



Høgskulen
på Vestlandet

Språkskifte og språkbevaring på norsk: Elevar sine val av skriftspråk på ungdomstrinnet

Janne Sønnesyn

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

Janne Sønnesynd

Språkskifte og språkbevaring på norsk: Elevar sine val av skriftspråk på ungdomstrinnet

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

Disputasdato: 17.11.2023

© copyright Janne Sønnesyn

Materialet i denne publikasjonen er omfatta av åndsverkslova.

År: 2023

Tittel: Språkskifte og språkbevaring på norsk:
Elevar sine val av skriftspråk på ungdomstrinnet

Forfattar: Janne Sønnesyn

Trykk: Aksell / Høgskulen på Vestlandet

ISBN trykt versjon: 978-82-8461-034-4

ISBN digital versjon: 978-82-8461-035-1

Fagmiljø

Avhandlinga er skriven ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking, ved Høgskulen på Vestlandet. Eg har vore knytt til ph.d.-programmet *Studiar av danning og didaktiske praksisar*, også ved Høgskulen på Vestlandet.

Avhandlinga har vore rettleidd av professor Eli Bjørhusdal (Høgskulen på Vestlandet), professor Unn Røyneland (Universitetet i Oslo) og professor Oddmund Løkensgard Hoel (Høgskulen på Vestlandet).

Undervegs har eg vore knytt til forskargruppene *Lesing, skriving og språkutvikling* (Høgskulen på Vestlandet) og *Skriftkulturar* (Høgskulen i Volda). Eg har også vore knytt til Vestlandets forskarskule for pedagogikk- og utdanningsforskning (WNGERII).

Føreord

Det er mange som fortener takk no når punktum for denne avhandlinga er sett. Fyrst må eg takka Høgskulen på Vestlandet (tidlegare Høgskulen i Sogn og Fjordane) for å villa satsa på prosjektet mitt. Å få bruka fleire år på å læra meg forskingshandverket gjennom å fordjupa meg i eit tema eg finn utruleg spanande, har vore eit privilegium. Takk også til personalleiarane eg har hatt undervegs, Bente Sollid og Tom Rune Kongelf, som har gjort det dei kan for å leggja forholda best mogleg til rette.

Deretter må eg retta ein stor takk til deltakarskulane i Ål, Os og Tysvær som sa ja til å vera med i prosjektet, som let meg låna elevane i skuletida, og som la til rette for at datainnsamlinga skulle kunna gjennomførast innanfor rammene av travle skuledagar. Ikkje minst må eg seia tusen, tusen takk til alle elevane som sa ja til å vera deltakarar i prosjektet, og som har delt tankar, meiningar og vurderingar om den språklege kvardagen sin med meg. Utan dykk, inga avhandling!

Det hadde heller ikkje vorte noka avhandling utan kyndig hjelp frå rettleiarane mine Eli Bjørhusdal, Unn Røyneland og Oddmund Løkensgard Hoel. De har leia meg trygt fram mot målstreken, de har lært meg utruleg mykje undervegs gjennom ærlege tilbakemeldingar og gode, faglege diskusjonar, og de har alltid synt ei ukueleg tru på at dette skal koma i hamn. Det har gjeve sjølvtilitt og tryggheit undervegs. Ein særleg takk til Eli, som gjekk frå rolla som medrettleiar til hovudrettleiar då Oddmund brått vart statssekretær i Oslo. Det rollebyttet har gått utan eit feilslag. Takk også for at de alltid har synt forståing når livet på og livet utanfor jobb ikkje har vore compatible med kvarandre.

Takk til Haley De Korne og Edit Bugge for ei kjekk og nyttig midtvegsevaluering. Dykkar gode lesingar og konstruktive innspel har vore til stor hjelp i arbeidet med prosjektet.

Takk til alle gode kollegaer, og særleg til norskfaggruppa i Sogndal. Sjølv om eg til tider har vore i mi eiga vetle boble, har det alltid vore fint å komma ut av bobla til dykk. Eg gler meg til å sjå dykk meir på jamleg basis i tida framover! Ein særleg takk går til Jorunn Simonsen Thingnes, for heing, gode råd og kaffi- og

sjokoladeoppmuntringar. Takk også til Mari Skjerdal Lysne, for kaffipratar, faglege diskusjonar, motivasjonspåfyll og så mykje meir. Takk til Helene Hauge, Anne Brit Lauvsnes, og andre tidlegare og noverande stipendiatar. Det er godt å ha nokon å vera i same båt i lag med! Takk også til Trude Bukve og Gunnar Husabø for å gjera statistikkens mysterium litt enklare å forstå.

Sist, men ikkje minst, fortener familie og vener ei stor takk. Det er godt å ha ein heiagjeng som gjev oppmuntring og syner interesse, men som samstundes bidreg til å gje naudsynt avkopling frå avhandlingsarbeidet. Den største takken av dei alle går til dei to favorittpersonane mine i heile verda: Olivia og Ole Gunnar. Takk, Olivia, for at du er den finaste, viltraste og mest bestemte to-åringen som finst. Ole Gunnar, den viktigaste støttespelaren og min beste ven: Takk for at du har helde ut! Det har vore ein lang veg mot mål, men du har gått med meg og gjort ferda lettare. Du har diskutert både danning, skulen som struktur og COD-modellen med meg når eg har hatt behov for det, og gjeve meg naudsynte spark i røvi når eg har hatt behov for det. I innspurten har du vore uvurderleg for både meg og Olivia, og eg sluttar aldri å lata meg imponera over tolmodet, klokskapen og rausheita di.

Avhandlinga er tileigna mor mi, Inger, og far min, Eidar, for all støtte og omsorg dei alltid har synt i alt og eitt. Eg er svært lei meg for at ikkje far min, men svært takksam for at mor mi får oppleva at eg set punktum for dette arbeidet.

Så er det slik at trass i all støtte frå alle gode hjelparar, har avhandlinga framleis både feil og feilslutningar. Desse er berre mitt ansvar.

Indre Hafslo / Sogndal, 26. juni 2023

Janne Sønnesyn

Samandrag

Denne avhandlinga handlar om språkbevaring og språkskifte i ein norsk kontekst. Nærare bestemt utforskar ho skriftspråksvala til eit utval 10.klassingar, med eit særleg blikk på dei elevane som har nynorsk som opplæringspråk. Ved å sjå nærare på desse skriftspråksvala, granskar avhandlinga korleis dei individuelle språkvala til elevane heng saman med strukturelle vilkår for å bruka det minoriserte skriftspråket nynorsk. Granskinga hentar data frå ei spørjegransking og frå fokusgruppeintervju med elevar frå kommunane Ål, Os og Tysvær, og kombinerer såleis fleire datatypar gjennom eit blanda design (mixed methods). Det dialektiske forholdet mellom individet og dei kollektive strukturane som utgjer konteksten til individa, er eit sentralt og gjennomgåande perspektiv i heile avhandlinga.

Granskinga syner at nynorskelevane og språksamfunnet dei er ein del av, er i eit kontinuerleg krinsløp, der individuelle språkval stadig påverkar kollektive språkbruksmoglegheiter som igjen påverkar språkbrukarar sine individuelle val. Den norske språkpolitikken, særleg den som formar og vert forma i skulen, står fram som eit svært viktig strukturelt vilkår. Avhandlinga syner at skulen har ein sentral stillasbyggjarfunksjon for nynorskelevane, og at han er den viktigaste arenaen for nynorskbruken deira, men ho viser også at opplærings situasjonen ikkje alltid legg godt nok til rette for ei opplæring som sikrar gode ferdigheiter og språkleg tryggleik. Dessutan viser avhandlinga at nynorskelevane blir ståande i krysspress mellom ulike normforventningar, til dømes i lokalsamfunnet og på sosiale medium. Avhandlinga bidreg dermed til å auka kunnskapen om vilkåra for å vera ung nynorskbrukar, og såleis om sentrale føresetnader for bevaring av minoriserte språk.

Abstract

This thesis thematizes language maintenance and language shift in a Norwegian context. More precisely, it explores the written language choices made by a selection of 10th grade pupils, in particular pupils with Nynorsk as their primary language. By scrutinizing these written language choices, the thesis investigates how the pupils' individual language choices relate to structural conditions for using the minoritized written language Nynorsk. The study builds on data from a survey and focus group interviews with pupils from the municipalities Ål, Os and Tysvær, thus combining different types of data through a mixed methods design. The dialectic relationship between the individuals and the collective structures that constitute the individuals' context, is a central and common perspective throughout the thesis.

The study shows that the Nynorsk pupils and the language community they are a part of, co-exist in a continuous circulation: individual language choices continuously affect the collective opportunities to use the language, which again affects the individual language choices. The Norwegian language policy, particularly that which relates to and is influenced by education, is a very important structural condition. The thesis shows that the school functions as an important linguistic scaffolder for the Nynorsk pupils, and that school is their most important domain for using Nynorsk. However, the thesis also shows that the school does not always provide an education that sufficiently secures linguistic confidence and skills. In addition, the thesis also demonstrates that the Nynorsk pupils experience conflicting pressures from different social norms, for instance in their local community and on social media. The thesis therefore contributes to increasing the knowledge about the conditions for being a young Nynorsk user, and thus about central prerequisites for the maintenance of a minoritized language.

Liste over artiklar

Artikkel 1:

Sønnesyn, J. (2018). Danningsperspektiv på språkskifte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 10(4), 301–311. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-04-02

Artikkel 2:

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 Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.106>

Artikkel 3:

Sønnesyn, J. (under utgjeving). Conditions for Nynorsk language use – the role of capacity, opportunity, and desire in the maintenance of Nynorsk among Norwegian adolescents. Akseptert for publisering i *Sociolinguistica*.

Artikkel 1 er gjengitt i si originalform etter avtale med Universitetsforlaget. Alle rettar er reserverte.

Artikkel 2 er lisensiert under ein Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International-lisens (CCBY4.0)

Artikkel 3 ligg ved i form av det aksepterte manuset, etter avtale med DeGruyter. Alle rettar er reserverte.

Liste over figurar og tabellar

Figurar

Figur 2.1: Hovudgrupper av faktorar for språkbevaring og språkskifte	15
Figur 2.2: Modell over dei typiske fasane i ein språkskifteprosess, etter Haugen (1953)	21
Figur 3.1: Den overordna prosessen i konvergerande MM-design.	43
Figur 3.2: Prosessen i avhandlinga som heilskap	44
Figur 5.1: Tilpassa norsk versjon av COD-modellen	85

Tabellar

Tabell 3.1: Oversyn over bruttoutval og nettoutval frå dei tre kommunane	47
Tabell 3.2: Oppsummering av styrkar og svakheiter ved metodar og design	52
Tabell 3.3: Tema identifisert gjennom analysane til artikkel 2 og artikkel 3.	57

Innhold

FAGMILJØ	I
FØREORD	II
SAMANDRAG	IV
ABSTRACT	V
LISTE OVER ARTIKLAR	VI
LISTE OVER FIGURAR OG TABELLAR	VII
1 INNLEIING	1
1.1 FØREMÅLET MED AVHANDLINGA	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL.....	3
1.3 DEN NORSKE TOSPRÅKSSITUASJONEN SOM KONTEKST	4
1.3.1 Kva 'er' nynorsk, og kvar er den?	4
1.3.2 Norsk språkopplæringspolitikk.....	7
1.3.3 Den norske toskriftspråkssituasjonen som forskingsfelt.....	9
1.4 KAPPA SIN STRUKTUR.....	11
2 TEORETISK INNRÅMING OG TIDLEGARE FORSKING	12
2.1 SPRÅKBEVARING OG SPRÅKSKIFTE.....	12
2.1.1 Individet og familien.....	15
2.1.2 Nærmiljøet og storsamfunnet.....	18
2.2 SPRÅKVEKSLING	21
2.3 SPRÅKVAL.....	25
2.3.1 Hjelp frå sosiologien.....	26
2.3.2 Individuelle føresetnader.....	29

2.3.3	<i>Aktør i eigen skriftspråkkvardag</i>	31
2.3.4	<i>Kollektive strukturar</i>	32
2.4	AVRUNDING	34
3	MATERIALE OG METODE	35
3.1	VITSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONAR.....	35
3.2	FORSKINGSDESIGN	39
3.2.1	<i>Hermeneutikk + mixed methods?</i>	39
3.2.2	<i>Forskningsdesign: konvergerande mixed methods</i>	42
3.3	DATAINNSAMLING	45
3.3.1	<i>Utval av kommunar, skular og elevar</i>	45
3.3.2	<i>Spørjegranskinga</i>	48
3.3.3	<i>Fokusgruppeintervjua</i>	49
3.3.4	<i>Styrkar og svakheiter ved forskningsdesign og datainnsamling</i>	51
3.4	ANALYSESTRATEGIAR	55
3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	57
3.5.1	<i>Intern validitet</i>	58
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	60
3.5.3	<i>Ekstern validitet</i>	64
3.7	ETISKE VURDERINGAR OG EIGEN STÅSTAD	65
3.7.1	<i>Eigen ståstad</i>	66
4	SAMANDRAG AV ARTIKLANE	68
4.1	ARTIKKEL 1: DANNINGSPERSPEKTIV PÅ SPRÅKSKIFTE.....	68
4.2	ARTIKKEL 2: SKULEN SOM SPRÅKPLANLEGGAR: KVA SEIER UNGDOMSSKULEELEVAR OM VILKÅRA FOR Å LÆRA NYNORSK SOM HOVUDMÅL?	69

4.3 ARTIKKEL 3: CONDITIONS FOR LANGUAGE USE – THE ROLE OF CAPACITY, OPPORTUNITY, AND DESIRE IN THE MAINTENANCE OF NYNORSK AMONG NORWEGIAN ADOLESCENTS	70
5 DRØFTING OG KONKLUSJON	72
5.1 FRÅ INDIVIDUELLE VAL TIL KOLLEKTIVE STRUKTURAR	72
5.2 FRÅ KOLLEKTIVE STRUKTURAR TIL INDIVIDUELLE VAL.....	76
5.3 SPRÅKBRUKAREN OG SPRÅKSAMFUNNET	80
5.4 FØRESETNADER FOR OG TILDRIV TIL SPRÅKVAL – EIT MODELLFRAMLEGG	83
5.5 IMPLIKASJONAR.....	87
5.6 AVGRENSINGAR OG VIDARE FORSKING	91
REFERANSAR	93
ARTIKLAR OG VEDLEGG	106

1 Innleiing

1.1 Føremålet med avhandlinga

Denne avhandlinga ser nærare på vilkåra for bruk og bevaring av det minoriserte skriftspråket nynorsk. Nærare bestemt utforskar ho dei overordna skriftspråksvala til eit utval 10.klassingar, med særleg vekt på skriftspråksvala til nynorskelevane. Avhandlinga granskar korleis dei individuelle vala om å halda på eller skifta vekk frå nynorsk, heng saman med kollektive vilkår for å bruka det minoriserte skriftspråket nynorsk.

Eit særmerkje for det norske språksamfunnet er nemleg toskriftspråkssituasjonen. Sidan 1885 har Noreg hatt to jamstilte skriftspråk, bokmål og nynorsk, som kvar er etablerte med sine skriftkulturar, og som også er sikra gjennom lover og offisiell språkpolitikk. Men sjølv om dei to skriftspråka er formelt jamstilte, er den reelle jamstillinga svakare. Nynorsk har ein svakare posisjon i det norske språksamfunnet og færre brukarar samanlikna med bokmål. Ein av dei viktigaste målestokkane for totaltalet på brukarar av kvart av dei to skriftspråka, er kor mange elevar i skulen som vel nynorsk eller bokmål som sitt opplæringspråk. Tal henta frå GSI – Grunnskolen Informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2023), syner at mange elevar skiftar skriftspråk frå nynorsk til bokmål i løpet av skuleåra. Kva som ligg bak slike språklege val, og som gjer at nokon vel språk A over språk B, er derimot eit spørsmål som framleis er under utforsking, som Ricento (2000) peikar på: «[t]he most important, and as yet unanswered, question to be addressed by researchers is 'Why do individuals opt to use (or cease to use) particular languages and varieties for specified functions in different domains [...]» (s. 208). Sjølv om det er over tjue år sidan Ricento skreiv dette, og mykje forskning har adressert denne problemstillinga i løpet av åra som har gått, manglar ein framleis eit fullgodt svar på spørsmålet han stilte. Det gjeld ikkje minst den norske språkkonteksten. Gjennom bruk av spørjegransking og fokusgruppeintervju blant elevar på 10. trinn ved fem skular i tre utvalde kommunar, ynskjer eg å utforska nettopp dette.

Avhandlinga hentar si overordna teoretiske innråming frå språkplanleggingsvitskapen, eller LPP – *language policy and planning* (Johnson, 2013; Hornberger, Tapia, Hanks, Dueñas & Lee, 2018). Johnson (2013) sin nokså

breie definisjon av fagfeltet vert lagt til grunn for forståinga av kva som er relevante forskingsobjekt innanfor rammene av LPP:

A language policy is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language and includes a) official regulations [...], b) unofficial, covert, defacto, and implicit mechanisms [...], c) not just products but processes [...] and d) text and discourses across multiple contexts and layers [...] (s. 9)

LPP-forskning kan med andre ord dreia seg om så og seia alle sider ved språk og språkbruk, og dette inkluderer også det overordna fokuset for denne studien, nemleg *språkval*. Det å velja (skrift)språkleg uttrykksmåte, skjer ikkje i eit vakuum. Sjølv om det i denne studien er vala til einskildaktørar (altså elevane) på mikronivå som er mest i fokus, må desse vala sjåast i samanheng med kollektive strukturar i språksamfunnet rundt aktørane (Ricento, 2000, s. 208–209). Det er altså eit samspel mellom språkbrukaren og språksamfunnet, eller aktørane og strukturane, og det er dette samspelet avhandlinga vil utforska for å auka forståinga for vilkår for bruk av (minoriserte) språk (sjå også 2.3 og 3.1 for meir inngåande diskusjon av dette).

Avhandlinga har som føremål å koma med både empiriske, teoretiske og metodiske bidrag til forskarfellesskapen. Empirisk bidreg avhandlinga med auka kunnskap om vilkåra for å vera ung nynorskbrukar, og vil såleis vera eit tilskot til forskning på nynorsk spesielt, og minoriserte språk generelt. Gjennom å ikkje berre undersøka skifte, men òg bevaring, bidreg avhandlinga med empiriske innsikter i naudsynte vilkår for bevaring av minoriserte språk. Teoretisk tek ho også sikte på å gje nye innsikter i prosessane rundt val av minoriserte språk, og vera eit særleg bidrag til diskusjonar om forholdet mellom kollektive strukturar og individuelle val (jf. til dømes Bouchard & Glasgow, 2019; Choi, 2019). Avhandlinga har ei mangfaldig teoretisk tilnærming, og kan såleis også bidra til å vidareutvikla dei teoretiske perspektiva som er brukte i forskning på nynorsk (og bokmål). Metodisk bidreg avhandlinga med å løfta fram elevperspektivet for å auka forståinga av det å vera ung nynorskbrukar, og ho synleggjer også potensialet som ligg i det å kombinera ulike metodar gjennom eit blanda design.

1.2 Problemstilling og forskings spørsmål

Hovudproblemstillinga som vert granska gjennom denne avhandlinga, er:

Kva kan vera føresetnader for og tildriv til skriftspråkbevaring og skriftspråkskifte blant elevar på ungdomstrinnet?

Med «føresetnader» og «tildriv» meiner eg vilkår, årsaker eller drivkrefter som på ulikt vis påverkar valet mellom nynorsk og bokmål som opplæringspråk. Dei tre artiklane i avhandlinga tek føre seg den overordna problemstillinga på litt forskjellig vis. Artikkelen 1 er ei teoretisk drøfting av koplinga mellom skriftspråkskifte og danning, der grunngjevingane for skriftspråkskifte i norsk skule, slik desse er framstilt gjennom tidlegare granskingar, vert sett i lys av danningsoppdraget til skulen. I artikkelen nyttar eg omgrepsparet danning og tilpassing (Hellesnes, 1975) for å drøfta kor vidt skriftspråkskiftet frå nynorsk til bokmål kan sjåast på som ein danningssosialisering eller ei tilpassingssosialisering. Artikkelen 2 går vidare inn på den rolla skulen og lærarane spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Gjennom å sjå på data frå spørjegransking og fokusgruppeintervju med nynorskelevar frå kommunane Ål, Os¹ og Tysvær, drøftar eg på kva måte skulen fungerer som ein språkleg stillasbyggjar. Elevrapportane vert drøfta i lys av teoriar om språktileigning og språkplanlegging, i tillegg til teoriar om kvalitetsarbeid i skulen (Roald, 2010). I artikkelen 3 ser eg nærare på individuelle og samfunnsmessige faktorar for å (halda fram med å) bruka nynorsk i det norske språksamfunnet. Ved å bruka COD-modellen (Grin, 2003) som analytisk rammeverk, undersøker eg det dei nynorskbrukande ungdommane rapporterer om eigne ferdigheiter (*capacity*), moglegheiter (*opportunity*) og vilje (*desire/willingness*), og drøftar kva for drivkrefter som påverkar valet om å halda på nynorsk. Dei tre artiklane stiller følgjande forskings spørsmål:

¹ Frå 1.1.2020 eksisterer ikkje lenger Os kommune i Hordaland, ettersom kommunane Os og Fusa har slege seg saman til Bjørnafjorden kommune (no ein del av Vestland fylke). Sidan datainnsamlinga mi føregjekk før kommunesamanslåinga var trådd i kraft, og sidan det er elevane frå gamle Os kommune som utgjer informantgrunnlaget frå denne kommunen, vil Os framleis bli nytta som geografisk nemning i denne avhandlinga.

Artikkel 1 – *Danningsperspektiv på språkskifte*²:

- a) Kva er samanhengen mellom språkskifte og danning?
- b) Kan språkskifte sjåast på som utfallet av ein danningssprosess?

Artikkel 2 – *Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål?*:

- a) På kva måte fungerer skulen som ein språkleg stillasbyggjar for nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær?
- b) Korleis skildrar nynorskelevane opplæringssituasjonen sin?
- c) Korleis kan situasjonen slik elevane skildrar han, forståast i lys av teoriar om språktileigning og språkplanlegging?
- d) Korleis kan ungdomstrinnet som språkopplæringsinstitusjon forståast ut frå Knut Roald (2010) sitt rammeverk for kvalitetsvurderingsarbeid i skulen?

Artikkel 3 – *Conditions for Nynorsk language use – the role of capacity, opportunity, and desire in the maintenance of Nynorsk among Norwegian adolescents*

- a) Korleis påverkar ferdigheiter i språket, moglegheiter til å bruka språket og vilje til å halda på språket, bruken av nynorsk blant norske ungdommar?

Forskingsspørsmåla er nokså ulike, sjølv om fleire av dei særleg adresserer skulekonteksten. Denne kappeteksten synleggjer heilskapen mellom dei tre artiklane, og bidraga deira til auka kunnskap om vilkåra for bruk og bevaring av det minoriserte skriftspråket nynorsk.

1.3 Den norske tospråkssituasjonen som kontekst

1.3.1 Kva 'er' nynorsk, og kvar er den?

Sidan jamstillingsvedtaket vart fatta i 1885, har nynorsk og bokmål vore formelt likestilte skriftspråk. Denne formelle likestillinga vart på nytt slegen fast i den nye

² Denne artikkelen byggjer i sin heilskap på Sønnesyn (2017).

Språklova, som trådte i kraft i januar 2022. I § 4, andre ledd fyrste og andre punktum, står det til dømes at «[b]okmål og nynorsk er likeverdige språk som skal kunna brukast i alle deler av samfunnet [og at i] offentlege organ er bokmål og nynorsk jamstilte språk» (Språklova, 2021, § 4). Her vert også nemninga ‘skriftspråk’ nytta om nynorsk og bokmål for fyrste gong, i staden for nemninga ‘målform’, som var gjeldande i det gamle lovverket (Mållova, 1980). Dette er ei medviten endring av den norske språkforvaltninga, slik også Kulturdepartementet sjølv klargjer i eit av høyringsnotata i arbeidet med den nye språklova:

Det er hevda at den særnorske nemninga *målform*, brukt om bokmål og nynorsk, grodde ut frå tanken om ei framtidig samling til eitt norsk språk der dei to variantane møttest. Denne tilnærmingspolitikken er no eit tilbakelagt stadium. [...] Departementet legg opp til at språklova konsekvent bør nytte nemningane «språk» eller «skriftspråk» om bokmål og nynorsk [...]. (Kulturdepartementet, 2019, s. 10)

Denne endringa harmonerer med det synet på nynorsk og bokmål som ligg til grunn for denne avhandlinga. Dei to skriftspråka har rett nok lingvistiske likskapar, men dei er forankra i kvart sitt talemålsgrunnlag og kvart sitt historiske opphav, og nynorskbrukarar deler dessutan ein særeigen språkleg identitet og skriftkultur som skil seg frå bokmålsbrukarar sin. Difor vil eg nytta nemningane ‘språk’ og ‘skriftspråk’ om nynorsk og bokmål i denne avhandlinga (sjå òg Bjørhusdal, 2014, s. 479–486; Thingnes, 2020, s. 5). Valet av desse nemningane vert likevel gjort med ei visse om at somme (t.d. Rauset, 2022; Walton, 2015) heller vil sjå på nynorsk og bokmål som ulike skriftfestingar av nasjonalspråket norsk.

Den same kontroversen vil også gjelda valet mitt om å karakterisera nynorsk som eit MINORISERT (Costa, De Korne & Lane, 2017) språk. Walton (2015) vil også her vera usamd, dels med grunnlag i at nynorsk ikkje er noko språk, og dels fordi han meiner at nynorsk slett ikkje er eit mindre brukt språk, om ein også tek høgde for «at dei fleste norsktalande har eit talemål som lettast lèt seg systematisere med nynorsken [...]» (Walton, 2015, s.22). Også Vikør (2011) dreg fram dei strukturelle likskapane mellom norske talemål og det nynorske språket, men karakteriserer samstundes nynorsk som «eit fleirtalsspråk med eit mindretalsproblem» (s. 17). I dette ligg det ei erkjenning av at nynorsk «reelt [har] mange av dei same problema som mindretalsspråk i andre land» (Vikør, 2011, s. 16–17). Når eg argumenterer for at

omgrepet *minorisert* kan nyttast om nynorsk, knyter dette seg i all hovudsak til det siste poenget Vikør her gjer. Det er eit asymmetrisk forhold mellom bokmål og nynorsk, og det er eit tilvære nynorsk deler med mange andre mindre brukte språk verda over. Det følgjer av dette at det vil kunna vera både nyttig og verdifullt å henta innsikter frå situasjonen til andre minoritetsspråk, for å forstå stoda til nynorskbrukarar betre. Eg legg difor dette synet til grunn i arbeidet med avhandlinga (sjå også 2.1, og artikkel 2 og 3 for vidare grunningjevingar).

Sjølv om nynorsk er eit nasjonalspråk og sjølv om det finst nynorskbrukarar over heile Noreg, har språket like fullt eit visst regionalt tyngdepunkt på Vestlandet. Dette området vert ofte referert til som KJERNEOMRÅDET for nynorsk. I kjerneområdet har nynorsk ein annan posisjon enn i landet elles: Det er dominerande som opplæringspråk, og har elles ei sterk forankring hjå både offentlege og private aktørar. Det tyder rett nok ikkje at kjerneområdet er einskapleg eller stabilt. Nynorsk har til dømes aldri etablert seg som bruksspråk i fleire av dei større byane på Vestlandet, som Bergen og Haugesund (Helset & Brunstad, 2020, s. 96). Det finst også område på Vestlandet der nynorsk er utsett for eit særleg stort press frå bokmål. Slike område, som typisk ligg i ytterkant av kjerneområdet, vert ofte referert til som RANDSONER. Dette er område der nynorsk tidlegare har stått svært sterkt som bruksspråk, men der bokmål no har styrkt sin posisjon også innafor tidlegare nynorsksdomene som til dømes opplæring (Brunstad, 2020; Språkrådet, 2022). Fordi omgrepa 'kjerneområde' og 'randsoner' er svært innarbeidde i faglitteraturen om nynorsk og bokmål (sjå òg til Helset & Brunstad, 2020; Språkrådet, 2022; Wold, 2019), har også eg valt å nytta meg av dei der det har vore naudsynt. Omgrepa er ikkje nytta som presise geografiske avgrensingar, men for å gje eit bilete av det nynorske språket si forankring i eit gitt område. Eg deler like fullt meiningane til Lunde (2020) og Språkrådet (2022) om at det trengst nye og meir nyanserte omgrep for å referera til nynorsk sin posisjon i dei ulike delane av landet. Ikkje minst gjeld dette fordi merkelappane 'kjerneområde' og 'randsoner', slik desse tradisjonelt vert nytta i faglitteraturen, ikkje er dekkjande nok for dei tre områda eg sjølv undersøker i avhandlinga. Dei tre kommunane Ål, Os og Tysvær er alle døme på område som er både stabile og ustabile nynorskområde på ei og same tid, og plasserer seg såleis midt mellom dei vanlege nemningane (sjå 3.3.1 for kort

omtale av dei tre kommunane). Også Språkrådet (2022) peikar på at somme område ligg i eit slags mellomsjikt, og at dei difor er vanskelege å plassera i det vanlege omgrepsapparatet. Likevel trekkjer Språkrådet fram at det er viktig med studiar frå nettopp slike område for at me skal forstå vilkåra for nynorsk som bruksspråk (Språkrådet, 2022, s. 9). Her kan avhandlinga mi vera eit bidrag.

