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Å seie at Ingunn er heilt einig i dette går ikkje an, det ville vore å gå ut av konteksten. Samstundes kan det tyde på at ho på ein eller annan måte tenkjer at det norske språket blir forstyrra av det polske i dette tilfellet. Ho legg det fram som at det er viktig at andre elevar (dei norske) ikkje blir ekskluderte frå samtalen fordi dei minoritetsspråklege snakkar morsmålet sitt i lag. Ho nemner ikkje noko om det faktum at dei polske elevane høyrer norsk heile dagen både i, og utanfor undervisninga. Det kan vere ein tilfeldigheit, men det er umogleg å ikkje følgje opp med å sjå på kva språk som blir sett som problem. Hult og Hornberger (2016, s. 35) skriv nemleg at dei med eit problemorientert syn gjer nettopp dette, altså ser nokre språk som meir problematiske enn andre. I så fall, kan det tyde på at Ingunn tenkjer på polsk som eit problem i denne samanhengen. I eit anna tilfelle, der dei polske må lytte til norsk, blir det kanskje ikkje reflektert like mykje over forskjellane. Det blir nok ikkje forventa at dei polske skal kunne norsk med ein gong. Men, ut i frå resonnementet er det

likevel ikkje feil å stille spørsmål ved at dei minoritetsspråklege skal bli sittande å lytte til norsk kvar skuletime. Den einaste løysinga frå lærarane akkurat her, er at skulen burde få tak i morsmålslærarar. Mona påpeiker at dei manglar ein morsmålslærar. Ho rettar seg mot Ingunn og seier: «Hadde du hatt ein morsmålslærar, så hadde det vore ein styrke både for deg som lærar og elevane. Vi hadde det for ein del år sida, då blei det vektlagt her, men no har det forsvunne.» Her ser det ut til at Mona meiner ein morsmålslærar hadde vore ein styrke og ein ressurs både for elevane og lærarane. Om morsmålslæraren hadde vore ein ressurs for å skape ei forståing av begge språka, eller om det er for at dei polske skal lære seg norsk, det kjem ikkje fram.

Kva som gjer at dei ikkje har morsmålslærarar på denne skulen lengre, kan handle om mange ting, til dømes politikk. Uansett kva bakgrunnen for mangelen på morsmålslærarar er på den einskilde skulen, kan tomrommet påverke fleirspråklegheita. Såleis kan Hult og Hornberger (2016, s. 35) sitt spørsmål om i kva grad politikken er med på å eliminere eller redusere fleirspråklegheita vere med på å aktualisere problematikken i eit problemorientert syn. I så fall handlar det ikkje lengre om kva val lærarane tar ut i frå egne tankar, då handlar det meir om kva skulen som organisasjon legg opp til. Samstundes kan ein ikkje seie at ein skule er problemorientert fordi dei ikkje har morsmålsundervisarar, det er for mange faktorar som har betydning. Men, det er verdt å merke seg at også fråværet av morsmålslærarar påverkar skulen, lærarane og elevane i kvardagen. Det er jo som Hauge (2014, s. 21–22) peikar på, at det er forskjell på å byggje vidare på det elevane kan frå før av, og å problematisere dårlege ferdigheiter i norsk.

Det kan verke som at minoritetsspråklege som bruker morsmålet sitt i samvær med norsktalande elevar blir sett på som ekskluderande. Samstundes ser det ut som at norsksinnlæringa hjå dei minoritetsspråklege, tilsynelatande er noko som berre *må* skje. Om dette stemmer, kan ein stille spørsmål ved kva som er meint med «ekskluderande»? Om problemet er at elevane ikkje har eit felles språk, vil eit alternativ kunne vore å kommunisere på ein annan måte. Kvifor er det då snakk om kva som er ekskluderande og ikkje, når fokuset kunne vore; korleis kan vi kommunisere for å forstå kvarandre? Som Hult og Hornberger (2016) skriv; «For whom is language a problem?» (Hult & Hornberger, 2016, s. 35). I dette tilfellet ser det ut som at det er Ingunn som ser på språk som problem, fordi ho meiner det går utover fellesskapet.

At ei tospråkleg språkutvikling forverrar sosial splitting er óg ein del av det problemorienterte synet (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). På den eine sida uttrykkjer ikkje Ingunn dette synet, det er tydeleg når ho seier at ho oppfordrar dei med eit anna språk til å gå heim og lese bøker på morsmålet. På den andre sida seier ho at bruken av morsmålet i gruppearbeid kan føre til ekskludering. Ekskluderinga kan sjåast på som eit sosialt problem. Ifølgje Hult og Hornberger (2016, s. 33) kan slike sosiale problem bli sidestilte med språkproblem, utan at det er nokon grunn til det. Ut i frå drøftinga kan det sjå ut som at Ingunn gjer nettopp dette. Ho koplar det at elevane ikkje forstår kvarandre, med at ein del av gruppa blir ekskludert. Dette gjer ho utan å reflektere over at dei sosiale problema kan handle om andre faktorar enn språket.

Litt seinare i intervjuet blei det snakk om å rette på elevane når dei bruker ord feil både skriftleg og munnleg.

Utdrag 4.

- I: Men kanskje dei plukkar det vekk skriftleg, før enn dei gjer det munnleg? Når du sa det no, byrja eg å tenkje, kanskje det ikkje er (...) altså eg møter ikkje så mykje «gidde», dei seier det meir enn dei skriv det, kanskje, interessant.
- K: Eg har møtt det i skriftleg form ein del gonger på mellomtrinnet, men det har vore lettare å plukke av fordi då kan du vise dei det heilt konkret at (...) pluss at det kjennest ikkje så ille å rette på nokon sitt skriftlege språk enn som på munnleg, fordi munnleg er så mye mykje meir personleg. Så å rette på nokon sin uttale kjennest meir som eit overgrep, mens å rette på det skriftlege det skal vi jo, altså det gjer vi jo hele tida.
- I: Det er sant.
- M: Men det munnlege, det vil eg jo gjerne rette på, eg rettar jo på små ungar eg. «henne kom bort til meg», sant, eg synest det er heilt forferdeleg.
- I: Og, eg hugsar eg gjorde det ein gong, for det var eit trinn, der det var noko voldsomt sånn «henne, sa det og henne gjorde slik», då sa eg «hun, hun, hund, vovv, vovv» sånn at det blei ei greie, og då byrja dei å rette på kvarandre også ja, (...), men eg var heilt sånn allergisk.
- M: Og dei minoritetsspråklege dei rettar eg på her, dei får ikkje seie «henne».
- I: Ja, og det er på ein måte, dei er i ein sånn (...) dei veit at dei kan seie noko som er «gæærnt». Men norske elevar er litt meir, eg veit ikkje, men eg og rettar på altså

Meg: Så det er litt lettare å rette på dei som ikkje snakkar norsk opprinneleg? Dei med minoritetsspråk, enn dei som snakkar norsk frå starten av?

I: Ja

M: Ja, men, ja eg gjer det, har blitt litt medviten på det.

Lærarane reflekterer rundt korleis elevane bruker ord munnleg og skriftleg. Kine beskriv det som lettare å rette på nokon sitt skriftlege språk enn munnlege, og forklarar det med at «det munnlege er så mykje meir personleg, å rette på nokon sin uttale kjennest som eit overgrep». Ordet «overgrep» er eit svært negativt lada ord og er assosiert med noko ubehageleg. At Kine bruker «overgrep» til å beskrive korleis det kjennest å rette på nokon sin uttale, tyder på at det er ein situasjon ho helst vil unngå nettopp fordi det er for «personleg». I lys av orienteringa språk som rett, syner Kine ei haldning om at å rette på nokon sin uttale rokkar ved deira personlege fridom (Hult & Hornberger, 2016, s. 37). Å rette på det skriftlege er mindre problematisk for Kine, og ho seier at «det gjer vi jo heile tida». Ingunn seier seg einig med Kine, om at det er lettare å rette på det skriftlege enn det munnlege, men bekreftar likevel at ho rettar på det munnlege. Det same gjer Mona.

Litt ut i utdraget seier Mona det som gjer at denne samtalen blir viktig for å få fram lærarane sine haldningar: «Dei minoritetsspråklege, dei rettar eg på her. Dei får ikkje seie «henne»». Som synt tidlegare i analysen, meiner lærarane at ingen av elevane, korkje norske eller dei minoritetsspråklege skal bruke «henne» framfor «ho». Men, når Mona seier som ho gjer her, kan saka bli tolka annleis. «Dei» er eit frekvent ord i ytringa frå Mona, og blir brukt om minoritetsspråklege. Ytringa utelukka ikkje, men viser tydeleg at det ikkje er like viktig å rette på dei som snakkar majoritetsspråket norsk. Dette er eit svar til Hult og Hornberger (2016, s. 35) sitt spørsmål om kva språk som blir sett på som eit problem. Det kan verke som at Mona meiner at når dei minoritetsspråklege bruker «henne» framstår det som problematisk. Men i utdrag 1 er bruken av «henne» ein felles problematikk for både dei minoritetsspråklege og dei etnisk norske elevane. Ingunn seier seg einig med Mona og forklarar det med at «dei minoritetsspråklege veit at dei kan seie noko som er feil, medan dei norske er litt meir, eg veit ikkje, men eg rettar på altså». Ho fullfører ikkje den setninga, og kva ho meiner er grunnen til at ho ikkje like enkelt rettar på dei norske får vi ikkje vite. Likevel avsluttar ho med å bekrefte at ho rettar, men ikkje på kven. Ettersom det er snakk om både minoritetsspråklege og norsktalande, kan ein anta at det betyr at Ingunn rettar på *alle*. Samstundes viser Ingunn ei usikkerheit i den siste uttalen når ho seier «eg veit ikkje». Det kan bety fleire ting, anten



synest Ingunn det er vanskeleg å innsjå det ho no ser er realiteten, at dei rettar lettare på dei minoritetsspråklege. Eller så kan det handle meir om at ho aldri har reflektert over denne problemstillinga tidlegare, og ikkje veit kva ho skal svare. Nølinga hennar får meg til å spørje direkte om det *er* lettare å rette på dei minoritetsspråklege enn dei norske. Både Ingunn og Mona svarar ja på dette.

