

Podkast som undervisningsform: språkhistorisk aktørskap i møte med nynorsk

Kirsti Lunde og Jorunn Simonsen Thingnes

Samandrag: Språkhistorieundervisning er sentral for å gjere studentar medvitne om toskriftspråksituasjonen i Noreg, det historiske opphavet til han, og kva som kjenneteiknar han i dag. Denne artikkelen syner korleis ein kan nytte podkast som undervisningsform for å formidle nynorsk gjennom norsk språkhistorie på ein måte som let elevar og studentar bli aktørar i den historiske og samtidige språksituasjonen. Datamaterialet er sju podkastepisodar produserte av grunnskulelærarstudentar ved Høgskulen på Vestlandet. Me spør korleis studentane trekkjer på eigne røynsler som språkbrukarar i formidling av norsk språkhistorie. Analysen syner at studentane tek ei aktørrolle og får eit styrkt medvit om samanhengen mellom historiske hendingar og den norske språkstoda i dag. Me argumenterer for at dette medvitet er viktig i formidlinga av nynorsk fordi det gjev studentane forståing for den norske språksosiologiske stoda. Med utgangspunkt i empirien og didaktisk forskning foreslår me avsluttingsvis korleis læraren kan knyte band til språksosiologiske tema i ein heilklassesamtale.

Nøkkelord: språkhistorie, historiemedvit, didaktikk, minoriserte språk, klasseromssamtale

Keywords: history of language, historical awareness, didactics, minoritised languages, classroom conversation

Introduksjon

uansett kor masse me likar det eller ikkje er [me] pålagde å undervise i nynorsk og me må då prøve å gje ei god nynorskopplæring fordi at det er vedteke i dagens opplæringslov så her har me eit stort ansvar for å bevare nynorsken og så får me sjå korleis nynorsken er om 50 år når me går av med pensjon (podkast D, studentnummer D4)¹

Dette sitatet er henta frå ein podkastepisode laga av lærarstudentar i grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. Podkasten vart laga som ein del av undervising i norsk språkhistorie og handla om historia til nynorsken. Både sitatet og temaet for podkasten syner ei tett kopling mellom norsk språkhistorie og formidling av nynorsk i skulen. Denne koplinga er ikkje ny. Hårstad (2016a) har undersøkt norsk språkhistorie som norskdidaktisk emne gjennom styringsdokument, fagdidaktisk og disiplin-fagleg litteratur. Han finn mellom anna at «[...] 'norsk språkhistorie' av mange – også norsklærere – blir brukt synonymt med skriftspråkshistoria fra midten av 1800-tallet og framover [...]» (Hårstad, 2016a, s. 10, ref. til Jahr, 1993; Rambø, 2014). Difor er språkhistorieundervisinga sentral for å gjere elevar – og lærarstudentar – kjende med og medvitne om toskriftspråkssituasjonen i Noreg, kva som er det historiske opphavet til han, og kva som kjenneteiknar han i dag.

Eit språk er ein bestemt grammatikk og eit bestemt språkssystem, men også skriftkultur og historie, korleis samfunnet nyttar språket, og kva syn samfunnet har på språket. Spørsmålet om kva ein formidlar når ein formidlar nynorsk, er difor ikkje beint fram. Denne artikkelen byggjer på eit undervisningsopplegg om norsk språkhistorie, og denne konteksten avgrensar kva som går inn i «storleiken» nynorsk. Når me vidare omtalar formidling av nynorsk, er det ikkje tale om opplæring i nynorsk grammatikk eller skriving på nynorsk. Det er tale om opplæring om nynorsk med vekt på det historiske opphavet og nynorsk i samfunnet i dag, og særleg korleis ein gjennom undervising kan skape koplingar mellom desse to.

¹ Vi har transkribert podkastane på nynorsk og elles gjeve att studentane slik dei uttrykte seg i podkasten. Transkripsjonsnøkkelen vert presentert under Materiale og metode.

I denne artikkelen skal me utforske nye didaktiske grep i språkhistorieundervisinga. Artikkelen byggjer på funn frå eit undervisningsopplegg i grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet der me nytta podkast som undervisningsform. Målet med undervisningsopplegget var å gje lærarstudentar høve til å utvikle historiemedvit, snarare enn at dei skulle memorere og reprodusere informasjon. I undervisningsopplegget skulle studentane både lytte til podkastepisodar om pensumrelevante tema og lage egne episodar om tema frå norsk språkhistorie. I episodane skulle studentane samtale om eit sjølvvalt tema frå språkhistoria og diskutere og ta stilling til fagstoffet. Det er studentane sine podkastepisodar som utgjer datamaterialet for denne artikkelen. I analysen spør me korleis studentane trekkjer på egne røynsler som språkbrukarar i formidling av norsk språkhistorie, for å få innblikk i korleis studentane er historiske aktørar, og korleis dei skapar og brukar historiemedvit.

Artikkelen skal også syne korleis podkast som undervisningsform opnar for at læraren kan formidle viktige sider ved minoritet-majoretet-relasjonen mellom nynorsk og bokmål. Analysen av podkastane syner at studentane ikkje berre vidareformidlar fagstoffet, men trekkjer på egne røynsler ved å skape koplingar mellom språk og identitet, dele personlege narrativ, syne til seg sjølv som nynorsk- eller bokmålsbrukarar og byggje på røynsler med ulike talemål. Med podkastane som empiri meiner me at me nådde måla me sette oss for undervisningsopplegget, og vidare at røynslene våre med dette opplegget bør ha implikasjonar for språkhistorieundervising, og særleg for formidlinga av nynorsk og medvitet om statusen til nynorsk som eit minorisert språk i skulen og samfunnet elles. Avsluttingsvis i artikkelen skisserer me difor korleis undervisningsopplegget kan utvidast til å inkludere ein klasseromssamtale som oppfølging av podkastproduksjonen, der læraren kan tematisere meir overordna språksosiologiske og sosiokulturelle sider ved norskfaget i klasserommet. Hårstad (2016a, s. 2) finn at ordskifta om språkhistorie som norsksdidaktisk emne i hovudsak har «[...] dreid seg om hvorfor-dimensjonen, dvs. en legitimerings- og posisjoneringsdebatt på fagpolitisk plan». Denne artikkelen er eit bidrag inn i det didaktiske ordskiftet om korleis-dimensjonen, med ei særleg vekt på formidlinga av nynorsk gjennom språkhistorieundervisinga.

Historiemedvit og aktørskap

Hårstad (2016a) finn i si undersøking av språkhistorie som norsksdidaktisk emne at det er forska lite på kva og korleis lærarar underviser i språkhistorie, men han finn at mange lærarar oppfattar «norsk språkhistorie» som synonymt med norsk skriftspråkhistorie frå midten av 1800-talet. I den gjeldande læreplanen i norsk er det tre kompetansemål som opnar for arbeid med norsk språkhistorie: Etter 10. årssteg skal elevane kunne «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til dei offisielle språka i Norge i dag», etter Vg2 studieførebuande skal elevane kunne «gjere greie for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag» og etter Vg3 studieførebuande og påbygging skal elevane kunne «gjere greie for endringar i talespråk i Noreg i dag og reflektere over samanhengar mellom språk, kultur og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevane skal fyrst og fremst lære seg eit fagstoff for å kunne forklare årsakssamanhengar mellom hendingar eller gjere greie for korleis hendingane gjekk føre seg, og så reflektere over tilknytte tema. Læreplanen ligg difor tett opp til det Lund (2020, s. 17) ser har vore eit utbreidd kunnskapsideal i historiedidaktikk: Læring er memorering og reproduksjon av kunnskap.

Nyare historiedidaktikk siktar heller mot at historieundervisinga skal gje elevane historisk medvit. Jensen (1996, s. 5) definerer historiemedvit slik: «Historiebevisstheit tager afsæt i det forhold, at fortiden er tilstede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger.» Eit viktig aspekt ved historieformidling vert då at historia ikkje sluttar med oss. Me er her og no-punktet, med føresetnader påverka av det som har skjedd, og med moglegheit til å handle på måtar som påverkar det som skjer etterpå. Hårstad (2016b, s. 13) peikar på at det i auka historisk medvit også ligg ei forventning om at historisk innsikt skal bety noko for haldningane og handlingane til den einskilde. Historiekjennskap kan påverke korleis me handlar som språkbrukarar. Det kan òg påverke kva rom me opplever at me har til å handle, sidan me til dømes kan bruke kunnskap om historia og statusen til ulike språk til å navigere i vårt eige språksamfunn. Ahearn (2001, s. 112) sin utprøvande definisjon av *aktørskap* rommar nettopp dette: «Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act». Kva rom me har til å handle,

med andre ord til å bli aktørar eller utøve aktørskap, heng nært saman med dei sosiokulturelle kontekstane me er ein del av. I historiemedviten undervising er målet at elevane skal skape koplingar mellom fortid, samtid og framtid, og slik går undervisinga frå at eleven observerer historiske hendingar til å sjå seg sjølv som aktør i dei (Hårstad, 2016b, s. 13).² Eit slik perspektiv på historieundervising er godt eigna til undervising av dei emna som utgjer språkhistorie i norskfaget. Desse emna er nært knytte til sosiolingvistiske perspektiv.