Sidan avhandlinga rekrutterer deltakarane sine frå ein skulekontekst, vert omgrepa NYNORSKELEV og BOKMÅLSELEV nytta for å referera til informantane. Omgrepa viser til opplæringspråket elevane er registrerte med, det vil seia nynorsk eller bokmål. Det er også slik omgrepa oftast er nytta når ein skal prøva å gje eit bilete av den norske språkstoda. Fordi det finst lite statistikk over talet på nynorskbrukarar og bokmålsbrukarar i det norske samfunnet, vert dei offisielle tala for opplæringspråk i skulen gjerne nytta som ein viktig målestokk for korleis det står til med nynorsk i det norske språksamfunnet. Skuleåret 2022/2023 er det til dømes 73 243 elevar med nynorsk som opplæringspråk i den norske grunnskulen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette svarar til 11, 5 % av den totale elevmassen. For å referera til den prosentvise fordelinga mellom nynorskelevar og bokmåselevar, vert ofte omgrepet SKULEMÅLSPROSENT nytta. Desse tala gjev årlege tilstandsrapportar for stoda til det nynorske skriftspråket, og for utviklinga i styrkeforholdet mellom nynorsk og bokmål. Men sjølv om ei slik kategorisering tener føremålet den er sett til, er den også potensielt problematisk om den tek for gitt ei direkte kopling mellom registrert målform og bruksspråk. Biletet som teiknar seg gjennom denne avhandlinga, og gjennom fleire av dei tidlegare granskingane, er derimot meir komplekst. Wold (2018) illustrerer denne kompleksiteten: «At ein elev har valt nynorsk som hovudmål, er derfor ikkje nødvendigvis synonymt med at han er ein nynorskbrukar, eller at nynorsk, gjennom desse elevane, blir ivaretatt og brukt i samfunnet.» (s. 55, kursiv i kjelda). Det kan altså vera ein viss diskrepans mellom registrert bruk og faktisk bruk, og denne diskrepansen er viktig å ha i mente når ein brukar merkelappar som 'nynorskelev' og 'bokmåselev'.

1.3.2 Norsk språkopplæringspolitikk

At eit språk har støtte gjennom lovverk, reguleringar og politiske stimuleringsordningar, har mykje å seia for språket si levedyktigheit. Det er også

tilfellet for nynorsk. Dei sentrale reguleringane for den norske språk- og utdanningspolitikken finn me nedfelte i Språklova (2021) og Opplæringslova (1998). Både lovtekstane og førearbeida til desse viser at norsk språk- og utdanningspolitikk har som målsetjing at nynorsk skal både finnast og fremjast. Dette kan me til dømes finna uttrykt i proposisjonen til den nye språklova:

Bokmål og nynorsk er jamstilte skriftspråk. Språkpolitikken skal fremje reell jamstilling mellom dei to skriftspråka. Det offentlege har eit særleg ansvar for å fremje nynorsk som det minst bruka språket. Dette inneber at situasjonen for nynorsk som mindretalsspråk blir vurdert særskilt, til dømes i politikktutvikling eller regelverksarbeid som gjeld norsk språk. (Prop. 108 L, 2019–2020, s. 10)

I den same proposisjonen vert også språkskifte frå nynorsk til bokmål (omtala som målbyte) referert til som den største utfordringa for det nynorske språket, og ei utvikling ein ikkje har klart å lukkast med å snu, trass i uttalte språkpolitiske målsetjingar (Prop. 108 L, 2019–2020, s. 17). Den sterke institusjonelle støtta nynorsk har gjennom lovverk og andre styringsdokument er med på å skilja den norske språkkonteksten frå ein del andre minoritetsspråkkontekstar. Dette er eit viktig bakteppe for å undersøka prosessane kring språkbevaring og språkskifte mellom nynorsk og bokmål.

«Språkpolitikken heng uløyseleg saman med utdanningspolitikken og kunnskapspolitikken», skriv regjeringa i proposisjonen til språklova (Prop. 108 L, 2019–2020, s. 54). Dei språkpolitiske ordningane slik desse kjem til syne gjennom styringsdokument for norsk opplæring, vil dermed bli ei særleg sentral forståingsramme for avhandlinga. I skrivande stund er det mest sentrale styringsdokumentet for norsk opplæring, nemleg opplæringslova, under omarbeiding. Framlegget til ny lovtekst er å finna i Prop. 57 L (2022–2023), som vart presentert for Stortinget i mars 2023, og skal etter planen tre i kraft frå nytt skuleår 2024. For denne avhandlinga er det likevel ordningane i noverande opplæringslov som er dei relevante, fordi dette lovverket var gjeldande på tidspunktet for datainnsamling. Ifølgje § 2–5, fyrste ledd, er det kommunen som vedtek kva som skal vera hovudmål ved dei einskilde skulane. Dette betyr oftast, men ikkje alltid, at alle skular i same kommune også har same hovudmål. Det som er skulen sitt vedtekne hovudmål «skal nyttast i skriftleg opplæring og i skriftleg

arbeid» (Opplæringslova, 1998, §2–5). Like fullt fastslår også § 2–5, fyrste ledd tredje punktum og tredje ledd fyrste punktum, at elevane har høve til å velja sitt hovudmål, og dessutan kva skriftspråk lærebøkene skal vera på, frå 8. trinn. § 2–5, tredje ledd fyrste punktum, gjev også foreldre høve til å velja skriftspråket i lærebøkene til elevane på årstrinna 1–7 i andre fag enn norsk (Opplæringslova, 1998, § 2–5). § 2–5, fjerde ledd fyrste og andre punktum, fastslår også at når minst ti elevar på eitt av årstrinna 1–7 ynskjer skriftleg opplæring på anna hovudmål enn det som er vedteke av kommunen, har elevane rett til å få opplæring i språkleg parallellklasse (Opplæringslova, 1998, § 2–5).

I praksis betyr desse ordningane at når barn byrjar i grunnskulen, får dei automatisk skulen sitt vedtekne hovudmål som sitt opplæringsspråk, om dei då ikkje skal starta i ein språkleg parallellklasse. Kor vidt dei byrjar i skulen med nynorsk eller bokmål som sitt opplæringsspråk, vil difor vera avhengig av kvar dei bur. Fram til og med 7. årstrinnet kan foreldre velja skriftspråket i lærebøkene til barna sine, med unntak av i norskfaget, og dermed kan ein elev ha bokmålsbøker sjølv om skulen (og dermed også eleven) sitt opplæringsspråk er nynorsk, og omvendt. Når eleven byrjar på ungdomsskulen, står hen derimot fritt til å velja skriftspråk sjølv, både i lærebøker og i sine skriftlege arbeid. Hen kan såleis halda fram med det som har vore opplæringsspråket gjennom dei fyrste sju åra, eller hen kan velja å skifta språk. Elevretten til fritt skriftspråksval medfører dermed at det i mange ungdomsskuleklasserom sit elevar med nynorsk som hovudmål og med bokmål som hovudmål side om side, og at den skriftlege morsmålsopplæringa dermed skjer i språkblanda kontekstar (Bjørhusdal, 2018; Brunstad, 2020). Dette er tilfellet på alle dei fem skulane som er med i utvalet i denne granskinga (sjå artikkel 2 for vidare diskusjon av skriftspråksopplæringa på ungdomssteget). Uavhengig av om ein elev har nynorsk eller bokmål som sitt fyrsteskriftspråk, skal hen like fullt ha opplæring i begge dei to skriftspråka dei to siste åra av grunnskulen, jf. opplæringslova (1998) § 2–5, sjette ledd fyrste punktum.

1.3.3 Den norske toskriftspråksituasjonen som forskingsfelt

Å undersøka skiftet mellom nynorsk og bokmål er ikkje eit nytt interessefelt i norsk språkforskning. Alt i 1978 undersøkte Anne Røer stoda for nynorskelevane i

Gudbrandsdalen i si hovudoppgåve. På slutten av 1990-talet kom fyrst Anne Steinsvik Nordal (1997) si gransking av språkskifte frå nynorsk til bokmål blant elevar i Volda, medan Dagfinn Rødningen (1999) såg nærare på språkskifteutfordringa gjennom undersøkingar blant elevar i Ottadalen. Eit tiår seinare gjennomførte fyrst Garthus (2009) og deretter Garthus, Todal & Özerk (2010) kartleggingar av nynorsk sin posisjon i Valdres og i Sogn og Fjordane. Trass i ei forskingsinteresse som altså har strekt seg tilbake over 40 år i tid, er det framleis mykje ein ikkje veit om forholdet mellom nynorsk og bokmål. I 2012 etterlyste Språkrådet meir kunnskap om fenomenet *skriftspråkskifte* i ein språkpolitisk tilstandsrapport. Argumentasjonen var at det trengst forskning for å forstå «når og korleis overgangen skjer, kunnskap som så kan brukast i nynorsk språkstyrkingsarbeid.» (Språkrådet, 2012, s. 103).

Seinare er det gjort fleire mindre undersøkingar, primært på mastergradsnivå, i både kjerneområda og særleg randsonene for det nynorske skriftspråket (sjå t.d. Kleggetveit, 2013; Proba Samfunnsanalyse, 2014; Øvrelid, 2014; Stemshaug, 2015; Idsøe, 2016; Haugsgjerd, 2018; Hårstad, 2018). Føremålet med desse granskingane har vore å komma nærare eit svar på kvifor mange elevar vel å byta opplæringspråk frå nynorsk til bokmål. Wold (2019) har syntetisert fleire av desse tidlegare granskingane, og ho finn at den grunngevinga elevane oftast nyttar, er knytt til kompetanse (s. 82). I 2022 kom det også ein rapport frå Språkrådet om språkskifte frå nynorsk til bokmål. Rapporten tek mål av seg å vera eit oppdatert kunnskapsoversyn om språkskiftefenomenet og den forskinga som er gjort på elevar som skiftar frå nynorsk til bokmål som opplæringspråk i skulen (Språkrådet, 2022, s. 7), og omfattar såleis eit breiare utval studiar enn me finn i Wold (2019). Dette utvalet inkluderer til dømes arbeida til Brunstad (2020), Eiksund (2019), Helset & Brunstad (2020) og Lunde (2020).

Felles for mange av dei tidlegare utførte granskingane er at dei i stor grad ynskjer å undersøkje *skriftspråkskiftet* i gitte område, og at dei forsøker å kartleggja faktorar for dette skiftet. Sjølv om fleire av granskingane også har blick for dei som held på nynorsk, er det fyrst og fremst årsakene til å *ikkje* bruka nynorsk som vert fokuserte. Eit anna fellestrekk ved fleire av dei tidlegare granskingane er at dei undersøker

språkskiftesituasjonen blant elevar i vidaregåande skule. Dette heng truleg saman med ei form for tradert førestilling om at overgangen til vidaregåande skule er mest kritisk for språkskifte (Brunstad, 2020, s. 175). Stortingsmeldinga *Språk bygger broer* (2007–2008) bidrog også til å slå fast at «[n]esten ingen skifter målform før de er ferdige med ungdomsskolen» (St.meld. nr. 23 (2007–2008), s. 40). Like fullt kjem det fram både hjå Brunstad (2020), Garthus mfl. (2010) og Idsøe (2016) at ein stor del av deira informantar har skifta opplæringspråk *i løpet av* ungdomsskulen. Språkskiftet ser altså ut til å skje tidlegare enn ein før har gått ut frå. Når eg no skulle gjennomføra ei ny og større gransking av den norske språkskiftesituasjonen, ville eg forsøka å ta høgd for desse fellestrekkane ved dei tidlegare studiane. Merksemda er flytta frå dei som skiftar frå nynorsk til dei som held på nynorsk, og frå elevar i vidaregåande skule til elevar i grunnskulen (sjå også 2.1 for meir detaljar om tidlegare forskning, og 3.3 for meir detaljar om utvalet i avhandlninga).

1.4 Kappa sin struktur

Avhandlninga er sett saman av tre forskingsartiklar i tillegg til denne kappa. Kappa er delt inn i fem kapittel, inkludert dette innleiingskapittelet. I kapittel 2 presenterer eg det teoretiske rammeverket for avhandlninga og tidlegare forskning. Kapittel 3 gjer greie for dei metodiske vala før, under og etter datainnsamlinga. I tillegg reflekterer eg over mi vitskapsteoretiske plassering, drøftar etiske problemstillingar og min eigen forskarståstad. Kapittel 4 presenterer dei tre artiklane i avhandlninga, og framhevar deira funn og bidrag, før desse vert drøfta i heilskap i kapittel 5. Avslutningsvis i kapittel 5 drøftar eg også avgrensingar ved avhandlninga, i tillegg til moglege retningar for framtidig forskning.

2 Teoretisk innramming og tidlegare forskning

I den teoretiske innramminga vil eg ta utgangspunkt i fire omgrep som er sentrale for avhandlinga, nemleg SPRÅKBEVARING OG SPRÅKSKIFTE, SPRÅKVEKSLING og SPRÅKVAL. Gjennom å gå i djupna på desse omgrepa, vil eg presentera teoriar og modellar som er viktige for å forstå kor vidt ungdommar som opphavleg har hatt nynorsk som sitt opplæringspråk i skulen, vel å halda fram med nynorsk, eller om dei vel å skifta til bokmål. Integrert i den teoretiske innramminga vil eg også gje eit oversyn over tidlegare forskning knytt til desse sentrale omgrepa.

2.1 Språkbevaring og språkskifte

Omgrepa SPRÅKBEVARING og SPRÅKSKIFTE heng tett saman, og refererer i brei forstand til prosessar der språk anten held fram med å vera i bruk trass i konkurranse frå eit meir dominerande språk, eller der eit meir dominerande språk tek over for eit anna som fyrstespråk. Desse prosessane vart for alvor interessante som forskingsobjekt i etterkrigstida, og forskingsfeltet vart fyrst og fremst gjeve si form og sitt fokus gjennom arbeida til den amerikanske språksosiologen Joshua Fishman. I ein artikkel frå 1964 skildrar han for fyrste gong dette nye forskingsfeltet:

[t]he study of language maintenance and language shift is concerned with the relationship between change or stability in habitual language use, on the one hand, and ongoing psychological, social or cultural processes of change and stability, when populations differing in language are in contact with each other. (Fishman, 1964, s. 32)

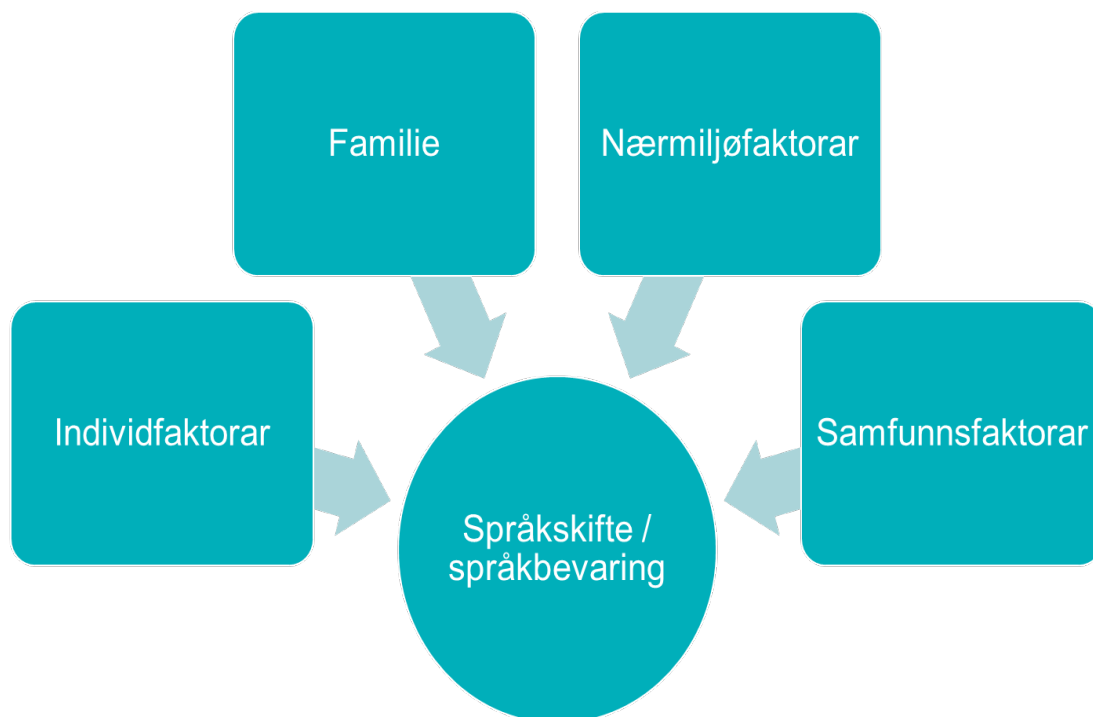
Fishman set her fokus på to særleg viktige kjenneteikn ved språkbevarings- og språkskifteprosessar: For det fyrste framhevar han at desse prosessane er resultat av eit samspel mellom språkbruk og språkvanar på den eine sida og meir språkeksterne tilhøve på den andre sida. Den primære interessa for forskingsfeltet er såleis å forstå dette samspelet, eller denne relasjonen. For det andre syner definisjonen til ei vesentleg side ved språkbevarings- og språkskifteprosessar, nemleg at dei er kontaktfenomen. Kor vidt ein skal halda på sitt opphavlege språk, eller skifta til noko anna, vert fyrst ei relevant problemstilling når språk møtest, altså når språkbrukarar med ulike fyrstespråk treffest på same språkmarknad, og der denne kontakten varar ved over tid (Pauwels, 2016, s. 17). Særleg gjeld dette i møte mellom språk der styrkeforholdet på eitt eller fleire vis er ulikt. Språk som står i eit

asymmetrisk styrkeforhold til kvarandre, vert ofte referert til som majoritets- og minoritetsspråk. Majoritetsspråket er typisk det sterkaste, både med omsyn til tal brukarar og språket sin sosiale status i eit gitt språksamfunn, medan minoritetsspråket typisk er mindre brukt og har lågare sosial status (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021, s. 156). I forskning på språkbevaring og -skifte er det gjerne slike minoritets-/majoritetssituasjonar som er bakteppet for granskingane.

I denne avhandlinga er det rett nok ikkje omgrepa *minoritetsspråk* og *majoritetsspråk* som er nytta for å syna til styrkeforholdet mellom språk. Både i artikkel 2 og artikkel 3 presenterer og drøftar eg valet om å heller støa meg på Costa, De Korne & Lane (2017) og velja omgrepa MINORISERTE og MAJORISERTE språk. Både Costa mfl. (2017) og også Léglise & Alby (2006) diskuterer og problematiserer merkelappar som vert brukte i omtalen av språk og koplinga mellom språk og grupper. Merkelappar som ‘minoritetsspråk’ og ‘majoritetsspråk’ er gjerne statiske omgrep som vert nytta nokså ukritisk, utan ei god nok forståing av bakgrunnen for korleis omgrepa har oppstått (Costa mfl., 2017, s. 8). Léglise & Alby (2006) skildrar til dømes situasjonen for det fransk-guyanske språket kali’na, og hevdar at språket vert minorisert som følgje av forholdet mellom kali’na og dei andre språka det sameksisterer med. Også Costa mfl. (2017) framhevar at eit språk fyrst vert minorisert i møte med meir dominerande språk, og at denne statusen fyrst og fremst kjem som følgje av den sosiale dynamikken i eit gitt språksamfunn. Det å vera eit minorisert språk er altså ikkje ein ibuande eigenskap ved einskildspråk, men heller ein refleksjon av språksosiale, og dermed språkhierarkiske, forhold mellom språk på eit gitt tidspunkt (Costa mfl., 2017, s. 8). Ved at eg vel å nytta omgrep som minorisert og majorisert, heller enn minoritet og majoritet, reflekterer avhandlinga nettopp oppfatninga av språkstatus som noko dynamisk og potensielt foranderleg. Sjølv om nynorsk i all overskødeleg framtid truleg vil halda fram med å vera det minst brukte av dei to norske skriftspråka, betyr det altså ikkje at den sosiale statusen nødvendigvis vil halda fram med å vera like låg eller at det er ein ibuande eigenskap ved nynorsken at han er minorisert. Det ikkje-statistiske ved omgrepet «minorisert» er også ein av hovudgrunnane til at Thingnes (2020) vel å bruka nettopp dette omgrepet i si avhandling om bruk av nynorsk og samisk i academia. Ho peikar også på at omgrepet *minoritetsspråk*, som til no har vore det mest

innarbeidde i den norske konteksten, automatisk vil skapa koplingar til «vernet nokre språk har under Den europeiske pakta om regions- og minoritetsspråk» (Thingnes, 2020, s. 36), og at dette i seg sjølv er eit argument for å gjera seg nytte av alternative omgrep. Her legg eg meg på linje med Thingnes.

I tillegg til å synleggjera at språkbevarings- og språkskifteprosessar er kontaktfenomen, framhevar også Fishman (1964) at føremålet med forskning på desse fenomen er å få ei betre forståing av forholdet mellom habituell språkbruk på den eine sida og språkeksterne faktorar og prosessar på den andre sida. Pauwels (2016, s. 111) peikar på at teori- og modellutvikling som gjev moglegheiter til å predikera framtidig oppførsel, er å rekna som *sine qua non* for akademisk forskning, men trass i at det snart har gått 60 år sidan Fishman definerte språkbevaring og språkskifte som eit eige forskingsfelt, er ein framleis ikkje i mål med ein samla teori eller modell som kan gje svar på kvifor visse språk vert bevarte, medan andre går ut av bruk. Somme (til dømes Hornberger, 2002; Pauwels, 2016) har peika på at dei ulike og nokså komplekse drivkreftene som påverkar språkleg oppførsel gjer det krevjande – om ikkje umogeleg – å lukkast med å utvikla modellar som kan brukast til å predikera utfallet av språkkontaktsituasjonar. I dette ligg også ei påminning om at ein kvar språkkontaktsituasjon er unik, og må undersøkast i lys av sine eigne kontekstuelle rammer (sjå også Johansen, 2009). Sjølv om det manglar ein einskapleg modell for språkbevaring og språkskifte, er det likevel mogleg å sjå nokre overordna mønster i den forskinga som er gjort. Med grunnlag i Pauwels (2016) og Potowski (2013) sine oppsummeringar, kan me setja opp følgjande hovudgrupper av faktorar for språkbevaring og språkskifte:



Figur 2.1: Hovudgrupper av faktorar for språkbevaring og språkskifte

I det vidare presenterer eg desse hovudgruppene, både i internasjonal og i norsk forskingskontekst, og ser nærare på korleis dei kan bidra til å kasta lys over valet mellom nynorsk og bokmål.

2.1.1 Individet og familien

INDIVIDFAKTORAR for språkbevaring og språkskifte kan vera knytt til bakgrunnsvariablar som alder, kjønn, sosial klasse og utdanningsnivå, eller andre sider ved individet, som språklege ferdigheiter, haldningar eller samanheng mellom språk og identitet. Ifølgje Pauwels (2016, s.84) er det særleg individrelaterte bakgrunnsfaktorar som har vore i fokus i mange studiar, gjerne fordi studiane har vore gjort på makro-nivå med relativt store utval. I granskingar av tilhøvet mellom nynorsk og bokmål er det derimot få studiar som legg vekt på slike bakgrunnsvariablar. Unntaket er variabelen *kjønn*, der nokre få granskingar (t.d. Garthus, 2009 og Kleggetveit, 2013) finn indikasjonar på at det er fleire jenter enn gutar som gjer eit formelt skifte av opplæringspråk frå nynorsk til bokmål. Elles er

det få påviselege kjønnskilnader i dei tidlegare granskingane. Dei andre faktorane, som ferdigheiter, haldningar og identitet, har derimot vorte meir undersøkte. Både Wold (2019) og Språkrådet (2022) har syntetisert fleire av dei tidlegare granskingane, og den individfaktoren for skriftspråkskifte som peikar seg ut framfor nokon, ser ut til å vera ferdigheiter. Rett nok er det eit visst skilje mellom studiar som undersøker kjerneområde og dei som undersøker randsoner (sjå 1.3.1 for diskusjon av omgrepa 'kjerneområde' og 'randsoner'), ettersom nynorskelevar i kjerneområdet typisk rapporterer at dei både likar å skriva nynorsk og at dei kjenner seg trygge på rettskrivinga (Språkrådet, 2022, s. 42). I randsonene uttrykkjer nynorskelevane at dei kjenner seg noko mindre trygge på rettskrivinga, men at dei likevel ynskjer å halda på nynorsk for å læra det betre (Brunstad, 2020; Hårstad, 2018; Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Stemshaug, 2015. Sjå også Språkrådet, 2022, s. 57–58). Eit fellestrekk for nynorskelevar både i kjerneområde og i randsonene ser likevel ut til å vera at dei tykkjer nynorsk er vanskelegare enn bokmål (Brunstad, 2020; Garthus mfl., 2010; Hårstad, 2018; Idsøe, 2016; Lunde, 2020). Opplevinga av at nynorsk som lingvistisk kode er noko komplisert, og dermed eit skriftspråk det er vanskeleg å verta trygg på, er også det mest brukte argumentet for dei som vel å byta frå nynorsk til bokmål (sjå Wold, 2019, s. 82 og Språkrådet, 2022, s. 57)

Å sjå nærare på FAMILIEN som språkbruksdomene, og korleis språklege praksisar og haldningar i familien kan påverka språkval, har vore svært sentralt i språkbevarings- og språkskifteforskinga. Fishman (1991) er sjølv opphavsmann til ein av dei mest kjende og mest brukte analyseverktøya, nemleg GIDS, *Graded Intergenerational Disruption Scale*. Dette er ein åttepunkts skala som er utarbeidd for å kunna vurdere graden av språkskifte i eit gitt språksamfunn og følgeleg også kor robust eit gitt språk er. Dess høgare oppe på skalaen eit språk plasserer seg, dess mindre robust er språket. For Fishman er trinn 6 avgjerande, fordi det på dette trinnet framleis føregår tradering av språket frå generasjon til generasjon, sidan språket vert brukt til uformell kommunikasjon på tvers av ulike generasjonar i familien (Fishman, 1991, s. 92; sjå også Fishman, 2001). Påstanden er altså at språkbevaring er avhengig av språkleg overføring i familien, og at vilkåra for språkbevaring ikkje er til stades dersom dette ikkje skjer (sjå også García, Peltz & Schiffman, 2006; Johnsen, 2021; Potowski, 2013).

Fishman sine teoriar har hatt stor innverknad på forskinga på språkbevaring og språkskifte, og studiar både internasjonalt (sjå til dømes Canagarajah, 2008; Smith-Christmas, 2019) og på meir heimlege trakter (sjå til dømes Johansen, 2009; Lane, 2010; Lunde, 2020) har trekt vekslar på dei teoretiske innsiktene frå Fishman sine arbeid. Denne avhandlinga er ikkje eit unntak i så måte, sjølv om ho ikkje er å rekna som ei klassisk språkbevarings- eller språkskiftegransking i Fishmansk and. Avhandlinga skil seg frå denne tradisjonen ved at familien ikkje er rekna som den sentrale analyseininga for bevaring av eller skifte frå nynorsk. Dette heng saman med det nynorske språket som studieobjekt. Forsking på språkbevaring-/skifte har det til felles at dei som regel har talespråk som sitt primære studieobjekt. Dette talespråket har ofte også ein skriftleg variant som vert råka av eit eventuelt språkskifte, men det er fyrst og fremst talespråket som er det sentrale. Såleis gjev det også meining at munnleg tradering gjennom generasjonar vert løfta fram som utslagsgjevande for kor vidt eit språk vert bevart eller ikkje. For nynorsk (og bokmål) er stoda derimot noko annleis. Som Brunstad (2020, s. 176) formulerer det i ei undersøking av språkskifte hjå ungdomsskuleelevar i tidlegare Fjell kommune utanfor Bergen, er nynorsk (og bokmål) fyrst og fremst skriftspråk, utan eit tydeleg avgrensa munnleg motstykke. Det betyr ikkje at skriftspråket ikkje er tufta på eit talemålsgrunnlag, men heller at tilhøvet mellom tale og skrift i det norske språksamfunnet er såleis stilt at sjølv om ein person gjer eit skifte frå nynorsk til bokmål i skrift, så reflekterer eller resulterer ikkje dette nødvendigvis i endringar i personen sitt talemål. Dermed kan også eit skifte frå nynorsk til bokmål framstå mindre dramatisk enn kva tilfellet er i andre språkskiftesituasjonar (Brunstad, 2020, s. 176). Brunstad (2020, s. 171) karakteriserer språkskiftet som saumlaust – ein karakteristikk som vitnar om ei handling som for mange nettopp er heilt udramatisk. Men at munnleg tradering altså må reknast som eit lite relevant vilkår for læring og vidareføring av nynorsk, betyr ikkje at faktoren *familie* er heilt utan påverknadskraft. Fleire av dei tidlegare granskingane indikerer at (særleg) foreldre sine haldningar, språkbakgrunn og språkbruk kan ha noko å seia for om ungdom held fram med å bruka nynorsk, eller om dei skiftar til bokmål (Eiksund, 2019; Garthus mfl., 2010; Idsøe, 2016; Stokke, 2018. Sjå og Språkrådet, 2022, s. 56).

2.1.2 Nærmiljøet og storsamfunnet

I staden for munnlege tradering gjennom generasjonane, er nynorsk svært avhengig av den formelle opplæringa. Skulen, som er rekna som ein viktig NÆRMILJØFAKTOR (sjå til dømes Potowski, 2013), blir på fleire vis den berande institusjonen for læring – og dermed vidareføring – av nynorsk. I artikkel 2 går eg særleg inn på sider ved nettopp skulen si rolle i høve bruk av eller byte vekk frå nynorsk. At skulen er ein sentral språkbruksarena for nynorsk, kjem tydeleg til syne gjennom den forskinga som alt er gjort på dette feltet i Noreg, ettersom dei fleste granskingar har skulen som sin forskingskontekst og elevar som sine deltakarar (sjå t.d. Brunstad, 2020; Garthus, Todal & Øzerk, 2010; Helset & Brunstad, 2020; Hårstad, 2018; Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Lunde, 2020; Stemshaug, 2015). Felles for fleire av dei tidlegare utførte granskingane er at dei i stor grad undersøker språkskiftesituasjonen blant elevar i vidaregåande skule, noko som truleg kan koplast til ei førestilling om at det er her det meste av språkskifte skjer (Brunstad, 2020, s. 175). Fleire granskingar syner derimot at språkskiftet ser ut til å skje tidlegare enn før (Brunstad, 2020; Garthus mfl., 2010; Idsøe, 2016), og denne innsikta ligg til grunn for arbeidet med avhandlinga, og er såleis sentralt for valet om å invitera elevar på ungdomssteget til å vera deltakarar i granskinga (sjå 1.3.3 om den norske toskriftspråkssituasjonen som forskingsfelt, og 3.3 for fleire detaljar om utvalet).