I begge utdraga skapar lærarane ein forskjell mellom dei minoritetsspråklege og dei norsktalande. På måten utdraga artar seg, kan det sjå ut som at lærarane, kanskje ubevisst, snakkar om *oss* norske og *dei* minoritetsspråklege. Om det er tilfelle, kan det syne ein maktdemonstrasjon. Ei slik haldning finn ein igjen i det problemorienterte synet (Hult & Hornberger, 2016, s. 35). Når lærarar skapar slike forskjellar blant elevane, må ein stille spørsmål ved haldningane til det språklege mangfaldet. Som Hauge (2014, s. 21-22) skriv vil ein fleirkulturell skule sjå på minoritetslevar med utfordringar i norsk, som problematiske. Det er det motsette av det ein kan kalle eit felleskulturelt syn, som er meir inkluderande. Bjelland (2016, s. 87) skriv og om dette og hevdar at ei haldning som skapar forskjellar mellom folk på denne måten, ikkje syner ein interkulturell praksis.

Hult og Hornberger (2016, s. 33) skriv at med eit problemorientert syn på språket er det ikkje uvanleg å sjå på språket som ei kommunikatív funksjonshemming. Men å antyde at Mona og Ingunn ser på feila hjå dei minoritetsspråklege som ei kommunikatív funksjonshemming er i overkant. Antagelegvis vil dei berre rette for å forbetre språket hjå elevane. Likevel blir det framtonna eit ynskje om at å bruke «henne» framfor «ho» må ut av språket, *særleg* hjå minoritetane. Det kan handle om at lærarane vil at språket skal lærast så rett som mogleg frå starten av. Men det kan også handle om at dei ynskjer å fjerne det dei meiner er ein framandspråkleg slang på norskspråket må. Det viser Hult og Hornberger (2016, s. 35) som eit døme på eit problemorientert syn. Om det stemmer, at dei vil fjerne noko av språket kan det vere eit uttrykk for purismeideologi (Irvine og Gal, 2000).

### 6.1.3 Unorske ord i tala

Nokre av orda som lærarane gjerne vil rette på, er ord lånt frå andre språk. Sjølv kallar lærarane det for *slangord*. At språket er i endring, blei tydeleg frå starten av i intervjuet. For å finne ut meir konkret kva lærarane tenkjer om endringane, spør eg dei om kva fordelar og ulemper dei ser ved utviklinga av språket.

## Utdrag 5.

M: Eg synest jo at ulempa for det norske språket er jo at det blir litt uthula. Sant, når eg nemner til dømes det med «kidsa», det er jo eit heilt vanleg omgrep no, alle bruker det «kidsa». Eg synest ikkje det er positivt, om vi skal ha eit norsk språk.

I: Vi gløymer norske ord

M: Ja, (...) vi har norske ord. Det er jo heller om vi manglar ord, så er det jo greitt at vi tar det inn i språket, tenkjer eg.

I: Og sånn i forhold til slangord og sånn, for det er jo ei naturleg utvikling, slik som med «tæsje» og nokre andre sånne ord, for det har ein funksjon for barn og ungdom fordi det er ein måte å ta avstand frå vaksenverda på, og ha eit eige språk. Men at vi som vaksne ikkje, for det er jo det teitaste dei veit i heile verda når vi prøver å seie det same, og bruke det same for å vere litt sånn kule. Så når vi begynner å seie «tæsje» og «kidsa» så på en måte øydelegg vi litt for dei, pluss at vi øydelegg litt for det norske språket. For da burde vi vere dei gode forbilda.

M: Det er eg einig i.

I: Og bruke dei ordentlege orda, sjølv om eg legg merke til det sjølve óg at eg kan seie «kven har tæsja», og så reagerer elevane, så da var eg litt kul? Eller var jo eigentleg ikkje det da.. var veldig teit eigentleg. Men at vi lærarar må vere medvitne om at vi er litt motkultur og at vi må kjempe litt for originalspråket.

M: Det er eg veldig einig i.

I dette utdraget blir kodevekslinga diskutert. Mange av slangorda som kjem i frå andre språk blir brukt i det daglege, og det kan sjå ut som det har blitt ein del av språket. Mona bruker «uthula» til å beskrive det norske språket slik det er no, og seier det er ei ulempe. Ho nyttar døme «kidsa», og forklarar det som «heilt vanleg» å bruke kidsa, det er noko «alle» gjer. Ho seier ho ikkje opplever dette som noko positivt tilskot dersom vi skal behalde det norske språket. Ingunn seier seg einig og legg til at vi gløymer norske ord. Tidlegare i intervjuet har ho nemnt dømet å «tæsje», som ho no igjen trekkjer fram. Ingunn seier sjølve at slike type ord kjem av ei «naturleg utvikling» og er viktig blant dei unge. Ho meiner at vaksne som prøver å etterlikne øydelegg for dei unge og seier at orda har ein eigen funksjon for denne gruppa. Samstundes er både Mona og Ingunn einige når Ingunn foreslår at «lærarane må vere ein motkultur og kjempe for originalspråket». Ingunn ser altså saka frå to ståstader. Ho seier

desse orda er en del av dei unge sitt språk, samstundes som ho ytrar eit ynskje om å vere forkjempar for å vise at det ho kallar «originalspråket» er betre. I tillegg er det éin ting til som er nemneverdig å ta med i denne delen av drøftinga. Ingunn bruker nemleg engelske ord i si eige uttale, det viser ho ved fleire anledningar (sjå t.d. utdrag 2).

I første omgang kan det framstå som om Ingunn og Mona synest at ord som «kidsa» og «tæsje» burde bli unngått. Ytringane om «motkultur» og å «kjempe for originalspråket» vitnar om at det som er på andre sida, som i denne samanhengen er unorske ord, ikkje er godt mottekne. I det tilfellet kan ein trekkje linjer til det problemorienterte synet og spørsmålet som innleia kapittelet. Det handlar om at minoritetsspråket er ein trussel mot statusen til det dominerande majoritetsspråket (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Ingunn forklarar seg med at lærarane bør vere «dei gode forbilda». I så fall kan det tyde på at å vere eit forbilete i denne samanhengen handlar om å på best mogleg vis bevare det norske språket. Eit liknande tankesett kan vi sjå igjen i purismeideologien, der språk som inneheld fleire kombinasjonar av ulike varietetar blir rekna som «ureine», medan «reine» språk ikkje inneheld slike varietetar (Mæhlum, 2011, s. 3). I dette tilfellet er det dei framandspråklege orda som er varietetane. Samstundes må ein ikkje gløyme at Ingunn presiserer at dette er dei unge si eige utvikling av språket. Det er òg viktig å få med seg at Mona ser effekten av å nytte desse orda der vi ikkje har eigne ord sjølve. Begge lærarane legg såleis merke til positive effektar av framandord i det norske språket, sjølv om dei ytrar eit ynskje om å bevare det norske. Det kan bety at sjølv om dei er skeptiske til endringane, så ser dei også nytten av det. Ei slik forståing og medvit om andre språklege kulturar plasserer Hult og Hornberger (2016, s. 33) under orienteringa språk som ressurs og haldninga er med på å redusere blant anna framandfrykt. Dette er eit godt døme på at ein svært sjeldan finn nokon som berre blir styrt av den eine eller den andre orienteringa.

## 6.2 Språk som rett

Orienteringa språk som rett er ikkje nødvendigvis direkte overførbar til intervjuet med lærarane. Dei nemner ikkje nokre konkrete rettar som kan koplast til elevane sin måte å snakke på. Likevel kan ein gjennom å analysere svara deira sjå nokre likskapar mellom dei underliggjande haldningane og teorien som Ruiz (1984) og Hult og Hornberger (2016) beskriv som orienteringa språk som rett. I denne delen er det to underoverskrifter som deler inn i tema «Rett til morsmåslærar» og «Rett til å velje talemåte».

### 6.2.1 Rett til morsmåslærar

Å ha ein morsmåslærar er ikkje ein sjølvfølge på alle skular. Lærarane i denne gruppa snakkar om morsmåslærarar dei har hatt ved skulen tidlegare. Det verkar tilfeldig kven av elevane som får dekka behovet av morsmålsopplæring basert på kva type språk dei har, og kva språk dei tilgjengelege morsmåslærarane har. Kine antydar at skulen deira måtte hatt kring 20 morsmåslærarar om alle minoritetsspråka skulle hatt eige opplæring. Utdraget under syner eit ynskje frå lærarane om morsmåslærarar fordi dei meiner det hadde gitt eit positivt resultat.

Utdrag 6.

M: Men, det er jo det vi manglar, ein morsmåslærar. Hadde du hatt ein polsk der så hadde det jo vore ein styrke, både for deg som lærar og for elevane. Og det hadde vi for ein del år sidan, då blei det vektlagt her, men det forsvann.

Meg Det blei ikkje prioritert?

M: Nokon meinte at det hadde dei ikkje bruk for fordi dei skulle lære norsk.

Meg Dei har jo rett på det?

I: Det er jo heilt feil tankegang. Ved å styrke morsmålet så styrkar du også forutsetningane for å lære norsk, pluss at du beheld litt av den der språklege identiteten som du var inne på i stad med at vi er opptekne av vår eigen, men det er jo viktig at vi legg til rette for at elevane får utvikle sin eigen språklege identitet.

M: Men samstundes så er det jo viktig at dei lærer seg norsk. Skal dei bli integrerte i det norske samfunnet, så må dei jo lære seg norsk, meiner eg.

I: Absolutt.