Slike sosiolingvistiske perspektiv på språksamfunnet Noreg kjem òg fram i læreplanen for norskfaget, til dømes under Fagets relevans og sentrale verdiar, der det står at elevane gjennom arbeid med norskfaget skal bli trygge språkbrukar og medvitne om sin språklege identitet. Det kjem òg fram i kjerneelementet Språkleg mangfald, som handlar om at ein gjennom norskfaget skal forstå eigen og andre sin språklege situasjon (Kunnskapsdepartementet, 2020). Med historiemedvit som målsetjing for undervisinga i norsk språkhistorie kan ein lettare inkludere og oppnå dei meir sosiolingvistiske målsetjingane for norskfaget fordi elevane får høve til å knyte historiske hendingar til røynsler frå språksamfunnet dei er ein del av i dag, og skal vere ein del av i framtida. Undervisinga må òg anerkjenne at elevane er sosialiserte inn i den norske språksituasjonen, og difor ber med seg både uttalt og taus kunnskap og oppfatningar om språksituasjonen i Noreg. I utviklinga av undervisingsopplegget har me lagt eit sosiokulturelt syn på læring til grunn, og me meiner difor at ulike former for samtalebaserert undervising er høveleg for å nå måla våre, sidan dei let studentar konstruere ny kunnskap gjennom interaksjon med kvarandre (Wittekk & Brandmo, 2018, s. 27). Vidare går me nærare inn på korleis me brukar podkast som undervisingsform i norsk språkhistorie.

Om undervisingsopplegget

Undervisingsopplegget, som var utvikla av Kirsti Lunde, vart gjennomført med norskklassar i grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på

2 I eit norsklæreverk for lærarutdanninga løftar van Ommeren (2021, s. 190–191) fram omgrepet historiemedvit og viser korleis ein også kan kople dette til undervising i og om talemål.

Vestlandet i 2020 og 2021. Etter inspirasjon frå Hårstad (2016b) ville me utforske didaktiske moglegheiter for korleis ein kan undervise i norsk språkhistorie. Me ville vekk frå vektlegginga av memorering og reproduksjon som studentane truleg hadde møtt i språkhistorieundervising tidlegare, gjennom å leggje opp ei undervisningsform som gav studentane høve til å utvikle historiemedvit.

For å oppnå dette målet valde me å nytte podkast som undervisningsform i norsk språkhistorie. Ein podkast er eit redigert lydprogram som vert distribuert på nett eller i egne appar (Fjellro, 2019). Såleis minner det mykje om tradisjonell radio, men podkast vert rekna som ein eigen sjanger med ei eiga historie og egne kjenneteikn:

The development of the podcast genre is partly driven by technological innovations (media players, streaming, client application software) but also by the development of cultural practices, conflated production, consumption and distribution and minimal «gatekeeping»; thus, the podcast emerges as a «horizontal medium» with minimal hierarchical structure. As such, podcasting represents a cultural practice that shapes communication rather than merely transmitting it. (Carson et al., 2021, s. 4)

I ein podkast kan ein tillate seg å bruke meir tid på nisjetema, i tillegg til at tonen er meir uformell (Fjellro, 2019; McHugh, 2016). Carson et al. (2021) understrekar at podkast er nytta i ulike utdanningskontekstar internasjonalt, både som erstatning for, eller tillegg til meir tradisjonelt pensum, og som studentaktiv læringsform (sjå t.d. Abdous et al., 2012; Bolden, 2013; Drew, 2017; Forbes & Khoo, 2015). Me er inspirerte av Carson et al. (2021), som granskar korleis studentproduserte podkastar uttrykkjer aktørskap, og i undervisningsopplegget valde me å bruke podkastepisodar som tillegg til meir tradisjonelt pensum, og innspeling av egne podkastepisodar som studentaktiv læringsform.

Sidan podkasten ofte er ein samtale mellom to eller fleire deltakarar, har sjangeren fellestrekk med *utforskande fagsamtale*, der målet er å utforske ulike tema på ein konstruktiv og kritisk måte (Penne et al., 2020, s. 69). I slike samtalar kan lærarrolla vere vanskeleg, sidan studentane veit at læraren kan mykje om fagstoffet. Det kan hemme samtalen om læraren har ei for markant rolle. For å sikre at forholdet mellom deltakarane

skulle vere prega av mest mogleg flat struktur og for å ivareta det uformelle preget til podkastsjangeren, jf. Carson mfl. (2021) og McHugh (2016), valde me at podkastproduksjonen skulle skje i studentstyrte grupper utan lærar. Då fekk studentane autonomi over korleis samtalen skulle gå føre seg, og kva dei skulle seie. I dette minner podkastepisodane studentane sjølv spelte inn, også om den *elevstyrte gruppesamtalen*, ei samtaleform som kan opne for at enkelteleven får ytra seg og utvikla egne resonnement, og der læraren altså ikkje deltek (Penne et al., 2020, s. 68). Me ynskte at kombinasjonen av autonomi i prosessen og ein sjanger og eit medium kjenneteikna av det uformelle ville gjere podkasten til eit trygt rom å snakke fag i, der studentane ikkje memorerte og reproduserte til medstudentar, men heller snakka fag saman.

Det var òg viktig for oss at studentane fekk klåre rammer for kva produktet skulle vere. Podkastepisoden skulle leverast som arbeidskrav, og arbeidskravet hadde desse vurderingskriteria: Studentane skulle jobbe saman i grupper på tre eller fire og produsere ein podkastepisode om ei sjølvvalt hending eller tema frå den ytre språkhistoria. Podkastepisoden burde ha både forteljande element og dialog, eit passande namn og ikkje vare lenger enn 45 minutt. Me valde å ha ei maksimumsgrense for kor lang episoden kunne vere i staden for ei minimumsgrense, fordi studentane meinte at ei minimumsgrense ville hindre dei i å snakke fritt og avslappa. Det gjorde at episodane varierte ein del i lengde (sjå tabell 1). Studentane måtte lese opp kjeldene dei hadde nytta, til slutt. Studentane bestemte at mottakargruppa skulle vere medstudentar, og podkastane vart etterpå gjort tilgjengelege for alle i studentgruppa, slik at dei etter studentane sine egne ynske kunne nyttast som førebuingmaterieill før eksamen.

Me gjennomførte opplegget eitt semester kvar, så jamvel om planen for øktene og målet var det same, kan det ha vore nokre ulikskapar mellom gjennomføringane. Felles for opplegga var at dei strekte seg over fire undervisingsøktar på tre timar kvar. Dei to fyrste øktene var fagleg førebuing til innspeling av podkastepisodane. Då nytta me podkast som tillegg til tradisjonelt pensum og underviste i skriftspråknormering og språkhistoria på 1900-talet. I dei to siste øktene såg studentane videoar om podkast som læringsform og podkastdramaturgi, produsert av Eivind Rogne (Rogne, 2020a, 2020b, 2020c) ved Høgskulen på Vestlandet.

I tillegg førebudde gruppene manus ut frå pensumlitteraturen og andre fagkjelder og spelte inn podkastepisodane.

Podkastepisodane me nytta som tillegg til tradisjonelt pensum, var på førehand spelte inn av Kirsti Lunde og Synnøve Marie Sætre (Lunde & Sætre, 2020a, 2020b, 2020c). Dei tre podkastepisodane handla om språkhistoria kring 1814, arbeidet til Ivar Aasen og arbeidet til Knud Knudsen. Studentane førebudde seg til undervisinga ved å lytte til podkastepisodane og svare på korte tenkjeskrivingsoppgåver knytte til episodane. Podkastepisodane og undervisinga tente som modellar på kva tema ein kan formidle som del av norsk språkhistorie, og låg såleis nært den forståinga av norsk språkhistorie som Hårstad (2016a) finn hjå mange lærarar. Episodane tente òg som modellar på korleis ein kan formidle fagstoff på den uformelle måten som ofte kjenneteiknar podkasten som sjanger. Lunde og Sætre (2020a, 2020b, 2020c) nytta både dialog og kortare innslag av monolog for å framstille temaa. I episodane kjem Lunde og Sætre med egne meiningar om temaa dei snakkar om, og posisjonerer seg som nynorskbrukarar med bakgrunn frå målrørsla. Ifølgje Penne mfl. (2020, s. 75) er modellering av samtalepraksisar essensielt om ein skal lukkast med faglege samtalar. Ei viktig side av at studentane skulle lytte til ein fagleg podkast før dei skulle produsere egne podkastepisodar, var at dei skulle ha eit felles kunnskapsgrunnlag om korleis meir uformelle og til dels meir personlege faglege samtalar kan vere.