Sjølv om skulen trer fram som ein viktig nærmiljøfaktor, særleg for nynorsk, spelar også andre nærmiljøfaktorar ei rolle for språkbevaring og -skifte. Både språket sin plass i lokalsamfunnet, demografiske forhold som flyttemønster og språkbrukarane sine sosiale nettverk kan spela inn. Sistnemnde faktor har vore særleg utforska, som til dømes i Hulsen, de Bot & Weltens (2002) si gransking frå New Zealand og Stoessel (2002) si gransking frå USA, som begge representerer tidlege bidrag til forskning på den rolla sosiale nettverk spelar for språkbevaring og språkskifte i ein migrasjonskontekst. Casenoves, Mas & Tudela (2019) si gransking av katalansk i Valencia, Palma og Barcelona gjev innsikt i koplinga mellom sosiale nettverk og språkbevaring i tilknytning til eit regionalspråk. Felles for begge kontekstane er at språkbrukarane sine sosiale nettverk ser ut til å ha sterk påverknadskraft på bruken av dei respektive språka. I forskning på nynorsk og bokmål har nettverksteorien

sjeldan vorte operasjonalisert som eigen nærmiljøfaktor, men har heller vorte nytta som relevante supplement for å forklara aktuelle funn, som synt i Kleggetveit (2013). Nettverksteorien er heller ikkje operasjonalisert som eigen indeks i mi avhandling. Norske granskingar har heller vore opptekne av andre nærmiljøfaktorar, som språket sin plass i lokalsamfunnet og demografiske endringar som til dømes flyttemønster.

Når det gjeld det språklege landskapet i lokalsamfunnet, er det også her – ikkje overraskande – eit skilje mellom funn frå granskingar frå kjerneområdet og funn frå granskingar frå randsonene. I kjerneområdet dominerer nynorsk i omgjevnadane, noko som verkar som ein stabiliserande faktor på den generelle språkbruken i lokalsamfunnet (Lunde, 2020, s. 132), medan det i randsonene ofte finst eit skilje mellom nynorskbrukande institusjonar som lokalavisa og kommuneadministrasjonen og anna skriftleg kommunikasjon, som t.d. oppslag, som ofte føregår på bokmål eller på dialekt (Idsøe, 2016, s. 72–74; Hårstad, 2018, s. 54). Dette er også noko eg tematiserer i artikkel 3, der eg ser på moglegheitene for uformell språkoverføring i lokalsamfunnet som noko som kan påverka språkbrukarane sine ferdigheiter. I tillegg til ulikskapar i det lokale språklege landskapet, kan også demografi spela ei rolle som ein type nærmiljøfaktor. Her er det særleg flytting og flyttemønster som peikar seg ut, på litt ulike vis. Flytting kan for det første få innverknad på individuelle språkskifte når eit barn byter skule og/eller skulekrins (sjå 1.3.2 for omtale av norsk språkopplæringspolitikk). Lunde (2020, s. 129) nyttar dette som forklaring for at fleire av respondentane i hennar materiale rapporterer at dei har skifta skriftspråk i løpet av barneskulen. Men flytting kan også vera ei drivkraft til eit meir kollektivt språkskifte på lokalsamfunnsnivå. Brunstad (2020) si gransking frå dåverande Fjell kommune utanfor Bergen syner eit lokalsamfunn som dei siste femti åra har vore prega av svært mykje tilflytting frå (særleg) byområda i Bergen, og Brunstad ser desse samfunnsendringane som avgjerande for at også skulemålsprosenten (sjå 1.3.1 for omgrepsforklaring) har endra seg slik at nynorsk ikkje lenger er fleirtalsspråket blant elevane i Fjell (Brunstad, 2020, s. 180).

At skulemålsprosenten blant elevane i Fjell har endra seg i favør bokmål dei siste femti åra, skuldast fyrst og fremst at foreldra til desse elevane har valt bokmål framfor nynorsk som opplæringspråk for barna på barneskulen (Brunstad, 2020, s. 180). Retten til å treffa dette valet er heimla i §2–5 i opplæringslova (1998), som er ein av mange språkpolitiske rettar og reguleringar i den norske språk- og utdanningpolitikken. Såleis ser me her eit døme på at samverknad mellom nærmiljøfaktorar og SAMFUNNSFAKTORAR kan påverka prosessar knytt til språkbevaring og språkskifte.

Den offisielle språkpolitikken som vert ført i eit språksamfunn kan seia noko om både språkstatus og om stor-samfunnet sine haldningar til eit gitt språk, og vert såleis ein potensielt viktig påverknadsfaktor. Språkpolitikk- og språkplanleggingsvitenskapen har i fleire tiår vore oppteken av dei mekanismane som regulerer språk og språkbruk, både offisielt og uoffisielt (Johnson, 2013, s. 10–12), og syner døme på at språkpolitiske føringar kan verka både marginaliserande og beskyttande ovanfor mindre brukte språk (Johnson, 2013, s. 103). Nokre av dei tydelegaste døma på kva lovgjeving og språkpolitiske føringar kan føra til, kan me finna på heimleg grunn, nemleg knytt til handsaminga av samisk og kvensk i det norske språksamfunnet. Både brukarar av samisk og av kvensk vart over ein lengre periode frå om lag 1850-talet og fram mot 1980-talet utsette for språkleg undertrykking som følge av ein streng assimilasjonspolitik (Lane, 2010; Minde, 2003. Sjø og Thingnes, 2020). Denne fornorskingslina hadde store konsekvensar for samisk språk, kultur og identitet, og førte til omfattande språkskifte ettersom språka vart forbodne i skulen og til dels i stor-samfunnet, og dermed ikkje lenger vart overleverte i heimen heller (Lane, 2010, s. 66; Minde, 2003, s. 126ff). Rundt 1990 såg ein derimot eit skifte i den offisielle tilnærminga, der ein gjekk vekk frå marginaliseringslina og heller vedtok nye lover som hadde som sitt føremål å fremja dei samiske og kvenske språka (Todal, 2002, s. 68). Særleg vart dette hjelpt av at Noreg i 1993 ratifiserte den europeiske pakta om regions- eller minoritetsspråk (Regjeringen, 2022). Dermed vart også rammevilkåra for revitalisering av samisk og kvensk både endra og styrkte (sjå Lane, 2010, s. 66; Todal, 2002, s. 68ff).

2.2 Språkveksling

Presentasjonen av omgrepa språkbevaring og språkskifte i 2.1 kan gje eit inntrykk av at språkbevaring og språkskifte er binære storleikar. I mange tilfelle er nok dette riktig, på det viset at når eit språkskifte frå språk A til språk B er gjennomført, så går språk A ut av bruk. Kor lang tid ein slik språkskifteprosess tek, varierer derimot mykje, og går ofte over generasjonar og gjennom ulike fasar. Figur 2.2 syner ein modell over den typiske utviklinga i ein språkskifteprosess, henta frå Engen & Kulbrandstad (2004), med referanse til Haugen (1953).

1	2	3	4	5
A	Ab	AB	aB	B
Einspråklegheit	Tospråklegheit			Einspråklegheit
	Ikkje-balansert	Balansert	Ikkje-balansert	

Figur 2.2: Modell over dei typiske fasane i ein språkskifteprosess, etter Haugen (1953) (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 101)

Denne modellen syner altså ei utvikling gjennom fem fasar, der språkbrukarane går frå å vera einspråklege brukarar av det minoriserte språket, til å vera einspråklege brukarar av det majoriserte – og konkurrerende – språket. På vegen dit går språkbrukarane gjennom ein periode med tospråklegheit, der altså dei to språka vert brukte parallelt i større og mindre grad.

Norske språkbrukarar kan oppfattast som tospråklege – rett nok i varierende grad. All den tid det er ei politisk målsetjing om fleirspråklegheit i det norske språksamfunnet (jf. til dømes Språklova, 2021), er ikkje dette overraskande. Med to- og fleirspråklegheit følgjer også ei eller anna form for veksling mellom dei ulike språka i det språklege repertoaret, og det gjeld også i den norske konteksten. Ifølgje Brunstad (2020, s. 194) gjeld dette særleg for ungdom som har nynorsk som sitt hovudmål. Brunstad si gransking undersøker randsoneområdet Fjell utanfor Bergen, men ei tilsvarande gransking utført i det nynorske kjerneområdet (Helset & Brunstad, 2020), og dessutan andre granskingar knytt til skriftspråkbruk blant unge nynorskbrukarar (Eiksund, 2019; Hernes, 2012; Juuhl, 2015; Myklebust, 2015;

Røyneland & Vangsnes, 2020) syner det same overordna mønsteret: Ungdommane vekslar, eller rapporterer at dei vekslar, mellom å bruka nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving som språkleg uttrykksform, og denne vekslinga er stort sett situasjonsavhengig, eller det Juuhl (2015) kallar retorisk. I Helset & Brunstad (2020) si gransking rapporterer ungdommane om ein språkbruk som er tydeleg påverka av teksttype, der dialekt nær skriving dominerer i uformell skriving, nynorsk vert nytta i formell, men lokalretta skriving, som t.d. skuletekstar eller e-post til ordføraren, medan bokmål vert føretrekt i formell, men ikkje-lokalretta skriving, som ved søknad til sommarjobb i Oslo (Helset & Brunstad, 2020, s. 114). Dette vert forstått som at ungdommane har tydelege språklege normforventningar knytt til dei ulike tekstlege samanhengane (Helset & Brunstad, 2020, s. 114).

Språkveksling som fenomen er ikkje ukjent frå det sosiolingvistiske forskingsfeltet, særleg knytt til to- og fleirspråklegheitsforskinga. Dei mest innarbeidde omgrepa for dette er kodeveksling eller kodeblanding eller transspråking (Baker & Wright, 2017, s. 98; Garcia & Wei, 2014). Om me studerer definisjonen av desse omgrepa, ser me derimot at det her er ein liten nyanseskilnad mellom kodeveksling og mykje av den språkvekslinga som er referert til over. Baker & Wright (2017) definerer nemleg kodeveksling som «any switches between languages that occur within or across sentences during the same conversation or discourse» (s. 98). Dei ser altså på kodeveksling som noko som ikkje først og fremst er utløyst av eit kontekstskifte, men som heller refererer til bruk av to (eller fleire) språklege kodar innanfor ein og same munnlege eller skriftlege tekstsamanheng. Den alterneringa som kjem fram gjennom granskingane til til dømes Brunstad (2020), Helset & Brunstad (2020) og Juuhl (2015), og som også er synleg i mitt eige materiale, er derimot meir attkjenneleg som det Bullock & Toribio (2009) viser til som 'language shifting': «[...] it is not uncommon for bilinguals to segregate their languages, speaking exclusively in one language in certain domains (e.g. at home, with friends) while shifting to another in other contexts (e.g. school, work)[...]» (s. 2). Omgrepet 'language shifting' har her altså eit anna innhald enn 'language shift', som er presentert i 2.1, men karakteriserer også mykje av den vekslinga som går føre seg i den skriftspråklege produksjonen til nynorskbrukande ungdommar som noko anna enn det fenomenet som typisk vert forstått som kodeveksling i fleirspråklegheitsforskinga. Når eg i

denne avhandlinga diskuterer språkveksling, så er det difor viktig å presisera at det er inter-situasjonell variasjon eg refererer til.

Språkveksling (og kodeveksling) kan undersøkjast og bli forsøkt forstått gjennom svært mange ulike tilnærmingar. Bullock & Toribio (2009, s. 16) karakteriserer den sociolingvistiske tilnærminga som den mest mangfaldige, ettersom den handsamar ei rad utanomspråklege faktorar som identitet (De Fina, 2007), mottakartilpassing (Bell, 2009), haldningar (Dewaele & Wei, 2014) og sosialt nettverk (Milroy & Gordon, 2003). For analysane i denne avhandlinga er særleg teoriar knytt til mottakartilpassing relevante for å forstå språkvekslinga (og språkvala, jf. 2.3) som dei nynorskbrukande ungdommane gjer. Bell (2009) sitt omgrep ‘audience design’ syner til at både tema og kontekst kan påverka språkbruk gjennom å indirekte skapa assosiasjonar til kven som er den forventa mottakaren. Ut frå kven ein forventar er mottakaren, vert det også skapt forventningar til mottakinga, slik Bourdieu (1991) syner til når han peikar på forventa mottaking som ein viktig del av dei språklege produksjonsvilkåra (s. 76). Dette kjem eg attende til i 2.3, knytt til omgrepet ‘språkval’.

I nær relasjon til omgrep som språk- og kodeveksling finn me også omgrepet TRANSSPRÅKING (translanguaging). Ifølgje Baker & Wright (2017) syner dette omgrepet til «the process of making meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages» (s. 280). Transspråkingsteoriar er opptekne av eit individ sin samla språkkompetanse, utan omsyn til språklege skiljelinjer, og i dette ligg det ei oppfatning av språk som ikkje-diskrete storleikar, men heller ei samla språkkunne som individet kan dra vekslar på, på ein dynamisk og funksjonell måte i all kommunikasjon (Baker & Wright, 2017; Garcia & Wei, 2014; Lewis, Jones & Baker, 2012b). Omgrepet speglar det ideologiske skiftet frå monoglossi og språkseparasjon, til ei meir holistisk og heteroglossisk konseptualisering av fleirspråklegheit (Baker & Wright, 2017, s. 280; Cenoz, 2017, s. 193; Lewis, Jones & Baker, 2012a, s. 659), og særleg gjer ein slik tenkjemåte seg relevant som grunnlag for pedagogiske og didaktiske strategiar i språkopplæringa. Dermed står transspråking i kontrast til såkalla ‘tradisjonell’ målspråkliteracy, der ein er oppteken av å styrka innlæraren sin kompetanse i kvart einskilde språk, og at

dette er ein kompetanse som best blir arbeidd med språk for språk. Den meir tradisjonelle målspråksliteracyen er altså oppteken av kva som må til for å læra ein bestemt språkleg standard. Språklæring skjer gjennom eksponering for det aktuelle språket, og det er viktig for innlæraren at hen er i eit språkmiljø som både gjev tilgang til, men også moglegheit til å aktivt ta i bruk, det aktuelle språket som skal lærast (Baker & Wright, 2017; sjå også Langnes, 2022; Sjøhelle, 2017; Treiman & Kessler, 2014). Frå ein slik ståstad vil utstrekt bruk av språk- og kodeveksling kunna sjåast på som uheldig, nettopp fordi ein då ikkje held standardane frå kvarandre, og fordi ein då kan få interferens mellom språka (García & Tupas, 2019, s. 396). Dette vil vera nok ein kontrast til transspråkingsteoriane, der det å veksla mellom språklege kodar er naturlege og ibuande eigenskapar ved det å vera språkbrukar.

For minoriserte språk vert både språk-/kodeveksling og transspråking tidvis peika på som potensielle trugsmål. Baker & Wright (2017, s. 101) syner til at utstrekt bruk av språk-/kodeveksling i minoriserte språk gjerne vert oppfatta som symptom på byrjande domenetap og dermed språkskifte. Gardner-Chloros (2009) understrekar også at språk-/kodeveksling finn stad «in a context where there is shift in progress, rather than *constituting* shift of itself» (s. 25, original utheving). I dette ligg det at språk-/kodeveksling ikkje er utløysande faktor for ein språkskifteprosess, men at eksistensen av språk-/kodeveksling like fullt er eit forvarsel om at ein slik prosess kan vera i emning i eit gitt språksamfunn. Dette påverkar haldningane til språk- og kodeveksling i ein del minoriserte språksamfunn. Eganã, Cenoz & Gorter (2015) syner til dømes at baskiske lærarar vurderer språk-/kodeveksling som noko som kan få negative følgjer for baskisk, sidan dette er «the weaker language» (s. 188). Også transspråkingsstrategiar vert av somme sett på som potensielle trugsmål mot minoriserte språk (Cenoz & Gorter, 2017). Jones (2017) peikar til dømes på at ein i walisiske klasserom framleis finn ulike variantar av språkseparasjonsstrategiar, fordi vern av det walisiske språket er den dominerande tilnærminga i både politikk og praksis (s. 201). Også Lewis, Jones & Baker (2012b) viser til at lærarar ved skular som ligg i meir angliserte deler av Wales er forsiktige med bruk av transspråking og andre fleksible språkstrategiar nettopp fordi dei er uroa for at slike strategiar vil føra til større fokus på det majoriserte språket (i dette tilfellet engelsk). Sams for både Eganã mfl. (2015), Jones (2017) og Lewis mfl. (2012b) ser altså ut til å vera at

(særleg) lærarar syner ein viss grad av skepsis i møte med nyare og meir fleksible tilnærmingar til språkopplæring, fordi dei er redde for at dette kan få følgjer for det opplæringa i og læringa av det minoriserte språket.

Andre ser derimot ikkje transspråking som eit trugsmål, men heller som språklege strategiar som kan vera kompatible med både det å bevara og det å vidareutvikla minoriserte språk. Nok ein gong er det frå språkopplæringskonteksten me finn dei fleste granskingane. Leonet, Cenoz & Gorter (2017) rapporterer om det dei kallar «a pedagogical intervention based on translanguaging» (s. 216) frå ein skule med baskisk som opplæringspråk, der dei finn at såkalla pedagogisk transspråking (Cenoz & Gorter, 2017) kan vera foreinleg med bevaring av minoriserte språk så framt implementeringa skjer gradvis, er konteksttilpassa og gjort på ein berekraftig måte (Leonet, Cenoz & Gorter, 2017, s. 225). Også Jones (2017) argumenterer for at transspråking kan vera eit gunstig pedagogisk verktøy i det tospråklege klasserommet i walisiske skular. Både Leonet mfl. (2017) og Jones (2017) er rett nok opptekne av at å opna for bruk av transspråkingsstrategiar i kontekstar der minoriserte språk er opplæringspråket, føreset at ein også bevisst skapar rom der det minoriserte språket vert nytta. Cenoz & Gorter (2017) trekkjer også dette fram som eitt av sine fem prinsipp for berekraftig bruk av transspråking i tilknytning til minoriserte språk: Ein må sørga for pusterom der det minoriserte språket kan brukast utan direkte konkurranse frå det majoriserte språket (s. 909; sjå også Fishman, 1991, s. 58–59). Slike såkalla pusterom kan sjåast på som ein slags parallell til tradisjonell målspråkliteracy, noko også Cenoz & Gorter (2017) peikar på, men dei presiserer samstundes at «it differs from these practices because schoolchildren will have breathing spaces along with pedagogical practices based on translanguaging [...]» (s. 909). Berekraftig transspråking for minoriserte språk handlar altså om å finna ein balansegang mellom eittspråklege og fleispråklege kontekstar.

2.3 Språkval

Den fjerde og siste berebjelken i det teoretiske fundamentet for denne avhandlinga er omgrepet SPRÅKVAL. Føremålet med avhandlinga er nettopp å utforska kva som ligg til grunn for dei skriftspråklege vala til ei gruppe ungdommar. Særleg er eg

interessert i dei språklege vala og strategiane til dei ungdommane som har nynorsk som sitt hovudmål, og kva det er som gjer at desse ungdommane har valt å halda på nynorsk som opplæringspråk, framfor å skifta til bokmål. Det er altså dei overordna skriftspråksvala desse ungdommane gjer, som står i fokus, og ikkje korleis den skriftspråklege praksisen deira utfaldar seg reint lingvistisk. Sollid (2012) skriv at ein i sosiolingvistikken typisk nyttar omgrepet språkval «om både bevisste eller ubevisste val om å bruke eller fremme/hindre bruk av språk, varianter av språk eller alternative uttrykksmåter i et språk» (s. 72). Når eg i 3.1 diskuterer den vitenskapsteoretiske plasseringa mi, argumenterer eg, m.a. med støtte i Røyneland (2005), for at det finst eit dialektisk tilhøve mellom individuelle val og val på samfunnsnivå, og at språkvalet skjer i det rommet som finst mellom individuelle føresetnader og samfunnstrukturelle vilkår. Med andre ord er det slik at individet både kan sjåast på som eit produkt av og ein aktør som bidreg i utviklinga av det samfunnet hen er ein del av. Spørsmålet vert såleis korleis ein best skal skildra dette samspelet, for slik å forstå betre kva som potensielt styrer val som vert gjort både på individ- og samfunnsnivå.

2.3.1 Hjelp frå sosiologien

Problemstillinga som er skissert over, er ikkje eineståande for sosiolingvistikken. Fleire greiner innan både human- og samfunnsvitenskapen er opptekne av det same, og i denne avhandlinga er det særleg dei sosiologiske teoriane til Pierre Bourdieu som skal brukast til å kasta lys over dialektikken mellom individet og dei kollektive strukturane rundt. Til skilnad frå andre teoretikarar på sosiologifeltet, er mykje av det Bourdieu skriv, relevant også for språkvitenskapen, og særleg aktuelt er synet hans på koplinga mellom språkbruk og sosiale strukturar. I innleiinga til boka *Language and Symbolic Power* kan me lesa følgjande frå redaktør John B. Thompson:

He [Bourdieu] portrays everyday linguistic exchanges as situated encounters between agents endowed with socially structured resources and competencies, in such a way that every linguistic interaction, however personal and insignificant as it may seem, bears the traces of the social structure that it both expresses and helps to reproduce. (Thompson, 1991, s. 2).

Bourdieu er altså oppteken av å skildra korleis den språklege produksjonen vår både påverkar og vert påverka av dei sosiale strukturane. For å skildra dette, gjer han seg

nytte av fleire økonomiske metaforar, som *marknad (felt)*, *produksjonsvilkår*, og *kapital*. For Bourdieu er all språkbruk ein del av kvardagsøkonomien, og ein søken etter det han kallar symbolsk profitt. Språkbruk er aldri berre språkbruk i rein lingvistisk forstand, men representerer alltid ein gitt sosial verdi i relasjon til marknaden den er ein del av, og denne verdisetjinga er avhengig av dei aktørane som er involverte i den språklege transaksjonen (Bourdieu, 1991, s. 67). Det vil med andre ord også bety at ein gitt språkbruk vil kunna få ulik verdisetjing på ulike språklege marknadsplassar. Omset me dette til den norske språkkonteksten, kan me sjå nynorsk som ei vare med ulik verdi alt etter kva språkleg marknad ein beveggar seg på. Sett litt på spissen: Dersom marknadsplassen er fylt med aktørar frå Noregs Mållag, vil nynorsk språkbruk få ein langt høgare valør, enn om ein brukar nynorsk på ein marknadsplass dominert av aktørar frå Riksmålsforbundet. Bourdieu (1991) gjer også eit poeng ut av at dei språklege vala me til ei kvar tid gjer, vert påverka av den mottakinga me forventar at språkbruken vår skal få, og at denne forventa mottakinga – eller «reception envisaged», for å bruka Bourdieu sitt eige omgrep (1991, s. 76f) – er ein viktig del av dei språklege produksjonsvilkåra. Dette er teoretiske innsikter som eg mellom anna appliserer i artikkel 3.

Språket me brukar, er altså ei eiga form for kapital, ifølgje Bourdieu. Den lingvistiske kapitalen er ei av dei kapitalformene som vert samla under nemninga *symbolsk kapital*, saman med andre former som kulturell, sosial, vitskapleg, og litterær kapital (Moore, 2014, s. 103). Desse kapitalformene står i motsetnad til den økonomiske kapitalen. Symbolsk og økonomisk kapital vert skilde frå kvarandre særleg med grunnlag i at sistnemnde hovudsakleg har ein instrumentell verdi, og er eit middel til bruk på vegen mot eit mål, medan den symbolske kapitalen har ein ibuande eigenverdi som går utover det reint instrumentelle (Moore, 2014, s. 100). Bourdieu peikar også på at symbolsk kapital eigentleg er omdanna former for økonomisk kapital, men at desse formene ikkje nødvendigvis vert kjende att som nettopp det (Moore, 2014, s. 101). Dette betyr ikkje nødvendigvis at alle handlingar og praksisar er økonomiske transaksjonar i den mest reindyrka forståinga av ordet, men at dei likevel fell saman med ein slags økonomisk logikk (Thompson, 1991, s. 15). Kva som til ei kvar tid gjev symbolsk kapital, vil kunna variera frå marknad til marknad, eller frå felt til felt. Korleis kapitalen vert distribuert, avgjer posisjonen til

dei ulike aktørane i dette sosiale rommet som ein marknad eller eit felt er (Mesthrie, 2009, s. 333f; Moore, 2014, s. 100f; Thompson, 1991, s. 14f; Thomson, 2014, s. 65). Ulike posisjoneringar resulterer i etableringa av ulike hierarki, og følgeleg ulike maktrelasjonar mellom aktørane i marknaden. Aktørane som vert posisjonerte øvst i hierarkiet, utøver ei form for symbolsk dominans over aktørar lengre nede i hierarkiet. Dette gjer dei utan at nokon reflekterer over at kva aktørar som til ei kvar tid er høgast og lågast posisjonert, er resultatet av ein nokså tilfeldig sosial konstruksjon som vert teken for gitt av både makteliten og dei andre involverte (Thompson, 1991, s. 22–23). Det følgjer av dette at posisjoneringa i eit felt altså ikkje er eit resultat av ein ibuande eigenverdi, og difor heller ikkje er uforanderleg.

Korleis kapital vert distribuert, og følgeleg korleis aktørar vert posisjonerte i ein marknad, verkar altså til verta teke for gjeve i visse samanhengar. At ting vert teke for gjeve, kan setjast i samanheng med Bourdieu sine omgrep *doxa* og *habitus*. Fyrstnemnde omgrep, *doxa*, syner til former for kollektive oppfatningar, meiningar og kunnskap som folk flest tek for gitt, og som ingen finn grunn til å stilla spørsmål ved (Deer, 2014, s. 119f). I den norske språkkonteksten kan til dømes oppfatninga av at nynorsk ikkje høver i alle typar jobbar, vera døme på eit ‘nynorskdoxa’. Eksistensen av ei slik ‘sanning’ om det nynorske skriftspråket kan dermed bidra til å påverka handlingane og oppførselen til nynorskbrukarar, eller *habitusen* deira. Omgrepet *habitus* kan definerast som «a set of *dispositions* which incline agents to act and react in certain ways [...and] generate practices, perceptions and attitudes which are ‘regular’ without being consciously co-ordinated or governed by any ‘rule’» (Thompson, 1991, s. 12; original utheving). Habitus er med andre ord det som regulerer praksisane og førestellingane våre, i nært samspel med dei sosiale omgjevnadane våre slik desse kjem til syne gjennom dei felte eller marknadane me er ein del av (Thompson, 1991, s. 12f; sjå også Maton, 2014). For Bourdieu vert dermed *habitus* det konseptet som verkeleg koplar aktørnivået og strukturnivået. I det vidare vil Bourdieu sine omgrep verta nytta til å skildra og å forstå samspelet mellom språkvala til dei nynorskbrukande ungdommane og det (språk)samfunnet dei er ein del av.

2.3.2 Individuelle føresetnader

For å i det heile teke kunna seia noko om forholdet mellom individet og dei kollektive strukturane, er det naudsynt med ei klargjering av kva som meinast med desse omgrepa innanfor rammene av denne avhandlinga. Kven individa er, er allereie etablert: Dette er dei nynorskbrukande ungdommane. Det er deira overordna val og vurderingar knytt til språk og språkbruk som er i fokus. Frå eit individperspektiv kan forhold som ferdigheiter, haldningar, mottakartilpassing og kopling mellom språk og identitet vera med på å påverka dei skriftspråklege vala som dei nynorskbrukande ungdommane til ei kvar tid gjer (jf. også 2.1.1 og 2.2). Frå tidlegare granskingar av skifte frå nynorsk til bokmål veit me at opplevinga av eigne ferdigheiter er den faktoren framfor nokon som peikar seg ut som avgjerande for valet om å skifta skriftspråk (jf. Språkrådet, 2022; Wold, 2019. Sjå også 2.1.1.). Når ein ikkje kjenner seg trygg på eigen språklege kompetanse, kan dette resultera i manglande språkleg sjølvtilit, som igjen kan påverka bruken av det aktuelle språket (jf. Bukve, 2019). Dette perspektivet vert tematisert på ulikt vis gjennom alle dei tre artiklane i avhandlinga.

Koplinga mellom språk og identitet har lenge stått sentralt i sosiolingvistisk forskning, og sosiolingvistar flest er samde om at bandet mellom språk og identitet er tett (Hårstad mfl., 2021, s. 40f). Dei språklege vala ein gjer, kan sjåast på som bevisste eller ubevisste måtar å markera identitet, og såleis signalisera til omverda kven ein er, eller iallfall kven ein *ynskjer* å vera (jf. Hårstad mfl., 2021). Tradisjonelt har ein operert med eit skilje mellom ei essensialistisk og ei konstruktivistisk identitetsoppfatning, der fyrstnemnde indikerer at identiteten vår er ein nærast naturgjeven og uforanderleg essens, medan sistnemnde er ei oppfatning av identitet som noko som vert danna i møte med andre. Coupland (2011) peikar på at sosiolingvistikken i stor grad har forkasta den essensialistiske identitetsoppfatninga, og at ein heller går ut frå at individ har «*multiple social identities (plural), and to think of identities as being 'hybrid' or at least locally contextualized and therefore potentially ephemeral*» (Coupland, 2011, s. 151). I dette ligg det altså ei konstruktivistisk forståing til grunn, der identitet vert sett på som noko omskifteleg, men også som noko relasjonelt – noko som vert konstruert gjennom sosial samhandling. Denne sosiale samhandlinga set oss i konstante forhandlingar om vår

eigen identitet, gjennom at me speglar oss i dei me samhandlar og interagerer med: Utforminga av identiteten vår er ein vekselverknad mellom den me er og den me vert oppfatta til å vera (Hårstad mfl., 2021, s. 43). I fleire tidlegare granskingar av språkskifte mellom nynorsk og bokmål har identitet vore blant dei mest sentrale faktorane som har vorte undersøkt (sjå t.d. Wold, 2019), og den samla tendensen som kan lesast ut frå funna ser ut til å vera at dei som skiftar, har mindre identitetsmessig tilhøyrse til nynorsk enn dei som ikkje skiftar (sjå t.d. Idsøe, 2016, s. 121). Eiksund (2015) argumenterer for at nynorskbrukarar vert meir medvitne sin eigen språklege identitet fordi at ein som del av mindretalet heile tida vert gjort merksam på at ein er nynorskbrukar. Også Myklebust (2015) argumenterer for at språkvala som ei gruppe nynorskelevar gjer når dei skal skriva argumenterande tekstar på nettet, kan sjåast på som identitetshandlingar. At identitet ser ut til å vera ei sentral side ved språkvala til nynorskbrukarar, er difor ei innsikt eg har med som del av det teoretiske bakteppet eg brukar for å forstå språkvala til dei nynorskbrukande ungdommane i mi avhandling.