Skulen har tidlegare hatt morsmåslærar for nokre av elevane. Mona fortel at ho såg på det som ein styrke både for elevane og lærarane. Ei liknande haldning finn du under orienteringa språk som ressurs der Hult og Hornberger (2016, s. 33) skriv at språk både er ein personleg og ein nasjonal ressurs. At morsmåslærarane forsvann frå skulen, forklarar Mona som at «nokon meinte at det ikkje var bruk for, fordi alle skulle lære norsk». Dette er i strid med korleis teoretikarane beskriv at orienteringa språk som rett inneber det å snakke og oppretthalde sitt eige språk og er ein menneskerett (Hult & Hornberger, 2016, s. 33; Ruiz, 1984, s. 23). I utdrag 3 blei den første kommentaren til Mona her analysert ut i frå det problemorienterte

synet. Men like viktig er det å peike på rettane som er underliggande i denne kommentaren. Når Mona seier at «det er jo det vi manglar, ein morsmåslærarar» kan det tyde at det er noko ho meiner trengst. I same gate finn vi Ingunn som meiner at å tenkje at det ikkje trengst morsmåslærarar er, som ho seier, «feil tankegang». Ho supplerer med å seie «ved å styrke morsmålet styrkar du også føresetnadane for å lære norsk». Begge lærarane uttrykkjer at det bør vere morsmåslærarar tilgjengeleg. Det kan verke som om Ingunn er open for at både morsmålet og det norske språket bør styrkast hjå dei tospråklege elevane, og at det vil ha ein positivt effekt på utviklinga av andrespråket. Denne tankegangen minnar om det same som Hult og Hornberger (2016) peiker på i eit rettsorientert syn. Dei seier nemleg at når nokon har eit rettsorientert syn, blir dei styrt av å fokusere på at det finst moglegheiter til å oppnå gode resultat i majoritetsspråket, men i morsmålet. Det inkluderer at minoritetsspråket med fordel kan og bør utviklast, og oppretthaldast (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Samstundes seier Mona at for at dei minoritetsspråklege skal integrerast best mogleg, bør dei lære seg å snakke norsk. Det er Ingunn einig i. Ruiz (1984, s. 24) skriv at språk som rett også inngår i det kvardagslege livet. Og med det meiner han at det så godt det går, bør vere mogleg for alle å kunne ha til dømes eit arbeidsliv der dei har moglegheit til å forstå språket. Såleis kan det tyde på at lærarane har eit rettsorientert syn på språket. Bakgrunnen for ytringa til Mona om integrering, kan handle om eit mål om at dei minoritetsspråklege skal fungere så godt som mogleg i samfunnet. Men det kan óg henge saman med ei bekymring for at språkforskjellar skal skape sosial ulikskap (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). På den andre sida kunne ein sett på det som blir sagt om integrering i lys av språk som problem. Då ville kanskje den underliggjande tona vore forstått annleis og handla meir om at minoritetsspråket er ein trussel og difor må dei tospråklege lære seg å snakke norsk. Slik eg har påpeikt tidlegare er det viktig å ikkje gløyme at desse orienteringane ikkje berre kan sjåast kvar for seg. Men, at det å kunne snakke og oppretthalde sitt eige språk er ei menneskerett kjem ingen unna (Hult & Hornberger, 2016, s. 33).

Språkleg identitet har vore nemnt tidlegare i intervjuet, men no trekkjer Ingunn det inn igjen. Ho seier at «det er jo viktig at vi legg til rette for at elevane skal kunne utvikle sin eigen språklege identitet». Dette kjem som ei følgje av det ho meiner om å styrke morsmålet for å kunne lære norsk. Her viser Ingunn at ho er oppteken av kvart enkelt individ og deira utvikling. Når ho refererer til «vi», meiner ho lærarane, altså at lærarane skal sørge for at elevane har moglegheit til å utvikle sin språklege identitet. Ruiz (1984) og Hult og Hornberger (2016) seier at orienteringa problem som rett også handlar om personleg fridom

(Hult & Hornberger, 2016, s. 33; Ruiz, 1984, s. 22). Men, igjen, om ein ser på dette opp mot nokre av døma i kapittelet om språk som problem, er det noko motvisande. Der seier lærarane at dei ikkje synest elevane skal bruke andre varietetar av ord enn dei som er «vanlege», altså som bryt med ein standard. Det syner *ikkje* eit forsøk på å gi elevane personleg fridom til talespråket sitt.

### 6.2.2 Rett til å velje talemåte

Her diskuterer lærarane dialektar og språk, og varietetane gjev eit språkleg mangfald. Det kjem fram at elevane endrar språket, men om lærarane synest det er greitt eller ikkje er uklårt.

Utdrag 7.

S: I Osloskulen, så var det jo eit par av dei skulane der det ikkje var lov å snakke sitt eige morsmål. Dei kunne ikkje snakke anna enn norsk. Så las eg at det var ein forskar som hadde samanlikna det med fornorskingspolitikken, og at dette var veldig alvorleg, og det er eg jo heilt einig i. Det nemnte eg jo i stad óg med den identiteten vår. [...] Og at det er viktig at dei snakkar morsmålet heime, men sjølvsagt skal ein lære norsk på skulen. Det er noko med at dialektar og språk kan vere med å berike alle, altså ein kan vere ein ressurs da. Og det å prøve å ha litt meir fokus på det fleirkulturelle mangfaldet i klassen i staden for... altså... at ein anerkjenner at ein har noko å komme med, og at ein har litt eigne prosjekt, men også at ein lar det gjennomsyre litt kvardagen. Så enkelt som å seie hei på fleire språk, det at ein jobbar med til dømes språkplakatar. Ein jobbar rett og slett med å berike mangfaldet i klassen, både på språk og kultur og andre ting. Det synst eg kanskje vi gjer litt for lite, men det er jo fordi det er så utroleg mykje anna vi skal få plass til også når vi underviser. Eg skulle gjerne sett at vi hadde litt meir fokus på det fleirkulturelle. Sjølv om ein berre har ein eller to så er det jo viktig for dei.

Og så finst det jo ulike verktøy ein kan bruke, ulike apper. Bokbussen har jo blant anna polsk og arabisk slik at ein kan lese bøker på forskjellige språk, så kan ein ta opp lyden og høyre. Det er same bok, men på ulike språk. Så det er mykje verktøy ein kan bruke.

I Og ein kan jo utvide dette til å handle om dialektar også, for det kjem jo elevar i frå andre stader i landet. Det går ikkje sånn kjempelang tid før dei begynner å radbrekke dialekten si. For det ligg jo naturleg hjå dei, at dei vil tilhøyre fellesskapen. Og så skal du vere ganske medviten på eigen identitet sånn dialektmessig for å kunne halde på

den i møte med all den austnorsken som er her. [...] fortel om elev med foreldre med ulik språkbakgrunn, og som har budd fleire stader. Dialekten var ei blanding mellom mor sitt språk og far sin dialekt, men no snakkar eleven omtrent berre austnorsk.

M Har ikkje det noko med språkøyre å gjere? Nokre tilpassar seg jo det nye språket eller dialekten dei kjem til, medan andre held på sin. Så eg trur det ligg litt der óg.

I Eg trur kanskje det kan vere litt begge delar óg. Nokre høyrer ikkje at det er annleis rundt dei, så dei tenkjer ikkje over det, men nokre tek eit meir medvite val anten på å halde på det eller å tilnærme seg andre og å legge bort den andre. For det er litt sånn når eg skal snakke engelsk har eg teken eit medvite val på at eg skal snakke britisk og så, når vi var i Amerika for eit par år sidan kjende eg at eg måtte kjempe i mot og heldt på den. Men andre som eg reiste saman med prøvde å snakke amerikansk ein stad og britisk ein annan stad. Dei gjer om meir og hermar meir etter dei som er rundt seg. Og slik er det jo litt på norsk og dialektar også, at andre vel å herme, og nokon står sterkt på si greie.

Sara startar i dette utdraget med å fortelje om ein skule ho har lese om. Elevane på den skulen fekk ikkje lov å bruke eige morsmål. Ein forskar hadde samanlikna dette med fornorskingspolitikken og sagt at det var ein veldig alvorleg situasjon. Sara fortset og seier «det er eg jo heilt einig i». Einigheita hennar viser at ho meiner at dei som er tospråklege bør få kunne bruke morsmålet sitt. I kva grad og kor mykje blir det ikkje sagt noko om.

Samstundes seier Sara at «det er viktig at dei snakkar morsmålet sitt heime, men sjølv sagt skal dei lære norsk på skulen». Denne ytringa kunne vore tolka i lys av eit problemorientert syn, om setninga hadde vore sjølvstendig. Men, når Sara legg det fram i den konteksten ho gjer, er det meir riktig å sjå ytringa ut i frå orienteringa språk som rett. Hult og Hornberger (2016, s. 33) skriv at dei som har eit rettsorientert syn kan ha ei bekymring for at språkleg ulikskap kan føre til sosial ulikskap. Sjølv om Sara ikkje uttrykkjer denne bekymringa konkret, kan det likevel tenkast at det er ein av grunnane til at ho meiner dei minoritetsspråklege bør lære seg norsk.

Vidare fortel Sara om eit fleirkulturelt klasserom, noko ho meiner er ein ressurs. Denne ytringa syner at Sara har eit ressursorientert syn på språk. Dette skriv eg meir om i kapittel 6.3 «Språk som ressurs». Ho nemner at til dømes å starte dagen med å seie «hei» på fleire språk kan vere med på anerkjenne alle språka. Eit slikt forslag syner at Sara har eit rettsorientert syn og ser like moglegheiter for å både oppretthalde og å utvikle alle språk i klasserommet (Hult

& Hornberger, 2016, s. 33). Til no har Sara ytra meiningar som er i tråd med det Hauge kallar eit felleskulturelt syn, der ein bruker det elevane kan frå før av til å utvikle og oppretthalde språket (Hauge, 2014, s. 21–22).

Ho avsluttar kommentaren sin med å kome med forslag til forskjellige typar læringsverk som kan vere med på å styrke fleirspråklegheita. Her syner Sara at ho er engasjert og veit mykje om korleis ho skal jobbe når ho møter fleirspråklege elevar. Dette er eit tydeleg døme på at ho som lærar, naturlegvis med støtte frå skulen, har eit opplegg for det språklege mangfaldet. Det støttar opp under det Hult og Hornberger (2016, s. 33) beskriv som eit rettsorientert skuleverk, der det finst akademiske program som legg til rette for lik utdanning til alle, særleg tenkt til minoritetar. Ei motsetning til dette ville vore eit problemorientert syn på undervisning. Der blir det ikkje jobba for ei tospråkleg utdanning, men dei har trua på at dei minoritetsspråklege er mest tente med å bli eksponerte for majoritetsspråket (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Denne praksisen skriv Bjelland (2016) om, og som eg har vore inne på hevdar ho at den norske skulen rettar seg etter monokulturelle pedagogiske prinsipp knytt til det problemorienterte synet, sjølv om den pedagogiske konteksten er fleirkulturell (Bjelland, 2016, s. 85–86). Men ettersom Sara tydeleg syner at ho synst morsmålet hjå dei minoritetsspråklege bør komme fram og kallar arbeidet med det ein ressurs, syner det at ho har eit positivt rettsorientert syn og ifølgje Bjelland (2016, s. 87) ein interkulturell pedagogikk.