Materiale og metode

Datainnsamlinga gjekk føre seg hausten 2020 og våren 2021. Studentane var ikkje klare over at podkastepisodane skulle brukast i forskning då dei produserte desse, men etter at produksjonen var over og alle episodane var godkjende som arbeidskrav, fekk studentane informasjon om forskingsprosjektet og ei lenke til eit digitalt samtykkeskjema for bruk av podkastane i forskning. Det var totalt 28 studentar i dei to klassane, og 25 samtykka til at me kunne sitere deira utsegner i forskning.

I arbeidet med datamaterialet har me hatt ei dobbel rolle, sidan me har vore både lærarar og forskarar. Me har vore merksame på at dette kunne påverke studentane sitt samtykke, så i samtykkeskjemaet vart det

understreka at deltaking var friviljug, og at det ikkje hadde konsekvensar om studentane ikkje samtykka. Då den systematiske undersøkinga tok til, var me allereie godt kjende med datamaterialet som følgje av at me hadde lytta gjennom podkastepisodane då me vurderte dei som arbeidskrav. Tre av episodane vart vurderte av Kirsti Lunde hausten 2020 og fire av Jorunn Simonsen Thingnes våren 2021. Gjennomlyttinga då gav oss eit fyrsteintrykk av kva tematikkar som gjekk att i podkastane, og korleis studentane snakka saman om desse tematikkane. Dei neste lyttingane fann stad i samband med det systematiske analysearbeidet hausten 2021. Då aidentifiserte me podkastane og studentane ved at me gav podkastane namn frå A til G, og studentane nummer etter kva for ein podkast dei var del av, altså A1, A2 og så bortetter. Podkastepisodane er presenterte i tabell 1, og det er analysen av desse me presenterer vidare. I transkripsjonen har me nytta nynorsk, og me har gjeve att studentane slik dei uttrykte seg i podkasten. Me har brukt følgjande transkripsjonsnøkkel: (.) = kort pause, (...) = lang pause, [...] = utelating av tekst, [tekst] = aidentifisert tekst.

Tabell 1. Datamateriale

Podkast	Tema (slik studentane sjølve presenterer det)	Lengd (minutt:sekund)
A	Språkhistoria på 1800-talet	30:29
B	Knud Knudsen og Ivar Aasen	26:02
C	Språkhistoria etter 2. verdskrig	22:59
D	Nynorskens historie	37:44
E	Samisk kultur og språk før og etter fornorskingsprosessen	34:26
F	Norsk språkhistorie	14:34
G	Vegen til to målformer	15:28

Inspirerte av Grønmo (2016) og Saldaña (2013) har me gjennomført ein analyse i tre steg: koding, kategorisering og temautvikling. Kodinga var i utgangspunktet deduktiv: Me hadde som mål at studentane skulle utvikle historiemedvit gjennom undervisningsopplegget, og det fyrste steget i analyseprosessen vart difor å finne passasjar der studentane koplær historiske hendingar til samtidige eller framtidige hendingar, opplevingar

og røynsler. Det gjorde me med grunnlag i skildringa til Hårstad (2016b, s. 13) av korleis historisk medvit kan kome til uttrykk: «I stedet for å opp-tre med tre kronologisk avgrensede betraktningsmåter – fortidstolkning, samtidsforståelse og framtid forventning – vil man gjennom økt historie-bevissthet kunne gjøre bruk av disse erkjennelsene i samspill.» Me var altså interesserte i om studentane meistra å setje fortidstolkningane sine i samspel med forståinga av notida og refleksjonar om framtida, i mot-setnad til å «berre» referere til historisk kunnskap åleine. Me fann fleire døme på at studentane skapte koplingar mellom historiske hendingar og samtidige eller framtidige hendingar, opplevingar og røynsler. Undervegs i lyttinga oppdaga me at desse koplingane ofte skjedde ved at studentane bygde på eigne røynsler som språkbrukarar. Me bestemte oss for å sjå nærare på dette ved å gjere ei ny koding ut frå forskingsspørsmålet *korleis byggjer studentane på eigne røynsler som språkbrukarar i formidling av norsk språkhistorie*. Me fann at studentane bygde på eigne røynsler som språkbrukarar på fire måtar, som vart til desse datadrivne kategoriane:

1. Dei viste til eigen identitet både eksplisitt og implisitt
2. Dei fortalde historier om røynsler dei sjølve har eller kjenner til
3. Dei viste til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar
4. Dei viste til eiga dialekt eller det å snakke på ein bestemt måte

Me valde deretter å lytte til datamaterialet på nytt for å kvalitetssikre kate-goriane og eventuelt finne fleire relevante passasjar. Undervegs transkri-berte me dei passasjane me knytte til dei ulike kategoriane. Perspektiva me som forskarar har på tematikken, kan påverke utvalet, utforminga av analysekategoriar og til sist funna frå analysen (Grønmo, 2016, s. 180). Denne effekten har me prøvd å minimere ved å samanlikne kategorise-ninga av éin av podkastepisodane. Det var fullt samsvar i kva for nokre utdrag i transkripsjonane me hadde knytt til kvar kategori.

Det tredje steget i analysen var å generere meir overordna tema. Ein kategori skildrar eit eksplisitt datasegment, medan eit tema skildrar meir subtile prosessar som finst i datamaterialet (Rossman & Rallis, 2003, som vist til i Saldaña, 2013, s. 14). Temaa tente som generelle og samstundes spesifikke kjenneteikn på dei ulike måtane studentane bygde på eigne

røynsler som språkbrukar på. Frå kategoriane over genererte me dei følgjande fire temaa:

1. identitet
2. personlege narrativ
3. nynorskbrukar eller bokmålsbrukar
4. talemål

I den neste delen går me nærare inn på dei ulike temaa for å syne døme på korleis studentane bygde på eigne røynsler som språkbrukarar og på den måten syner historiemedvit. I kodinga vart det klart at «alt heng saman med alt» (Bazeley, 2013), og at kategoriane ikkje kunne vere gjensidig utelukkande – slik dei ofte ikkje kan i utdanningsvitskapen (Kvernbekk, 2013). Me vil i analysen og drøftinga kommentere overlapping der dette er sentralt.

Lærarstudentar skal ha undervising om språkhistorie, og dei skal tileigne seg kunnskap om korleis å sjølv undervise elevar i språkhistorie. Ein kan sjå dette som ei læringskjede³, der elevane er dei lærande på grunnplanet. Studentane skal gjennom utdanninga si tileigne seg kunnskapen dei treng for å gje elevane den naudsynte opplæringa. Undervisingsopplegget som dannar grunnlaget for denne artikkelen, vart gjennomført i lærarutdanninga. Det var studentane som skulle lære, men samstundes ønskte me å modellere ei undervisingsform som studentane sjølv kunne nytte i språkhistorieundervisinga dei skal gjennomføre i skulen. I artikkelen vil me difor referere til både studentar og elevar når me skisserer opp og drøftar didaktiske moglegheiter.

Analyse og funn

Identitet

Berre podkast C og E nemner *identitet* eksplisitt. I podkast C er det ein kort passasje som handlar om koplinga mellom språk og identitet:

3 Me vil takke den anonyme fagfellen for dette omgrepet, som gav oss eit betre grep om relasjonen mellom dei ulike nivåa i opplæringa og såleis i artikkelen.