Nært forbunde til identitetsomgrepet finn me haldningsomgrepet. Innhaldet i dette omgrepet er i stor grad henta frå sosialpsykologien, der ein av dei meir kjende definisjonane presenterer haldningar som «a learned disposition to think, feel and behave toward a person (or object) in a particular way» (Allport, 1954, i Garrett, 2010, s. 19). Haldningane våre ligg altså til grunn for korleis me evaluerer, og potensielt handlar, i høve ein person eller eit objekt, t.d. språket vårt. Viktig er det også å merka seg at definisjonen over framhevar at haldningane våre er *tillærte*. I det ligg det ei erkjenning av at haldningar ikkje er statiske, stabile storleikar, men at dei kan endrast – anten over tid, eller at dei er situasjonsbetinga. Garrett (2010) framhevar at haldningar kan ha ein to-vegs funksjon, fordi dei «[...] would be expected not only to influence our reactions to other language users around us, but also to help us anticipate others' responses to our own language use and so influence the language choices that we make as we communicate» (s. 21). Dette aspektet ved haldningsomgrepet kan såleis koplant direkte saman med teoriar knytt til mottakartilpassing (t.d. 'audience design' – Bell, 2009) og Bourdieu (1991) sitt omgrep 'forventa mottaking' (jf. 2.2 og 2.3.1). Også haldningar har vore ein gjengangar i tidlegare granskingar av språkskifte frå nynorsk til bokmål, og frå desse

granskingane er det råd å sjå at det utkrystalliserer seg oppfatningar om nynorsk og nynorskbrukarar som går i nynorsken sin disfavør. Oppfatningar som går att, er at nynorsk er vanskeleg, gamaldags og mest høveleg for bønder i rurale strok (sjå til dømes Wold, 2019, s. 92ff). Fordi slike oppfatningar ser ut til å vera utbreidde, vert dette også ein del av den språklege kvardagen som omsluttar dei nynorskbrukande ungdommane når dei skal gjera sine språklege val. Difor er også dette ei innsikt eg gjer nytte av som del av det teoretiske bakteppet eg brukar for å forstå kva som motiverer språkvala til nynorskbrukarane.

2.3.3 Aktør i eigen skriftspråkkvardag

Når me undersøker val som individet gjer, er det eit spørsmål som reiser seg: I kva grad er vala medvitne? Eller sagt med andre ord: I kva grad kan ein rekna dei nynorskbrukande ungdommane som aktørar i sin eigen skriftspråkkvardag? Omgrep som aktør og aktørskap (*agency*) har komme stadig meir i fokus i LPP-feltet dei seinare åra (Ricento, 2000, s. 208; sjå også Bouchard & Glasgow, 2019; Glasgow & Bouchard, 2019; Johnson, 2013), og ein har også fått ei stadig utviding av kven som vert rekna som språkpolitiske aktørar (Thingnes, 2020, s. 27). Å rekna elevar blant dei språkpolitiske aktørane i eit samfunn, er derimot ikkje så vanleg, men eg meiner det går an å argumentera for elevane som aktørar i eigen skriftspråkkvardag, og å sjå på dei skriftspråklege vala deira som ei form for aktørskap (sjå også 2.3.4). Ahearn (2010) gjev ein, om enn noko rund, definisjon av aktørskap som «the socioculturally mediated capacity to act» (s. 28), og signaliserer med dette at aktørskap alltid må sjåast i samheng med omgjevnadane. Biesta & Tedder (2007) utdjupar dette poenget når dei definerer aktørskap som ei framheving av at

[...] actors always act *by means* of an environment rather than simply in an environment. [...] the achievement of agency depends on the availability of economic, cultural and social resources within a particular ecology. In this sense we can say that agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural 'factors' as they come together in particular and, in a sense, always unique situations. (s. 137)

Dette synet på aktørskap ligg til grunn også i denne avhandlinga. Denne måten å sjå aktørskap på illustrerer også tydeleg Ahearn (2010, s. 29) sitt poeng om at aktørskap

ikkje må oppfattast som eit synonym til fri vilje. Sjølv om nynorskelevane gjer vala sine, og dermed kan seiast å utvisa aktørskap i samband med eigen skriftspråkskvardag, er valet likevel utført i det rommet som oppstår mellom individuelle føresetnader og kollektive, kontekstuelle strukturar.

Å utvisa aktørskap impliserer også at dei vala som vert gjort, er intensjonelle handlingar. Intensjonelle handlingar treng rett nok ikkje lesast som eit synonym til gjennomtenkte og medvitne handlingar. Hårstad (2010) diskuterer til dømes intensjonaliteten i språklege val, og skriv følgjande:

Det er imidlertid viktig å understreke at intensjonalitet ikke impliserer en entydig målrettethet. [...] Det er heller ikke slik at «rettetheten» alltid innebærer en bevissthet som tilsvarende den tilstanden vi normalt assosierer med forsettighet, oppmerksomhet og viljekontroll. [...] Selv om man postulerer at et individs språklige handling alltid er rettet mot noe, [...] påstår man ikke samtidig at språkbrukeren har en klar bevissthet om dette. (s. 66)

Dette speglar usynleg hand-teorien til Rudi Keller (1994). Denne teorien presenterer oss nettopp for tanken om at språkval kan vera intensjonale utan å vera medvitne: «An invisible-hand theory attempts to explain structures and reveal processes, namely those structures which are produced by human beings who do not intend or even notice them, as if they were ‘led by an invisible hand’» (Keller, 1994, s. 65). Teoriane om aktørskap og om den usynlege handa kan representera litt ulike inngangar til å forstå språkval, og dei vil verta brukte både for å forstå vala til dei nynorskbrukande ungdommane, men også til å drøfta kva som kan vera potensielle implikasjonar av dei vala som vert gjort.

2.3.4 Kollektive strukturar

Bouchard & Glasgow (2019) forstår strukturar som «a set of regulative systems that provides the raw materials for and range of potential agentive actions, and specifies the material and objective costs and benefits of those actions» (s. 31). Strukturar er dermed ulike forhold som går utover dei reint individuelle føresetnadane, og som på ulikt vis påverkar handlingane til individa (aktørane), gjennom å mogleggjera eller avgrensa handlingane som individa gjer (Bouchard & Glasgow, 2019; Choi, 2019). I denne avhandlinga er dei kollektive strukturane fyrst og fremst operasjonaliserte gjennom dei nærmiljø- og samfunnsfaktorane som er presenterte i 2.1.2. Særleg

relevante strukturar er skulen, lokalsamfunnet, og den offentlege språk- og opplæringspolitikken. Alle desse strukturane verkar saman og påverkar kvarandre, samstundes som at dei også påverkar føresetnadane til dei individuelle språkbrukarane. Me kan dermed tala om ein fleirlagsstruktur slik til dømes Ricento & Hornberger (1996) og Hornberger & Johnson (2007) skildrar gjennom bruk av den velkjende løk-metaforen. Ricento & Hornberger (1996) skriv at «LPP is a multilayered construct, wherein essential LPP components – agents, levels, and processes of LPP – permeate and interact with each other in multiple and complex ways as they enact various types, approaches, and goals of LPP» (s. 419). I kjernen av LPP-løken plasserer dei læraren, som dei ser som den mest sentrale aktøren i LPP-prosessar (Ricento & Hornberger, 1996, s. 417). Læraren si rolle, slik denne vert tematisert og skildra av nynorskelevane i granskinga mi, er sjølvsagt sentral, men eg har valt å sjå læraren som ein del av den strukturen som skulen utgjør. Som drøfta i 2.3.3, meiner eg heller det kan vera naturleg å plassera eleven i sentrum av LPP-prosessen i denne avhandlinga.

Ein fjerde struktur som også må nemnast, er normer og normforventningar. Normer kan forståast som uskrivne reglar for «the dos and don'ts of social life» (Mortensen & Kraft, 2022, s. 1), altså er det ei form for taus kunnskap som definerer (og dermed også avgrensar) handlingsrommet me har i det sosiale livet. Mortensen & Kraft (2022) viser til Piippo (2012; 2022) si skildring av sosiale normer som refleksive modellar som fungerer som rettesnorar for sosial samhandling, og dei skriv vidare at denne refleksiviteten gjer at normer kan sjåast på som både individuelle og kollektive på same tid (Mortensen & Kraft, 2022, s. 6). Eit openbert spørsmål knytt til (språklege) normer, er nettopp kvar dei kjem frå. At eg plasserer dei saman med andre kollektive strukturar, er ikkje tilfeldig, men plasseringa kan diskuteras, og slett ikkje alle vil vera samde i ei slik plassering. Sandøy (2003) argumenterer til dømes for det motsette, nemleg at normene finst i einskildindividet, rett nok med tydelege koplingar til kollektivet:

I den grad normer kan seiast å eksistere, eksisterer dei i enkeltindividua ved å vere knytt til den individuelle førestillinga om kollektivet. Vi kan da omformulere oss: *Normene er ei tru hos individet om kva som er forventa åtferd i kollektivet* (s. 172; original utheving).

Normer som eksisterer i einskildindividet, kan også kallast internaliserte normer. Slike normer er nettopp førestillingar som har vorte ein integrert del av korleis me oppfattar verda – eller i vårt tilfelle: språket – rundt oss. Vikør (2007) definerer til dømes internaliserte normer som «dynamiske storleikar, som blir tradert, (gjen) skapt og modifisert av kvart individ, men hele tida innanfor eit felles normmønster i eit kollektiv [...]» (s. 72). Siste del av siste setninga peikar mot sider ved normene som gjer det naturleg å plassera omtalen av omgrepet saman med dei kollektive strukturane elles: Språknormer er i utgangspunktet kollektive oppfatningar som individa vert sosialiserte inn i gjennom språkleg samhandling med andre (jf. ‘social constructs’, Kraft & Mortensen, 2022). Dei vert ein del av individet sin habitus. Men som også Vikør (2007) peikar på, er normer dynamiske storleikar som endrar seg over tid og som heile tida vert reforhandla og/eller reprodusert i møtet mellom individet og kollektivet (jf. også Mortensen & Kraft, 2022) Denne reforhandlings-/reproduksjonsprosessen går typisk føre seg på den lingvistiske marknaden (Bourdieu, 1991; sjå 3.3.1), der definisjonsmakta for kva språklege normer som til ei kvar tid skal gjelda, ligg hjå dei med høgast symbolsk kapital.

2.4 Avrunding

Dette kapitlet har gått i djupna på fire sentrale omgrep som på ulikt vis fungerer som teoretiske berejmelkar i avhandlinga. Sjølv om omgrepa her er skilde frå kvarandre i tre underkapittel, er det utan tvil slik at dei alle heng saman, som ulike fasettar knytt til det same forskingsobjektet. Dette syner kompleksiteten i det å forska på eit fenomen som språkval. Ein raud tråd i det meste av det som er vorte presentert her, er koplinga mellom individet og kollektivet, mellom aktørane og strukturane. Dette synleggjer nettopp kor sentralt dette perspektivet er i avhandlinga, og kor avgjerande det er å sjå samanhengane mellom fleire av laga i ‘språkpolitikk-løken’ for å auka forståinga av språkval som fenomen.

3 Materiale og metode

I dette kapitlet presenterer eg materialet og metodane som er nytta i avhandlinga. Fyrst drøftar eg den vitskapsteoretiske ståstaden min. Deretter går eg nærare inn på forskingsdesignet, datainnsamlingsprosessen og analysen av datamaterialet som er nytta i dei empiriske delane av avhandlinga, før eg til sist drøftar etiske vurderingar og min eigen ståstad.

3.1 Vitskapsteoretiske refleksjonar³

Gjennom denne avhandlinga utforskar eg kva som ligg til grunn for dei skriftspråklege vala til eit utval ungdommar med nynorsk som opplæringspråk (sjå 1.1 for nærare omtale av føremålet med granskinga). Det er såleis ikkje den konkrete skriftspråklege praksisen som står i sentrum for granskinga, men heller dei språkvala som språkbrukarane gjer. Ynsket om auka forståing av prosessane knytt til språkval signaliserer at avhandlinga skriv seg inn i den HERMENEUTISKE tradisjonen. Denne vitskapstradisjonen, med røter attende til den gresk-romerske kulturen, har tolking og forståing av meiningsberande materiale som sitt primære kjenneteikn (Grenness, 2001, s. 56). Opphavleg vart hermeneutikken nytta som reiskap for tolking av særleg bibelske tekstar, men i dag omfattar meiningsberande materiale like fullt lydar, bilete, gjenstandar, menneske og – ikkje minst – menneskelege handlingar (Brottveit, 2018, s. 32; Gilje, 2019, s. 11). Såleis er det humaniora og samfunnsvitskapane som typisk gjer seg nytte av hermeneutiske innsikter. Fokuset på forståing står dermed i motsetnad til naturvitskapane si leiting etter årsaksforklaringar og lovmessigheiter. Grensegangen mellom det å forstå og det å forklara er rett nok ikkje alltid like tydeleg, og ein kan nok ikkje nytta dette ordparet for å skilja naturvitskap og humanvitskap. Ser me til ordboksdefinisjonane for dette ordparet, ser me tydeleg at dei er relaterte: Det å *forstå* er å skjønna noko, medan det å *forklara* er å gjera noko forståeleg. Ein veg mot auka forståing er altså nettopp det å jakta moglege forklaringar. Det sentrale skiljet ligg derimot i kva type forklaring eg ser etter. I staden for dei typiske kausalforklaringane som gjerne

³ Dette underkapitlet byggjer i sin heilskap på Sønnesyn (2018, upubl.).

kjenneteiknar naturvitskapleg forskning, leitar eg heller etter ulike former for intensjonal- eller føremålsforklaringar. «Vitskapane om mennesket er baserte på handlingsteoretiske premissar», skriv Gilje (2019, s. 12). I dette ligg eit fokus på aktørane og deira forsøk på å realisera «sine intensjonar og ønske gjennom handlingar og handlingsuttrykk» (Gilje, 2019, s. 12), og intensjonalforklaringane ynskjer typisk å «vise at en aktør handler på en bestemt måte fordi han mener at dette er den beste måten å realisere et mål på, gitt hva han tror han vet om verden» (Grimen, 2004, s. 184). Hermeneutikken forsøker å gripa føremålet og meininga med desse handlingane, samstundes som den hermeneutiske intensjonalismen også er oppteken av dei kontekstuelle forholda som omsluttar menneskelege handlingar (Gilje, 2019, s. 12). Slike kontekstuelle forhold kan til dømes vera språklege konvensjonar, den sosiale konteksten eller mentalitetshistoriske forhold, ifølgje Gilje (2019, s. 12). Kor vidt eit skriftspråksval til ei kvar tid kan reknast som eit intensjonelt val i tydinga medvite, kan sjølvstundt diskuterast (sjå også 2.3.3 om aktørskap og teorien om den usynlege handa). Funn frå både mi eiga gransking og andre undersøkingar (til dømes Garthus mfl., 2010) indikerer at valet om å halda på nynorsk eller skifta til bokmål, ikkje alltid er medvite og gjennomtenkt frå ungdommane si side. Likevel meiner eg at det å sjå på språkval som ei form for målstyrt handling – i brei forstand – vil ha noko føre seg for å auka forståinga av dette fenomenet.

Den hermeneutiske intensjonalismen sitt kombinerte aktør- og kontekstfokus høver også saman med avhandlinga sitt ontologiske grunnsyn. Sjølv om språkvalet til desse ungdommane er det primære forskingsobjektet, er valet i seg sjølv uløyselig knytt til språket. Dette aktiverer dermed diskusjonen om den ontologiske statusen til nettopp språk: Kva er eigentleg språk, og kvar og korleis søkjer me best kunnskap om både språket og bruken av det? Dei ontologiske motpolane i språkvitskapen er, som i mange andre vitskapar, naturvitskapen og humanvitskapen. Lenge var det slik at dei naturvitskaplege ideala rådde grunnen også i språkvitskapen: Språket vart oppfatta som eit naturfenomen som følgeleg måtte undersøkjast på lik linje med andre naturfenomen (Sandøy & Nesse, 2016, s. 34; Hårstad mfl., 2017, s. 60). Det naturvitskaplege idealet rår ikkje grunnen like sterkt lenger, men ei form for biologisk tenking kring språk er framleis synleg i deler av språkvitskapen, som til

dømes i den formelle grammatikken (sjå Faarlund, 2005; Hårstad mfl., 2017, Kjøll, 2013). Motsetnaden til det naturvitskaplege synet er teoriar og retningar som på ulikt vis ser på språket som eit kulturprodukt, heller enn eit naturfenomen, til dømes sosiolingvistikken og forløparane til denne vitskapsdisiplinen (sjå Hårstad mfl., 2017, s. 92ff).

Ein kan altså sjå natur – kultur i denne samanhengen som dikotomiar, men ein kan også sjå det som ikkje-dikotomiar, som begge deler, slik lingvisten Henning Andersen forklarar det:

[...] it is essential to recognize that any language is a joint product of nurture and nature. On one hand, it is a cultural institution, assimilated by the individual and freely manipulated by him according to his need and skill, and in relation to the limits set by social convention. On the other hand, it is acquired, maintained and elaborated entirely by the grace of natural language faculty that all the members of our species share. (Andersen, 1989, s. 8)

Språk er altså både ein del av vår biologiske utrusting som menneske, men også noko som er nært knytt til oss som sosiale vesen. I staden for ein dikotomi har me altså å gjera med ei form for dualisme, der språk får ein dobbel ontologisk status. Til liks med Andersen (1989), Hernes (2005) og Hårstad mfl. (2017) stiller også eg meg bak ei slik dualismetenking om kva språk *er*. Spørsmålet er om skriftspråket vårt har same dualistiske natur. Skriftspråk er sjølv sagt språk på lik linje med talespråk, men det er likevel på mange vis sekundært i høve talespråket. Med dette meiner eg ikkje at skriftspråket er mindre viktig eller interessant, men like fullt er skriftspråk – med nokre få unntak – er måtar å gje att talespråk på. Skriftspråk vert såleis utvikla på grunnlag av talespråk. Når *språk* vert diskutert i vitskapsteoretiske samanhengar, så er det også *språkevna* vår som typisk er gjenstand for undersøking, og då primært slik den manifesterer seg gjennom talespråket. Sjølv om skriftspråk også er språk, er det altså viktig å hugsa at det samstundes er noko anna enn talespråk. Og dette ‘noko anna’ kan kanskje setjast i samheng med den ontologiske naturen. Sjølv om eg stiller meg bak teoretikarar som på ulikt vis argumenterer for at språk har ein dobbel ontologisk status, må skriftspråket i større grad sjåast på som eit kulturfenomen, enn eit naturfenomen. Sjølv sagt er evna vår til å læra skriftspråk også innbakt i den generelle fysiologiske og biologiske utrustinga vår, og er såleis eit

slags naturobjekt, men all den tid eit skriftspråk er noko som er konstruert av *nokon*, på grunnlag av *noko*, og på eit gitt *tidspunkt*, er kulturdimensjonen ved fenomenet ekstra sterk. I eit forskingsprosjekt med fokus på skriftspråk er såleis dei sosiale sidene og dei kontekstuelle forholda ved og rundt språket svært viktige for forståinga av forskingsobjektet.

Ved å karakterisera språk som eit sosialt og kulturelt fenomen, signaliserer eg altså at den sosiale konteksten 'ute i verda' er viktig. Når eg samstundes støtt meg på premissane til den hermeneutiske intensjonalismen, som opnar for å sjå til både aktørane og konteksten i sitt tolkingsarbeid, signaliserer dette også noko om kva syn på relasjonen mellom individet og kollektivet eg legg til grunn for arbeidet med denne avhandlninga. Både human- og samfunnsvitskapane debatterer kva som bør vera retninga når ein skal forsøka å forklara sosiale fenomen: Skal ein forklara korleis individet påverkar samfunnet, eller motsett? Grovt sett kan ein her skilja mellom ulike former for metodologisk individualisme, som er opptekne av individ sine haldningar og oppfatningar om eit gitt fenomen, og metodologisk kollektivism eller holisme, som meiner at individomgrep som nettopp haldningar og oppfatningar ikkje åleine kan forklara eit sosialt fenomen, men må sjåast i lys av dei sosiale rammene eit individ handlar innanfor (Grimen, 2004, s. 277, 287; Solli, 2018). I eit forskingsprosjekt som har som føremål å skapa betre forståing av unge sine skriftspråksval, kan sjølv sagt både individorienterte og strukturorienterte tilnærmingar nyttast i si reindyrka form. Når valet mitt har falle på eit kombinert aktør- og kontekstperspektiv, skuldast dette at eg også her støttar meg på ei dualismetenking: Språket vårt finst ikkje berre i den einskilde språkbrukaren, eller i det kollektive språksamfunnet, men begge stader. Eg let Unn Røynealand (2005) illustrera dette standpunktet:

Sosiale aktørar er ikkje heilt frie aktørar, men dei er heller ikkje sosiolingvistiske automatar. Derfor er det viktig *både* å få tak på dei psykologiske forholda som er med på å styre individets val, og dei meir overordna samfunnsstrukturelle forholda som set ramme for og avgrensar dei individuelle vala. Val av språkleg tilpassing, variasjon og endring skjer nettopp i dialektikken mellom individet og kollektivet, mellom det individuelle og det samfunnsstrukturelle (Røynealand, 2005, s. 95; kursiv i kjelda)

Det føregår altså eit samspel mellom språkbrukaren og språksamfunnet, og det er dette samspelet ein må undersøkje dersom ein betre skal forstå dei språkvala som til ei kvar tid vert gjort. Når ungdommar vel å halda på på nynorsk eller å skifta til bokmål, er dette eit individuelt val, men faktorane som påverkar dette valet, kan vera mangslungne. Ein treng på den eine sida å få innblikk i individorienterte føresetnader, som haldningar og oppfatningar, fordi desse ofte styrer korleis me evaluerer og potensielt handlar i høve eit gitt objekt, som til dømes (skrift)språket vårt. Samstundes er det vanskeleg å undersøkje slike individomgrep åtskilt frå samfunnsstrukturelle vilkår, nettopp fordi språkvalet skjer i det rommet og det samspelet som eksisterer mellom individet og kollektivet. Gilje (2019) peikar på at sjølv om hermeneutikken «tolkar eit meningsfullt materiale, meir presist menneskelege *handlingar* og *resultatet* av slike handlingar» (s.11; kursiv i kjelda), må ein også vera oppteken av rammene for desse handlingane fordi «[s]like kontekstuelle forhold vil alltid vere viktige for å forstå poenget eller intensjonen med ei handling» (s. 12). Det er denne vitskapsteoretiske oppfatninga eg legg til grunn i arbeidet med denne studien (sjå 2.3 for den teoretiske innrøminga av omgrepet 'språkval').

3.2 Forskingsdesign

3.2.1 Hermeneutikk + mixed methods?

Den vitskapsteoretiske posisjoneringa ein har, vil påverka korleis ein vel å designa dei granskingane ein gjennomfører. Det overordna føremålet med studien min er å oppnå ei betre forståing av skriftspråkvala til ungdommane som er med i granskinga, og dette indikerer at studien er av kvalitativ karakter. Men sjølv om utgangspunktet kan seiast å vera kvalitativt, er ikkje granskinga som heilskap reindyrka kvalitativ. Språkval er eit komplekst fenomen, og posisjonen eg tek i høve forholdet mellom individet og kollektivet synleggjer at det å skulla utvida forståinga av dette fenomenet, krev eit meir komplekst design. Difor har eg valt å bruka eit blanda, eller MIXED METHODS (MM), design i utforminga av denne granskinga (Creswell & Plano Clark, 2018; Mackey & Bryfonski, 2018), og har samla inn data frå elevar i 10. trinn gjennom bruk av både spørjegransking og fokusgruppeintervju (sjå også 3.3.2 og 3.3.3). Eg ser dermed forbi dei paradigmatisk skiljelinjene som ofte

vert trekte opp mellom kvalitativ forskning på den eine sida og kvantitativ forskning på den andre sida.

Bruken av mixed methods som metodologisk utgangspunkt har auka dei seinare åra, men kan framleis reknast som ei relativt ny tilnærming til forskning, og ei tilnærming som framleis er i utvikling (Creswell & Plano Clark, 2017). Fleire grunnlagsspørsmål vert framleis debatterte (Teddlie & Takkashori, 2010; sjå og Creswell & Plano Clark, 2018), og ein har heller ikkje kome fram til ei einskapleg forståing av tilnærminga. Ulike forskarar har vektlagt ulike sider ved mixed methods, og har endåtil kome med fleire reviderte definisjonar etter kvart som diskusjonane i feltet har bevega seg (sjå til dømes Creswell, 2010; Creswell & Plano Clark, 2017; Hesse-Biber, 2015; Johnson & Christensen, 2017). Johnson, Ohnwegbuzie & Turner (2007) sin definisjon, som baserer seg på ei samansetjing av 19 av dei – til då – ulike forståingane av denne tilnærminga, er likevel ein av dei mest brukte, og vert nytta som eit grunnlag også i denne avhandlinga:

Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the purposes of breadth and depth of understanding and corroboration. (s. 123)

Sjølve blandinga kan altså skje på ulike stadium i forskingsprosessen, men kjernen i tilnærminga er uansett at kvalitative og kvantitative element vert blanda med det føremål å oppnå ei breiare og djupare forståing av det ein undersøker. Dermed kan same fenomen undersøkjast og utforskast på ulike måtar innanfor rammene av same studie eller forskingsprosjekt.

Tradisjonelt har mixed methods vore mest brukt innan helseforskning, utdanningsforskning og andre meir samfunnsvitskaplege forskingsdisiplinar (sjå til dømes Creswell & Plano Clark, 2018, s. 53 for eit oversyn). Dei siste 15 åra har ein sett meir bruk av denne tilnærminga også innanfor anvend lingvistikk generelt (sjå t.d. Barkaoui, 2010; Dörnyei, 2007; Hashemi & Babaii, 2013; Lee & Greene, 2007), og språkpolitikk og -planlegging spesielt (sjå t.d. Chen, 2020; Evans & Morrison, 2017; Hickey, Lewis & Baker, 2014). Mackey & Bryfonski (2018) peikar på at

«applied linguistics research that approaches questions of language with a range of methods in mind is important as we advance our understanding of how languages are learned, taught, and used in a variety of contexts and domains” (s. 103). Dette synet ligg også til grunn for denne avhandlinga.

Valet av eit gitt forskingsdesign kviler på det ontologiske og epistemologiske synet ein arbeider ut frå som forskar. Sjølv om det å gjennomføra granskingar med blanda design, er vorte meir vanleg, er det framleis ikkje ei ukontroversiell tilnærming, og noko av forklaringa på dette ligg nettopp i ontologien og epistemologien.

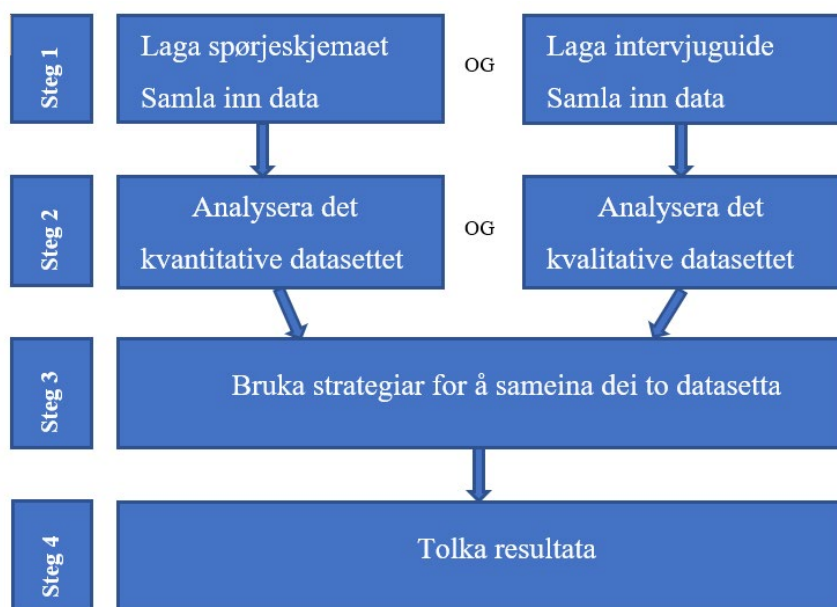
Granskingar med mixed methods ber i seg ei grunnoppfatning om at ny kunnskap best vert generert gjennom både/og, i staden for anten/eller (Johnson & Christensen, 2017, s. 31), og kombinerer dermed element frå to tilnærmingar som, for mange, ekskluderer kvarandre. Eg har allereie slått fast at eg ser forbi desse paradigmatisk skiljelinjene fordi eg meiner at det å stø seg på datakjelder frå begge dei to hovudparadigma vil gje det mest komplette biletet av det eg ynskjer å undersøka. Bruken av spørjeskjema vil gje meg kvantifiserbare data som bidreg til å skapa eit oversynsbilete av informantane og deira (språklege) bakgrunn, språkbruk og haldningar. Gjennom fokusgruppeintervjua vil eg koma tettare på informantane og deira tankar om og opplevingar av den språklege og sosiale røyndomen sin. Desse to datakjeldene vil dermed gje høve til både ei viss breidde og ei viss djupne i informasjonsinnhentinga, og vil gje høve til å undersøka språkval som fenomen frå ulike perspektiv. Valet av MM som forskingsdesign treng sjølvsagt heller ikkje å vera motivert av berre eitt føremål. Greene, Caracelli & Graham (1989) peikar til dømes på fem ulike føremål med å kombinera kvantitative og kvalitative metodar: 1) triangulering, å bruka funn frå ein metode til å stadfesta funn frå ein annan metode og slik styrka validiteten; 2) komplementaritet, å framheva styrkane og å minimera svakheitene ved kvar einskild metode og slik styrka totaliteten; 3) utvikling, å bruka resultata frå ein metode som grunnlag for utviklinga av den andre metoden; 4) initiering, å auka både breidde og djupne i granskinga og å søkja nye perspektiv; 5) utviding, å utvida det totale omfanget av studien (Greene mfl., 1989, s. 258–260; sjå og Mayoh & Onwuegbuzie, 2015). Både for avhandlinga som heilskap og for dei einskilde empiriske artiklane er det særleg (1) triangulering, (2) komplementaritet, og (4) initiering som er dei sentrale føremåla med å velja mixed methods.