Gjennom å foreslå ei utviding av det Sara snakkar om, trekkjer Ingunn inn dialektvariasjonen blant elevane. «Det går ikkje kjempelang tid før dei begynner å radbrekke dialekten si», seier ho. Med «dei» meiner Ingunn dei norske tilflyttarane, som oprinneleg har vakse opp ein annan stad. Ho forklarar at «dei» endrar talemåten når dei møter nye folk. I denne settinga er «dei» eit relativt omgrep. Det er ikkje tydeleg om det er snakk om alle tilflyttarane, nokre grupper eller berre enkelttilfelle. Å stadfeste at *alle* gjer det, er kanskje å gå litt langt. Ho argumenterer med at ein må vere «medviten på eigen identitet, sånn dialektmessig» for å kunne halde på dialekten sin i møte med mykje austnorsk, som det då ifølgje Ingunn er i dette området. Mona legg til at ho trur det handlar om språkøyre, at nokon vel å tilpasse seg det dei høyrer. Det er Ingunn einig i, og ho viser til noko liknande ho har opplevd sjølve også. Lærarane legg altså merke til endringar, også hjå dei norske elevane. Ut i frå det lærarane har sagt tidlegare, framstår det som eit mål å halde på sin eigen dialekt. Samstundes har lærarane sagt at dei i nokre tilfelle tilpassar dialekten si om nokon ikkje forstår dei. Personleg fridom til å kunne prate som ein sjølve vil, slik Hult og Hornberger (2016) refererer til, kan nok ein



gong verke som ein underliggjande grunntanke. Det kan sjå ut som at lærarane meiner at å oppretthalde den opprinnelege dialekta er det mest riktige. Då er det også mogleg å sjå at å velje korleis ein snakkar er ein menneskerett, slik Hult og Hornberger (2016, s. 33) og Ruiz (1984, s. 23) skriv om. Samstundes er det umogeleg å komme seg unna det faktum at dei tidlegare har gjeve uttrykk for andre orienteringar, og i nokre tilfelle verkar å vere i mot innslag frå andre språkvarietetar.

Nok ein gong kan det verke som at dei norske elevane kjem ut av situasjonen med meir «rett til å gjere feil». Kva som gjer at det er slik er umogleg å seie heilt konkret. Slik eg har tolka det tidlegare, handlar det om at dei utanlandske orda og endringane som kjem inn i norsken blir sett på som ein trussel fordi språket vårt vert forandra. Det kan óg vere at lærarane ikkje tenkjer like mye over dialektendringa til dei norske elevane, fordi dei enda snakkar ein eller annan form for norsk som kan plasserast inn under ein dialektvariant. Om det er tilfelle, kan ein stille spørsmål ved kva slags normer og regla som gjer at nokon former for norsk tilhøyrer ein slik dialektvariant. Om ein snakkar norsk, men med innslag av utanlandske ord, driv ein med kodeveksling og vil i så fall ikkje kunne høyre til nokon stad (sjå Røyneland, 2008c, s. 48). Røyneland påpeiker at eit val om å bruke forskjellige språk i talemåten sin på den måten kan handle om korleis ein ynskjer å uttrykkje seg (Røyneland, 2008c, s. 53). Då kan ein igjen sjå på retten som omhandlar personleg fridom kring språk og stille spørsmål ved om den blir opprettheldt om ikkje elevane kan bruke dei varietetane av ord som dei ynskjer.

### 6.3 Språk som ressurs

Ressurs er eit positivt lada ord. At ei meining fell under orienteringa språk som ressurs betyr dermed at ein er positiv til språk. Hult og Hornberger (2016, s. 33) seier at det inneber ei haldning der eit kulturelt og språkleg mangfald blir verdsett. Ruiz (1984, s. 28) påpeiker også at utviklingspotensialet til dei ulike språka blir sett. Eit mål for orienteringa er å skape mindre forskjellar mellom språk (Ruiz, 1984, s. 25). I dette delkapittelet er det tre underoverskrifter: «Berikande med språkvarietetar», «Nye assosiasjonar til språk» og «Korleis handtere å ikkje forstå?».

#### 6.3.1 Berikande med språkvarietetar

Det Sara seier i utdraget under har allereie vore vist til under språk som rett. Eg vel å trekkje det fram nok ein gong fordi ho her syner eit godt døme på å sjå på språket som ein ressurs,

samtidig som ho viser ei tilhøyrse hjå orienteringa språk som rett slik eg har kommentert over. Utdraget består berre av denne eine kommentaren til Sara, men her trekkjer ho fram mange døme som er interessante å ta med i analysen.

Utdrag 8.

S: [...] Og at det er viktig at dei snakkar morsmålet heime, men sjølvsagt skal ein lære norsk på skulen. Det er noko med at dialektar og språk kan vere med å berike alle, altså ein kan vere ein ressurs da. Og det å prøve å ha litt meir fokus på det fleirkulturelle mangfaldet i klassen i staden for... altså... at ein anerkjenner at ein har noko å komme med, og at ein har litt eigne prosjekt, men også at ein lar det gjennomsyre litt kvardagen. Så enkelt som å seie hei på fleire språk, det at ein jobbar med til dømes språkplakatar. Ein jobbar rett og slett med å berike mangfaldet i klassen, både på språk og kultur og andre ting. Det synst eg kanskje vi gjer litt for lite, men det er jo fordi det er så utruleg mykje anna vi skal få plass til også når vi underviser. Eg skulle gjerne sett at vi hadde litt meir fokus på det fleirkulturelle, sjølv om ein berre har ein eller to så er det jo viktig for dei.

Når Sara seier dette, verkar ho klår og tydeleg på kva ho meiner. Samstundes gjev ho mange konkrete døme på korleis det å sjå på språket som ein ressurs kan gjerast. Sara viser her at ho er svært oppteken av å ivareta alle elevar uansett kvar dei kjem i frå og kva slags språk dei snakkar. Dette ynsket om å bevare alle språk, er i tråd med det Ruiz (1984, s. 28) kallar eit ressursorientert syn. Også medvitet om at kunnskap om språk aukar forståinga kring forskjellar, vitnar om at Sara sannsynlegvis ser språkvarietetane som ein ressurs (Hult & Hornberger, 2016, s. 33).

Tidlegare i oppgåva har andre utdrag frå intervjuet vist at det med å få dei fleirspråklege elevane til å lese på sitt eige morsmål heime ikkje er uvanleg. Sara poengterer også at det er viktig at desse elevane «snakkar morsmålet heime». Kort ut i ytringa syner ho at ho synest det er viktig å oppretthalde morsmålet. Det ho seier her viser at Sara og Ingunn har same tankar om tematikken. Det er nemleg ikkje meir enn nokre minutt tidlegare i intervjuet at Ingunn seier: «Ved å styrke morsmålet, styrkar du også forutsetningane for å lære norsk». «Styrke» er eit positivt lada ord, og med denne setninga viser Ingunn at ho tenkjer at tospråklegheita er positiv. Her handlar det om å styrke språket på eit personleg nivå, og då blir det ein personleg ressurs. Samstundes er det med på å forme ein moglegheit for kommunikasjon med andre.

Hult og Hornberger (2016, s.33) seier at dei som har eit ressursorientert syn på språket, har ei haldning som syner at språket er ein ressurs både på eit personleg og eit nasjonalt nivå.

Sara bruker ordet «berike» to gonger. Fyrst når ho seier «det er noko med at dialektar og språk kan vere med å berike alle, altså at ein kan vere ein ressurs», andre gongen seier ho «ein må rett og slett jobbe med å berike mangfaldet i klassen». Såleis viser ho at det allereie finst nokon, som er med på å lage eit språkleg mangfald, og som gjev språklege varietetar.

Samstundes anerkjenner ho at ein aksept og eit tolerant mangfald er noko som lærarane må jobbe for. At Sara verdset det kulturelle mangfaldet og tenkjer at språk er ein ressurs, verker veldig tydeleg (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Det er ekstra tydeleg når ho eksplisitt seier «at ein kan vere ein ressurs». Her definerer ho ikkje kven ho meiner når ho seier «ein», og difor kan det tolkast som at alle kan vere ein ressurs. Desse døma syner haldningar frå Sara og Ingunn som kan bety at dei trur på at openheit kring språk fører til positiv auke av læringsnivå. I så fall er det i tråd med at to- eller fleirspråklegheit kan føre til betre prestasjon på skulen slik Hult og Hornberger (2016, s. 33) meiner nokon med eit ressursorientert syn på språk vil seie.

«Så enkelt som å seie «hei» på fleire språk». Dette tiltaket føreslår Sara når ho snakkar om å arbeide med og jobbe for det fleirkulturelle. Forslaget kan knytast direkte til første del av problemstillinga: «Kva tenkjer lærarane om den språklege variasjonen blant unge?». At Sara føreslår å seie «hei» på forskjellige språk, kan tyde på eit ynskje om å lytte til alle språka ho har i klasserommet. Det kan sjå ut som om ho ikkje har noko problem med at det er fleire måtar å seie «hei» på, og at varietetane får merksemd i kvardagen. Rett før denne setninga bruker ho til og med ordet «gjennomsyre» for å beskrive i kva grad dette arbeidet bør blir gjort. Ho seier «ein bør la det gjennomsyre kvardagen». Det er også verdt å leggje merke til at Sara seier at det er «så enkelt» å gjere, når ho snakkar om å seie «hei» på forskjellige språk. Ho legg det fram som ein liten forskjell som lett kan innflettast i kvardagen for å inkludere alle variasjonane. Å tilretteleggje for at alle språkvariasjonar får kome fram i klasserommet vil vere med på å leggje til rette for vedlikehald av språkminoritetar (Hult & Hornberger, 2016, s. 41). Slik type undervisning vil gjere at minoritetane blir gode ressursar for eit fleirspråkleg miljø og vil sørge for utvikling av språk hjå fleirtalet (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Då vil det ikkje berre handle om dei forskjellige språka, men også dialektane, som Sara også trekkjer inn.

Sara avsluttar kommentaren med å fortelje at ho meiner denne typen arbeid med fleirspråklegheit blir gjort for lite. Ho seier det er så mykje anna å gjere, at det ikkje blir tid.

Samstundes utrykkjer ho eit ynskje om at det var meir tid og argumenterer for at det er viktig å fokusere på det fleirkulturelle sjølv om det kanskje berre er ein eller to elevar det er snakk om. Kvifor ho tenkjer slik, seier ho ingen ting om. Men det ho seier kan tyde på at ho har lyst til å dyrke varietetane, både dialektar og språk. Fortsatt er det tydeleg at Sara har eit ressurs orientert syn på språk. Forutan dei koplingane som allereie er nemnt mellom haldningane hennar og Hult og Hornberger (2016) si oppramsing på kva som er sentralt hjå dei med eit ressursorientert syn, så finn eg ikkje fleire som er ikkje like eksplisitte. Likevel er det naturleg å nemne Hult og Hornberger (2016) sitt punkt om at dei med eit ressursorientert syn har eit medvit kring kva haldningar elevane blir påførde. Å vite noko om ulike språk og kulturar er med på å hindre eksosentrisme og framandfrykt, og det aukar den interkulturelle forståinga (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Sjølv om Sara ikkje snakkar om dette sjølv, er det ingen ting som tyder på at ho tenkjer annleis.