- C1: men kvifor det vart så stort engasjement er eg faktisk litt usikker på
- C2: eg vil jo tru at det kanskje har noko med språk og identitet og at det heng veldig tett saman og at mange kanskje følte på at myndigheitene fråtok dei og borna deira deira eige språk og tvinga dei til å bruke eit språk dei hadde funne på (.) så spesielt i etterkrigstida var nok folk veldig sensitive til maktbalanse og bli fortald kva ein skulle gjere og det trigga nok noko hjå folk flest
- C1: ja og så las eg ein som sa at «språkstriden handlet ikke bare om a-, i- eller en- endinger (.) for mange handlet det om identitet om hvem man var»
- C3: ja det kjenner eg meg litt igjen i sjølv òg (.) kor viktig det er med identiteten (podkast C)

Her nyttar studentane koplinga mellom språk og identitet til å forklare kvifor reaksjonane på samnorskpolitikken vart så sterke. Dei knyter det til noko dei har lese om norsk språkhistorie, og passasjen vert avslutta av at student C3 seier at hen kjenner seg igjen i det kjelda seier om at språkstriden ikkje berre handla om normering, men òg om språkleg identitet. I podkast E knyter student E4 samane sine røynsler frå fornorskingsprosessen til korleis den samiske identiteten er i dag:

ja for det snakka me om (.) det handlar jo om litt om korleis samane ber sin identitet i dag og det kan me jo også snakke litt meir om (.) det er jo veldig trist me har jo nokre personlege erfaringar herifrå (.) det er jo veldig trist at me har det eigentleg det burde jo ikkje vore sånn men det er jo mi bestemor som var fødd (.) skal me sjå (.) starten av nittenhundretalet gamal dame og ho sa til meg at ingen kunne finne ut at me var samiske (.) så ho er 100 % genetisk (.) eller etnisk heiter det etnisk same og det er mor mi òg og det har vore skikkeleg mykje skam opp til no då no har det blitt betre liksom (podkast E, E4)

Jamvel om studentane nemner identitet i desse døma, snakkar dei ikkje om eigne språklege identitetar. Student C3 seier det er viktig for hen, men pensar samtalen over på historiske hendingar på 50- og 60-talet. Når me ser podkastane under eitt, meiner me at måten studentane byggjer på eigne røynsler som språkbrukar på, gjev innblikk i den språklege identiteten deira. Temaet identitet er som me vil syne, overlappande med temaa personlege narrativ, nynorsk- eller bokmålsbrukar og talemål, og

som me skal kome attende til i diskusjonen, kan ein nytte desse temaa som utgangspunkt for å tematisere språkleg identitet i klasserommet.

Personlege narrativ

I podkast D og E byggjer studentane på eigne røynsler som språkbrukarar ved å syne til historier om familiemedlemmar eller frå eige liv. Jamvel om slike personlege narrativ berre førekjem i to av podkastane, er det enten så frekvent eller ein så stor del av podkasten at me har valt å sjå det som eit eige tema. I podkast E, som handla som koplingane mellom samisk og norsk språkhistorie, var eit berande element at to av studentane fortalde om bestemødrene sine og deira røynsler med fornorskinga:

bestemora mi er jo ein skrue (.) for å seie det på den måten men det er jo eit resultat av fornorskingspolitikken for å seie det fint då (.) ho vaks jo sikkert opp i ein periode då og i nord ho vaks jo opp i nord sikkert i ein periode der ho vart oppdregen til å tenkje «samane skal bli norske stakkars stakkars stakkars» (.) og då vert det jo ein slags (.) ovanfor og ned perspektiv det vert ikkje positivt ut av det då (podkast E, E2)

Etter at student E2 har fortalt om si bestemor, følgjer student E4 opp med dette narrativet:

bestemor mi er eigentleg på heilt andre sida av spekteret fordi ho budde jo [på/i stad i Finnmark] og ho budde jo der under 1. verdskrig så ho måtte jo flytte sør- over så fort tyskarane i 2. verdskrig kom og bomba der og då hadde ho jo levd i fornorskingspolitikken ei lita stund og visste at dei var samar og dei budde jo på eit veldig kva skal eg seie på eit (.) veldig avlukka område då og det var jo eigentleg berre samar rundt der og så flytta ho rett til hjartet av fornorskingspolitikken heldt eg på å seie flytta til [stad på Austlandet] og måtte bu der då som lita jenta og levde med å vite at ho var samisk men ikkje fekk lov til å seie det til nokon (podkast E, E4)

Bestemødrene til studentane har svært ulike røynsler, og spennet studentane fekk fram mellom dei to, tente som døme på korleis fornorskingsprosessen føregjekk, og kva som har vore konsekvensane av han.

I podkast D viste studentane til personlege narrativ når dei knyter forholdet mellom nynorsk og bokmål på 1900-talet til det å skifte skriftspråk i løpet av grunnskulen i dag. Podkasteren var ei framstilling av skriftspråkhistoria på 1800- og 1900-talet, og den siste delen var eit intervju med ein av studentane, som har skifta frå nynorsk til bokmål:

- D1: det var veldig mange i min klasse som hadde bokmål (.) og det kan hende det påverka meg litt (...) sjølv om eg ikkje heilt veit kvifor
- D2: ja kan det vere ein status inne i biletet her
- D1: ja (.) på den alderen så det er jo alltid nokon i klassen som (...) er dei populære (.) og at dei kanskje såg litt ned på nynorsk og at dei fremma veldig at bokmål var kult og at difor så var det fleire som valde bokmål i staden for nynorsk generelt òg då (podkast D)

Jamvel om dei i intervjuet ikkje drog koplingar til historiske hendingar, gav narrativet om skriftspråkskifte eit innblikk i ein språksituasjon no som utdjuvar forteljinga om språkhistoria tidlegare i podkasteren. Der fortalde studentane mellom anna om korleis det var ein auke i elevar med nynorsk som opplæringsmål fram til 2. verdskrig, og at dette talet har minka fram til i dag. Før intervjuet har studentane òg ein passasje der dei legg fram forskning frå Sønnesyn (2020). Mot denne bakgrunnen vert det personlege narrativet om skriftspråkskifte eit innblikk i korleis den historiske utviklinga og funn frå forskning ser ut frå perspektivet til éin bestemt nynorskbrukar. Slik nyttar studentane eigne røynsler til å skape koplingar mellom det historiske og det samtidige.

Nynorskbrukar eller bokmålsbrukar

I podkast C, D og F viste studentane til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar. Korleis desse røynslene vert nytta til å skape historiemedvit, varierer mellom dei ulike podkastane. I podkast F brukar ein student posisjoneringa for å ta stilling til arbeidsmåtene til Aasen og Knudsen:

- ja eg må då heller seie meg meir samd i Aasen sin framgangsmåte (.) eg likar eigentleg betre ideen om eit eige norsk skriftspråk som er basert på dialektene (.) til folk rundt om i landet då framfor ei fornorsking av dansken dette er kanskje fordi eg er sjølv nynorskbrukar og kjenner meg like lite igjen i bokmål (.) som var dåtidas riksmål (podkast F, F2)

Her brukar studenten sine røynsler som nynorskbrukar til å forklare kvifor hen sympatiserer mest med arbeidet til Aasen, og byggjer på røynsler med å kjenne seg heime i eit skriftspråk. I podkast C vert kjennskap til nynorsk kopla til om ein er brukar av skriftspråket, og det vert skapt eit skilje mellom dei som kan nynorsk, og dei som ikkje kan nynorsk:

- C1: det var denne moderniseringa av landsmålet som tok oss eit skritt nær-
mare nynorsken me kjenner godt til i dag (.) eller som [namn på student]
kjenner godt til i dag meg og deg er vel litt rustne [namn på student]
- C2: hehe stemmer det ja (podkast C)

Posisjoneringane i podkast C, D og F som nynorsk- eller bokmålsbrukar formidlar informasjon om studentane sin skriftspråksbruk. I tillegg vert posisjoneringa som enten nynorsk- eller bokmålsbrukar brukt av studentane til å identifisere seg med personar i og få ei forståing for historia. Det vert også brukt retorisk for å skape ei spenning i formidlinga av fagstoffet, der nynorskbrukarane er tilhengjarar av Aasen, og bokmålsbrukarane av Knudsen. I podkast D førekjem det som nemnt over eit lengre personleg narrativ om skifte av skriftspråk. I samtalen set studentane historiske hendingar om val av opplæringspråk i skulen i samspel med språksituasjonen i dag gjennom å syne til det å vere brukar av nynorsk, deretter av bokmål. Delar av det personlege narrativet kan difor òg sjåast som passasjar der studentane viser til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar. I skulen er ein med utgangspunkt i opplæringspråket ved den aktuelle skulen og seinare eventuelt bytte av hovudmål enten nynorsk- eller bokmålselev. Denne sanninga vert utfordra seinare i narrativet:

- D4: det du snakkar om no er jo at du kan ikkje blande så du må vere konsekvent i enten bruken av bokmål eller nynorsk men det høyrer ut som dette er i meir formelle settingar som for eksempel innlevering eller arbeidskrav på skulen men korleis er det når du for eksempel skriv uformelt i sosiale settingar for eksempel på melding (.) eller chattar med venar blandar du då skriftspråka eller er du like konsekvent då
- D1: når eg pratar med dei venene eg har heime som snakkar dialekt så skriv eg på dialekt (.) ja

D4: så det betyr jo her at det er fleire ulike faktorar kanskje som spelar inn (.)
og sjølv om du har skifta skriftspråk så er det jo ikkje nødvendigvis sånn
at du har skifta på alle moglege plattformar

D1: nei det er riktig (podkast D)

Narrativet illustrerer at studenten ikkje nødvendigvis er enten nynorsk- eller bokmålsbrukar, skriftspråkspraksisen hens er meir samansett og kontekst-, mottakar- og sjangeravhengig. Dette er i tråd med funn gjort av andre som har sett på bruk av nynorsk og bokmål blant ungdom (Brunstad, 2020; Ekeland, 2022; Helset & Brunstad, 2020; Sønnesyn, 2020).