Spørsmålet som då står att, er: Korleis passar mixed methods som forskingsdesign saman med min hermeneutiske ståstad? MM-granskingar plasserer seg ofte innanfor eit pragmatisk verdssyn (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018), ein epistemologisk ståstad røta i arbeida til (særleg) Charles Sanders Peirce og John Dewey. Ifølgje Creswell & Creswell (2018, s. 10) baserer det pragmatiske verdssynet seg i stor grad på ei slags ‘what works at the time’-tilnærming, som meir eller mindre handlar om å velja det som ein til ei kvar tid meiner fungerer best til å svara på dei problemstillingane ein undersøker. Ei slik forståing av pragmatismen vert rett nok kritisert frå fleire hald, som ein misforstått og for lettbeint bruk av pragmatismen som overbygning (sjå til dømes Biesta, 2010; Hathcoat & Meixner, 2017). Utgangspunktet for den pragmatiske tilnærminga finn me i omgrepet *abduksjon*, som kan forståast som «en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de to kan sies å ha forrang» (Jacobsen, 2022, s. 38). Denne vekselverknaden, der forskaren er i konstant rørsle fram og tilbake mellom empiri og teori, er samanfallande med hermeneutiske tolkingsprosessar og slutningsmåtar. Også hermeneutiske slutningsmåtar legg vekt på ein slik vekselverknad, der det å forstå materialet (i dette tilfellet: handlingar) vert umogleg utan kunnskapen vår om kontekst (jf. 3.1). Det er denne prosessen som ofte vert referert til som den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 1990/2010, s. 261; Krogh, 2014, s. 53). Ein tolkingsvitskapleg overbygning høver altså godt saman med den pragmatiske tilnærminga i MM (sjå også Mayoh & Ohnwuegbuzie, 2015; McChesney & Aldridge, 2019; Riazi, 2016 og Zambal, Smythe & Koziol-McLain, 2015, for andre døme på studiar som kombinerer tolkingsvitskap og MM). Hermeneutikken sin fleksibilitet gjer også at den, trass sitt meir kvalitative utgangspunkt, vil kunna brukast til å tolka og forstå data som er generert gjennom meir kvantitative metodar (McChesney & Aldridge, 2019; sjå også D’Souza, 2019).

3.2.2 Forskingsdesign: konvergerande mixed methods

Det konkrete forskingsdesignet som er valt i denne granskinga, er det Creswell & Plano Clark (2018) kallar *the convergent design*, eller KONVERGERANDE MM-design i mi omsetjing av omgrepet. Som skildra i omtalen av MM som forskingsparadigme, er retninga framleis under utmeisling, og det gjeld også dei ulike designa og – ikkje minst – namna på dei. Designet eg har valt, kan me såleis finna referert til som

mellom anna concurrent triangulation (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003), convergence design (Greene, 2007), parallel mixed design (Teddlie & Tashakkori, 2009), concurrent Quan+Qual design (Plano Clark & Ivankova, 2016) og concurrent triangulation (Mackey & Bryfonski, 2018). Felles for alle namna er at dei signaliserer ei samtidighet i innsamlinga av data, til forskjell frå ulike typar sekvensielle design, der datamaterialet vert samla inn i fleire rundar (Mackey & Bryfonski, 2018, s. 107). I praksis betyr det at eg i mi gransking har henta inn data frå spørjegranskinga og frå fokusgruppeintervjua om lag samstundes. Intensjonen med eit slikt design er fyrst og fremst å konvergera, kombinera og samanlikna datasetta for å utforska forskingsspørsmålet/-a best mogleg (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 69), altså det Greene mfl. (1989) refererer til som *initiering* i sin typologi, men designet gjev også grunnlag for både triangulering og komplementaritet (jf. Greene mfl. 1989). Den overordna prosessen i dette designet kan framstillast som i figur 3.1.

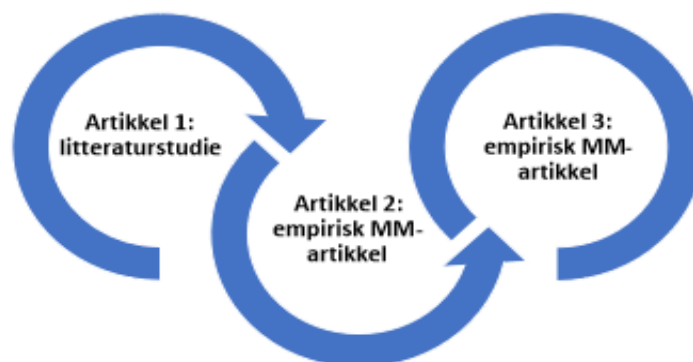


Figur 3.1: Den overordna prosessen i konvergerande MM-design. Figuren er laga med utgangspunkt i Creswell & Plano Clark (2018, s. 69)

Som figuren syner, vert dei to datainnsamlingane utvikla og gjennomførte parallelt, men samstundes kvar for seg. I dette ligg det altså at funna frå den eine del-

granskinga ikkje vert nytta som grunnlag for å utvikla neste del-gransking. Integrasjonen mellom dei to skjer fyrst i drøftinga av funna, både i artikkel 2 og 3, men også i kapp (sjå kap. 5).

Figur 1 syner altså den overordna prosessen i innsamlinga av det empiriske datamaterialet. I tillegg til det empiriske materialet, inneheld også avhandlinga mi ein teoretisk drøftande artikkel (artikkel 1). Føremålet med denne artikkelen var å drøfta språkskifteomgrepet opp mot det profesjonsrelevante og didaktiske omgrepet *danning*, og dermed syna korleis samanhengen mellom ulike forståingar av språkval og danning kan legitimera granskingar av språkbevaring og språkskifte som relevante for norsk språkopplæring og utdanningsprofesjonen (sjå også 4.1). Funna frå tidlegare granskingar vart dermed brukt for å kasta lys over dette omgrepsforholdet. Artikkelen ber på mange måtar i seg startpunktet for heile avhandlingsarbeidet, og figur 3.2 kan dermed tena som ein illustrasjon av avhandlinga som heilskap.



Figur 3.2: Prosessen i avhandlinga som heilskap

Vidare i dette kapittelet er det den empiriske delen som får mest plass. Her vert kvar av dei to del-granskingane skildra, gjennom presentasjon av utval, innsamlings- og analyseprosessen, i tillegg til fordeler og ulemper ved både dei einskilde granskingane og designet som heilskap.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utval av kommunar, skular og elevar

Avgjerda om kva skular som skulle inviterast med i granskinga, var tufta på ein grundig kartleggings- og utveljingsprosess. Denne prosessen tok utgangspunkt i tal frå Grunnskolen Informasjonssystem (GSI), ein open database som inneheld ei omfattande mengd opplysningar om alle grunnskulane i Noreg. Fyrst vart målformandelen for høvesvis nynorsk og bokmål skuleåret 2017/2018 kartlagt på alle ungdomsskular i dei seks (dåverande) fylka Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane, Hordaland, Rogaland, Oppland, Buskerud og Telemark. Ettersom det var ynnskeleg med skular der begge skriftspråka var i bruk, vart skular med høgare målformprosent enn 80 % for anten nynorsk eller bokmål, ekskluderte. Sidan GSI-systemet inneheld tal tilbake til 1992 (Utdanningsdirektoratet, 2020), vart også målformandelen for skuleåret 2017/2018 samanlikna med tala for skuleåret 2000/2001. Dermed var det også mogeleg å sjå etter skular der det tilsynelatande hadde vore større endringar over tid. Skular i kommunane Ål, Os og Tysvær merka seg særleg ut, og desse tre kommunane vart dermed det endelege utvalet. Dette kan dermed kallast eit strategisk utval (Grønmo, 2004, s. 88). Ål, Os og Tysvær ligg alle innanfor det som må reknast som det tradisjonelle nynorske kjerneområdet, men som eg diskuterer i innleiingskapittelet, vil det ikkje vera rett å bruka verken 'kjerneområde' eller 'randsoner' som merkelapp på dei tre kommunane (sjå 1.3.1). Kommunane tilhøyrer ulike fylke, noko som sikrar ei geografisk spreiding i utvalet. Ingen av kommunane er bykommunar, og er på det viset å rekna for rurale, men dei orienterer seg alle mot ein større bokmålsdominert by i nærleiken, høvesvis Oslo, Bergen og Haugesund.

Rekrutteringa av skular føregjekk gjennom at eg tok direkte kontakt med kvar av dei seks ungdomsskulane i dei tre kommunane. Fyrste kontakt vart oppretta via e-post til rektorane i juni 2018. Fem av seks skular takka ja til førespurnaden om å delta i prosjektet. I neste fase overtok kontaktlærarar og faglærarar ved dei aktuelle skulane som mine kontaktpunkt, og dei fungerte også som mitt kontaktledd mot foreldra til elevane i 10. trinn. Granskinga la opp til ei brei rekruttering av informantar, gjennom at trinnet som heilskap vart invitert til å delta. Det totale elevtalet på 10. årssteg på dei fem deltakarskulane var 458 elevar. Elevane vart informerte om

granskinga via læraren. På det tidspunktet granskinga var i startfasen, stilte Personvernombodet også krav om foreldresamtykke sidan elevane var under 16 år. Foreldra vart informerte om granskinga på trinnet sitt fyrste foreldremøte i haustsemesteret, og fekk denne informasjonen dels via lærarane, dels gjennom ein førebudd filmsnutt der eg sjølv presenterte granskinga og føremålet med denne. Dette vart vurdert som ei praktisk og god løysing for å kompensera for at eg sjølv ikkje kunne stilla på alle skulane sine foreldremøte. Fleire av skulane nytta også høvet til å dela ut informasjonsskriv og samtykkeskjema på dette foreldremøtet, men her var praksisen litt ulik frå skule til skule.

Like etter at informasjonen om granskinga hadde gått ut til skulane, og vorte vidaredistribuert til elevar og foreldre, endra Personvernombodet retningslinjene sine knytt til krav om foreldresamtykke. Ny praksis var at barn på 15 år sjølve kan samtykka til deltaking så framtidig granskinga ikkje skal samla inn sensitive personopplysningar (Sikt/NSD, u.å.) Ettersom det allereie hadde gått ut informasjon om granskinga før denne endringa vart oppdaga, fann eg det ryddigast å halda fram med det opplegget som hadde vorte skissert for både skulen og foreldra (sjå vedlegg 2 for informasjonsskriv og samtykkeskjema). Å henta inn samtykke frå samtlege foreldre ved dei fem skulane synt seg derimot å vera nokså utfordrande. Sjølv om skulane var hjelpsame med å distribuera informasjon og samtykkeskjema, var det likevel skilnad i kor gode system dei hadde for å få samtykkeskjema i retur. På ein av skulane hadde det også oppstått interne misforståingar mellom nokre av faglærarane, som resulterte i at fleire heile klassar aldri hadde fått med seg samtykkeskjema heim til foreldra. Saman med faktorar som til dømes sjukdom på gjennomføringsdagen, påverka dette det reelle informanttalet, slik at dette vart lågare enn planlagt. Tabell 3.1 syner ei oversikt over bruttoutval, nettoutval og deltakarprosent for kvar skule.

	Bruttoutval	Nettoutval	% deltaking
Ål	61	44	72
Os	256	100	39
Tysvær	141	104	74
TOTALT	458	248	54

Tabell 3.1: Oversyn over bruttoutval og nettoutval frå dei tre kommunane

Som tabell 3.1 syner, er det ein del skilnad mellom bruttoutvalet og nettoutvalet. Hovudårsaken til dette ligg i at dei to skulane frå Os, som er dei med høgst bruttoutval også er dei skulane med lågast nettoutval. Dette påverkar naturleg nok den totale svarprosenten. Ideelt ynskjer ein jo så høg svarprosent som mogleg, og idealet ligg på 70 % eller meir (Hibberts, Johnson & Hudson, 2012, s. 55). Det er likevel ikkje slik at høg svarprosent automatisk resulterer i representative data (Hellevik, 2015; Hibberts mfl., 2012). For granskinga som heilskap vert det difor viktig å vurdera kva svarprosenten har å seia for representativiteten i svara. Ringdal (2018) peikar på at det sentrale å vurdera ved slike høve, er «om nettoutvalget er systematisk forskjellig fra bruttoutvalget» (s. 279). Viss fråfallet er tilfeldig, er representativiteten i svara minst problematisk. Ettersom eg veit at noko av fråfallet skuldast praktiske utfordringar med å få innhenta samtykke, eller at elevar var borte frå skulen grunna sjukdom den dagen spørjegranskinga skulle gjennomførast, er det all grunn til å tru at fråfallet har ramma meir tilfeldig, enn systematisk, og eg vurderer dermed at elevane som har vore deltakarar i granskinga, er representative for elevpopulasjonen på dei ulike skulane. Men sjølv om eg vurderer deltakarane som representative for populasjonen på dei respektive skulane, er det likevel verdt å merka seg at dersom me ser på kommunenivå, vil skilnaden på brutto- og nettoutval innehalda ei lita skeivheit. I bruttoutvalet er skulane i Os klart størst, men fordi desse skulane hadde det lågaste nettoutvalet, får deltakarane frå Os ein høvesvis mindre representasjon i nettoutvalet enn kva ein kunne forventa. Dette er teke omsyn til i analysane der dette har vore aktuelt.

3.3.2 Spørjegranskinga

Den kvantitative delen av datainnsamlinga vart gjennomført i form av ei spørjegransking. Ved å henta inn spørjegranskingsdata var målet å skapa eit oversiktsbilete av språkstoda hjå deltakarane på dei ulike skulane.

Spørjegranskinga vart gjennomført i tidsrommet november–desember 2018, i form av eit digitalt spørjeskjema i verktøyet *SurveyXact* (sjå vedlegg 3). Spørjeskjemaet bestod av totalt 46 hovudspørsmål, der fleire av desse også hadde ulike delspørsmål, og kartla opplysningar om deltakarane sin (språklege) bakgrunn, deira språkbruk og haldningar. Spørsmåla var hovudsakleg lukka, og utforma anten som direkte spørsmål (til dømes «Kva språk ville du ha brukt på ein offentleg Instagram-konto?») eller påstandar (til dømes «Det er bortkasta tid å læra seg nynorsk»), men skjemaet inneheldt også nokre få opne spørsmål (til dømes «Kvifor har du valt å ikkje skifta hovudmål?»). Sjølv om opne spørsmål ikkje er typisk for kvantitative skjema, der målsetjinga heller er å få tak i standardisert informasjon frå mange deltakarar, enn å stilla spørsmål som kan generera store og detaljerte tekstmengder (Jacobsen, 2022, s. 278), tykte eg likevel det var eit poeng å ha begge hovudtypane spørsmål i spørjeskjemaet. Eg ville då få tilgang til eigenformulerte svar frå eit større tal deltakarar enn det fokusgruppene åleine ville gje meg (sjå elles 3.3.4 for vidare diskusjon av skilnaden på datatypane).

Med denne utforminga vart spørjeskjemaet dermed ganske omfattande. Utforminga av skjemaet skuldast primært to årsaker. Fyrst og fremst var målsetjinga å få samla inn mest mogleg data frå og om deltakarane. For det andre henta skjemaet også inspirasjon frå liknande skjema nytta i andre granskingar av språkskifte i den norske språkkonteksten (til dømes Garthus, Todal & Özerk, 2010; Helset & Brunstad, 2020; Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Lunde, 2020; Myklebust & Osdal, 2020), for å ha eit betre grunnlag for eventuelle jamføringar (sjå også Ringdal, 2018, s. 202). Men sjølv om det var eit bevisst val å laga skjemaet såpass stort, er det også ulemper med spørjeskjema med mange spørsmål. Dess meir omfattande ei spørjegransking er, dess større sjanse er det for at respondentar trøytar, misser konsentrasjonen og fell frå undervegs. Dette var derimot eit minimalt problem i denne granskinga. Ved fleire av skulane var gjennomføringsprosenten 100 %, altså at alle elevane som

starta granskinga, fullførte, medan det ved nokre av skulane fall frå ein eller to elevar undervegs i gjennomføringa.

Før datainnsamlinga tok til, vart det også køyrt ein pilot for å testa innhaldet i spørjeskjemaet, så vel som omfang og tidsbruk, teknisk løysing og distribusjonsmåte. Pilotgranskinga vart gjennomført på 10. trinn ved ein ungdomsskule i indre Sogn. Erfaringane herifrå tilsa at skjemaet fungerte etter intensjonen, og at det var få justeringar som trengde gjerast med skjemaet i ettertid. Gjennomføringstida låg på om lag 20 minuttar for dei fleste, sjølv om nokre elevar trengde lenger tid. På direkte spørsmål i etterkant, var det ingen elevar som gav uttrykk for at dei tykte skjemaet var for omfattande. Det vart difor bestemt at spørjeskjemaet skulle haldast på den opphavlege storleiken også i den endelege datainnsamlinga.

På gjennomføringstidspunkta var eg sjølv til stades på alle skulane. Dermed fekk eg sikra at elevane som skulle delta, fekk den naudsynte informasjonen, eg fekk levert ut identifikasjonskodane, og kunne vera tilgjengeleg for spørsmål viss det oppstod uklarheiter. Alt i alt gjekk gjennomføringa bra. Dei tekniske løysingane fungerte som dei skulle, og det var generelt få spørsmål frå elevane. I den grad det vart stilt spørsmål kring noko av innhaldet i skjemaet, relaterte dette seg som oftast til spørsmåla om morsmålsbakgrunn og om kor mange språk eleven kunne. Nokre av elevane var usikre på når dei kunne seia at dei *kunne* eit språk og ikkje. Elevane fekk beskjed om at dei måtte svara det dei meinte var rettast for seg, men at dei kunne leggja til grunn at for å *kunna* eit språk, måtte dei til ei viss grad både forstå og kunna gjera seg forstått på det aktuelle språket. Sjølv om det var eit fåtal av elevane som stilte spørsmål ved dette, kan det likevel indikera at elevane opplevde eit visst tolkingsrom i måten dette spørsmålet var formulert på.

3.3.3 Fokusgruppeintervjua

Del 2 av datainnsamlinga føregjekk i form av fokusgruppeintervju med elevar frå dei same fem skulane. Bakgrunnen for valet av fokusgruppeintervju som metode var samansett. Tjora (2017) peikar på at vesentlege aspekt ved denne metoden er at «man kan fange opp fleire menneskers oppfatninger i løpet av én ansikt-til-ansikt-interaksjon og samtidig styre denne interaksjonen inn på noen spesifikke temaer

som man har bestemt på forhånd» (s. 123). Fokusgruppeintervju er såleis ein nokså effektiv metode for datainnsamling. Ein får snakka med fleire deltakarar enn ein kanskje hadde fått høve til gjennom individuelle intervju, og ein kan få fram fleire ulike synspunkt på det temaet som er fokus i intervjuet. Samstundes kan ein samtale i ei gruppe – så framt gruppa er godt sett saman – også verka tryggande på dei som skal delta (Tjora, 2017, s. 123). Dette momentet er kanskje særleg viktig når dei ein intervjuar, er unge.

Under datainnsamlinga gjennomførte eg to intervju på kvar skule. Kvar intervjugruppe bestod av 5-6 elevar, og intervjugruppene vart sett saman med hjelp av lærarane på den aktuelle skulen, etter følgjande kriterium:

- Kriterium 1: Elevane må ha teke del i den fyrste delen, altså spørjegranskinga.
- Kriterium 2: Det er ynskjeleg med om lag likt tal gutar og jenter i gruppene.
- Kriterium 3: Gruppene bør, så langt det let seg gjera, ha ei blanding av elevar med nynorsk og med bokmål som hovudmål. Det er ynskjeleg at elevar som har bytt hovudmål ved overgangen til eller i løpet av ungdomstrinnet, er representerte.

I tillegg vart det presisert at det var ein føremon at elevane som vart sette på gruppe i lag, fungerte nokolunde saman, sidan målet var å leggja til rette for ein samtale også elevane i mellom, ikkje berre mellom meg og dei. Dette siste kriteriet var hovudårsaka til at lærarane vart spurte om å bidra i utvalsprosessen, ettersom deira kjennskap til elevane betre kunne sikra dynamiske, velfungerande grupper. Den samla utvalsprosessen for fokusgruppeintervjua vart såleis strategisk med bruk av ei form for kvoteutveljing (Grønmo, 2004, s. 99). I MM-terminologi kan ein også kalla dette for eit *fletta utval* ('nested sample', sjå Onwuegbuzie & Collins, 2007), ettersom deltakarane i fokusgruppeintervjua utgjorde ei undergruppe av det samla deltakarutvalet. Samstundes fekk også prosessen innslag av utveljing ved sjølvseleksjon, ettersom fleire skular byrja utvalsprosessen ved at elevane sjølve fekk melda seg til å delta, og at læraren deretter sette saman gruppene ut frå kriteria dei hadde fått frå meg. Ein slik utvalsprosess har sjølv sagt den ulempa at eg som forskar har lite kontroll på kva individ som blir del av det endelege utvalet, og følgeleg at eg

kan risikera skeivheiter i materialet. Sidan føremålet med fokusgruppene var å komma tettare på elevane sine tankar om språk og språkbruk, såg eg det likevel mest tenleg å leggja forholda best mogleg til rette for å skapa dialog i intervju, og eg vurderte det slik at læraren sin kjennskap til elevane ville vera ein viktig nøkkel i denne tilrettelegginga. Totalt 57 elevar deltok i fokusgruppeintervju, om lag like mange frå kva skule. Også fordelinga mellom kjønn (jenter: 29, gutar: 28) og opplæringspråk (nynorsk: 30, bokmål: 27) var nokså jamn. Ved alle skulane deltok det også ein eller fleire elevar som hadde skifta skriftspråk i løpet av skulegangen, men det var ikkje språkskiftarar til stades i alle gruppene.

På førehand hadde eg laga ein intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015) som dekkja mange av dei same temaa som spørjegranskinga: nynorsk og bokmål på skulen, i lokalsamfunnet og i storsamfunnet, elevane sin eigen språkbruk og deira tankar om den framtidige språkstoda, både for eigen del og i samfunnet elles (sjå vedlegg 4). Fordelen med å halda intervju tematisk nært spørjegranskinga, var at eg betra moglegheitene for gjensidig supplering mellom dei to datatypene. Når ein kan spela på fleire datagrunnlag samstundes, får ein ofte eit meir utfyllande bilete av dei temaa ein undersøker (jf. Grønmo, 2004, s. 212). Ettersom det også var eit poeng å kunna samanlikna funna frå dei ulike samtalan, var det viktig at dei same temaa vart dekkja i alle fokusgruppene. Utover å passa på dette, fekk samtalen i gruppene utfalda seg relativt fritt, og eg forsøkte å ikkje styra samtalen veldig strengt. Behovet for og graden av moderering var rett nok litt ulik frå gruppe til gruppe, fordi nokre grupper heldt seg til tema og let alle koma meir eller mindre likt til orde, medan andre grupper flaut lettare vekk frå temaet eller hadde ujamn fordeling av taletid mellom deltakarane. Snittlengda på intervjusamtalane var 46,5 minuttar, og alle samtalan vart tekne opp både på video og med hjelp av diktafon. Dette vart gjort for å sikra mest mogleg nøyaktig transkripsjon av samtalen, både i høve kven som til ei kvar tid snakka og i høve kva som vart sagt.

3.3.4 Styrkar og svakheiter ved forskingsdesign og datainnsamling

Ingen forskingsdesign eller datainnsamlingsprosessar er utan visse styrkar og visse svakheiter. Det gjeld også for forskingsdesignet og datainnsamlinga i denne

granskinga. I tabell 3.2 har eg oppsummert det eg meiner er styrkar og svakheiter ved både dei einskilde granskingane og ved forskingsdesignet som heilskap.

	+	-
Spørjegransking (kvantitativ del)	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenrapporterte data • Mange respondentar • Strukturert format • Mogleg å skapa oversynsbilete 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenrapporterte data • Stort omfang på spørjeskjemaet • Lukka spørsmål
Spørjegransking (kvalitativ del)	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenrapporterte data • Mange respondentar • Opne spørsmål 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenrapporterte data • Ikkje nødvendigvis så utdjupande svar
Fokusgruppeintervju	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenrapporterte data • Opne spørsmål • Fleksibilitet i intervjuguide • Rom for meiningsbryting og utvida resonnement • Mogleg med oppklarings spørsmål 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenrapporterte data • Gruppedynamikk • Ulikskapar mellom gruppene • Dynamikk mellom mellom meg som intervjuar og gruppa
MM-design	<ul style="list-style-type: none"> • Mogleg å samanlikna data frå ulike kjelder • Effektivt – mykje data på kort tid • Kontinuitet i datainnsamlinga • Rom for både deltakarstemmer og statistiske oversynsbilete 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulike utvalsstorleikar • Ulik «natur» på datasetta • Lite rom for justeringar undervegs • Potensial for sprik i funna

Tabell 3.2: Oppsummering av styrkar og svakheiter ved metodar og design

Som tabellen syner, er det fleire punkt som går att fleire stader, medan andre gjeld meir spesifikt for dei einskilde metodane. I det vidare vil eg kort komma inn på nokre av desse punkta (sjå også kap. 3.5 om granskinga sin reliabilitet og validitet).

Den mest openberre innvendinga til det datamaterialet som avhandlinga byggjer på, er at det er eigenrapporterte data. Både i spørjegranskinga og i fokusgruppeintervjua har eg stilt direkte spørsmål til deltakarane om språk og språkbruk i brei forstand, med nynorsk og bokmål som omdreiingspunkt. Ei slik tilnærming vil kunna skapa ulike feilkjelder. Garrett (2010, s. 44–45) peikar særleg på to slike: at deltakarane svarar det dei trur er det mest sosialt aksepterte å svara ('social desirability bias'),

eller at dei svarar det dei trur eg som forskar ynskjer at dei skal svara ('acquiescence bias'). Både Garrett (2010) og Krumpal (2013) peikar rett nok på at særleg det fyrste er noko som oftast inntreff når spørsmåla tek opp tema som er sensitive for deltakarane, og i utgangspunktet vil nok ikkje språk og språkbruk bli rekna for sensitive tema. Like fullt veit me at haldningane til både nynorsk, bokmål, dialekt og anna språkbruk kan vera sterke – både i positiv og negativ lei. Det er også viktig å ha i mente at deltakarane i granskinga er ungdommar. Dei er i ein livsfase der noko av det viktigaste som finst, truleg er det å passa inn. Dermed kan det å hevda meiningar som kanskje bryt med dei andre sine, til dømes i ei fokusgruppe, potensielt vera utfordrande, og kan dermed føra til at ein svarar det ein oppfattar er det mest sosialt aksepterte i gruppa. Det er sjølvsagt vanskeleg å seia med sikkerheit kor vidt denne feilkjelda har gjort seg gjeldande for datamaterialet frå fokusgruppene, men det at elevane kjende kvarandre godt frå før, er ein faktor som kan ha redusert faren for slik tilpassing i svara. Dessutan vil også moglegheita til å komplementera dataa frå fokusgruppene med data frå spørjegranskinga, som er eit mykje meir anonymt fora, også kunna vega noko opp for eventuelle bias som slår inn i fokusgruppene.

Sjølv om dei eigenrapporterte dataa kan vera den mest openberre innvendinga mot datamaterialet, vil eg også hevda at dette på mange måtar er avhandlinga sin store styrke. Eit primært føremål med måten denne granskinga er designa på, er nettopp det å koma tettare på deltakarane sine perspektiv. For å skapa ei best mogleg forståing av dei språkvala deltakarane gjer og dei språkvalssituasjonane dei står i, har det ein eigen verdi i å kunna gå i direkte dialog med deltakarane. Særleg dei kvalitative delane av avhandlinga sitt datamateriale bidreg til det å løfta fram deltakarane sine perspektiv gjennom deira eigne ord.

Formata på spørsmåla i høvesvis spørjegransking og fokusgruppeintervju kan representera eit anna døme på styrkar og svakheiter ved dei valde metodane. Den meir kvantitativt retta delen av spørjegranskinga henta inn data gjennom eit nokså strukturert og til dels standardisert format. Dette kan ha visse fordeler for dei som skal svara på spørsmåla, fordi lukka spørsmål med konkrete svaralternativ ofte kan vera meir klargjerande (Grønmo, 2004, s. 167), og det har fordeler for meg som skal handsama svara, fordi det vil vera lettare å koda dei i ettertid. Lukka spørsmål kan

derimot også verka leiande på den måten at dei presenterer svaralternativ på spørsmål der deltakaren kanskje ikkje har så sterke meiningar, samstundes som sjølve utforminga av svaralternativa må vera gjort på ein slik måte at alle kan finna eit passende svaralternativ utan at alternativa på nokon måte overlappar kvarandre (Grønmo, 2004, s. 168; s. 176). I tillegg må ein vera sikker på at spørsmåla og svaralternativa er forstålege for deltakarane. Mange av desse ulempene kan meir kvalitative deler vega opp for. Både dei kvalitative delane av spørjeskjemaet og fokusgruppeintervjua hadde opne spørsmål der respondentane fekk svara med egne ord. Dette er data som sjølv sagt er meir krevjande å handsama i ettertid, men det er også data som løftar fram deltakarperspektivet på ein annan måte enn ferdig førebudde svaralternativ. I eit fokusgruppeintervju har ein også ei betre mogelegheit til å både tydeleggjera spørsmåla som vert stilte og be om utdjuping av svara som vert gjevne, dersom noko er uklårt. Særleg det å sikra at spørsmåla som vert stilte, er forstålege, er sentralt for at kvaliteten på dataa skal vera god. Difor var det eit bevisst val at eg sjølv var til stades under gjennomføringa av spørjegranskinga på samtlege skular, slik at eg kunne vera tilgjengeleg for spørsmål i fall noko var uklårt. Som nemnt i 3.3.2, dukka det opp få spørsmål til innhaldet i spørjeskjemaet.