### 6.3.2 Nye assosiasjonar til språk

Dei tydelegaste endringane som nye variantar av norske ord, og tilførte ord frå andre språk, legg ein fort merke til. Men i dette utdraget snakkar lærarane om noko som ikkje er så lett å oppdage med mindre du tilfeldigvis kjem over det, eller som Kine, ho oppdagar det gjennom eit opplegg frå skulen. Det handlar om ord som er fonemisk like, men der betydinga er ulik. Tematikken er assosiasjonar elevane har til ulike ord.

#### Utdrag 9.

- K: Men vi har jo fått eit problem der, fordi vi testar jo elevar med «språk 6-16» for å sjå om dei har språkvanskar. Der er det ei oppgåve der du skal forklare eit omgrep, og du skal forklare omgrepet «spiker». Og det har aldri skjedd før, men no, dei siste par testane vi har kjørt, så får vi til svar «jo det, er sånn høgtalar» eller «det er nokon som snakka høgt».. men det har jo ikkje vore eit alternativ før. Tidlegare har det vore «slik ein bruker for å slå i veggen med hammar», men nei no er det høgtalar. Så det skjer jo noko med assosiasjonane våre til forskjellige ord også.
- I: Det er jo også ei interessant greie det her med språkleg mangfald, kor utruleg mykje engelsk har fått å seie. Eg har fått fleire døme på elevar som les mykje betre på engelsk enn på norsk. Munnleg også, dei er utruleg mykje flinkare no enn berre for nokre 5-6-7 år sidan. Engelskkompetansen har berre skutt i veret, og så har det på ein måte gått litt på kostnad av norskkompetansen.

[...] desse utdraga må sjåast i lag, men kjem ikkje rett etter kvarandre i det opprinelege intervjuet.

I: Og at vi jobbar med å utvide «spiker» da til dømes. At det blir sånn «ja, det er også noko vi slår i veggen». At vi kan jobbe med adjektiv i staden for å bruke «jævla» .... og... det blir litt fattig ja..

K: Også trur eg det handlar mykje om bevisstgjerung, det med å prate om språket, kvifor pratar nokon annleis, kvar kjem ting i frå? Slik at dei blir medvitne om at det ikkje er norske ord, og at det finst andre ord som kan erstatte dei som er norske. For eg ser jo til og med at vi vaksne, når vi skal skrive rapportar og slikt på elevar, til og med der finn vi igjen engelske ord og uttrykk. Fordi vi ikkje kjem på eit alternativ på norsk, så slenger vi på eit engelsk ord fordi det høyrer bra ut.

Kine startar med å fortelje om eit program dei bruker, og har brukt fleire år tidlegare.

Programmet testar elevane for språkvanskar. Ei av oppgåvene forklarar ho som at ein skal beskrive kva orda er eller betyr. Ho trekkjer fram «spiker» som eit døme og seier: «tidlegare har det vore sånn som du bruker for å slå i veggen med hammar, men no er det ein høgtalar». Hendinga forklarar ho med at assosiasjonane har endra seg og seier at denne typen forvekslingar ikkje har skjedd før. Utan å tilføre noko meir om kvifor denne endringa har skjedd begynner Ingunn å snakke om kor mykje engelsk har hatt å seie for det språklege mangfaldet. Ho legg til at dei siste åra har engelskkompetansen hjå elevane «skutt i veret». Ingunn seier elevane har blitt utruleg flinke i engelsk, og det viser seg til og med at mange er flinkare til å lese engelsk enn dei er til å lese norsk. Ingunn er positiv i ordlaget når ho snakkar om engelsk. Samstundes seier ho det har gått på kostnad av norskkompetansen. Det omfanget av forvirring kring betydninga av ord, påpeiker Kine at ho «aldri har sett før». Saman med at Ingunn seier at dei store endringane i engelskkompetansen er relativt nye, kan det vere et teikn på at utviklinga av språket går raskare no enn før.

Utviklinga av språket er i seg sjølv eit faktum. Hult og Hornberger (2016, s. 33) seier at dei som har eit ressursorientert syn på språket, ser på språkinnlæring som ein additiv prosess. Å tolke det som at Kine har eit ressursorientert syn er mogleg når ho litt seinare seier: «Eg trur det handlar om bevisstgjerung, det å prate om språket, kvifor ein pratar annleis og kor det kjem i frå». Ytringa kan forståast som at om fleire hadde eit metabevisst syn på sitt eige språk, kunne det opna for meir forståing, og truleg meir aksept. I så fall er det i tråd med påstanden til Hornberger og Hult (2016) om at språkinnlæring er ein additiv prosess. Kine verkar ikkje

framand for å godta endringane og sjå på det som ei utvikling av språket. Sett i frå eit problemorientert syn kunne det vore tolka som at Kine meinte at «dei pratar slik, og vi pratar sånn». Det ville i så fall ha skapt eit «oss og dei», noko som kan likne ein tanke om at utvikling av minoritetsspråk ikkje er nødvendig, og det er best med eit einspråkleg dominerande majoritetsspråk (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Både Hult og Hornberger (2016, s. 33) og Kine bruker «medvit» til å snakke om interkulturell forståing. Difor forstår eg ytringa til Kine som at ho ynsker at elevane skal ha ei god forståing av kvarandre sine kulturar. Såleis er haldningane til Kine nærare eit ressursorientert syn enn eit problemorientert syn.

Vidare fortel Kine om at ho sjølve og andre vaksne bruker engelske ord i det daglege. Ho legg til at det er fordi «vi kjem ikkje på noko alternativ på norsk, så vi slenger på eit engelsk ord fordi det høyrer bra ut». Det kan sjå ut som om Kine finn god nytte i å bruke engelske ord for å utvide det norske språket. Når ho seier det ikkje finst alternativ på norsk, kan det bety to ting. Anten har ho rett, og det finst faktisk ikkje eit konkret ord, men at ein på norsk heller ville forklart det på ein annan måte. På den andre sida kan ein antyde at det engelske språket har blitt så implementert i det norske at dei engelske orda står først i køen når setninga blir forma i hovudet. Uansett ser det ut som om Kine meiner dette er ein fordel, ein ressurs. Hult og Hornberger (2016) viser til at eit av formåla med språket er at det skal ha ein kulturell reproduksjon. Å kunne sjå eigenverdien av språket på den måten syner eit ressursorientert syn på språket (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Det handlar ikkje nødvendigvis om lite kunnskap om det norske språket, men heller at språkbrukaren ta eit val om å bruke fleire språk og varietetar for å få uttrykt seg ønskeleg (Røyneland, 2008c, s. 53). Ein anna viktig ting å legge merke til ved setninga eg refererer til her er når Kine seier «fordi det høyrer bra ut». Her viser ho ein ytre verdi som ho sjølve ser på som positiv (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 33), nemleg korleis ho blir oppfatta av andre. I løpet av intervjuet finst det fleire døme på at særleg Ingunn bruker engelske ord i sitt eige talespråk. Spesielt ei setning, som eg har vist i eit tidlegare i utdrag 2, der Ingunn seier «Det er nok lost case ja(...) vi har andre fighter vi heller kan ta med «henne». At både Ingunn og Kine bruker og innrømmer at dei har engelske ord i talespråket sitt, syner at dei er mottakelege for endringane. Det kan tyde på at desse lærarane meiner denne kodevekslinga fungerer som ein ressurs for å få fram eit poeng.

Tilbake til dømet som blei nemnt heilt i byrjinga om forvekslinga av «spiker». Ingunn føreslår å «utvide» omgrepet. Det vil ho gjere for at elevane skal skjønne at ein «spiker» i form av «speaker» på engelsk, kan vere ein type høgtaler, men også noko ein kan slå i veggen med ein

hammar. Ho ytrar også eit forslag om å bruke tid på å øve på adjektiv. Ho bruker «jævla» som eit døme på eit ord ho meiner burde vore bytta ut med eit anna adjektiv. Det kan grunne i det ho fortalte om klassen sin tidlegare i intervjuet. Iføljje Ingunn har denne gruppa eit problem med at dei bruker mykje stygg ordbruk, i form av banneord. Når Ingunn føreslår ei løysing der ein forsøker å utvide ordforrådet til elevane framfor å seie at det er feil å bruke orda slik dei gjer, kan det verke som om ho har eit ressursorientert syn (Hult & Hornberger, 2016, s. 33).

Hult og Hornberger (2016, s. 41) stiller spørsmålet «kva språk blir sett som ressursar?». I utdraget over blir det ikkje sagt noko om andre språk enn engelsk og norsk. Ut i frå samtalen og refleksjonane eg har gjort, kan ein ikkje anta noko anna enn at engelsk blir, av Ingunn og Kine, sett på som ein ressurs i språket. Kva dei meiner om andre ord frå andre språk kan ikkje lesast i dette utdraget. Samstundes veit vi frå delkapittelet 6.1.3 under «Språk som problem», at å «tæsje», eit slangord brukt av elevane, ikkje vart godt motteken, spesielt frå ein av lærarane, Mona. Same lærar poengterer ved eit anna tilfelle at «Ja, (...) vi har norske ord, det er heller om manglar ord, så er det jo greitt at vi tar det inn i språket tenkjer eg». Ut i frå den setninga kan det sjå ut som om som at Mona ikkje synest at til dømes å «tæsje» bør bli brukt, når ein heller kan seie «å ta». Ingunn er korkje for eller mot, ho meiner lærarane ikkje bør bruke det, men at det er ein naturleg del av utviklinga av språket til elevane. Det finst altså ikkje nok grunnlag for å kunne tolke dette mot at lærarane totalt sett er i mot endringar frå andre språk, men dei har heller ikkje uttrykt ei spesiell openheit til det. Å trekkje ei slutning og seie at engelsk er meir godteken, og i større grad sett på som ein ressurs enn andre språk, er mogleg. Men det er også viktig å ikkje gløyme at den konklusjonen er basert på få faktorar. Stoda kunne også vore annleis dersom samtalen hadde gått djupare inn på fleire «unorske» ord som blir brukt.

### 6.3.3 Korleis handtere å ikkje forstå?

I utdraget over blir banneord så vidt nemnt, men praten om stygg ordbruk blei tidleg eit tema i intervjuet. Lærarane snakkar om korleis dei skal forhalda seg til at elevane bruker banneord på språk lærarane sjølve ikkje kan.

Utdrag 10.

K: Men vi må jo utvide vårt eige ordforråd, og for alle desse banneorda som vi liksom skal fange opp på tysk og polsk og diverse, dei kan vi jo ikkje. Vi skjønar jo ut i frå

kontekst og ut i frå responsen dei får at det dei har sagt kanskje ikkje er så hyggeleg, men vi skjønner jo ikkje kva dei har sagt.