Talemål

Eit anna funn er at studentane viste til eige talemål, både norske dialektar og andre språk. I podkast D nytta studentane døme frå eigne dialektar då dei drøfta normeringsarbeidet til Aasen, og korleis nynorsken er i dag samanlikna med på Aasen si tid:

D4: så ville eg kalla det som kanskje då er nynorskbrukar seie «ei jente» men du som er frå [stad] du ville kanskje ikkje sagt «ei jente»

D3: nei eg sier «en jente» (.) så ville du kanskje sagt «jenta» medan eg seier «jenten» (podkast D)

Seinare i podkasten tematiserte studentane normgrunnlaga i skriftspråka gjennom å dele døme på infinitivsendinga i eige talemål. Slik bygde dei på eigne røynsler frå dialektane sine for å formidle kva talemålsgrunnlag skriftspråka byggjer på, og det skapar ei kopling mellom normeringsarbeid før og språkbruk no.

I podkast B, D, E og G bygde studentane på tenkte opplevingar med bruk av andre språk eller dialektar, slik me ser i desse døma:

G1: eg lurar på korleis landet hadde sett ut om det ikkje hadde blitt ein sjølvstendig stat

G 2: ja det kan du seie det kan jo hende me hadde vore danskar endå og snakka dansk

G 3: det hadde vore veldig rart

G 1: ja det trur eg hadde vore veldig ubehageleg (podkast G)

Her førestiller studentane seg korleis dei ville opplevd å snakke dansk. Ein ganske lik passasje førekom òg i podkast D, der studentane førestilte seg korleis det ville vore å snakke dansk som lærar på 1800-talet. I podkast E førestilte studentane seg korleis det ville vore å skulle korrigere samiske elevar sitt talemål, og dei får fram kor rart dei ville tykt det var ved å sjå for seg ein liknande situasjon i dag: «hei du eg likar ikkje dialekten din kan du ikkje snakke aust eller bokmål i staden for» (podkast E, E1). I podkast B prøvde studentane å setje seg inn i Aasen sin motivasjon for reisene sine ved å ta utgangspunkt i eigne haldningar til dialektar. I alle desse døma nytta studentane eigne røynsler med bruk av talemål og haldningar til talemål for å setje seg inn i dei historiske hendingane dei snakka om, og konsekvensane av dei. Då dei nytta sine eigne samtidige røynsler i tenkte døme, tok dei ei aktørrolle som gav dei moglegheit til å undersøke og forstå korleis noko kunne ha vore.

Podkast som trygt rom for fagsamtale

Det finst altså mange døme på korleis studentane syner historiemedvit ved å bygge på eigne røynsler som språkbrukarar. I passasjane tek dei ofte òg eit aktørperspektiv i det dei fortel om. Hårstad (2016b, s. 13) hevdar at «[a]ktørperspektivet framhever viktigheten av å erkjenne at vi på samme tid er historieskapte og historieskapende [...]». I døma frå podkastane syner mange av studentane både direkte og indirekte ei forståing for at historia har verka inn på samfunnet dei sjølve er ein del av. Dei syner òg forståing for at historia både er noko menneske påverkar og vert påverka av. Dei set tida dei lever i, i samspel med historia dei lærer om, og slik vert dei sjølve ein del av hendingane dei lærer om, og hendingar i eiga samtid – dei vert aktørar.

Oppgåva som låg til grunn for podkastane, sa ikkje noko om historiemedvit og kravde ikkje at studentane kopla historiske hendingar til eigne røynsler, samtidig eller framtidig språksituasjon. Følgjer ein resonnementet til Hårstad (2016b), skjer desse koplingane likevel fordi studentane har fått auka historisk medvit. I podkastepisodane skapte studentane eit trygt rom for fagsamtale, der førestillingane studentane har om fortida, ikkje får «vere i fred», men vert mottekne og granska fordi dei som deltek

i samtalen, veit at det er forventa at påstandar skal bli svara på. I svara skapar studentane koplingar til stoda no og i framtida der dei byggjer på eigne røynsler som språkbrukarar. Når studentane byggjer på eigne røynsler og deler dei med medstudentane, endrar røynslene karakter, noko andre prosjekt med podkast som undervisingsform òg syner:

When experiences were shared, they changed status – for audience as well as the participants – from individual experiences into what Silseth and Arnseth (2011) termed narratives and stories. Within interaction analysis, narratives and stories are analytical resources that enable people to connect prior experiences to possible future action (Emirbayer & Miche, 1998) [...] (Carson mfl., 2021, s. 6)

Ei kopling mellom tidlegare røynsler og moglege handlingar i framtida er best synleg i podkast D. Etter det personlege narrativet om skriftspråkskifte vert podkasten avslutta med refleksjonen om nynorskopplæring som denne artikkelen opna med: «[...] her har me eit stort ansvar for å bevare nynorsken og så får me sjå korleis nynorsken er om 50 år når me går av med pensjon» (podkast D, student D4). Samtale i mindre grupper utan læraren si vurderande lytting kan gjere studentane trygge nok til å dele røynsler og bruke seg sjølve når dei formidlar språkhistorie. Samstundes erfarte me òg at det var mykje studentane sa i podkastane som me gjerne skulle fylgt opp i undervisinga. Vidare skal me skissere korleis læraren kan spele vidare på røynsler som kjem fram i podkastepisodane, gjennom heilclassesamtale, særleg for å formidle og gjere elevar og studentar medvitne om nynorsk.

Felles kunnskapsgrunnlag og nynorskmedvit gjennom klasseromssamtalen

Læraren sit på fagkunnskap og forståing som kan hjelpe elevar og studentar til å abstrahere frå det konkrete til det meir allmenne, med utgangspunkt i at historisk innsikt kan bety noko for haldningane og handlingane til den einskilde. Språkhistoria er historisk, men også sosiolingvistisk, og gjennom diskusjonar kring tema frå podkastane kan ein

byggje bru mellom språkhistoria og sosiolingvistikken og gje studentane den sosiolingvistiske kompetansen dei treng for å verke i skulen (sjå t.d. Sollid & Rindal, 2015). Dette bør vere eit av siktemåla med undervisinga i språkhistorie. Inspirert av Svendsen (2018) og Rymes (2020) vil me her trekkje ein parallell til sosiolingvistisk folkeforskning. Innanfor denne tilnærminga til forskning samarbeider forskarar og lekfolk, og både vitskapa og lekfolket utviklar seg. Sosiolingvistisk folkeforskning skal bidra til at lekfolk får forskingskunnskap- og røynsle, men like viktig er det at dei tileignar seg sosiolingvistisk kunnskap og får utvikla seg personleg gjennom språkleg identifisering og refleksjon. I tilfellet vårt er studentane som produserte podkastane, lekfolk. Studentane deltok ikkje i utarbeidinga av forskinga, men dei deltok i utarbeidinga av undervisningsopplegget. I podkastepisodane formidla studentane kunnskapar om språk, og me meiner også at podkastproduksjonen bidrog til studentane si utvikling. I podkastane syner studentane i mange tilfelle historisk medvit, ofte i passasjar der dei byggjer på eigne røynsler som språkbrukarar i formidlinga av fagkunnskap.

At samtalen i podkastepisodane ikkje var lærarstyrt, har som synt didaktisk verdi, men det har også heilklassesamtalen som læraren deltek i. Fordelen med slike samtalar er at læraren kan syte for at flest mogleg kjem til orde, og fleire stemmer og perspektiv kan såleis bli synleggjorde (Penne et al., 2020, s. 60). Samtalen kan også skape eit felles kunnskapsgrunnlag (Penne et al., 2020, s. 60). Me meiner at å kombinere utforskande samtale og elevstyrt gruppesamtale utan lærar med heilklassesamtale med lærar er fruktbart. I podkastepisodane har studentane fått ytra seg utan at læraren er til stades, og dei har bygd på kvarandre sine replikkar og utforska og utdjupa i fellesskap, noko som gjerne ikkje skjer i klassesamtalen (Penne et al., 2020, s. 60). I episodane me har analysert, vert det løfta fram tematikkar og perspektiv som me meiner at læraren ikkje nødvendigvis hadde fått tilgang til om hen gjekk rett på klassesamtalen. I desse tilfella brukte studentane kompetansen og forståinga si til å forklare verda som omgjev dei, i tråd med intensjonane i sosiolingvistisk folkeforskning (sjå t.d. Svendsen, 2018). Ved å i ettertid legge opp til ein klasseromssamtale, kan læraren spele på desse perspektiva når hen skapar eit felles kunnskapsgrunnlag for heile klassen. At det vert skapt

eit slikt grunnlag, er viktig om studentane skal nytte podkastepisodane i eksamensførebuing, slik studentane me gjennomførte opplegget med, ynskte å gjere.