Døma i avsnittet over illustrerer tydeleg den samla verdien ved å bruka eit MM-design: moglegheitene for å spela på styrkane til begge dei valde metodane for å kunna gje både eit breiare oversiktsbilete av og eit djupneddykk i korleis deltakarane skildrar språk og språkval. Den største svakheita ved akkurat det konvergerande MM-designet eg har nytta, er kanskje den manglande mogelegheita til å gjera justeringar undervegs. Fordi datainnsamlingane gjekk nokolunde parallelt, var det lite rom for å justera den eine datainnsamlinga ut frå resultata i den andre, dersom det skulle vera ynskeleg eller naudsynt. Dette ville ha vore annleis med eit sekvensielt design. Når valet fall på det konvergerande designet, handla dette ikkje altså ikkje berre om moglegheita for å gjera direkte samanlikningar mellom datasetta, men skuldast også reint praktiske omsyn: Designet mogleggjorde ei omfattande datainnsamling på relativt kort tid, og det sikra også at eg hadde tilgang til dei same deltakarane frå start til slutt i datainnsamlingsprosessen (jf. Creswell & Plano Clark, 2018). Designet i seg sjølv sikrar dermed ei form for kontinuitet i

datainnsamlinga, og det bidreg også til å gjera eventuelle samanlikningar mellom dei tre kommunane meir pålitelege, noko som er verdifullt for granskinga som heilskap.

3.4 Analysestrategiar

Ettersom eg har nytta eit MM-design, er kvart av datasetta analysert kvar for seg: det kvantitative materialet er analysert med kvantitative metodar og det kvalitative materialet med kvalitative metodar (jf. figur 3.1). Ettersom analysestrategiane også er skildra i dei einskilte artikkane, er denne gjennomgangen fyrst og fremst meint som supplerande informasjon til desse skildringane, i tillegg til at integrasjonen av datasetta vert kommentert.

Svara frå spørjegranskinga vart handsama gjennom to ulike prosessar. Svara frå dei opne spørsmåla vart handsama på lik linje med det kvalitative datasettet (sjå under). Dei lukka spørsmåla vart fyrst koda i Excel, og deretter importert til SPSS, som er den programpakken eg har nytta til å gjennomføra dei naudsynte dataanalysane. Både i artikkel 2 og artikkel 3 er dei kvantitative dataa hovudsakleg framstilte deskriptivt (jf. Ringdal, 2018, s. 292ff). I artikkel 3 har eg også nytta ulike testar (para t-test og Wilcoxon Signed Rank Test) for å vurdere haldbarheita i konklusjonane mine om skilnaden mellom gruppene. Kva variablar som er plukka ut og tekne inn som ein del av analysen i kvar artikkel, heng saman med dei forskingsspørsmåla artikkelen er ute etter å svara på. Også grupperinga av datasettet varierer mellom dei to artikkane. Artikkel 2 undersøker opplæringssituasjonen for dei elevane som har nynorsk som sitt hovudmål. Følgeleg er det desse elevane sine svar på dei relevante spørsmåla, som utgjer grunnlaget for analysen. Svara er også fordelte på geografisk lokasjon, for å undersøkje likskapar eller skilnader på tvers av dei tre kommunane. I artikkel 3 er det framleis nynorskelevane som er i fokus, men i førebuingane til analysen vart også datasettet gruppert på nytt, slik at det skulle vera mogleg å skilja ut dei ulike 'typane' elevar i materialet:

- **Språkbevararane:** Dei som alltid har hatt nynorsk eller bokmål som sitt hovudmål, eller som berre har skifta for ein kort periode. Denne gruppa er vidare delt inn i gruppene NYNORSK SPRÅKBEVARAR og BOKMÅL SPRÅKBEVARAR.
- **Språkskiftarane:** Dei som rapporterer å ha gjort eit permanent skifte anten frå nynorsk til bokmål eller omvendt.

I datamaterialet finst det nokre få elevar som rapporterer å ha skifta skriftspråk for ein kortare periode. Då datasettet vart gruppert på nytt, vart desse altså gruppert saman med elevane som aldri har skifta fyrsteskriftspråket sitt. Dette valet baserer seg på synet på at elevar som skiftar for ein kort periode, for så å skifta attende, truleg er like viktige i eit språkbevaringsperspektiv, som elevar som aldri skiftar. Dette er elevar som (ofte) tek eit bevisst val om å skifta attende til sitt opphavlege fyrsteskriftspråk, etter som oftast å ha skifta skriftspråk grunna strukturelle faktorar som til dømes flytting.

Det kvalitative datamaterialet, altså svara frå dei opne spørsmåla i spørjeskjemaet og frå fokusgruppesamtalane, har vorte analyserte gjennom fleire rundar, men med bruk av det same analytiske verktøyet, nemleg TEMATISK ANALYSE (Braun & Clarke, 2006). Som namnet tilseier, handlar denne analysemetoden om å identifisera tema i datamaterialet. Braun & Clarke (2006) definerer eit tema som noko som «captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response or meaning within the data set» (s. 82; kursiv i kjelda). Me er med andre ord ute etter å gruppera data som har visse likskapstrekk, med det føremålet å svara på dei forskingsspørsmåla me stiller. All analyse, uavhengig av metode, krev at me kjenner datamaterialet me jobbar med, godt. Tematisk analyse er ikkje noko unntak, og difor byrjar analysen allereie i transkripsjonsfasen. Materialet frå fokusgruppesamtalane vart fyrst transkribert i NVivo, før dette materialet, saman med svara frå dei opne spørsmåla i spørjeskjemaet, vart koda i ulike rundar, fyrst gjennom ei grovkoding, og deretter styrt av forskingsspørsmåla i artikkel 2 og i artikkel 3. Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2018, s. 285) peikar nettopp på det at koding bør sjåast på som ein spørsmålsdriven prosess, og i dette ligg det også at ikkje alle delar av datamaterialet treng kodast like grundig. Det er også ei linje eg har lagt meg på i min kodingsprosess. Etter å ha grovkoda heile intervjumaterialet, og slik markert dei delane som potensielt kunne vera relevante for vidare analyse, var det dermed forskingsspørsmåla i dei ulike artiklane som var styrande for kva deler av datamaterialet som vart koda grundigare. For artikkel 2, som hadde som mål å sjå nærare på opplæringskonteksten, vart alt av datamateriale som var tematisk knytt til skule og/eller opplæring teke med vidare i analysen. I artikkel 3 var det COD-

modellen sitt rammeverk som fungerte som startpunkt for sorteringa av datamaterialet, før analysen gjekk over til meir empirinær koding. Neste steg i prosessen var så å samla kodane til større kategoriar, som dermed vart dei endelege temaa som kom ut av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 89–90; Johannessen mfl., 2018, s. 294–295). Temaa hadde også ved fleire høve ulike nivå (meta-tema og under-tema). Tabell 3.4 syner dei overordna temaa som vart identifiserte i analysane til artikkel 2 og artikkel 3. Eit lite innblikk i kodingsprosessen finst i vedlegg 5.

	Artikkel 2	Artikkel 3		
Overordna tema avdekt i dei empiriske artiklane	<i>Språkmiljøet på skulen</i>	Kapasitet (capacity)	Moglegheit (opportunity)	Vilje (desire / willingness)
	<i>Notering i timane</i>	<i>Språkleg sjølvtilitt</i>	<i>Offentleg språkbruk</i>	<i>Påverknad frå omgjevnadane</i>
	<i>Opplevd meistring</i>	<i>Språklege landskap</i>	<i>Framtids-moglegheiter</i>	<i>Pragmatisme</i> <i>Å meistra nynorsk</i> <i>Å lika nynorsk</i> <i>Oppretthalda status quo</i>

Tabell 3.3. Tema identifisert gjennom analysane til artikkel 2 og artikkel 3.

3.5 Validitet og reliabilitet

Forskning er eit handverk med ny kunnskap som sluttprodukt. For at denne nye kunnskapen skal ha truverd i møte med eit publikum, må eg som forskar gjera grep gjennom heile forskingsprosessen for å sikra at handverket mitt – og dermed også sluttproduktet – er mest mogleg påliteleg og haldbart. Dei kriteria me går etter for å vurdera forskinga sin kvalitet, kjenner me som VALIDITET og RELIABILITET (Grønmo, 2004; Jacobsen, 2022; Krumsvik, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Andre omgrep har vorte nytta for desse kriteria også, og særleg i kvalitativ forskning er det vanleg å finna omgrepa omtalt som *gyldigheit* og *pålitelegheit* (Tjora,

2017). Eg vel derimot å halda meg til validitet og reliabilitet, også fordi dette er dei mest brukte innan MM-forsking (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 250).

3.5.1 Intern validitet

Validiteten i ei gransking handlar om kor vidt me har undersøkt det me trur me har undersøkt, om funna gjev ein sannferdig representasjon av røynda me har hatt som målsetjing å skildra, og til sist i kva grad funna kan generaliserast (Jacobsen, 2022, s. 240, 255; Krumsvik, 2014, s. 152). Dei to fyrstnemnde trekka vert med ei fellesnemning kalla *intern* validitet, medan det sistnemnde vert referert til som *ekstern* validitet. I arbeidet med denne avhandlinga er det fleire grep som er gjort for å styrka validiteten, både for den kvalitative og den kvantitative delen. Ei av validitetsutfordringane har allereie vore drøfta, nemleg kor vidt me kan stola på deltakarane sine sjølvrapporterte svar (jf. 3.3.4). Johnsen (2022, s. 240–241) peikar også på viktigheita av å få tak i dei riktige kjeldene for å få tak i den riktige informasjonen. Ettersom føremålet mitt med denne avhandlinga var å undersøkje valet om å halda på eller skifta frå nynorsk, var eg avhengig av å henta informasjon frå deltakarar som har stått og står i dette valet. I datainnsamlinga valde eg også å ikkje avgrensa meg til å henta inn data berre frå deltakarane som hadde nynorsk som sitt hovudmål. Språkvalet skjer ikkje i eit vakuum, så for å få ei forståing av omgjevnadane rundt språkvalet – i brei forstand – var det også eit poeng at ungdommar med bokmål som hovudmål, fekk seia sitt, både i spørjegranskinga og i fokusgruppeintervjua. Så er det sjølv sagt alltid eit spørsmål om svara eg har fått gjennom spørjegransking og intervju ville ha vorte dei same med andre deltakarar. Fokusgruppene vart jo til dømes delvis til gjennom sjølvseleksjon, og eg veit lite om motivasjonen til dei som sa ja til å delta. Andre deltakarar kunne kanskje ha gjeve andre innsikter. Samstundes er det slik at moglegheita eg har hatt til å triangulera dei to metodane (jf. Greene, 1989) bidreg til å styrka validiteten. Valet om å ha såpass mange som ti fokusgrupper, bidreg også til det same. Jacobsen (2022) peikar også på verdien av å ha to eller fleire relativt like fokusgrupper, ettersom desse vil kunna fungera som ein kontroll av kvarandre:

Hvis det som blir sagt i de to gruppene, er forholdsvis likt, kan dette være et tegn på at vi har fått fram ganske generelle data, og at disse dataene er reelle og ikke et resultat av selve gruppeprosessen. To grupper kan dermed brukes som en kritisk test på om den informasjonen vi får fram, er til å stole på. (Jacobsen, 2022, s. 179)

Fokusgruppene på dei fem skulane fortel jamt over den same historia. Sjølv sagt finst det nyansar i det som kjem fram, men elevane sine rapportar om til dømes kva forhold dei har til nynorsk, korleis dei opplever opplærings situasjonen sin eller kvar nynorsk passar å bruka og ikkje, er nokså samanfallande (sjå kap. 4 og kap. 5 for resultat og drøfting). Difor er det rimeleg å tolka rapporteringa til elevane i same retningar, noko som altså kan leiast ut til overordna funn.

Validiteten kan også verta utfordra gjennom meg som forskar og mi tilnærming til datamaterialet. Eg er den som analyserer datamaterialet, som systematiserer, abstraherer, og som vel ut kva datamateriale som skal presenterast og følgeleg kva som ikkje får plass. Fordi eg i denne avhandlinga har vore ute etter ei auka innsikt i deltakarane sine tankar og meiningar om språk og språkval, har det også vore viktig for meg å lata deltakarane sine eigne stemmer koma mest mogleg fram. Så langt det har lete seg gjera innanfor rammene av artikkelformatet, har eg forsøkt å syna både breidda og djupna i det datamaterialet eg har samla inn, og dette har også vore viktig for møtet mellom framstilling og lesar. Dess meir data eg klarar å presentera, dess tydelegare kjem deltakarane til orde, men samstundes bidreg det også til å auka transparensen i det arbeidet eg har gjort. Dei som les artikkane, vil kunna følgja dei tolkingane eg har gjort, men vil vonleg også kunna gjera seg opp eigne meiningar om både materialet og presenterer og om dei slutningane eg kjem til (sjå også Thingnes, 2020, s. 57–58 for liknande diskusjon). For å auka transparensen ytterlegare, har eg også forsøkt å gje tydelege skildringar av både den teoretiske ståstaden min og den metodiske framgangsmåten min, og dei val eg har gjort undervegs i prosessen. Til dømes har det vore eit bevisst val å også nytta fleire teoretiske perspektiv i arbeidet med avhandlinga. Bruken av fleire tolkingsmodellar og tilnærmingar kan i seg sjølv bidra til validering av dei tolkingane eg gjer, i tråd med hermeneutisk tolkingspraksis (Grenness, 2001, s. 58). Så er det også slik at arbeidet med denne avhandlinga kan ha vorte påverka av meg som forskar og min eigen ståstad på fleire

vis. Dette kjem eg attende til både i omtalen av granskinga sin reliabilitet, men også seinare i kapittelet (sjå 3.7.1).

Den siste utfordringa eg ynskjer å kommentera knytt til granskinga sin interne validitet, handlar om omgrepa eg har nytta og spørsmåla eg har stilt. Uavhengig av kva data me samlar inn, må me vurdera kor vidt me har undersøkt det me faktisk ynskjer å undersøkja. Eller sagt med andre ord: Fangar spørsmåla me stiller, opp svar på det me faktisk er interessert i å finna ut meir om? For å sikra at spørsmåla brukt både i spørjegranskinga og i fokusgruppeintervjua er dekkjande nok, har eg formulert spørsmåla nøye, og eg har også vore oppteken av å nytta ei brei spørsmålsvifte. Dette bidrog til at særleg spørjeskjemaet vart nokså omfangsrikt. Jacobsen (2022, s. 361–362) peikar på at komplekse fenomen ofte krev ei brei tilnærming, og at det er ein fordel med fleire og finmaska spørsmål, enn få og grovmaska. Ein måte å kontrollera kor vidt me har lukkast med å laga dekkjande nok spørsmål på, er å lata spørsmåla gå gjennom kritiske vurderingar hjå andre med kunnskap på området (Jacobsen, 2022, s. 362). Etter at spørjeskjemaet var utforma, vart spørsmåla testa på og drøfta med rettleiarane mine og med kollegaer. Spørjeskjemaet vart også testa på respondentar gjennom pilotundersøkinga. Ved begge høve vart spørsmåla vurderte som gode og dekkjande. Creswell & Plano Clark (2018, s. 251) peikar også på at det å ikkje bruka dei same operasjonaliseringane i både den kvalitative og den kvantitative datainnsamlinga kan vera ei potensiell validitetsutfordring for konvergerande MM-design. Denne utfordringa er forsøkt løyst gjennom å formulera nokså parallelle spørsmål for begge datainnsamlingane.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor vidt forskinga me har utført, kan reknast som påliteleg, eller om det finst trekk ved sjølve undersøkinga som kan forklara kvifor resultata er vorte som dei er (Jacobsen, 2022, s. 250; Krumsvik, 2014, s. 158; Thagaard, 2018, s. 187). Når det gjeld reliabilitet, er det særleg to punkt eg vil kommentera nærare: konteksten for datautvikling, særleg relasjonen mellom meg og deltakarane, og reliabilitet i handsaming av datamaterialet. Utforminga av spørsmål og spørjeskjema (til dømes uklåre spørsmål) er også forhold som kan verka inn på reliabiliteten, men desse er diskuterte andre stader i kapittelet (sjå 3.3.4 og 3.5.1).

«Undersøkelsesopplegget påvirker de som undersøkes», skriv Jacobsen (2022, s. 250). I dette ligg det ei erkjenning av at dei færraste (om nokon) undersøkingar kan gjennomførast heilt nøytralt, utan at dei som deltek, vert påverka på noko vis. Ettersom dette ikkje er ei gransking som legg positivistiske vitskapsideal om objektiv kunnskap til grunn, er ikkje dette i utgangspunktet noko som er å rekna som eit sentralt problem (sjå diskusjon mellom anna i Røyneland, 2005).

Det betyr ikkje at ein ikkje skal vera bevisst på dei ulike forholda som kan påverka deltakarane. For det fyrste kan subjektive trekk ved meg som person ha hatt betydning, som til dømes alderen min, kva dialekt eg snakkar, korleis eg var kledd og korleis eg brukte kroppsspråk (Jacobsen, 2022, s. 251). Dette er trekk som særleg kan ha påverka i fokusgruppeintervjua, der eg kom tettare på deltakarane enn under gjennomføringa av spørjegranskinga. At eg jobba på høgskulen og arbeidde med ein doktorgrad, kan også ha bidrege til å skapa visse assosiasjonar til meg, som potensielt kan ha påverka deltakarane. Dessutan kan det at eg snakkar den dialekta eg gjer, ha skapt ei forventning om at eg er ein person som skriv nynorsk, og gjennom at eg forskar på dette temaet, kan det truleg også ha vorte skapt ei forventning om at eg er ein 'nynorskforkjempar'. Dette kan sjølvsagt ha påverka korleis eg har vorte oppfatta av dei som deltok i granskinga. På fleire vis tente det kanskje heller ikkje til studien sin fordel at datainnsamlinga var av ein litt 'fly by'-karakter. Med dette meiner eg at eg berre møtte deltakarane ved dei to høva der eg henta datamateriale, altså då spørjegranskinga vart gjennomført og då eg gjorde fokusgruppeintervjua. Hadde eg hatt ei meir etnografisk tilnærming til studien, hadde eg truleg brukt tid med deltakarane over ein lenger periode, noko som kunne ha gjort at eg lettare fekk etablert god kontakt med dei. Ettersom fokusgruppeintervjua var den arenaen der eg var mest avhengig av ei komfortabel atmosfære, var det eit bevisst val at denne datainnsamlinga vart gjennomført som trinn to. Då hadde deltakarane allereie møtt meg ein gong tidlegare, og dei hadde eit bilete av kven eg var, og var også godt kjende med kvifor eg var hjå akkurat dei for å samla data. I gjennomføringa av fokusgruppeintervjua var eg også bevisst på at eg skulle forsøka å etablere så avslappa og uformell kontakt med deltakarane som mogleg. Me starta og slutta alltid samtalen med litt generell prat om laust og fast, og då me gjekk over til sjølvintervjusamtalen, var eg tydeleg på at eg var der fordi eg

var interessert i å høyra på det dei hadde å fortelja meg, og at eg ikkje var ute etter at dei skulle gje meg nokon form for fasit på det me skulle snakka om. Undervegs i intervjusamtalen var eg oppteken av å signalisera at eg var ein engasjert og interessert lyttar. Framferda mi var nokså lik i møte med alle fokusgruppene, og sjølv om eg jamt over tykte alle fokusgruppesamtalane var gode, var det like fullt nokre av gruppene der praten gjekk tråare enn hjå andre. Om dette skuldast personkjemien mellom meg og gruppa, eller om det skuldast den interne gruppedynamikken, er vanskeleg å seia (sjå også 3.3.4).

I tillegg til subjektive trekk ved meg, og dessutan sider ved relasjonen mellom meg og deltakarane, kan også kontekstuelle faktorar ha påverka informasjonsinnhentinga (jf. Jacobsen, 2022, s. 252). Begge datainnsamlingane vart gjennomførte på skulen, i skuletida. Ein fordel ved å gjera det slik, er at både spørjegranskinga og intervjusamtalane gjekk føre seg i kjende omgjevnader for deltakarane. Likevel kan det tenkjast at datainnhentinga fekk eit meir formelt preg gjennom at den føregjekk på ein slik arena og ikkje heime eller andre stader der deltakarane brukte fritida si. Kor vidt dette påverka innhaldet i den informasjonen som vart samla inn, er vanskeleg å seia, men inntrykket mitt er iallfall at deltakarane ikkje let seg prega nemneverdig av at datainnsamlinga føregjekk i skulekonteksten. Jacobsen (2022) trekkjer også fram kor vidt undersøkinga er kjend for deltakarane på førehand, eller om den kjem brått på, som ein annan kontekstdimensjon som kan spela inn på reliabiliteten. I min samanheng gjorde denne dimensjonen seg fyrst og fremst gjeldande for spørjegranskinga. Alle deltakarane var sjølv sagt gjort kjende med undersøkinga på førehand, gjennom informasjon gjeve ut på skulane og gjennom innhenting av samtykke. På det viset var undersøkinga å rekna som planlagt. Ved sjølve gjennomføringa synte det seg likevel visse skilnader mellom skulane i kor gode rutinar dei hadde på å førebu dei aktuelle deltakarane på at eg skulle koma akkurat på den og den dagen. Nokre skular hadde god kommunikasjon med både meg og med deltakarane heile vegen, og på gjennomføringstidspunktet var det tydeleg at deltakarane visste at eg skulle koma og kvifor eg skulle koma. På andre skular var kommunikasjonen både med meg og internt på skulen dårlegare, og her kom også gjennomføringa meir som ei overrasking. Det er sjølv sagt vanskeleg å seia om dette har påverka svara på noko vis, men det er likevel verdt å gjera

merksam på at nokre sider ved konteksten rundt gjennomføringa varierte mellom deltakarskulane.

I handsaminga av datamaterialet er det særleg to forhold som er verdt å kommentera: transkripsjon av intervjumaterialet og innlegging av data frå dei lukka spørsmåla, og koding og analyse av det kvalitative datamaterialet. Både registrering av det kvalitative og det kvantitative materialet handlar om å overføra informasjon til eit format som gjer det mogleg å analysa. For intervjumaterialet handlar det heilt konkret om at ein munnleg ansikt til ansikt-samtale vert «abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204), medan dei lukka spørsmåla i det kvantitative materialet vert koda slik at alle svaralternativa får ein talverdi. Gjennom bruk av verktøy som SurveyXact og SPSS er risikoen for reine feilkodingar ganske redusert. Kodinga skjer ikkje manuelt gjennom at eg sjølv sit og legg inn svar for svar, men derimot ved at eg definerer talverdien for dei ulike svaralternativa, og så kodar SPSS alle alternativane sjølv. Transkripsjonen av intervjudata er derimot meir avhengig av at eg er nøyaktig i det eg gjer, og at eg evnar å både transkribera det som faktisk vert sagt og notera kven som seier det. Særleg det siste synte seg å vera nokså utfordrande når det var ein gruppesamtale, rett og slett fordi det tidvis kunne vera vanskeleg å skilje alle stemmene. Her hadde eg god nytte av moglegheita til å kombinera lyd- og videoopptak. Eg transkriberte primært med utgangspunkt i lydopptaka, men der eg var usikker på kven som snakka, gjekk eg alltid til videoopptaket for å kontrollera. I dei tilfella der eg var usikker på kva eg faktisk hørde, fordi stemmene la seg oppå kvarandre, gjekk eg gjennom transkripsjonen fleire gonger, og sjekka både mot lyd- og videoopptaket.

Det siste punktet knytt til reliabilitet i handsaminga av datamaterialet, handlar om analyseprosessen, særleg knytt til kodinga av det kvalitative materialet. Ville kodane, og også dei utleide kategoriane, ha vorte annleis dersom nokon andre hadde koda materialet? Det opplagde svaret på dette frå ein hermeneutisk ståstad er *ja*, for sjølvsagt vil ulike forskarar sjå ulike mønster i eit tekstmateriale. Gjennom å koda materialet i fleire rundar, meiner eg likevel at eg har ivareteke reliabiliteten i granskinga. Eg har også gjort grundig greie for prosessen, framgangsmåtane og avgjerdene eg har teke undervegs, både i utarbeiding av undersøkingane og

handsaminga av datamaterialet, og denne transparensen er også med på å bidra til ei styrking av reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 188).

3.5.3 Ekstern validitet

Granskinga eg har gjennomført, tek føre seg dei sjølvrapporterte språkhandlingane og språkhaldningane til ungdommar i tre utvalde kommunar. Av særleg interesse har det vore å koma tettare på ungdommane med nynorsk som hovudmål.

Spørsmålet som då står fram, er: Har innsiktene frå denne avhandlinga overføringsverdi som gjer at funna kan nyttast til å seia noko om språkkvardagen til andre ungdommar med nynorsk som hovudmål i andre kommunar, og kva føresetnader deira språkval utspelar seg under? Eller gjeld funna frå avhandlinga berre for akkurat desse ungdommane i akkurat desse kommunane på akkurat dette tidspunktet? Svaret på begge desse spørsmåla er, etter mitt syn, ja. For å ta det siste fyrst: Funna eg har kome fram til gjennom arbeidet med denne avhandlinga, seier fyrst og fremst noko om kva 15-16-åringane på Ål, Os og i Tysvær tenkte om språk og språkbruk hausten 2018 og våren 2019. Det er desse ungdommane sine stemmer eg har lånt for å oppnå ei betre forståing av (særleg) nynorsk, bokmål og valet mellom dei to. Likevel meiner eg at funna eg har gjort, og innsiktene eg presenterer i avhandlinga, har overføringsverdi. Jacobsen (2022) skriv om kvalitative studiar at deira styrke er teoretisk generalisering, og at «overføring mellom kontekster/caser vil først og fremst være avhengig av at funnene man gjør i en studie kan knyttes til teori, altså at det som avdekkes, er et generelt teoretisk fenomen som vil være gjeldende også i andre kontekster» (s. 258). Dersom ein kan seia noko om føresetnadene for at noko truleg skjer, kan ein dermed generalisera «empirisk til andre kontekster der de samme forutsetningene er til stede.» (Jacobsen, 2022, s. 258). Gjennom å undersøkje tre ulike kontekstar, og finna at resultata i stor grad samsvarar mellom dei tre, har eg på eitt vis allereie gjeve ein indikasjon på overføringsverdien. Til dømes har deltakarar i ti ulike fokusgrupper gjeve uavhengige, men liknande skildringar av språk og språkbruk. Dette kan i seg sjølv brukast som ei underbygging av at funna knyter seg til noko generelt, og dermed har overføringsverdi også utanfor dei tre kontekstane eg har studert.

3.7 Ethiske vurderingar og eigen ståstad

Eit forskingsprosjekt som har ungdom og deira syn på og bruk av språk som granskingsobjekt, er underlagd visse etiske retningsliner. Prosjektet vart innleiingsvis meldt til Sikt (tidlegare Norsk senter for forskingsdata, NSD) for godkjenning. Sikt godkjende prosjektet, inkludert informasjons- og samtykkeskrivet, våren 2018 (sjå vedlegg 1). I utgangspunktet inneheldt søknaden berre spørsmål om løyve til lydopptak, men etter nye vurderingar i forkant av fokusgruppeintervjua, spurde eg også om løyve til å nytta videoopptak som supplement. Denne endringa vart godkjend i februar 2019. Det innsamla datamaterialet har vorte oppbevart på Høgskulen på Vestlandet sin forskingsserver, som er sikra gjennom fleirfaktorautentisering ved pålogging. Handsaminga av data har også vorte gjort inne på forskingsserveren.

Det har vore viktig for meg å ivareta personvernet til dei ungdommane som sa ja til å vera deltakarar i granskinga. I spørjeskjemaet identifiserte kvar deltakar seg med sin unike kode. Dette vart gjort særleg for å ha moglegheita til å finna attende til individuelle svar dersom det skulle vera deltakarar som ynskte å trekka seg undervegs i prosessen. Oversikta over identifikasjonskodane og koplingsnøkkelen til desse vart lagra på eige område inne på forskingsserveren, åtskilt frå resten av datamaterialet. Også deltakarane i fokusgruppene vart gjevne fiktive namn, eller pseudonymisert (Jacobsen, 2022, s. 50) slik at det skulle bli vanskelegare å identifisera kven som var kven. Denne koplingsnøkkelen vart også lagra åtskilt frå resten av datamaterialet. Samstundes som eg har gjort tiltak for å ivareta personvernet til deltakarane, har eg gjort eit val om å identifisera kommunane der eg har vore og henta datamaterialet. Dette valet kan framstå som eit lite paradoks. Å ikkje identifisera kommunane kunne representert eit ytterlegare lag i arbeidet med å sikra deltakarane anonymitet. Samstundes er det slik at desse tre kommunane vart valde av ein grunn, og i tolkingane var det eit poeng å kunna ta inn sider ved konteksten for å forstå resultata betre (sjå særleg artikkel 2). Dessutan er det også slik at denne avhandlinga finn sin plass i landskapet av andre granskingar som er gjort av språkskifte mellom nynorsk og bokmål gjennom (særleg) dei siste tolv åra, og bidreg til å fylla ut biletet ytterlegare. I dette perspektivet er det eit poeng å vera eksplisitt om kva område som har vorte granska. Fordi eg har valt å identifisera

kommunane, har eg valt å ikkje bryta funna ned på skulenivå der det har vore mogleg. Både i Os og Tysvær deltok elevar ved to skular i granskinga, men i framstillinga av funna, er skulane i kvar kommune representerte samla. For Ål kommune stiller dette seg litt annleis, i og med at det berre er ein ungdomsskule. I framstillinga av datamateriale frå deltakarane i Ål, har eg difor vore ekstra nøye på at særleg sitat ikkje på nokon måte skal innehalda opplysningar som kan koplast mot einskildpersonar. Med dei vala eg har gjort, og slik datainnsamlinga er gjennomført, kan eg altså ikkje garantera at datasetta er heilt anonymiserte. Eg vel heller å stø meg på Jacobsen (2022, s. 50) og klassifisera datasetta mine for *konfidensielle*. I dette ligg det at eg «garanterer så langt det er mulig at data vil bli behandlet slik at personopplysninger ikke skal komme på avveie» (Jacobsen, 2022, s. 50). Tiltak som sikker lagring av data, aidentifisering og pseudonymisering er brukt for å sikra nettopp dette.