M: Men meiner du at vi må lære oss desse?

K: Nei, men det er noko med å klare å fange det opp da.

S: Språkleg mangfald handlar jo litt om identitet da, det er viktig at ein får tatt vare på sin eigen identitet, eg synest eg hørte det kom litt opp om dialektar og om sitt eige morsmål. Det er viktig at ein får lov til å bruke sitt eige morsmål fordi det handlar om identiteten sin, og det å klare å berike den i eit klasserom og tenkje at fleirspråklege elevar óg kan vere ein kjemperessurs, at ein ser liksom identiteten til eleven. Eg tenkjer at det handlar om det også.

Utdraget er frå dei første minutta av intervjuet. Samtalen er ein del av svaret lærarane gav meg då eg stilte spørsmålet «Kva tenkjer de om språkleg mangfald? Kva betyr det, eller kva er det?». Noko av det første lærarane seier dei kjem på når dei får dette spørsmålet, handlar altså om stygg ordbruk. Det gjeld banneord både på norsk og på andre språk. Nok ein gong, som i utdraget over, bruker Kine ordet «utvide» når ho snakkar om tematikken. «Vi må utvide vårt eige ordforråd også, for alle desse banneorda som vi liksom skal fange opp på tysk og polsk, og diverse, dei kan vi jo ikkje». Ho viser at ho ynskjer å la språkinnlæringa gå begge veger. Det er ikkje berre dei minoritetsspråklege som skal lære norsk, men ho vil gjerne lære deira språk også. Å tolke dette som om Kine meiner banneord på minoritetsspråk er ein ressurs er ikkje heilt haldbart. Likevel kan det verke som om ho har ein grunnleggande tanke om at språkforståinga må gå begge veger om det skal føre til kommunikasjon. Ruiz (1984) peikte på nettopp dette i sin artikkel. Han seier at om dei minoritetsspråklege kan bidra til samfunnet på nokon som helst måte, vil det skape ein mindre skilnad mellom minoritetsspråk og majoritetsspråk (Ruiz, 1984, s. 25). Ynsket til Kine om å forstå banneorda forklarar ho med at når elevane bruker andre språk enn norsk til å seie stygge ting til kvarandre, er det vanskeleg å plukke det opp. Såleis vil eg trekkje ei nødvendig kopling til orienteringa språk som rett. Der Hult og Hornberger (2016, s. 33) seier at det som følgjer denne orienteringa ofte kan ha ei bekymring for at språkleg ulikskap kan resultere i sosiale forskjellar.

Mona følgjer opp Kine med å seie: «Men, meiner du at vi må lære oss desse?», då refererer ho til banneorda på andre språk enn norsk. Umiddelbart ville setninga til Mona kunne tolkast direkte negativt. Ho uttrykkjer ein skepsis til at lærarane skal lære seg banneord på andre språk. Likevel er dette eit tilfelle der ein negativitet dels kan forsvarast. Først og fremst fordi



normer i skulen seier at stygg ordbruk er noko ein prøver å unngå. Om ein legg vekt på den sida av saka, kan utsegnen til Mona forståast som at det ikkje er vits i å bruke tid på å lære seg banneord frå andre språk, fordi dei orda uansett bør unngåast. Samstundes er det ikkje til å stikke under ein stol at orda blir brukt, og både elevar og lærarar blir difor utsette for møte med stygg ordbruk. Då blir det Kine seier om at «vi skjønar jo ut i frå konteksten og responsen at det dei seier ikkje er så hyggeleg, men vi skjønar jo ikkje kva dei har sagt» relevant. Eg vel å tolke det Kine seier her som eit spørsmål om korleis ein skal kunne vite om elevane bruker stygg ordbruk mot kvarandre, om lærarane sjølv ikkje høyrer kva som blir sagt? Sjølv om Mona og Kine uttrykkjer dei same meiningane, har dei til felles at dei har ei viss usikkerheit kring problematikken. Mona svarer ikkje noko meir på det Kine har sagt. Om det betyr at ho er einig eller ueinig, kan ein ikkje vite. Difor vel eg å ta utgangspunkt i det Kine gir uttrykk for og kople det saman med Hult og Hornberger (2016) si beskriving av eit ressursorientert syn. Kine forklarar seg på ein måte som gjer at synspunkta hennar kan tolkast som at ho verdset minoritetsspråka, og meiner dei minoritetsspråklege bør blir forstått i likskap som dei som snakkar norsk. Å likestille alle elevane på ein slik måte skapar ein fellesskap som opnar for kulturveksling (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 33).

Sara har siste kommentar i dette utdraget, og ho vel å gå nokre steg tilbake til det spørsmålet som i utgangspunktet blei stilt og svare på kva ho meiner er eit språkleg mangfald. Ho startar med å seie at «Språkleg mangfald handlar jo litt om identitet da». Identitet skal bli eit frekvent ord for Sara gjennom intervjuet, og ho nemner det fleire gonger. Vidare fortset Sara med å seie at «det er viktig at ein får ta vare på sin eigen identitet». Fokuset ho har på kvar einskilde elev sin identitet, kan syne ei forståing av at nokon kan ha eit ynske om å halde på kulturen sin og det opprinnelege språket sitt. Sara snakkar mest om morsmål i dette utdraget, men nemnar også dialektar. Vidare snakkar ho meir om korleis språkvarietetane framstår positivt i skulen. «Det er viktig at ein får lov til å bruke sitt eige morsmål fordi det handlar om identiteten, og det å klare å berike den i eit klasserom og tenkje at fleirspråklege elevar også kan vere ein kjemperessurs». Når Sara har peiker på viktigheita av at elevane skal få bruke sitt eige morsmål, kan det koplant til orienteringa språk som rett. Det kan forståast som at Sara vil gi moglegheita til personleg fridom til elevane (Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Om så er tilfelle, kan det tyde på at eit rettsorientert syn hjå Sara fører til at ressursane synleggjerast. «Berike» er også eit ord Sara gjentek fleire gonger i intervjuet. Med ordvalet forstår eg det som at ho meiner språkvarietetane er med på å tilføre noko positivt til mangfaldet. Det kjem eksplisitt fram når ho kombinerer «fleirspråklegheit» med «kjemperessurs». På denne måten

er det tydeleg at haldningane til Sara minner om haldningane som kjem fram i et ressursorientert syn (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Ut i frå desse refleksjonane er det relevant å stille seg spørsmålet «for kven er kva slags språk ein ressurs?» som Hult og Hornberger (2016, s. 41) meiner dukkar opp i eit ressursorientert syn. Utdraget starta med at Mona og Kine snakka om stygg ordbruk. Den delen av samtalen tok ikkje Sara del i, i staden for valde ho å svare generelt på kva ho tenkte om språkleg mangfald. Lærarane sitt fokus i det dei seier avgjer på kva måte dei ser ein ressurs i språket. Fleire gonger har eg peika på viktigheita av å ikkje påstå at lærarane «er» ein eller fleire av orienteringane. Men at det dei seier kan tolkast ut i frå fleire av orienteringane, er synleg fleire stader i analysen.

## 7. Avslutning

I dette kapittelet skal eg trekkje ut dei viktigaste funna frå dei tre orienteringane. Eg vil då vise til dei lærarane som best representerer orienteringane. Deretter presenterer eg nokre avsluttande refleksjonar og implikasjonar.

### 7.1 Dei tre orienteringane

Formålet med studien min har vore å finne ut korleis norsklærarar oppfattar ulike typar språkleg variasjon hjå elevar som problem, rett og ressurs. Hensikten var å kunne sjå på lærarane sine haldningar i lys av språkorienteringane til Ruiz (1984) for å avdekke om lærarane ser på språket som eit problem, ei rett eller ein ressurs. Tidlegare refererte eg til Garret (2010, s. 15) som skriv om at korleis ein tenkjer, er styrt av haldningar, og at haldningar til språk er basert på positive eller negative vurderingar av språk (s. 20). Dei haldningane og ideologiane som kjem fram når eg kategoriserer det lærarane seier i eit problem, rett eller ressursorientert syn, er såleis beskrivande for korleis lærarane oppfattar språket.

#### 7.1.1 Språk som problem

Med Hult og Hornberger (2016) som inspirasjon starta kapittelet om orienteringa språk som problem med å stille spørsmålet «Kva språkvarietetar opplevast som ein trussel overfor norsk, ifølgje norsklærarane som vart intervjuja?». Ingunn og Mona er dei to lærarane som styrer samtalene innanfor temaa som fell under språk som problem, og nokon av ytringane deira kan sjåast i lys av purismeideologien fordi dei verkar opptekne av å bevare norskspråket slik det er. Som Mæhlum (2011, s. 3) beskriv det, vil eit språk med fleire varietetar opplevast som «ureint» innanfor purismeideologien. For å hindre feilbruk av ord, fortel lærarane at dei rettar på elevane sitt munnlege språk. Sjølv om dei rettar på alle elevane, meiner Mona og Ingunn at det er lettare å rette på uttalen av ord til minoritetsspråklege enn etnisk norske. Dette kan skape ei haldning om at det er «oss» norske og «dei» minoritetsspråklege. Her er det tydeleg at ikkje alle språk blir sett på som like problematiske, noko som er eit klart teikn på eit problemorientert syn (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 35). Den same underliggande tonen kan ein sjå igjen hos Ingunn når ho fortel om ein norsk elev som blei ekskludert frå eit gruppearbeidet med berre polske. At dei andre snakka polsk, gjorde at den norske eleven ikkje forstod. Dette reflekterer ho rundt, men gløymer å sjå det frå andre sida der dei polske elevane blir utsette for norsk heile dagen.

Ut i frå det Mona og Ingunn uttrykkjer, er det språkproblem hjå både etnisk norske og minoritetsspråklege elevar. Sett på spissen kan det sjå ut som om dei meiner at variasjonane som oppstår på grunn av møte med forskjellige varietetar bør endrast på, for å hjelpe elevane til å ha eit betre munnleg norskspråk. Om det stemmer, vil svaret på det innleiande spørsmålet vere at dei fleste språkvarietetar, både variantar av norsk og innspel frå andre språk, er sett på som ein trussel. Mona og Ingunn vil helst ha eit språk som er mest mogleg «reint», ut i frå kva dei sjølve meiner er «reint».