I det følgjande vil me difor med utgangspunkt i empirien frå denne studien syne korleis ein i heilklassesamtalen kan abstrahere frå det konkrete innhaldet i podkastane til overordna språksosiologiske og sosio-kulturelle sider ved norskfaget. Me strukturerer dette ut frå temaa frå analysen, men fordi temaet identitet i stor grad er overlappande med dei andre temaa og altså skildrar subtile prosessar som knyter seg til majoritetsspråk–minoritetsspråk-relasjonar, elevperspektivet og talemål som sociolingvistisk markør, behandlar me ikkje temaet for seg. Me minner likevel om at elevar skal bli «medvitne om sin eigen språklege og kulturelle identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2020), og at samtalar om språk i klasserommet opnar opp for dette.

Frå personleg narrativ til majoritetsspråk – minoritetsspråk-relasjonar⁴

Podkastepisodane inneheldt to svært ulike narrativ om to av studentane sine bestemødrer og forholdet deira til samisk språk og kultur (podkast E), og eitt langt narrativ om språkskifte frå nynorsk til bokmål (podkast D). Desse narrativa tematiserer alle forholdet mellom ein språkleg majoritet og ein språkleg minoritet, og dei opnar opp for å tematisere dette i klasserommet.

Narrativet om språkskiftet tek åtte minutt av podkast D, og fleire av utsegnene innanfor det lange narrativet er kategoriserte som «studentane viste til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar». Når studentane refererer til seg sjølve som brukarar av enten nynorsk eller bokmål, vert denne informasjonen løfta opp som sentral for formidlinga av fagstoffet, og det vert implisitt skapt eit skilje mellom brukarane av dei to språka. Kva du er brukar av, og altså kva for ei gruppe du tilhøyrrer, er av betydning. Vidare er det slik at storparten av ytringane som er kategoriserte som

4 Formuleringa «majoritetsspråk–minoritetsspråk-relasjonar» er henta frå Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 107).

«studentane viste til at dei er nynorsk- eller bokmålsbrukarar», er ytra av studentar som viste til at dei er nynorskbrukarar, sjølv om nynorskbrukarane var i mindretal blant studentane som deltok i podkastproduksjonen. Dette vitnar om at desse studentane har eksplisitte røynslar med å vere nettopp nynorskbrukarar. Dette kan truleg sjåast i samanheng med det me veit om at nynorskbrukarar ofte må forklare og forsvare eigen språkbruk og eigne språklege rettar, grunna i at nynorskbrukaren er i mindretal, og at språket er markert (sjå t.d. Bull, 2004; Thingnes, 2020a). Fleire (Hårstad et al., 2021; Sønnesyn, 2020; Thingnes, 2020a, 2020b) har argumentert for at nynorsk er eit *minorisert* språk, eit omgrep som synleggjer at språkstatus er resultat av prosessar og forhold mellom språk (sjå Lane et al., 2018; Léglise & Alby, 2006). Nynorsk er ikkje i seg sjølv minorisert, men er det i møte med bokmål. Sjølv om nynorsk har ein status i Noreg som eit offisielt språk likestilt med bokmål, minner den faktiske og språksosiale statusen om den statusen mange minoritetsspråk har (sjå t.d. Thingnes, 2020a). Gjennom å drøfte kvifor nynorskbrukarane har andre og fleire eksplisitte røynslar med å vere brukarar av språket sitt, kan lærarar abstrahere frå det konkrete narrative i podkasten til majoritetsspråk–minoritetsspråk-relasjonar og gje studentar og elevar ei forståing for maktforhold og prosessar som gjev språk ulik status. I forståinga av nynorsk som eit minorisert språk ligg det også ei forståing av at statusen nynorsk har, kan endrast, til dømes gjennom undervising i skulen. Om ein gjennom undervising i språkhistorie lukkast med å gje studentar og elevar historiekjennskap og historisk medvit, vil dette i neste steg kunne verke inn på haldningane og handlingane til den einskilde (sjå Hårstad, 2016b, s. 13).

Haldningar er knytte til kognisjon, affekt og åtferd (sjå t.d. Garrett, 2010). Dei er bygde opp av meiningar om verda, og av assosiasjonar og kjensler til eit sosialt objekt, til dømes eit språk. Ein kan ha ulik grad av positive og negative kjensler til dette sosiale objektet, i vårt tilfelle nynorsk. Me meiner at podkastproduksjonen gav studentane ei forståing for minoritetsperspektivet og såleis nye kjensler for og assosiasjonar til nynorsk. Når meiningar og kjensler endrar seg, kan endring i åtferd, altså handling, følgje etter. Studentar og elevar kan sjå seg sjølve som aktørar som kan verke inn på språkstatus. Eit av kompetansemåla

etter 10. trinn legg tydeleg opp til å sjå historia og notida i samanheng: «eleven skal kunne [...] forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til dei offisielle språka i Noreg i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I podkast D vert både del éin og del to av dette kompetansemålet dekt, men samanhengen mellom dei to delane vert ikkje eksplisitt kommentert, og det er uvisst om studentane har eit tydeleg grep om denne koplinga mellom historia og notida. I ein klasseromssamtale kan ein lærar arbeide for å gjere ei slik kopling tydeleg og på den måten styrke studentar og elevar si forståing for korleis språkstatusen i notida heng saman med språkhistoria, og korleis dei begge må forståast som del av majoritetsspråk–minoritetsspråk-relasjonen. I podkast D vert det mellom anna tematisert at nynorskbrukaren er eksponert for mykje bokmål, noko ein lærar kunne hjelpt studentane med å sjå at heng saman med det asymmetriske forholdet mellom dei to språka.

Frå nynorskbrukar eller bokmålsbrukar til elevperspektivet

I narrativet om språkskifte frå nynorsk til bokmål er det, trass i at studenten no primært er bokmålsbrukar, røynsla som nynorskelev som er sentral. Studenten reflekterer over eigne opplevingar av og røynsler med å vere nynorskbrukar i skulen, og hen presenterer såleis eit elevperspektiv – og meir konkret eit *nynorskelev*perspektiv – på språkstoda og på opplæringa. Gjennom narrativet frå studenten får medstudentane som alltid har vore bokmålselevar, tilgang til dette perspektivet. Dette meiner me har stor verdi. Me meiner at det å sjå nynorskelevperspektivet er sentralt for endringar i haldningar til nynorsk. Lat oss sjå på eit døme frå narrativet:

- D1: det var veldig mange i min klasse som hadde bokmål (.) og det kan hende det påverka meg litt (...) sjølv om eg ikkje heilt veit kvifor
- D2: ja kan det vere ein status inne i biletet her
- D1: ja (.) på den alderen så det er jo alltid nokon i klassen so (...) er dei populære (.) og at dei kanskje såg litt ned på nynorsk og at dei fremma veldig at bokmål var kult og at difor var det fleire som valde bokmål i staden for nynorsk generelt òg då

- D2: ja det kan nok hende (.) dette kjenner eg meg litt att i for eg òg hadde nynorsk då eg var liten (.) og korleis er dette på din plass er det generelt slik at dei fleste går frå nynorsk til bokmål i [distrikt]
- D1: ja slik eg opplevde det var det veldig mange som gjekk frå nynorsk til bokmål spesielt på vidaregåande då (.) men eg trur på andre skular med i [distrikt] så var det slik på ungdomsskulen òg at dei fleste skifta skriftspråk på ungdomskulen òg (podkast D)

I dette utdraget ser me at studenten gjekk i ein språkblanda klasse då hen bytte skriftspråk. Utdraget illustrerer korleis byte og val av skriftspråk kan vere påverka av status. At nynorsk av mange ikkje vert opplevd som «kult», er slått fast i fleire studiar og rapportar (sjå t.d. Staalesen, 2014). Dette er mellom anna knytt til at mange assosierer nynorsk med bonden og det gamaldagse (sjå t.d. Mæhlum, 2020; Wold, 2019). At oppfatningar av språk ligg til grunn for språkbruk, er i kjernen av sosiolingvistikken (Hornberger & McKay, 2010, i Sollid & Rindal, 2015), og det finst eit utal døme i den norske språkhistoria som kan illustrere dette poenget.