3.7.1 Eigen ståstad

Jacobsen (2022, s. 43–44) framhevar at det er viktig at ein systematisk utøver både personleg og epistemologisk refleksivitet i all forskning. Personleg refleksivitet knyter seg til spørsmål om korleis forskaren som person påverkar forskinga, medan epistemologisk refleksivitet i større grad handlar om korleis forskinga vert forma av dei vala ein gjer undervegs (Jacobsen, 2022, s. 43–44). Problemstillingar som relaterer seg til refleksivitet, er alt handsama andre stader i drøftinga (sjå til dømes 3.5.1), men her vil eg koma med endå nokre refleksjonar knytt til eigen ståstad.

Sjølv om eg har vore bevisst på å ha ei open tilnærming til forskingsprosjektet, er det likevel slik at eg har gått forskingssituasjonen i møte som ein ‘insider’ sidan eg sjølv er nynorskbrukar. Eg har vakse opp med nynorsk som mitt opplæringspråk, og har stått – og står – støtt som nynorskbrukar. Eg har ikkje vore aktiv i mållagsarbeid, men eg er oppteken av at nynorsken og dei som brukar han, skal ha så jambyrdige kår med bokmål og bokmålsbrukarar som mogleg. At eg vel å skriva store deler av avhandlinga mi på nynorsk, er eit bevisst val, både fordi det er det naturlege valet for meg, men også fordi eg ynskjer å bidra til å synleggjera nynorsk på ein arena der den elles tapar stadig meir terreng. På dette viset vert eg sjølv også ein aktør både i eigen og i andre sin skriftspråkkvardag.

I 3.5.2 drøftar eg kor vidt subjektive trekk ved meg kan ha påverka relasjonen mellom meg og deltakarane. At eg sjølv er nynorskbrukar, vart i liten grad tematisert i møte med elevane, men som eg skriv i 3.5.2, kan talemålet mitt ha skapt assosiasjonar hjå elevane også når det gjeld kva skriftspråk eg brukar, noko som kan ha påverka måten dei oppfatta meg på. Det relevante spørsmålet her er derimot korleis det å vera nynorskbrukar kan ha påverka *mi* oppfatning av deltakarane og datamaterialet. I det å søkja ei djupare forståing av kva som kan påverka språkvala til nynorskelevane i granskinga mi, ligg også eit ynske om å vera mest mogeleg deskriptiv. Eg har ikkje vore ute etter å retta peikefingeren mot dei som vel å skifta frå nynorsk til bokmål, eller for den del hylla dei som vel å ikkje skifta. Fordommane mine, for å låna eit omgrep frå Gadamer (1990/2010), kjem eg likevel ikkje vekk frå. Førforståinga mi av det å vera nynorskbrukar og av dei omstenda som språkvalssituasjonar utspelar seg i, har eg automatisk hatt med meg, men det betyr ikkje at eg ikkje har vore i stand til å tolka fenomenet eg skal undersøka, på ein sannferdig måte. Følgjer me Gadamer sitt tankesett og dei hermeneutiske slutningsmåtene, er dette først og fremst noko positivt fordi inga forståing kan starta frå scratch (Krogh, 2014, s. 49). Faren ved desse fordommane oppstår fyrst i det ein ikkje reflekterer kring eiga rolle og eigen posisjon som forskar, og dermed heller ikkje gjer naudsynte metodiske grep for å sikra validitet i det ein gjer. Dette har vore ei viktig rettesnor gjennom heile forskingsprosjektet mitt. Gjennom å presentera alt frå vitenskapsteoretisk utgangspunkt til metodiske val så grundig og transparent som mogleg, og gjennom å drøfta både styrkar og svakheiter ved både mi eiga rolle og ved opplegget som heilskap, vonar eg at eg her i kapp har gjeve eit bilete av korleis eg har gått forskingsprosessen i møte og kva grep eg har gjort for å oppnå ei best mogleg forståing av valet mellom nynorsk og bokmål.

4 Samandrag av artiklane

Avhandlinga er sett saman av tre artiklar. Den fyrste artikkelen vart publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* i november 2018. Den andre artikkelen vart publisert i *Skriftkultur* i september 2020. Den tredje artikkelen er akseptert for publisering i *Sociolinguistica*. I dette kapittelet gjev eg eit kort samandrag av dei tre artiklane og kva bidrag dei einskilde artiklane kjem med både til avhandlinga som heilskap og til forskarfellesskapen.

4.1 Artikkel 1: Danningsperspektiv på språkskifte

Denne artikkelen er ein teoretisk drøftande artikkel, med utgangspunkt i omgrepa DANNING og SPRÅSKIFTE. Føremålet med artikkelen er å sjå på skriftspråkskiftet i norsk skule, slik dette er framstilt gjennom tidlegare granskingar, i eit danningsteoretisk perspektiv. Datamaterialet er såleis funn frå tidlegare einskildstudiar om språkvalet mellom nynorsk og bokmål. I artikkelen nyttar eg Jon Hellesnes (1975) sitt omgrepsspar danning og tilpassing, som ifølgje Hellesnes viser til to måtar å verta sosialisert til samfunnsborgar på: Fyrstnemnde viser til ei form for sosialisering som gjer oss aktive, deltakande og kritiske i høve det som skjer rundt oss og med oss, medan sistnemnde er ei form for sosialisering der me finn vår plass i det sosiale systemet, men utan å ha ei tydeleg bevisstheit om at systemet kan forandrast. Sentralt i artikkelen er spørsmålet om kor vidt skriftspråkskiftet frå nynorsk til bokmål kan sjåast på som ein danningssprosess, eller om det heller er tale om ei form for tilpassingssosialisering.

Funn og bidrag: Danning er eitt av dei berande prinsippa for opplæringa i norsk skule generelt, og norskfaget spesielt. Gjennom å sjå grunngevingane for skriftspråkskifte i lys av danningssoppdraget til skulen, bidreg artikkelen til ei ny forståing av relevansen for skriftspråkskiftet for norsk språkopplæring og dermed til ei presisering av grunnane til å undersøkje fenomenet i ein opplæringskontekst. Artikkelen argumenterer for at språkskifte, slik det er grunngeve frå elevane si side, kan sjåast på som eit resultat av tilpassing, heller enn ein danningssprosess. Fleire av grunngevingane kan nemleg lesast som ei tilpassing til ein kvardag prega av bokmålshegemoni. Faktorar som elevane sjølve ikkje har påverknad på, fleire av dei knytte til skulen, bidreg til at nynorsk vert valt vekk. Såleis kan ikkje språkvalet

reknast som fullt ut informert. Artikkelen peikar på at dette gjev grunn til å spørja om skulen lukkast med danningsoppdraget sitt.

4.2 Artikkel 2: Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål?

I denne artikkelen granskar eg den rolla skulen og lærarane spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Føremålet med artikkelen er å drøfta på kva måte skulen fungerer som ein språkleg stillasbyggjar for nynorskelevane i dei tre deltakarkommunane. Datamaterialet er henta frå ei spørjegransking og frå fokusgruppeintervju med nynorskelevar frå dei tre kommunane Ål, Os og Tysvær. Analysen tek føre seg språkmiljøet på skulen, elevane si eiga skrivning i timane, og elevane si kjensle av meistring av nynorsk. Artikkelen gjev først eit deskriptivt bilete av korleis nynorskelevane i desse tre kommunane opplever opplæringssituasjonen sin. Desse rapportane vert drøfta i lys av teoriar om språktileigning og språkplanlegging, dessutan teoriar om kvalitetsarbeid i skulen. Den norske språk- og opplæringskonteksten, og dei språkpolitiske og språkopplæringspolitiske reguleringane som gjeld i det norske samfunnet, dannar såleis også eit viktig bakteppe for å forstå det elevane skildrar.

Funn og bidrag: Artikkelen syner at nynorskelevane oppfattar skulen som ein avgjerande nynorskarena, og at skulen såleis har potensiale til å vera ein viktig, språkleg stillasbyggjar. Samstundes peikar elevane på at opplæringa ikkje gjev dei den naudsynnte støtta for at dei skal verta kompetente og trygge språkbrukarar. Granskinga gjev innsikt i ein opplæringssituasjon som kan karakteriserast som vilkårleg og prega av ei usystematisk tilnærming til språkval og språkbruk, med vekslande og til dels mangelfull eksponering for nynorsk gjennom språkmiljøet på skulen og med lite eksplisitt opplæring i det nynorske skriftspråket. Med grunnlag i det elevane rapporterer om eigen opplæringssituasjon, synleggjer artikkelen dermed at det er diskrepans mellom *de jure* og *de facto* språkpolitikk, og dessutan at reguleringane for norsk skriftspråkopplæring på ungdomssteget er utydelege og dermed moglege å ikkje etterleva. Dette resulterer i at einskildaktørar og

einskildsituasjonar ofte vert avgjerande for kvaliteten på skriftspråksopplæringa, noko som særleg kan vera uheldig for elevar som er brukarar av minoriserte språk.

4.3 Artikkel 3: Conditions for language use – the role of capacity, opportunity, and desire in the maintenance of Nynorsk among Norwegian adolescents

Denne artikkelen ser nærare på vilkåra for å (halda fram med å) bruka nynorsk i det norske språksamfunnet, gjennom å sjå på det dei nynorskbrukande ungdommane rapporterer om eigne ferdigheiter, moglegheiter og vilje til å bruka språket.

Føremålet er å koma nærare eit svar på spørsmålet om kvifor brukarar av minoriserte språk vel å halda fram med å bruka språket sitt. Ferdigheiter (*capacity*), moglegheiter (*opportunity*) og vilje (*desire / willingness*) er dei tre sidene av den såkalla COD-modellen (Grin, 2003) som artikkelen nyttar som analytisk rammeverk for å undersøkje vilkåra for nynorsk språkbruk, og kva for drivkrefter som påverkar valet om å halda på nynorsk. Datamaterialet er det same som for artikkel 2, med den skilnaden at artikkel 2 såg på nynorskelevane utan omsyn til om desse hadde skifta til eller alltid hadde vore nynorskelevar, medan artikkel 3 fokuserer på dei elevane som rapporterer at dei alltid har vore nynorskelevar. I tillegg vert data frå bokmåselevar og/eller elevar som har bytt skriftspråk somme tider brukt for å perspektivera nynorskelevane sine svar.

Funn og bidrag: Artikkelen synleggjer det dialektiske forholdet mellom kollektive strukturar og individuelle føresetnader, og korleis dette forholdet bidreg til å påverka vilkåra som språkval skjer under. Med hjelp av COD-modellen som analytisk rammeverk, syner også denne artikkelen diskrepansen mellom *de jure* reguleringar og *de facto* praksis i det norsk språksamfunnet. Funna illustrerer at institusjonelle og andre kollektive strukturar i det norske språksamfunnet ikkje fungerer optimalt for dei som ynskjer å halda fram med å vera nynorskbrukar. Samstundes syner artikkelen også korleis viljen til å halda på nynorsk kan koma til syne gjennom mange ulike grunngevingar frå nynorskelevane si side, og at fleire av desse grunngevingane vert mogleggjort nettopp på grunn av dei – om enn suboptimale – institusjonelle strukturane i språksamfunnet. Artikkelen si teoretiske innramming er eit nytt bidrag til måten å forstå dei språkvalssituasjonane som

nynorskbrukarar står i, og gjennom å fokusera nettopp på dei som held på språket, framfor dei som skiftar, er artikkelen såleis også eit bidrag til forskning på språkbevaring både nasjonalt og internasjonalt.

5 Drøfting og konklusjon

Denne avhandlingsgranskning undersøker årsaker og drivkraft til skriftspråksbevaring og skriftspråksskifte blant elever på ungdomstrinnet. Gjennom å utforske skriftspråksval til et utvalg 10.klassinger, med særlig vekt på skriftspråksval til nynorskelevane, fokuserer avhandlingen på hvordan de individuelle val om å holde på eller skifte vekk fra nynorsk, henger sammen med kollektive vilkår for å bruke det minoriserte skriftspråket nynorsk. De tre artiklene som inngår i avhandlingen, stiller forskings spørsmål som kaster lys over dette temaet på ulikt vis (sjå 1.2 og 4 for omtale og sammendrag av artiklene). Dette avsluttende kapitlet summerer opp og diskuterer funn fra de tre artiklene, og har som mål å synleggjøre helheten i avhandlingen og hva innsikter ho kan bidra med i høve vilkåra for bruk og bevaring av eit minorisert skriftspråk. Avslutningsvis diskuterer eg også avhandlingen sine avgrensingar, etterfølgt av framlegg til vidare forskning.

5.1 Frå individuelle val til kollektive strukturar

Utgangspunktet for å forstå valet mellom nynorsk og bokmål, har vore elevperspektivet. Gjennom å utforske kva deltakarane i denne granskninga tenkjer om språk, og korleis dei handlar i språkvalssituasjonar, har eg prøvd å forstå språkval som sosialt fenomen. Særleg har eg vilt prøvd å forstå valet om å halda på nynorsk som skriftspråk framfor å skifte til bokmål.

Valet mellom nynorsk og bokmål er eit individuelt val, utført av einskildindivid, og både i artikkel 2 og artikkel 3 syner eg korleis nokre av desse vala kjem til uttrykk. Artikkel 2 tematiserer til dømes elevane sine skriftspråksval når dei skriv individuelt i timane. I artikkel 3 ser eg nærare på kva skriftspråk elevane vel når dei kommuniserer på sosiale medium, eksemplifisert som språkbruk på ein offentleg Instagramprofil. Biletet som kjem til syne, er for det fyrste at elevane ikkje vel skriftspråk konsekvent og ein gong for alle. Dei rapporterer at dei vekslar mykje mellom språk/varietetar både når dei skriv i timane på skulen og når dei kommuniserer på sosiale medium. Dette er noko også tidlegare granskningar finn (sjå til dømes Helset & Brunstad, 2020; Brunstad, 2020). For det andre indikerer funn mine at bruken av nynorsk er situasjonsbetinga, og at posisjonen hans som bruksspråk dermed er ustø. Elevane rapporterer rett nok meir bruk av nynorsk når

dei skriv i skuletimane enn når dei skriv på sosiale medium, men sjølv i ein kontekst som er såpass knytt til opplærings situasjonen, er det fleire av deltakarane som seier at dei språkvekslar. Helset & Brunstad (2020) skildrar ei tredeling av kontekst/teksttype, der dei skil mellom (a) uformell skriving, (b) formell, men lokalretta skriving, og (c) formell, men ikkje-lokalretta skriving, og dei argumenterer for at nynorsk typisk vert knytt til formell og lokalretta skriving, som til dømes skuletekstar. Også funna frå artikkel 2 og artikkel 3 speglar noko av den same tredelinga. At nynorsk typisk vert nytta til skriving i kontekstar som er formelle og lokalretta, kan truleg forståast i lys av språket sin posisjon i lokalsamfunnet. Sjølv om dei tre kommunane eg undersøker, ikkje lenger kan reknast som kjerneområdet for nynorsk, er det likevel slik at nynorsk og bokmål har eit meir jambyrdig forhold her. Det er framleis mykje brukt både som opplæringspråk, og hjå offentlege og private aktørar elles, og denne forankringa bidreg truleg til at elevane typisk vel nynorsk i dei lokale kontekstane.

Skal ein få ei betre forståing av individuelle val, kjem ein ikkje utanom å undersøka korleis individa sjølve grunnjev sine språkval. På dette punktet har avhandlinga likskapar med dei aller fleste norske granskingane som handlar om valet mellom nynorsk og bokmål. I artikkel 1 drøftar eg fleire av desse grunnjevingane, slik dei har kome fram gjennom tidlegare granskingar av språkskiftet frå nynorsk til bokmål. Med bruk av Hellesnes (1975) sitt skilje mellom sosialisering i form av danning og sosialisering i form av tilpassing, argumenterer eg for at grunnjevingane indikerer ei form for tilpassingssosialisering, fordi dei kan lesast som eit forsøk på å tilpassa seg eit språksamfunn som er dominert av bokmål. Dei empiriske funna eg sjølv presenterer i artikkel 2 og artikkel 3 bidreg til å modifisera denne argumentasjonen noko. Begge artiklane synleggjer at fleire av dei grunnjevingane som ofte vert nytta for å forklara valet om å skifta frå nynorsk til bokmål, er dei same som vert nytta når nynorskelevane i mi gransking skal forklara kvifor dei vel å halda på nynorsk.

Eitt døme er kompetanseargumentet. Wold (2019) og Språkrådet (2022) sine samanfatteringar av tidlegare granskingar syner klart at den individfaktoren som spelar størst rolle for valet mellom å halda på nynorsk eller å skifta til bokmål, er kompetanse. Ofte vert dette, og då meir spesifikt *mangelen* på kompetanse, løfta

fram som den mest sentrale årsaka til at elevar vel å skifta frå nynorsk til bokmål (Språkrådet, 2022; Wold, 2019). I artikkel 1 drøfta eg om grunngevingar knytt til kompetanse og meistringskjensle, eigentleg kunne koplust til oppfatninga om at 'alt' er på bokmål, og følgeleg reknast som ei form for tilpassing til den språklege røynda. Artikkel 2 og artikkel 3 syner at også den språklege sjølvtiliten til nynorskelevane i mi gransking er svakare når det gjeld nynorsk enn når det gjeld bokmål, noko som også kan bidra til å forklara kvifor det førekjem ein del språkveksling blant desse elevane. Men der mange av deltakarane i tidlegare granskingar altså nyttar kompetanseargumentet som ei sentral grunngeving for skifte, syner funna frå artikkel 2 og artikkel 3 i denne avhandlinga at same grunngeving også vert nytta for å forklara kvifor elevane held på nynorsk. Fordi dei tykkjer dei har dårlegare kompetanse i nynorsk enn i bokmål, ynskjer dei å halda fram med nynorsk som opplæringspråk slik at dei kan læra det betre (jf. også granskingar som til dømes Brunstad, 2020; Hårstad, 2018; Idsøe, 2016; Stemshaug, 2015). Brukt på denne måten kan ikkje kompetanse-grunngevinga vurderast som tilpassingssosialisering, slik Hellesnes definerer det. Elevane som brukar (manglande) kompetanse som argument for å halda på nynorsk, gjer ikkje dette fordi dei ukritisk vert sosialiserte til det. Dei gjer eit aktivt val om å halda på nynorsk som opplæringspråk fordi dei har vurdert det som deira moglegheit til å læra seg språket skikkeleg. Elevane ynskjer å læra seg språket, og etter deira vurdering har dei best føresetnader for å lukkast med det dersom dei held fram med nynorsk som hovudopplæringspråk. Ut frå dette kan me seia at elevane er bevisste seg sjølv og sine omgjevnader, og gjer eit val basert på det, altså utviser dei ein form for aktørskap i høve eigen skriftspråkskvardag. Det same vil eg no seia om kompetanseargumentet som eg drøftar i artikkel 1. Også valet om å skifta frå nynorsk til bokmål kan vera uttrykk for at elevar er bevisste seg sjølv og sine omgjevnader, og at dei gjer eit informert val basert på det. Dermed vil eg hevda at kompetanseargumentasjonen ligg tettare opptil danning enn tilpassing.

Det motsette er tilfellet med dei individuelle språkvala som er grunnjevne med ei form for 'det berre vart slik'-argumentasjon. Tidlegare granskingar (som til dømes Garthus mfl., 2010; Proba, 2014) syner at elevar som skiftar frå nynorsk til bokmål, ikkje alltid verkar klare over, og i endå mindre grad engasjerte i, at og når dei har

teke eit språkval og kvifor dei har valt som dei har valt. Gjennom analysen av vilje-komponenten i COD-modellen i artikkel 3 syner det seg at denne grunngevinga også vert brukt med motsett forteikn, altså for å forklara valet om å halda på nynorsk. Til liks med kompetanseargumentet vert altså ‘det berre vart slik’-argumentasjon nytta til å forklara val med ulike utfall. I artikkel 1 argumenterer eg for at denne typen argumentasjon talar tydelegast for at skriftspråkskifte er ei form for tilpassing, og ikkje resultatet av ein danningsspross. Dersom me nyttar Hellesnes sine omgrep om det at ‘det berre vart slik-argumentasjon også vert nytta for å forklara valet om å halda på nynorsk, kan også valet om å halda på nynorsk forståast som ei form for tilpassingssosialisering.

Det empiriske grunnlaget i artikkel 2 og artikkel 3 bidreg dermed til å nyansera biletet frå artikkel 1. Der eg i artikkel 1 argumenterer for at språkskifte slik det er grunngeve frå elevane si side, ikkje er eit resultat av danning, men av tilpassing, syner artikkel 2 og artikkel 3 at det ikkje utan vidare kan setjast likskapsteikn mellom skifte og tilpassing, eller for den del mellom bevaring og danning. Dermed bør me stilla følgjande spørsmål: På kva måte kan me forstå elevane som aktørar i eigen skriftspråkskvardag? Aktørskap impliserer eit handlande individ, som diskutert i teorikapittelet (sjå kap. 2.3.3). På den måten vil det gje meining å rekna elevane som aktørar, all den tid det er dei sjølv som utfører handlinga, altså gjer valet om kva for slags skriftspråk dei skal bruka. Både Ahearn (2010) og Biesta & Tedder (2007) peikar likevel på at handlingsrommet me til ei kvar tid har til å utøva aktørskap, heng tett saman med dei sosiokulturelle omgjevnadane.

I kva grad elevane er medvitne om at dei handlingane dei gjer, bidreg til å påverka dette handlingsrommet, er vanskeleg å vurdere. Analysen av vilje-komponenten i COD-modellen som eg gjer i artikkel 3, syner at for nokre av elevane botnar valet om å halda på nynorsk i eit ynske om å halda oppe lokal språkpraksis, anten det er nynorsk eller det lokale talemålet. For andre vert valet om å halda på nynorsk løfta fram som viktig for å bevare nynorsk som eit levedyktig språk også i framtida. Begge desse typane grunngevingar kan vitna om ei forståing blant elevane for at valet dei gjer, kan ha innverknad på språkbruk utover deira eigen. Dette kan dermed forståast

som døme på individuell aktørskap med kollektive mål om språkleg bevaring, og dei skil seg såleis frå aktørskap for å oppnå individuelle kompetanse eller komfort.

Ved at somme elevar utviser slik aktørskap, påverkar dei altså handlingsrommet til andre språkbrukarar. Men også dei vala som vert grunnjevne med årsaker som må kunna seiast å vera prega av mindre grad av interessefellesskap, er med på å påverka dette handlingsrommet. Det er dette som kan forståast gjennom teorien om den usynlege handa (Keller, 1994; sjå 2.3.3 for omtale). Einskildindividida sine val om å halda på nynorsk kan i neste omgang gjera det enklare for andre å gjera det same. Dette handlar om fenomenet 'språk' sin kollektive natur. Som språkbrukar er ein avhengig av å vera del av eit sosialt fellesskap «for at vi skal bli språklige i egentlig forstand», som Hårstad mfl. (2021, s. 22) skriv. Når mange individ tek språkval som peikar i same retning, dannar det seg sosiolingvistiske mønster, men utan at desse mønsterane nødvendigvis er tilsikta resultat. Summen av individuelle språkval kan såleis bidra til å skapa kollektive strukturar som kan påverka vilkåra for andre som står framfor språklege val.

5.2 Frå kollektive strukturar til individuelle val

Sjølv om eg i 5.1 drøftar dei individuelle sidene ved språkval, og let forklaringsretninga gå frå dei individuelle vala og til dei kollektive strukturane, er det aldri slik at språklege val berre spring ut av individuelle føresetnader. Dei språklege vala på individnivå vert påverka av institusjonelle forhold og kollektive strukturar som omringar språket og språkbrukarane. I teorikapittelet viser eg til Glasgow & Bouchard (2019) sin definisjon av strukturar som «[...] a set of regulative systems that provides the raw materials for and range of potential agentive actions [...]» (s. 31), altså noko som påverkar handlingsrommet som individ til ei kvar tid har. Vala som deltakarane i granskinga gjer, vert gjort i møte med – og under påverknad frå – både institusjonelle føringar og uoffisielle normforventningar. Tidlegare granskingar av språkvalet mellom nynorsk og bokmål i den norske konteksten har lagt mindre vekt på dei strukturelle faktorane enn på dei individuelle føresetnadane. Denne avhandlinga bidreg såleis med eit sterkare fokus på forklaringspotensialet til dei kollektive strukturane.

I innleiinga (1.3.2) og teorikapittelet (2.1.2) presenterer eg hovudtrekka i den norske språk- og språkopplæringspolitikken. Sjølv om dei sentrale språk- og språkopplæringspolitiske dokumenta ikkje er gjenstand for sjølvstendige analysar som del av dette avhandlingsarbeidet, ligg føringane dei representerer som eit viktig og naudsynt bakteppe i alle deler av avhandlinga. Dette gjeld ikkje minst fordi den norske språkpolitikken også kan seiast å representera ein annan type språkpolitikk enn det som ofte er i søkelyset i mykje av den språkpolitiske forskinga. Thingnes (2020) skriv til dømes at det kan verka som at «mange på LPP-feltet tek det som gjeve at alle granskingar av språkpolitikk har som utgangspunkt at politikken ein granskar, er negativ for språkbrukarane han gjeld for» (s.75), og at det å granska språkpolitiske ordningar som støttar minoriserte språk, dermed er nokså uvanleg i den internasjonale forskingskonteksten (sjå også Glasgow & Bouchard, 2019; Johnson, 2013). Frå norsk hald peikar Bjørhusdal (2018) på at heller ikkje den heimlege forskingslitteraturen «tematiserer institusjonelle føringar for norske ungdomar sin språkbruk» (s. 157) i særleg grad. Basert på dette er det kanskje endå viktigare å løfta fram språkvalsvilkåra som dei institusjonelle målsetjingane utgjer.

I denne avhandlinga kjem dei språk- og språkopplæringspolitiske målsetjingane fyrst og fremst til syne gjennom det elevane fortel om skulen si organisering av skriftspråksopplæringa. Artikkel 2 viser at skulen er ein svært viktig språkbruksarena for nynorskelevane i dei tre kommunane, og fleire av elevane gjev også uttrykk for at skulen er deira primærarena for nynorsk. Det som for det fyrste kan lesast ut frå dette, er kor viktig skulen som struktur faktisk er for dei elevane som ynskjer å halda på nynorsk. Einskilde granskingar i den norske konteksten har tidlegare karakterisert skulen som ein «språkskiftefabrikk» (Garthus, 2009, s. 5; Øzerk & Todal, 2013, s. 299), men funna i denne avhandlinga bidreg til å nyansera dette biletet. For nynorskelevane i granskinga har skulen potensial til å vera ein viktig språkleg stillasbyggjar gjennom å sørgja for både støtte i prosessen med å læra nynorsk og tilgang til språket i eit samfunn som elles er dominert av bokmål. Skulen kan dermed fungera som eit nynorskspråkleg ‘pusterom’ for nynorskelevane (jf. Fishman, 1991, s. 58–59; sjå også Baker & Wright, 2017).

For det andre er det utan tvil slik at når fleire av elevane også gjev uttrykk for at skulen er deira primærarena for nynorsk, understrekar det ikkje berre *at* skulen er sentral, men også kor avgjerande det er at skulen er bevisst på språkopplæringsrolla si i alle ledd av organisasjonen. Frå analysen av det elevane rapporterer om språkmiljøet på skulen i artikkel 2, veit me til dømes at mange elevar let seg påverka av læraren sin språklege praksis. Dei skriftspråksvala læraren sjølv gjer, særleg synleg for elevane gjennom tavle- og undervisningsspråket, fungerer som ein faktor for kva språk elevane sjølve vel å nytta når dei skriv i timane. Som synt i teorikapittelet vert læraren ofte tildelt rolla som nøkkelaktør i implementeringa av språkopplæringspolitiske føringar (Ricento & Hornberger, 1996; sjå også Johnson, 2013; Menken & García, 2010). Johnson & Freeman (2010) peikar også på at «[...] educators play a vital role in dynamic, interrelated language policy processes, and they are not merely ‘implementers’ of some monolithic doctrine» (s. 14), noko som understrekar at lærarane også har ein viss aktørskap i høve språkopplæringa. Såleis må dei kunna seiast å vera den ytste spydspissen for den strukturen som utdanningssystemet som heilskap representerer, noko som etter mi meining gjer det rimeleg å sjå på læraren som del av den sosiale strukturen som skulen er.

Den typen kollektiv struktur som skulen representerer, er i stor grad ein regulert – og regulerbar – struktur. Med det meiner eg at målsetjinga for skriftspråksopplæringa, og til dels måten denne skal organiserast på, er forma av og regulert gjennom den nasjonale språk- og utdanningspolitikken. Dersom ein ynskjer at noko skal gjerast annleis, kan ein, om det er politisk vilje, regulera dei institusjonelle føringane som til ei kvar tid gjeld. Men i tillegg til slike regulerte strukturar, finst det også andre strukturar som legg viktige føringar for dei individuelle språkvala, men som ikkje er politisk regulerte. Døme på slike kollektive strukturar vil vera nærmiljøet utanfor skulen og sosiale medium. Desse to kontekstane er nokså ulike, men har det til felles at dei kan kallast normstyrte. Som eg viser til i teorikapittelet, skildrar Mortensen & Kraft (2022), med referanse til Piippo (2012; 2022), normer som refleksive modellar som fungerer som ei rettesnor for både individuell og kollektiv åtferd (sjå kap. 2.3.4). Språkvala me gjer, er altså påverka av dei normene som til ei kvar tid gjeld innanfor ulike kontekstar. Det at normene er kontekstavhengige, impliserer også at me lyt forholda oss til ulike

normer i ulike situasjonar eller på ulike domene. Fleire av funna i artikkel 3 kan forståast som empiriske døme på nettopp dette.