### 7.1.2 Språk som rett

Lærarar skal følgje dei overordna dokumenta som styrer skulen. Men haldningane er styrande for val av handlingar. I analysen av intervjuet seier lærarane fleire ting som syner at dei er opptekne av elevane sin personleg fridom (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Både Sara og Ingunn snakkar om kor viktig det er at det blir tilrettelagd for utviklinga av elevane sin språklege identitet. For å leggje til rette, foreslår Sara fleire ting, blant anna at elevane bør bruke morsmålet sitt heime og i skulen. Dette syner difor at Sara har eit tydeleg felleskulturelt syn på skulen (sjå Hauge, 2014, 21-22). Det blir reflektert mykje kring minoritetsspråklege, men møtet mellom forskjellige dialektar blir òg tatt opp når lærarane snakkar om språkleg identitet. Ifølgje Ingunn er det mange elevar som endrar dialekten sin når dei kjem som tilflyttarar til kommunen. Mona meiner det handlar om at dei forsøker å tilpasse seg dei rundt seg. At det kan vere ei forklaring er Ingunn einig i, og fortel om at ho har opplevd det same sjølv. Det verkar som at å bevare dialekten si er ynskeleg, men at å tilpasse seg til dei rundt og eventuelt bruke den lokale dialekten i staden for, også kan vere greitt. Dette kan samanliknast med funna til Røynealand (2017, s. 103) der det å bruke den lokale dialekta, eventuelt sin oprinnelege dialekt, er best, men at nivellerte variantar er godtekne.

Ei slik haldning, som spesielt Sara syner, om at det finst gode moglegheiter til å lære norsk samstundes som morsmålet blir ivaretatt, er eit tydeleg teikn på at ho har eit positivt rettsorientert syn (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Lærarane er opptekne av at det burde vore morsmåslærarar på skulen, og når skulen som organisasjon ikkje legg til rette for dette, kan ein sjå på dette som at dei gir negativ språkrett (sjå Hult & Hornberger, 2016, s. 33). Det kan på den andre sida handle om politikk og økonomi, men skulen bør likevel gjere det dei kan for å gje elevane tilrettelagd opplæring.

### 7.1.3 Språk som ressurs

Når ein ser eit språkleg mangfald som noko positivt, har ein eit ressursorientert syn på språket (sjå Hult & Hornberger, 2016). Den overordna delen av læreplanen tematiserer også dette ved

at lærarar i skulen skal anerkjenne mangfaldet som ein ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Lærarane skal jobbe etter desse prinsippa, noko som betyr at det er forventa at lærarane har eit ressursorientert syn. Å sjå på språket som ein ressurs, er med på å jamne ut forskjellar og å likestille språkvarietetar. Analysen av intervjuet syner at lærarane er opptekne av språkvarietetane og kva det gjer med miljøet. Dei viser på denne måten at dei har eit ressursorientert syn. Likevel uttrykker Sara eit ynske om at dei var betre på å utnytte språka som ressursar. Ho foreslår fleire døme på kva ein kan gjere i klasserommet for å få fram viktigheita av alle varietetane. Språkvariasjonane som finst i skulen i dag forklarar lærarane at kjem av påverknad frå andre språk. Dette møtet mellom språk gjev også nye assosiasjonar til norske ord. For å klare å forstå skilnadane på orda seier Kine at ho trur det handlar om bevisstgjerung kring språk og endringar. Ingunn og Kine snakkar i positive ordlag om engelsk, men Ingunn påpeiker óg at bruken av engelsk har gått på kostnad av norsk. Mona legg til at ho meiner det er greitt å ta inn ord frå andre språk når det ikkje finst noko alternativ på norsk. At lærarane viser ein slik openheit for språkvarietetar, syner at dei ser verdien i å kombinere fleire språk, og det er det same som Hult og Hornberger (2016, s. 33) kallar kulturell reproduksjon.

## 7.2 Oppsummering og refleksjon

Eg har heile vegen kommentert at å ha eit syn som berre er problem, rett eller ressursorientert er lite sannsynleg. Det er tydeleg at desse fire lærarane både er einige, og ueinige, med seg sjølve og med kvarandre. Sjølv om dei var fire lærarar, er det Ingunn og Mona sine meiningar som syner mest i analysen. Det kan handle om fleire ting, men sett tilbake på metodekapittelet kan ein slik gruppeprosess, ifølgje Postholm og Jacobsen (2011, s. 65-66), vere sårbar, og ein står i fare for at ikkje alle får sagt like mykje. Ingunn er ekstra interessant å leggje merke til. Hennar ytringar ser ein igjen i alle orienteringane. Det verkar som om ho synest språkvarietetane kan vere svært krevjande når eg analyserer det ho seier opp mot språk som problem. I andre samanhengar viser at ho også har eit ressursorientert syn. Måten Ingunn snakkar om korleis bruken av engelsk har gått på kostnad av norsken er nemneverdig når ho sjølve bruker fleire engelske ord i setningane sine. I løpet av analysen har eg nokre gonger kommentert at poenga til lærarane framstår som tvitydige. Det handlar om at lærarane sine meiningar er tydelege, og dei verkar klare i haldningane sine. Likevel kan det lærarane seier bli kopla til alle dei tre språkorienteringane til Ruiz (1984).

Til problemstillinga «Korleis oppfattar norsklærarar ulike typar språkleg variasjon hjå elevar som problem, rett og ressurs?», vil eg seie at det finst forskjellar blant lærarane, men at alle orienteringane er representerte er det ingen tvil om. Sett frå ein lærar sitt perspektiv, er det jo heilt nødvendig å seie at ein ynsker at minoritetsspråklege elevar skal lære seg norsk. Først og framst fordi det er oppgåva di som norsklærar, men også fordi elevane har rett til å lære norsk. Læreplanen seier at elevane skal kunne uttrykkje seg hensiktsmessig i forskjellige situasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4), som i dette tilfellet er norsk. Samstundes seier kompetansemåla at elevane skal lære om forskjellige språk, og kunne sjå samanhengen mellom språk og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6–8). Elevane skal altså vere godt kjende med både eige og andre språk, og det er det lærarane som skal sørge for. Dette gjev ei vanskeleg oppgåve for lærarane. Det er forventa at dei er ressursorienterte, og det framstår også som at det er noko dei ynskjer å vere. Difor er det interessant at så mykje av det nokre av lærarane snakkar om i intervjuet, kan sjåast i samanheng med det problemorienterte synet. Deira haldningar er ein del av personlegdomen deira, og ut i frå analysen kan ein antyde at det kan skape rollekonflikt mellom å vere lærar og å vere seg sjølv. At lærargruppa representerer alle dei tre språkorienteringane og meiner at varietetane i språket både er positive og negative, er difor ikkje så merkeleg.

Korleis eg har forstått og tolka lærarane sine ytringar er med på å bestemme kategoriseringa i Ruiz (1984) sine orienteringar. Det syner eg nokre gonger når eg har kategorisert utsegn ut i frå fleire av orienteringane undervegs i drøftinga. I denne oppgåva har eg berre fokusert på det som blir sagt, utan å vurdere kroppsspråk og tonefall fordi det hadde blitt for omfattande i tidsramma eg har hatt. Desse faktorane kunne kanskje, i nokre tilfelle, tilførd noko til utfallet av korleis det blei tolka. Arbeidet med materialet gjer det synleg at lærarane i gruppa har forskjellige haldningar og ideologiar som styrer kva dei meiner og styrer korleis dei oppfattar språkvarietetane. Nokre av lærarane oppfattar språkvarietetar som utfordrande og truande, samstundes som det gjev nytt liv til det norske språket. At språkutvikling er noko som skjer no, og at born og unge tar aktivt del i den utviklinga er lærarane medvitne om. Men om alle lærarane i gruppa ser seg sjølve i den utviklinga, er eg meir usikker på. Når det til dømes kjem fram at lærarane sjølve bruker fleire engelske ord når dei snakkar, samstundes som dei meiner at elevane helst bør ta vare på norsken, framstår dei noko tvitydige. Det kan handle om at dei meiner noko, men veit at eit anna svar er meir godteke. Det kan også bety at lærarane ikkje er medvitne om sitt eige språk. Slik eg forstår det, handlar alt eigentleg berre om at lærarane er

opptekne av at elevane skal bli gode i språk, men at dei er usikre på korleis dei skal hjelpe elevane dit fordi det ikkje finst eit klart svar på kva det betyr å vere god nok i norsk.

### 7.3 Implikasjonar

I datamaterialet for denne oppgåva ser det ut som at å ha eit syn på språk som berre er problemorientert, ressursorientert eller rettsorientert ikkje er realistisk blant lærarar. Lærarane står stødig i meiningane sine, samstundes som dei i diskusjon med kvarandre er opne for fleire synspunkt. Haldningane til lærarane verkar inn på utføringa av lærarrolla, gjennom at dei vel kven og kva dei skal rette på ut i frå kva dei sjølve synest er viktigast. Såleis bekrefter det Garret (2010, s. 15) sin påstand om at korleis vi oppfører oss mot kvarandre er bestemt ut i frå haldningane våre. At lærarane rettar på elevane når dei sjølve meiner det er hensiktsmessig og ikkje ut i frå reglar og lovverk, er eit døme på at den sosiale relasjonen påverkar språket (sjå Irvine, 1989, s. 255). Det kan sjå ut som om mengda av språkvarietetar er utfordrande å handtere for lærarane. Bjelland (2016, s. 102) konkluderer i si forskning med at lærarane treng verktøy for å utvikle sine interkulturelle haldningar. Å ha ein interkulturell pedagogikk handlar som sagt, blant anna om å ikkje skilje mellom «oss» og «dei». Det er ikkje ynskt å tilføre elevane karakteristikkar og føre dei inn i kategoriar (Bjelland, 2016, s. 87). Å gjere det vil vere det motsette av å følgje læreplanen sitt krav om at lærarane skal anerkjenne mangfaldet som ein ressurs (sjå Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Å arbeide med lærarar og lærarstudentar sitt medvit kring eigne haldningar, og korleis dei syna dei har er synlege for elevane, kan vere med på å forhindre diskriminering og eit negativt syn på mangfaldet av språkvarietetar. Når læreplanen fortel at «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevane bli trygge språkbrukarar og medvitne om sin eigen språklege og kulturelle identitet innanfor eit inkluderande fellesskap der fleirspråklegheit blir verdsett som ein ressurs.»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), blir det desto viktigare å førebu noverande og framtidige norsklærarar på kva språklege varietetar dei vil møte, og korleis dei best mogleg skal møte mangfaldet i det faktiske klasserommet. Denne studien tar utgangspunkt i norsklærarar og deira haldningar til språkvarietetane. Deira jobb er å vere språklærarar, og slik er det ikkje for lærarar i andre fag. Likevel skal alle lærarar ta del i elevane sin danningssprosess som inneber mange aspekt ved livet, og språk er eit av dei (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Lærarar har nære møte med elevar kvar dag og tar stor del i utviklinga deira på mange måtar. Difor hadde det vore interessant å undersøkje korleis lærarar i andre fag oppfattar språkvarietetane. Heilt til slutt vil eg peike på behovet for

morsmåslærarar. Lærarane er opptekne av at det hadde vore svært nyttig. Ein slik ressurs i skulen ville kunne vore med på å auke medvitnet kring språk og styrke lærarar og elevar sin språkkompetanse, noko som fører til større moglegheiter for å utvikle ein eigen, språkleg identitet.