Når studentar eller elevar nyttar seg sjølve i podkastproduksjon og uttalar seg om koplingar mellom språk og verdiar og personlegdomstrekk, er det lettare for læraren å spele på dette i klasserommet i ettertid. Læraren kan tematisere oppfatningar av språk og målbyte og skape vidare refleksjon hjå studentane. Nasjonal språkpolitikk, som jamstiller nynorsk og bokmål, vert formidla eksplisitt gjennom læreplanen, men han vert også formidla – og skapt – implisitt gjennom læraren og samtalanen i klasserommet (Sollid & Rindal, 2015).

Av utdraget over går det også fram at ein annan av studentane, D2, har vore nynorskbrukar. Hen brukar egne røynsler for å forstå medstudenten sine røynsler, men i podkasten vert det ikkje gått vidare inn i denne studenten sine røynsler, og tilhøyrarane får ikkje vite når eller kvifor studenten bytte vekk nynorsk. Mange elevar og studentar sit med røynsler som språkbrukarar som læraren ikkje nødvendigvis er klar over. Det er også vist at fleire lærarar ikkje er klare over kva målform elevar har (sjå t.d. Staalesen, 2014), og gjennom podkastar som denne kan læraren sjølv bli merksam på språkval i klasserommet, og på studentane eller elevane sine språklege historier. Læraren og skulen spelar ei enormt viktig rolle

som det Sønnesyn (2020, etter Bruner, 1983; Vygotskij, 1986) kallar ein *språkleg stillasbyggjar*. Dette vert tematisert i podkast D, som del av det same narrativet som vist til over. Utdraget under kjem fem minutt etter utdraget sitert over:

- D2: trur du undervisinga og skulen kunne gjort noko annleis for at du kunne halde på nynorsken (.) eventuelt kva
- D1: på barneskulen og ungdomskulen følte eg dei var veldig flinke til å vere konsekvente med nynorsken og bruke han og vere positive til han medan då eg kom på vidaregåande fekk eg fyrst og fremst ein (.) ganske elendig norsklærer viss det er lov til å seie det og me lærte veldig lite og han var så surrete så me kunne liksom gjere det me ville (.) og det kan nok vere ein faktor for at (.) eg bytte og samtidig var det ein sånn prøveperiode på vidaregåande då eg gjekk der at me ikkje skulle ha noko vurdering eller undervising i sidemål 1. og 2. klasse men berre i 3. klasse (.) og då var det jo veldig enkelt å velje bort nynorsken (.) så då hadde me ikkje nynorsk i to år og det trur eg kan vere med på at elevane føler at «jammen då er det ikkje så viktig at me har to skriftspråk då (.) når me berre kan droppe det i to år» (podkast D)

Her går studentane inn på rolla skulen spelar for nynorskeleven, og historia som vert fortalt, er nedslåande. Sønnesyn (2020) viser til korleis skulen i dag ikkje utnyttar potensialet han har som ein bevarar av mindretalsspråk. I podkasten vert dette illustrert gjennom at skulen var ein stillasbyggjar for den nynorskbrukande studenten i barne- og ungdomsskulen, men at han verken fungerte som stillas eller språkbevarar i vidaregåande. Sønnesyn (2020) konkluderer med at opplærings situasjonen for mange nynorskelevar er vilkårleg, mellom anna gjeld dette for om det er nynorsk eller bokmål som er undervisningsspråket i klasserommet. Skulen skal ifølgje LK20 gjere nynorskbrukaren til ein trygg språkbrukar (Kunnskapsdepartementet, 2019), men har ein lang veg å gå for å nå dette målet (sjå m.a. Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Staalesen, 2014; Sønnesyn, 2020), og podkast som undervisningsform i språkhistorie kan vere eit middel på veg mot målet.

Om ein nyttar språkhistoriepodkast i lærarutdanninga og får presentert narrativ som dette om målbyte, har ein eit unikt høve til å tematisere rolla studentane kan spele som lærarar i klasserommet. Dei komande lærarane vil bli merksame på tematikken, og dei kan i neste steg bidra til å motarbeide stereotypiar og styrke skulen som språkleg stillasbyggjar for nynorskeleven. Om ein derimot nyttar språkhistoriepodkast i skulen og får høve til å abstrahere i klasserommet i ettertida, kan ein i tillegg til å motarbeide stereotypiar gjere majoriteten merksam på utfordringane minoriteten møter. Minoriteten, eller mindretalet, kan lettare styrke seg om majoriteten har kunnskapar om situasjonen til mindretalet. Samstundes er det mindre truleg at ein vil få like personlege narrativ om språkbyte frå elevar som der og då står midt i det språklege krysspresset. Men andre utsegner om å vere brukar av det eine eller det andre språket vil kunne abstraherast til eit elevperspektiv slik at læraren kan tematisere målbyte, også i eit klasserom der målbyte skjer her og no.

I ei gransking ved seks ungdomsskular i område der nynorsken er under press, fann Sønnesyn (2020) at toskriftspråksituasjonen i Noreg sjeldan var tematisert i undervisinga, med unntak av som del av språkhistoria, og også at språkval var lite didaktisk tematisert. Der målbyte vert tematisert, er det oftast nynorskeleven som får informasjon om moglegheita for å byte til bokmål. At nynorskeleven får slike tilbod, er illustrert gjennom narrativet i podkast D, student D1: «på barneskulen så hadde alle nynorsk frå 1. til 7. klasse så kunne me velje då om me ville byte til bokmål på ungdomsskulen». Funna til Sønnesyn (2020) og narrativa frå podkastepisoden vitnar om behovet for didaktiske grep for å tematisere tospråkspråksituasjonen, og dei syner eit potensial for å ta utgangspunkt i nettopp språkhistoria. Gjennom språkhistoria kan studentar og elevar forstå at det er eit majoritet–minoritet-forhold mellom språkgrupper og dermed elevgrupper. Denne forståinga kan hjelpe dei med å navigere i språksamfunnet utan å sjølv bidra til å forsterke språklege ulikskapar.

Å tematisere målbyte er ikkje ei avsporing frå språkhistoriedidaktikken. Som synt innleiingsvis i artikkelen er historisk medvit å kunne setje fortidsfortolkingar i samanheng med forståingar av samtida, og la det spele inn på forventingar om framtida (Hårstad, 2016b; Lenz & Nilssen, 2011). Studentar og elevar skal få ei forståing for at dei opererer

på eit punkt i historia, og at dei kan handle på måtar som påverkar det som skjer etterpå, til dømes gjennom rolla som lærarar i eit språkblanda klasserom. Læraren skal hjelpe eleven med å sjå dette, og i lærarutdanningssamanheng er det studentane som skal sjå denne samanhengen, for å kunne styrke eigen aktørskap som framtidig lærar.

Frå talemål til normeringsgrunnlag og sosiolingvistisk markør

Å nytte elevane sitt eige talemål i språkhistorieundervisinga er føreslått av fleire. Hårstad (2016b) føreslår at elevar og studentar kan nytte eige talemål for å skissere opp eit normeringsgrunnlag, og han viser til at ein avsluttingsvis i eit slikt undervisningsopplegg kan nytte seg av klasseromssamtalen til å tematisere språkstriden på 1800- og 1900-talet og tema som «nynorskdiraktikk, talemålsvariasjon, forholdet skrift–tale» (Hårstad, 2016b, s. 6). Me ser altså eit liknande potensial gjennom at læraren med utgangspunkt i podkastepisodar kan setje ei rekkje tema på dagsordenen. Tidlegare har me synt til dømet frå podkast D, der studentane viser til at ein nynorskbrukande student seier «jenta», medan ein annan student seier «jenten». I den same sekvensen seier studenten som seier «jenta», at hen i eige talemål har e-ending og ikkje a-ending i verb, men at hen veit at begge delar «er lov» i nynorsk, med «springe/springa» som døme. Med utgangspunkt i slike døme frå studentane sine podkastar kan læraren, som studentane gjer, tematisere normvala til Aasen. Studentane koplar fortida saman med notida, og læraren kan spele vidare på det i klasserommet, men også tematisere forholdet mellom talespråk og skriftspråk, rette opp der det manglar nyanseringar og presiseringar, og også tematisere korleis normval er knytte til oppfatningar av språk, eksponering og sosialisering og vise korleis talemålet og skriftspråket er ein sosiolingvistisk markør. Så godt som alle språkhistoriske og sosiolingvistiske emne kan trekkjast inn her, noko som også vert illustrert i Hårstad (2016b). I arbeidet med normgrunnlag i klasserommet hans var det for studentane «‘naturgitt’ at det bokmålnære skulle velges som norm» (Hårstad, 2016b, s. 10). Dette går rett inn i relasjonen majoritetsspråk–minoritetsspråk, og læraren kan hjelpe studentar og

elevar med å sjå slike samanhengar mellom det som kan oppfattast som åtskilte tema.

Avrunding

Språkhistoria i skulen er med få unntak historia om nyare skriftspråkhistorie og dimed om arbeidet til Knudsen og Aasen. Ifølgje eit av kjerneelementa i norskfaget i LK20 skal elevar «ha kunnskap om språksituasjonen i Noreg i dag og utforske den historiske bakgrunnen for han. Dei skal ha innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå eigen og andre sin språklege situasjon i Noreg» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Språkhistoria er ein nøkkel til å nå dette målet, men det er behov for ei anna formidling enn den som vektlegg reproduksjon og memorering. Å nytte podkast i språkhistorieundervisning gjer det mogleg for studentar og elevar å synleggjere eigne røynsler og å sjå at dei er aktørar i snarare enn tilskodarar til språkhistoria og den språksosiologiske notida. Gjennom samtalaner får ein saman utforska språksituasjonen, og ein får innsikt i kvarandre sine språklege røynsler og kan ta andre sine perspektiv, som illustrert med narrativet om målbyte. Dette gjev historiemedvit og aktørskap, men like viktig i denne samanhengen er forståinga det kan gje for at nynorsk er eit minorisert språk, og at elevar, studentar og lærarar kan verke inn på statusen til nynorsk.

I analysen spurde me korleis studentane trekkjer på eigne røynsler som språkbrukarar i formidling av norsk språkhistorie. Me såg at dei gjorde dette på fleire måtar og i handsaminga av fleire språkhistoriske og norskfaglege emne: talemål og normgrunnlag, målform og identitet og så bortetter, som alt er ein del av kjerneelementet språkleg mangfald i LK20. Podkasten vart ein trygg fagsamtale som skapte historiemedvit og aktørskap. Me har også synt korleis lærarar med utgangspunkt i konkrete utsegner frå studentproduserte podkastar kan tematisere overordna språksosiologiske og sosiokulturelle sider ved norskfaget. For at ein lærar skal legge til rette for at elevane når måla i læreplanen, må han ha den naudsynte språkhistoriekunnskapen, han må ha den sosiolingvistiske kompetansen og historiemedvitet. Dette må sikrast i lærarutdanninga, til dømes gjennom å nytte podkastar i språkhistorieundervisninga.

Abstract

Teaching history of Norwegian language is key in making students aware of the linguistic situation in Norway, its historical origins, and what characterises it today. This article shows how one can use podcasts to teach history of Norwegian language and Nynorsk in a way that allows students to become actors in the historical and contemporary language situation. The data collected is seven podcasts produced by student teachers. We ask how the students draw on own experiences as language users in the dissemination of language history. The analysis shows that students take on a role as actors and increase their awareness of the connection between historical events and the current language situation. We argue that this awareness is important in dissemination of Nynorsk as it gives students an understanding of the sociological-linguistic situation. Based on the data and didactic research, we also suggest how teachers can build on the content from the podcasts in their classrooms.

Kirsti Lunde

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal

Røyrsgata 6

6856 Sogndal

kirsti.lunde@hvl.no

Jorunn Simonsen Thingnes

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal

Røyrsgata 6

6856 Sogndal

jorunn.simonsen.thingnes@hvl.no

Litteratur

Abdous, M., Facer, B. R. & Yen, C. (2012). Academic effectiveness of podcasting:

A comparative study of integrated versus supplemental use of podcasting in second language classes. *Computers & Education*, 58(1), 43–52.

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Sage.
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 109(1), 93–121. <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1407>
- Bolden, B. (2013). Learner-created podcasts: Students' stories with music. *Music Educators Journal*, 100(1), 75–80.
- Bruner, J. (1983). Education as Social Invention. *Journal of Social Issues*, 39(4), 129–141. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00179.x>
- Brunstad, E. (2020). Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 171–202). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Bull, T. (2004). Nynorsk som minoritetsspråk. *Språknytt*, (3–4), 36–39.
- Carson, L., Hontvedt, M. & Lund, A. (2021). Student teacher podcasting: Agency and change. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: An exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54(1), 48–62. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324360>
- Ekeland, V. (2022). *Hovudmålsbyte blant lærarstudentar ved HVL [Masteroppgåve]*, Høgskulen på Vestlandet.
- Fjellro, R. (2019, 14.03.2019). *Podkast*. <https://snl.no/podkast>
- Forbes, D. & Khoo, E. (2015). Voice over distance: A case of podcasting for learning in online teacher education. *Distance Education*, 36(3), 335–350. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1084074>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitskaplige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Helset, S. J. & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 93–118). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Hårstad, S. (2016a). «[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie». *Språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. Acta Didactica Norge*, 10(3), 17 sider. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.2852>
- Hårstad, S. (2016b). Læring om normering. Erfaringer fra et språkhistorie-didaktisk eksperiment i lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 16 sider. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.3870>

- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jahr, E. H. (1993). Forklaringsmodeller i nyere norsk språkhistorie. I A. M. Ivars & M. Saari (Red.), *Språk och social kontext* (s. 121–136). Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte så vel som historieskapende. 7 historiedidaktiske essays* (s. 7–18). OP-Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvernbekk, T. (2013). Philosophy of scenice: A breid introduction to selected topics: Categorization, justification, and the relation between observation and theory. I B. H. Johnsen (Red.), *Research project preparation within education and special needs education* (s. 37–61). Cappelen Damm.
- Lane, P., Costa, J. & De Korne, H. (2018). *Standardizing Minority Languages. Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery*. Routledge.
- Léglise, I. & Alby, S. (2006). Minorization and the process of (de)minoritization: the case of Kali'na in French Guiana. *International Journal of the Sociology of Language*, (182), 67–86.
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 11–25). Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, K. & Sætre, S. M. (2020a). *Arbeidet til Ivar Aasen* [Audiopodkast-episode]. HVL Canvas.
- Lunde, K. & Sætre, S. M. (2020b). *Arbeidet til Knud Knudsen* [Audiopodkast-episode]. HVL Canvas.
- Lunde, K. & Sætre, S. M. (2020c). *Språkstoda rundt 1814* [Audiopodkast-episode]. HVL Canvas.
- McHugh, S. (2016). How podcasting is changing the audio storytelling genre. *The Radio Journal – International Studies in Broadcast & Audio Media*, 14(1), 65–82. https://doi.org/https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.65_1
- Mæhlum, B. (2020). *Konfrontasjoner. Når språk møtes* (2. utg.). Novus Forlag.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Rogne, E. (2020a). *Podcast – bruk av programvare* [video]. HVL Canvas.
- Rogne, E. (2020b). *Podcast – innhold og dramaturgi* [video]. HVL Canvas.

- Rogne, E. (2020c). *Podcast – pedagogisk arbeidsform og læringsmåte* [video]. HVL Canvas.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (2. utg.). Sage.
- Rambø, G. R. (2014). Språksosiologi og norsk språkhistorieskriving. *Maal og Minne*, 106(2), 18–55.
- Rymes, B. (2020). *How we talk about language. Exploring citizen sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2. utg.). SAGE.
- Sollid, H. & Rindal, U. E. (2015). Hva mener vi om språk- og sosiolingvistikk i norsk og engelsk. I U. E. Rindal, A. Lund & R. E. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 57–68). Universitetsforlaget.
- Staalesen, P. D. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål: Rapport 07/2014*. Utdanningsdirektoratet / PROBA Samfunnsanalyse.
- Svensden, B. A. (2018). The dynamics of citizen sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 22(2), 137–160.
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Cappelen Damm. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Thingnes, J. S. (2020a). Å velje eit minorisert språk: mellom språkpolitiske ideal og språkleg realitet. *Maal og Minne*, 112(2), 127–168.
- Thingnes, J. S. (2020b). *Å velje minoriserte språk. Språkpolitikk og språkval i akademia* [Doktorgradsavhandling], Universitetet i Oslo.
- van Ommeren, R. (2021). Talespråk og talespråksdidaktikk. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10. Språkboka*. (2. utg., s. 167–196). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2018). Om undervisning og læring. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Om undervisning i høyrere utdanning* (s. 19–39). Fagbokforlaget.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, (10), 77–99. <https://doi.org/https://doi.org/10.7557/17.4825>