## 8. Litteratur

- Bjelland, C. (2016). Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom – monokulturelle eller interkulturelle? I Y. Bakken & V. Solbue, *Mangfold i skolen fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 83–104). Fagbokforlaget.
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden* (3), 22-31  
<https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1890-0690-2008-03-04>.
- Brunstad, E. (2006). Globalisering og språkleg mangfald. I H. Sandøy & K. Tenfjord (Red.), *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 40-72). Novus Forlag.
- Bull, T. (2018). Innleiing. I T. Bull (Red.), *Ideologi* (s. 26-50). Novus Forlag.
- de Jong, E. J., Li, Z., Zafar, A. M. & Wu, C.-H. (2016). Language policy in multilingual contexts: Revisiting Ruiz's "language-as-resource" orientation. *Bilingual Research Journal*, 39(3–4), 200–212. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1224988>
- De La Cruz Albizu, P. J. (2020). Exploring New York City elementary school principals' language ideologies. *Language and Education*, 34(6), 503–519.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1772817>
- Forskningsetikkloven. (2006). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hult, F. & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting orientations in language planning: Problem, right, and resource as an analytical heuristic. *The Bilingual Review*, 33(3), 30.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

- Ims, I. I. (2014). «Alle snakker norsk.» Språkideologi og språklig differensiering i mediene. *NOA - Norsk som andrespråk*, 30(1), 5-40.  
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/839>
- Irvine, J. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248–267.
- Irvine, J. (2012). Keeping ethnography in the study of communication. *Langage et société*, 139(1), 47–66. <https://doi.org/10.3917/ls.139.0047>
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I P.V. Kroskrity (Red.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (s. 35–84). School of American Research Press.
- Iversen, J. Y. (2021). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 421–434. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Kitzinger, J. & Barbour, R. S. (1999). Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups. I R. Barbour & J. Kitzinger, *Developing Focus Group Research* (s.1–20). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849208857.n1>
- Korsnes, M. K. (2021, 17. mai). Marta snakkar engelsk med norske vener. *NRK*.  
[https://www.nrk.no/mr/xl/marta-aspehaug-snakkar-engelsk-med-norske-vener\\_-\\_laerarar-er-bekymra-for-det-norske-spraket-1.15479901](https://www.nrk.no/mr/xl/marta-aspehaug-snakkar-engelsk-med-norske-vener_-_laerarar-er-bekymra-for-det-norske-spraket-1.15479901)
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (2003). Minoritetsspråk og minoritetsspråkbrukere i Norge. *Språknytt*, (1.–2.), 18–22.
- Kulbrandstad, L. A. (2007). Lærerstudenter og språklig variasjon: En holdningsundersøkelse. *Nordisk pedagogikk*, 27, 357–372. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-04-04>
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA norsk som andrespråk*, 31(1–2), 247–283. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190>
- Kulbrandstad, L. A. (2020). Minoritetsspråk i Norge: Brukere og bruk. I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien, *Språkreiser—Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14.juli 2020* (s. 209–234). Novus Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnskoleringa*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvittingen, I. (2018, 24. februar). *Hva er kebabnorsk i dag?* Forskning. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kultur-sprak/hva-er-kebabnorsk-i-dag/286860>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Morgan, D. L. & Bottorff, J. L. (2010). Advancing Our Craft: Focus Group Methods and Practice. *Qualitative Health Research*, 20(5), 579–581. <https://doi.org/10.1177/1049732310364625>
- Myklestu, K. (2015). *Mer eller mindre norsk. En sosiolingvistisk undersøkelse av unges toleranse for (en utvidet) norsk talemålsvariasjon* [Mastergradshavhandling]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/46123/Ferdig-Master.pdf?sequence=11>
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., 89-103). Cappelen Damm akademisk.
- Mæhlum, B. (2011). Det “ureine” språket Forsøk på en kultursemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse. *Maal og Minne*, (1), 1–31. <http://hdl.handle.net/11250/2621590>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NSD. (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 27. februar 2022 fra <https://nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Røyneland, U. (2000). Dialects in Norway: Catching up with the rest of Europe? *International Journal of the Sociology of Language*, 2009(196–197), 7-30. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2009.015>

- Røynealand, U. (2005). Dialektnivellering på Røros og Tynset. I *Språknytt*, 33(4), 17–22. språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-var/publikasjoner/spraknytt/2005/snytt054.pdf>
- Røynealand, U. (2008a). Fleirspråklegheit. I U. Røynealand, G. Akselberg, H. Sandøy & B. Mæhlum, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (2.utg., s. 35–46). Cappelen Damm AS.
- Røynealand, U. (2008b). Språk og dialekt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (2. utg., s. 15-34). Cappelen akademisk forlag.
- Røynealand, U. (2008c). Språk- og dialektkontakt. I U. Røynealand, G. Akselberg, H. Sandøy & B. Mæhlum, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (2. utg., s. 47-72). Cappelen Damm AS.
- Røynealand, U. (2017). Hva skal til for å høres ut som du hører til? Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge. *Nordisk dialektologi* 10 (s. 91-107) <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59183>
- Røynealand, U. & Jensen, B. U. (2020). Dialect acquisition and migration in Norway – questions of authenticity, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722679>
- Silverman, David (2011). *Interpreting Qualitative Data, Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Språkløva. (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (05.06.2004). *Talemål*. Språkrådet. <http://www.sprakradet.no/Sprakavare/Norsk/Talemaal/>
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus groups: Theory and practice* (3.utg.). SAGE.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Lexander, K. V. (2014). *Ta tempen på språket!* Universitetet i Oslo. [https://www.miljolare.no/innsendt/oppslag/1336/5502d9f97a260/rapport\\_fd2014.pdf](https://www.miljolare.no/innsendt/oppslag/1336/5502d9f97a260/rapport_fd2014.pdf)
- Torp, A. & Vikør, L. S. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4. utg.). Gyldendal akademisk.

- Universitetet i Oslo. (2016, 04. juli). *Dialect and migration (completed): Center for Multilingualism in Society across the Lifespan*. Uio.  
<https://www.hf.uio.no/multiling/english/projects/core-group-projects/conceptions-of-dialectal-identities-in-late-modern/index.html>
- Vikør, L. S. (2018). Standardspråk og normering. I T. Bull, *Norsk språkhistorie -Ideologi* (s. 327–416). Novus Forlag.
- Wilhelmsen, M., Holth, B. A., Kleven, Ø. & Risberg, T. (2013). Minoritetsspråk i Norge: En kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk. Statistisk sentralbyrå, (8), 2-61.

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### Språkleg variasjon intervjuguide

1. Språkleg mangfald blir nemnt som eit av kjerneelementa i læreplanen i norsk. Kva tenkjer de når eg seier språkleg mangfald?
2. Korleis er det med den språklege variasjonen/mangfaldet her på skulen?
  - Er dette noko du tenkjer over i kvardagen?
  - Korleis trur du det hadde vært med mindre/meir språkleg variasjon?
3. Kan det på noko vis vere ei utfordring med den språklege variasjonen?
4. I læreplanen står det at elevane skal bli trygge språkbrukarar, kva betyr det å vere ein trygg språkbrukar?
5. I læreplanen står det at «[Elevane] skal ha innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andre sin språklege situasjon i Noreg.» Kva tenkjer de om dette?
6. Kva tenkjer de når eg seier «språkleg identitet»?

## Vedlegg 2 – Godkjenning frå NSD

11.05.2022, 19:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

735522

### Prosjekttittel

Utanlandsk aksent i skulen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Heggås Bakkevold, Geir.Heggas.Bakkevoll@hvl.no, tlf: 45511828

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Sanne Krogh Furuseth , sannefuruseth@hotmail.no, tlf: 46803323

### Prosjektperiode

01.09.2021 - 19.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 27.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.9.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vi legger til grunn at det ikke skal fremkomme taushetsbelagte opplysninger under intervjuet.

## Vil du delta i forskingsprosjektet

### «Språkleg variasjon»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut meir om den språklege variasjonen vi har i skulen i dag. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Eg vil snakke med norsklærarar om den språklege variasjonen i klasseromma. Gjennom eit kvalitativt fokusgruppeintervju vil eg skape ein konstruktiv diskusjon mellom lærarane kring dette temaet.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet

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

Eg ynskjer å kome i kontakt med deg fordi du er norsklærar i grunnskulen. Eg skal gjennomføre to gruppeintervju på to ulike skular, der det er 3-6 deltakarar i kvar gruppe.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det eit gruppeintervju på ca. 45 min. Vi vil blant anna snakke om læreplanen i norsk.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil da bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekkje deg.

#### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har skildra i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I tillegg til meg sjølv vil rettleiaren min Jorunn Simonsen Thingnes ha tilgang til innsamla data.
- For at ikkje uvedkomande skal få tilgang til lydopptaka, blir dei kryptert og lagra på ei passordbeskytta datamaskin. Etter å ha transkribert opptaka vil dei bli sletta. Lydopptaka blir seinast sletta ved prosjektslutt.
- Transkripsjonane frå og svara på spørjeundersøkinga blir anonymisert og koda. Alt blir lagra på ei passordbeskytta datamaskin.

Det vil ikkje vere mogeleg å identifisere deltakarar i den endelege masteroppgåva.



### **Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymiserte med ein gong etter intervju og spørjeundersøking. Når prosjektet er avslutta, blir alle dataa sletta, noko som etter planen er utgangen av mai 2022

### **Kva gjev meg rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Eg behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar eg behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved
  - Sanne Krogh Furuseth, [sannefuruseth@hotmail.no](mailto:sannefuruseth@hotmail.no), 46803323
  - Rettleiar: Jorunn Simonsen Thingnes, [Jorunn.Simonsen.Thingnes@hvl.no](mailto:Jorunn.Simonsen.Thingnes@hvl.no), 95098951
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no), 55 58 76 82

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Jorunn Simonsen Thingnes

Sanne Krogh Furuseth

---

## **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet [*set inn tittel*] og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)