I analysen av vilje-komponenten i artikkel 3 syner fleire av elevane til ulike nærmiljøfaktorar for kvifor dei har valt å halda på nynorsk. Nokon syner til påverknad frå anten konkrete personar (til dømes nær familie) eller berre generelt det å veksa opp i eit lokalsamfunn der folk flest brukar nynorsk. Det å bevare nynorsk som skriftspråk kan difor forståast som ein måte å tilpassa seg den lokale språkpraksisen. Fleire av elevane knyter også valet av nynorsk til talemålet sitt, og uttrykkjer på den måten at dei lokale språknormene ofte er knytte til både skriftleg og munnleg språk, og gjerne samanhengen mellom desse. I artikkel 3 siterer eg til dømes ein elev som grunngjev valet sitt om å halda på nynorsk på følgjande måte: «Fordi me bur der me bur. Og her må me ikkje gløyma dialekta vår. Og nynorsk bidreg til at fleire folk snakkar dialekt». Det er ei relativt kort utsegn, men meiningane eleven her uttrykkjer, kan likevel gje oss eit innblikk i nokon av dei *operasjonelle normene* som gjeld i dette lokalsamfunnet. Ifølgje Harder (2022) kan operasjonelle normer ('operational norms') sjåast på som «an aspect of the way things actually work [...]» (s. 23), altså er dei ein del av den sjølvsgde kunnskapen, *doxa*, som ligg nedfelt i eit gitt samfunn. Som argumentert for i teorikapitlet er jo doxa nettopp kollektive 'sanningar' som vert tekne for gitt, utan at ein finn grunn til å stilla spørsmål ved dei (jf. kap. 2.3.1; sjå også Deer, 2014). I elevutsegna referert over kan me sjå spor av (minst) to slike doxa. For det fyrste, at det i lokalsamfunnet rår ei normforventning om at det lokale talemålet skal haldast i hevd. For det andre, at nynorsk er eit middel for å innfri denne forventninga. Koplinga mellom nynorsk og dialekt kan også sjåast på som eit 'nynorskdoxa' på nasjonalt nivå. Fordi nynorsk sitt historiske opphav er som det er, «bygd som ein syntese over dei norske dialektane» (Uppstad, 2019, s. 140–141), har dialektbevaring vore eit mykje nytta rasjonale for nynorskbruk. «Tal dialekt, skriv nynorsk» vart brukt som parole i dialektrørsla på 1970-talet og er framleis ei levande programformulering i den norske målrørsla i dag (Uppstad, 2019, s. 141; Norsk Målungdom, 2021), og tanken om at dialektane stør nynorsk og omvendt, eksisterer nok som ei doxisk 'sanning' hjå langt fleire enn folk i målrørsla. Den konkrete utsegna eg siterer, tener dermed som ein illustrasjon av korleis doxiske 'sanningar' på ulike nivå kan samverka, og

kan skapa operasjonelle, kollektive normer som til sjuande og sist påverkar individuelle språkval.

I artikkel 3 får me også eit innblikk i språknormene som rår i sosiale medium. Medietilsynet (2022) rapporterer at 90 % av barn og unge mellom 9 og 18 år brukar ein eller fleire sosiale medium-plattformer dagleg, og det understrekar at dette er eit viktig språkbruksdomene. Resultata frå artikkel 3 syner at dette er eit domene der nynorsk har liten plass, noko som kjem tydeleg fram frå analysane av både dei kvantitative og dei kvalitative dataa. Når elevar seier at det å bruka og/eller sjå nynorsk på sosiale medium, som til dømes Instagram, er rart, og at det er ei klar forventning om at språket på desse plattformene skal vera anten bokmål eller dialektskriving, kan dette forståast som uttrykk for eksistensen av operasjonelle normer av *preskriptiv* art. Mortensen & Kraft (2022) kallar preskriptive språknormer «the linguistic dos and don'ts of social life» (s. 3), altså uskrivne reglar for kva språkbruk som er akseptert og ikkje i ulike kontekstar. Dei peikar også på at preskriptive normer «constitute rules which are subject to policing by some sort of authority, whether official or informal» (s. 3). I sosiale medium er det hovudsakleg mottakarane som er denne uformelle autoriteten. Dei som skriv si oppfatning av kva som er forventa språkbruk, og ikkje minst av forventa mottaking ('envisaged reception', jf. Bourdieu, 1991) dersom dei fråvik dei gjeldande normene, er faktorar for val av språk. Med språknormer som tydeleg avgrensar bruken av nynorsk, vert det altså vanskelegare å vera nynorskbrukar på sosiale medium. Dette kan også bidra til å forklara delar av den intra-situasjonelle språkvekslinga som er så typisk for unge nynorskbrukarar (Helset & Brunstad, 2020; Brunstad, 2020). Om me ser samla på nærmiljøet og sosiale medium, ser me altså at dei begge representerer sterke normstrukturar som kan påverka språkval. I tillegg synleggjer funna at ulike domene ofte har ulike normforventningar, som kan setja språkbrukarane i eit visst krysspress.

5.3 Språkbrukaren og språksamfunnet

«To fully understand the relationship between agency and structure, it is necessary to disaggregate both», skriv Choi (2019, s. 216). I 5.1 og 5.2 er det nettopp det eg har forsøkt å gjera, gjennom å fyrst diskutera analysane og resultata mine med individet

som utgangspunkt (jf. metodologisk individualisme, sjå kap. 3.1) og deretter med kollektivet som utgangspunkt (jf. metodologisk holisme/kollektivism, sjå kap. 3.1). Men som eg har poengtert i mellom anna metodekapittelet, er avhandlinga som heilskap tufta på synet om at det er i samspelet og rommet mellom individet og kollektivet at moglegheita til auka forståing ligg. Ein må sjå til «dialektikken mellom individet og kollektivet, mellom det individuelle og samfunnsstrukturelle», som Røyneland (2005, s. 95) slår fast. I siste del av denne drøftinga er det dette samspelet som skal stå i fokus.

Så korleis kan ein best skildra dette samspelet mellom nynorskelevane og det språksamfunnet dei er ein del av? Det beste biletet på dette forholdet vil vera å sjå dei to storleikane som del av eit kontinuerleg krinsløp, der det eine stadig påverkar det andre. Som skildra i 5.1 og 5.2, kastar både artikkel 2 og artikkel 3 lys over ulike strukturar som har relevans for språkkvardagen til nynorskelevane, og dei språkvala dei til ei kvar tid gjer. Eit særleg søkelys vert sett på skulen, som forvaltar av den norske språk- og opplæringspolitikken. Det ligg til skulen sitt samfunnsoppdrag å gje ei opplæring som skal sikra at «elevane blir trygge språkbrukarar, at dei utviklar den språklege identiteten sin, og at dei kan bruke språk for å tenkje, skape mening, kommunisere og knyte band til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det vert også framheva at eitt av dei berande prinsippa for skulen sine utdannings- og danningsoppdrag, er at opplæringa skal «gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verda, og for å gjere gode val i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Skulen skal altså setja elevane i stand til å ta val, og ikkje minst forstå desse vala, og er såleis ein struktur som skal leggja til rette for og mogleggjera at elevane kan ta ei aktørrolle i høve sin eigen skriftspråkkvardag.

At det finst kollektive strukturar som sikrar nynorsk sin juridiske posisjon, skapar altså rom og moglegheiter for å velja å læra og å bruka språket. Likevel er det slik at eksistensen av kollektive strukturar ikkje automatisk sikrar at den praksisen som vert implementert de facto, følgjer dei politiske føringane. Baker (2003) peikar til dømes på at politikk og praksis ikkje alltid samsvarar når han omtalar språkpolitiske målsetjingar som noko som somme tider «can be good intentions, wishes and hopes that do not relate to grounded activity» (s. 93; sjå også Johnson, 2013). Dette er

relevant for nynorskelevane si oppleving av eigen skulekvardag og eiga skriftspråksopplæring. Elevane sine skildringar, særleg dei som er lagde ut i artikkel 2, gjev grunn til å karakterisera (fyrste)skriftspråkopplæringa deira som vilkårleg, ettersom dei rapporterer vekslande og til dels mangelfull eksponering for og opplæring i nynorsk. Toskriftspråkssituasjonen er også i liten grad tematisert i klasserommet, ifølgje elevane. Implementeringa av føringar og målsetjingar frå språkpolitiske og opplæringspolitiske styringsdokument ser altså ikkje ut til å skje heilt i tråd med intensjonane. I artikkel 1 diskuterer eg kor viktig det er at språkval vert tematisert som del av opplæringa for slik å setja elevane i stand til å ta informerte språkval. Dersom elevane ikkje kjenner seg trygge i språket sitt, eller ikkje er tilstrekkeleg medvitne dei vala dei gjer, gjev dette grunn til å spørja om skulen lukkast med utdannings- og danningssoppdraget sitt, slik dette er nedfelt i dei politiske styringsdokumenta. Eit minorisert språk som nynorsk vil mista brukarar og dermed svekkast dersom den sentrale strukturen som skulen er, ikkje fungerer som språkleg opplærings- og eksponeringsarena. Skulen sitt arbeid er viktig for å etablere relevante rammer for elevane sine val. Det er dermed ikkje sagt at det er skulen si oppgåve å hindra eit kvart språkskifte, og det er heller ikkje slik at skulen berre lukkast dersom ingen skiftar språk. Ein hypotese kan likevel vera at godt didaktisk arbeid med nynorsk og med språkval som tema, kan føra til større grad av språkbevaring. Skulen skal leggja til rette for at elevane sine skriftspråksval vert tekne fordi dei etter aktiv vurdering meiner at dette er det riktige valet for dei.

At skulen, trass i det eg har karakterisert som ein noko vilkårleg opplæringssituasjon, er ein viktig nynorskarena, kan også få utilsikta negative konsekvensar for språkbevaring. Dersom me ser funna frå artikkel 2 og 3 under eitt, finn me at det for mange elevar er slik at skulen er nynorskarenaen, medan livet utanfor skulen fyrst og fremst går føre seg på bokmål og/eller dialekt. Dette mønsteret kan ein også sjå frå andre granskingar (sjå til dømes Brunstad, 2020; Helset & Brunstad, 2020; Røyneland & Vangsnes, 2020). Som presentert i teorikapittelet (2.2) og diskutert i 5.2, kan dette forståast som situasjonsavhengig språkbruk, det vil seia at nynorskelevane vekslar mellom språk i ulike tekstlege samanhengar, noko som kan vurderast som høg bevisstheit om både forventa mottakar og forventa mottaking (jf. Bell, 2009; Bourdieu, 1991). Men etableringa av

eit slikt mønster kan også forståast som det Price & Tamburelli (2016) kallar omvendt diglossi ('inverted diglossia'). Price & Tamburelli (2016) skildrar rett nok den walisiske språkstoda, med eit sterkt diglossisk forhold mellom walisisk og engelsk, men funna kan òg gje meining i norsk kontekst. Også walisisk er nært knytt til skulen som domene, og i studien sin diskuterer Price & Tamburelli moglege fallgruver ved nettopp dette. Dei meiner å sjå at den kontekstuelle skeivheita forsterkar den assosiative koplinga mellom walisisk og det formelle domenet som skulen er, og at dette dermed resulterer i at elevane dissosierer walisisk med andre og meir uformelle domene. Dette er ei situasjonsskildring som er råd å kjenna att frå den norske språkstoda også. Mykje av den skriftspråkskvardagen som skjer utanfor opplæringsinstitusjonelle rammer er påverka av normforventningar som dreg i same retning, nemleg den at nynorsk ikkje passar i gitte kontekstar. Dette uttrykkjer altså dei doxiske 'sanningane' om nynorsk, som også påverkar dei skriftspråksvala som elevane tek. I neste omgang kan desse vala bidra til å forsterka dei sosiale strukturane elevane sjølve vert påverka av, slik Bourdieu skildrar gjennom bruken av habitus-omgrepet sitt (Thompson, 1991).

5.4 Føresetnader for og tildriv til språkval – eit modellframlegg

Den overordna problemstillinga for avhandlinga spør kva som kan vera føresetnader for og tildriv til språkbevaring og språkskrifte blant elevar på ungdomssteget. Det korte svaret, som kan verka både banalt og openbert, er at ein må sjå til både det individuelle og det kollektive nivået viss ein skal koma nær eit svar på dette spørsmålet. Solli (2018) peikar på utfordringa ved å framstilla dette dialektiske forholdet: Ho skriv at sjølv om dei fleste kan vera samde om at individ og samfunn påverkar kvarandre, «er det ikke helt enkelt å utvikle teorier og modeller som viser hvordan dette skjer» (s. 149). I drøftinga av resultata mine har eg mellom anna nytta Bourdieu sine omgrep for skapa ei betre forståing av samanhengen mellom desse to dimensjonane. Som nemnt i teorikapittelet, er teoriane hans blant dei som har vore mykje nytta også i sosiolingvistikken, nettopp fordi han teoretiserer koplinga mellom språkbruk og sosiale strukturar (sjå 2.3.1). I innleiinga til boka *Language and Symbolic Power* (1991) skriv redaktør John B. Thompson følgjande:

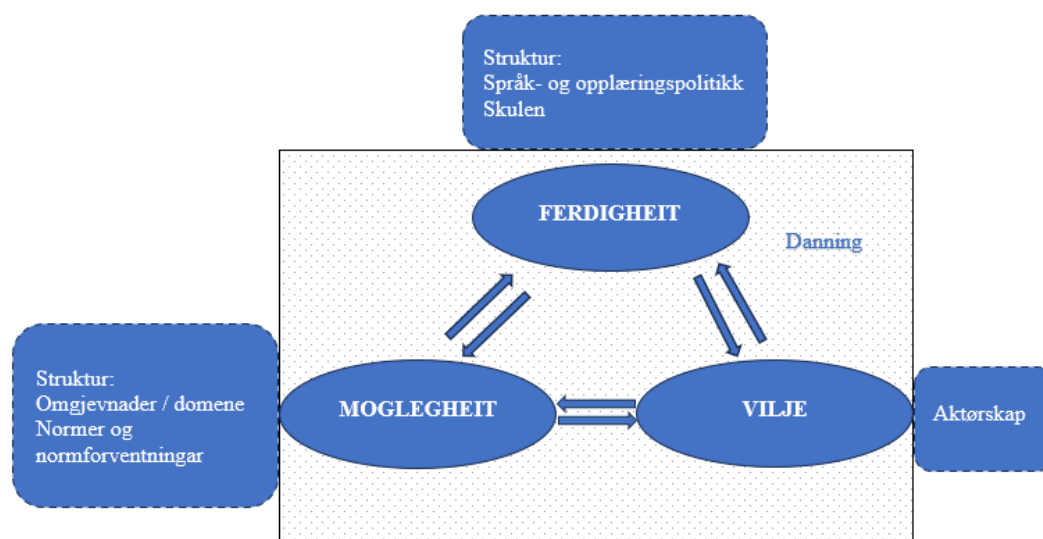
Sociologists and sociolinguists have been more concerned with the interplay between linguistic practices and concrete forms of social life; but in their work there is a tendency [...] to become preoccupied with the empirical details of variations in accents or usage, in a way that is largely divorced from broader theoretical and explanatory concerns [s. 2]

Bourdieu sine teoriar bidreg såleis til å kopla saman empiriske ‘detaljar’ med breiare teoretiske forklaringsmodellar, meiner Thompson. Og Bourdieu sine omgrep gjev meining når ein skal forstå den norske språkstoda. Dei empiriske innsiktene oppnådd både gjennom denne avhandlinga og gjennom andre granskingar tyder på at nynorsk har gjennomgåande lågare verdi enn bokmål på dei lingvistiske marknadane som elevane i granskinga mi held seg på, sjølv om dette varierer noko frå felt til felt. Det finst klare indikasjonar på eksisterande ‘nynorskdoxa’, som til dømes at nynorsk ikkje passar for alle typar yrke eller kan brukast i sosiale medium, og ein kan tenkja seg at desse ‘sanningane’ bidreg til å regulera nynorskbrukarane sin habitus. Bourdieu sine teoriar og omgrep kan såleis bidra til å byggja den brua mellom aktør- og strukturnivåa som me er ute etter. Men sjølv om Bourdieu sine teoriar gjev meining, så er dei like fullt sosiologiske teoriar. Dei seier noko om korleis aktørar og strukturar samverkar, men dei er (naturlegvis) fråkopla dei konkrete sosiolingvistiske kontekstane. Spørsmålet mitt er dermed om det kan finnast sosiolingvistiske modellar som kan brukast for å analysera aktør-strukturforholdet og vilkåra for språkbruk og språkval i ein norsk språkbevarings-/språkskiftekontekst.

I arbeidet med artikkel 3 valde eg å bruka COD-modellen (Grin, 2003) som berande analytisk rammeverk. Modellen er utvikla for å kunna analysera språkleg vitalitet som grunnlag for utvikling av språkpolitiske tiltak, og bidreg med omgrep og forståingsrammer som kan gje innsikt i vilkåra for språkbevaring og –skifte for mindre brukte språk. Rammeverket er både ein syntese og ei vidareutvikling av tidlegare utvikla modellar for forskning på språkbevaring/–skifte og språkleg vitalitet (Lo Bianco & Peyton, 2013), og peikar på tre naudsynte vilkår for at eit minorisert språk skal verta brukt: ferdigheiter (‘capacity’), moglegheiter (‘opportunity’) og vilje (‘desire’) (Grin, 2003; Grin & Moring, 2002; Lo Bianco & Peyton, 2013). I norsk samanheng er modellen svært lite nytta, med unntak av Juuhl (2020), som delvis

byggjer på innsikter frå dette rammeverket i analysen sin av nynorsk skriftspråkstileigning blant barn i barnehagen. Eg vil likevel argumentera for at dette rammeverket kan fungera som ein mogleg modell for å analysera og framstilla både vilkår for nynorsk språkbruk og forholdet mellom aktør og struktur.

For å halda fram som nynorskbrukarar, treng nynorskelevane å læra språket og å styrka kompetansen sin, dei treng moglegheiter til å bruka språket aktivt, og dei må vilja bruka språket. Juuhl (2020) brukar 'lyst' som omsetjing av 'desire', medan eg har valt å bruka 'vilje', som dels speglar Grin (2003, s. 43–44) si eiga omskriving av omgrepet 'desire' som 'willingness'. Å velja å omsetja 'desire' til 'vilje' gjev også eit signal om kvar eg meiner aktørskapen finst i denne modellen. Etter mitt syn signaliserer ordet 'vilje' større målrettaheit og evne til å styra egne handlingar, enn det 'lyst' gjer, og såleis ser omgrepet ut til å overlappa noko med det å ha aktørskap. Men som eg har argumentert for tidlegare i dette kapittelet og i teorikapittelet, er ikkje individuell vilje, altså aktørskap, åtskilt frå strukturell påverknad: « [...] agency will always result from the individual efforts, available resources, and contextual and structural 'factors' », hevdar til dømes Biesta & Tedder (2007, s. 137). Handlingsrommet for aktørskapen vert avgjort i strukturane. I COD-modellen finn me desse strukturane representerte gjennom komponentane ferdigheit og moglegheit. Heile modellen kan framstillast som i figur 5.1.



Figur 5.1 Tilpassa norsk versjon av COD-modellen (etter Grin, 2003)

Gjennom framstillinga av modellen vert vekselverknaden mellom trekantsambandet ferdigheit – moglegheit – vilje illustrert. Figuren understrekar også kor gjensidig avhengige dei tre komponentane er av kvarandre. Det å bruka eit gitt språk, i dette tilfellet nynorsk, føreset at alle tre vilkåra er oppfylte. I dei stipla rektangla på utsida av sjølve hovudmodellen ligg mine operasjonaliseringar av desse tre komponentane i den norske konteksten. Desse ligg i boksar på utsida for å markera at måten dei ulike komponentane vert operasjonaliserte på, kan variera noko. Til dømes kan vilje-komponenten operasjonaliserast med meir fokus på haldningar og identitet, enn det eg har gjort i mi avhandling. At boksen til venstre, «moglegheiter», er operasjonalisert gjennom dei teoretiske omgrepa omgjevnader/domene og normer/normforventningar, heng primært saman med to forhold. COD-modellen definerer for det fyrste denne komponenten som «the development of and access to domains in which the use of the language is natural, welcome and expected» (Lo Bianco & Peyton, 2013, s. iv). Skal me kunna analysera dette språkbruksvilkåret, må me altså sjå på ulike språkbrukskontekstar og kva som styrer moglegheitene for å bruka nynorsk i desse kontekstane. Eg har valt å sjå på moglegheitene for å bruka nynorsk i kontekstar som til dømes nærmiljøet (utanom skulen) og på sosiale medium – to kontekstar som er å rekna som nokså normstyrte (jf. kap. 5.2). Normene som til ei kvar tid gjeld innanfor ein kontekst, vil bidra til å regulera det moglegheitsrommet ein har. Som med *vilje*, vil det også i denne boksen vera mogleg å velja andre operasjonaliseringar og konkretiseringar av desse enn dei eg har valt. Nærmiljøet kan til dømes brytast ned i mindre domene, som familien, fritidsaktivitetar, eller for den del skulen. Sjølv om eg fyrst og fremst har plassert skulen som struktur i toppboksen «ferdigheiter», basert på at skulen er den strukturen som har ansvar for den formelle opplæringa i nynorsk, vil det også vera mogleg å analysera dei meir uoffisielle normene for språkbruk som gjeld innanfor denne konteksten. På same måte vil det vera mogleg å sjå på det lokale lingvistiske landskapet som del av ferdigheitsboksen, for å analysera grunnlaget for uformell språkesponering. Dette illustrerer for det fyrste at COD-modellen er eit nokså fleksibelt rammeverk, som kan tilpassast konteksten den vert brukt i, samstundes som det også illustrerer kor tett samanvovne dei tre komponentane i modellen er.

I mi framstilling av modellen har også danning fått plass som eit bakteppe. Sjølv om dei tre komponentane kvar på sitt vis handlar om vilkåra som må vera oppfylte for at ein skal kunna velja å bruka eit gitt språk, treng ein også å verta sett i stand til å faktisk forstå at ein tek eit aktivt val, og kva det valet kan innebera. Ein skal ikkje berre læra seg «[...] ‘spelereglane’ utan å sjå at ‘spelet’ kan diskuterast og forandrast», men verta «eit tenkande og handlande subjekt», slik filosofen Jon Hellesnes (1975, s. 16–17) skriv. Ein kan kanskje argumentera for at danning fyrst og fremst er eit omgrep knytt til det individuelle, fordi det er ein prosess individet går gjennom. Men denne prosessen vert igangsett gjennom strukturane, og særleg gjennom skulen som institusjon. Dessutan impliserer danning somgrep til Hellesnes som eg har lagt til grunn, at (til dømes) elevar skal emansiperast til å bli *politiske* subjekt – altså samfunnsborgarar som ser lengre enn seg sjølve (Hellesnes, 1975, s. 16–17). Danning inneber med andre ord å ta kollektivt ansvar.

5.5 Implikasjonar

Gjennom avhandlinga har eg sett søkjelyset på ulike faktorar og prosessar som kan påverka språkbevaring og språkskifte blant nynorskelevar på ungdomssteget. Studien bidreg med å ta oss eit steg nærare ei forklaring av kva mekanismar som (sam)verkar i ulike språkvalssituasjonar, samstundes som han illustrerer kompleksiteten som ligg i det å velja skriftspråkleg uttrykksmåte. Å finna ei forklaring med to strekar under er umogleg, men likevel kan studien bidra med innsikter som har implikasjonar for analysar av den nynorske skriftspråksituasjonen og for didaktisk arbeid med nynorsk i skulen.

For det fyrste viser denne avhandlinga at kompetanse og ferdigheiter har noko å seia. Samstundes skal ein merka seg at det at elevar tykkjer dei meistrar nynorsk dårlegare enn bokmål, ikkje nødvendigvis er ein grunn til å skifta. Dei vil gjerne læra språket, seier fleire av elevane, men dei tykkjer nynorsk er vanskelegare enn bokmål, og fordi bokmåleksponeringa i samfunnet som heilskap er så massiv, treng dei opplæring i språket under rammer som gjev dei den tryggleiken dei treng. Det legg då også føringane gjennom læreplanen opp til. Slik mange av elevane skildrar opplæringssituasjonen sin, er det derimot ikkje den opplevinga dei sit att med frå klasserommet. Det skal ein ta på alvor.

Ein måte å gjera det på, er å sjå kritisk på språkopplæringspraksisar som i realiteten grensar mot transspråkingspedagogikk. Som eg drøftar i teorikapittelet, har transspråking etablert seg som motstykket til 'tradisjonell' målspråkliteracy i kraft av å fokusera på individet sin samla språkkompetanse, utan omsyn til skiljelinjene mellom det me konvensjonelt oppfattar som ulike 'språk' (Baker & Wright, 2017; sjå også kap. 2.2). Transspråkingspedagogikken talar såleis for parallellæring og parallellbruk av dei ulike språklege formene som eleven kan eller har kjennskap til, medan den meir tradisjonelle målspråkliteracyen forfektar meir språk-for-språk-arbeid for å styrkja innlærarane sin språklege kompetanse.

Transspråkingspedagogikken har vore lite brukt i norskfagsundervisninga så langt, om ein ser vekk frå arbeid med minoritetsspråklege elevar (sjå til dømes Dewilde 2015; 2019). Men i avhandlinga si tek Eiksund (2021) til orde for at ein i arbeidet med nynorsk og bokmål bør leggja til rette for nettopp ein slik parallellspråksdidaktikk som gjev «tidleg og tilnærma lik eksponering for begge skriftspråka i lese- og skriveopplæringa» (s.127). Etter hans syn vil dette kunna bidra til betre føresetnader for å nå måla i læreplanen om aktiv kompetanse i både nynorsk og bokmål for alle elevar. Kan hende vil ein slik pedagogikk gagna elevar som skal læra nynorsk som sidemål, ettersom det truleg vil føra til at den elevgruppa får meir nynorskeksponering enn dei elles ville fått. Når det er sagt: Når me både veit at nynorsk vert opplevd som vanskeleg, at så mykje av verda utanfor skulen er dominert av bokmål, og at skulen difor får ei ekstra viktig rolle for å skapa språkbrukarar som kjenner seg trygge på eige språk, framstår det mot si hensikt å opna for pedagogiske arbeidsmåtar som vil gje *mindre* eksponering for nynorsk, men *meir* rom for bokmål. Brunstad (2020) peikar på det same: «Elevane må møte meir nynorsk i skulen» (s. 198), skriv han, og tek i forlenginga av dette til orde for positiv diskrimering av nynorsk. Å vera kritisk til transspråking som pedagogisk verktøy betyr ikkje at ein ikkje skal anerkjenne den retoriske kompetansen som kjem til uttrykk gjennom den nokså omfattande språkvekslinga hjå mange nynorskelevar, noko også Brunstad er inne på i sin artikkel. Ein kan gjerne sjå på denne språkvekslinga som transspråkleg praksis, slik eg mellom anna er inne på i artikkel 2. McPake & Tedick (2022) poengterer at «today's language separation advocates readily acknowledge that students will naturally draw upon the linguistic resources they have available even when expected to use one language or the other» (s. 307),

og at det er viktig å byggja på denne tverrspråklege kompetansen samstundes som at ein held fram med å jobba separat med dei ulike språka ein skal tileigna seg. I lys av det nynorskelevane fortel om opplæringskvardagen sin, er eg på line med McPake & Tedick og meiner såleis at framhald av målspråksliteracy er å føretrekka som didaktisk prinsipp framfor ein meir transspråkleg pedagogisk praksis.

Ein andre implikasjon av funna i denne avhandlinga er at språkval generelt, og skriftspråksval spesielt, bør tematiserast meir gjennom det norske utdanningsløpet. Elevane som har delteke i granskinga, fortel at bruk av nynorsk og bokmål generelt vert lite tematisert, bortsett frå som del av språkhistoria, og med mindre dei har lærarar med ekstra stort nynorskengasjement. Dermed er det grunn til å tru at heller ikkje val av skriftspråk vert tematisert i særleg grad. Dette er også noko Proba Samfunnsanalyse sin rapport frå 2014 syner. «Valget av hovedmål oppleves og behandles av alle vi har intervjuet som et personlig valg [...]», seier rapporten (2014, s. 39). I artikkel 2 drøftar eg om denne manglande tematiseringa av språkval kan hengja saman med det personlege språkrettsprinsippet som gjer seg gjeldande på ungdomssteget. Elevane har rett til å velja fyrsteskriftspråk sjølve frå og med 8. årssteg, og det kan verka som at det rår ei oppfatning om at skulen skal trø varsamt i møte med denne tematikken for ikkje å styra elevane sine val. Å overstyra elevane skal ein jo heller ikkje, men det betyr ikkje at ikkje tematikken kan og bør setjast på agendaen. Det er vanskeleg å sjå føre seg at læreplanmåla om språkleg tryggleik og å vera i stand til å ta gode val kan nåast utan at ein tematiserer overordna språksosiologiske problemstillingar. Som eg har vore inne på før, må ikkje eit 'godt' val lesast som einstyddande med å *ikkje* skifta, men heller som eit informert og aktivt val, og for å kunna gjera eit informert og aktivt val, lyt ein ha kunnskap om og kjennskap til valmoglegheitene. Lunde & Thingnes (2022) peikar på at å utforska og å tematisera tospråkssituasjonen kan gje elevane både historiemedvit og aktørskap, men også ei forståing for at «nynorsk er eit minorisert språk, og at elevar, studentar og lærarar kan verke inn på statusen til nynorsk» (s.183). Som dei også påpeiker, er dette ikkje ei utfordring som berre kan løysast på lågare trinn i utdanningsløpet, men at ein også må stilla krav til at forskarar og lærarutdannarar set temaet på agendaen.

Ein tredje implikasjon av funna frå avhandlinga handlar om samspelet mellom formelle og uformelle strukturar. Det finst altså allereie språkpolitiske og utdanningspolitiske føringar som skal leggja til rette for læring og bruk av begge dei to norske skriftspråka på jamvektig grunnlag. Desse strukturane er viktige. Men som særleg artikkel 3 syner, er dei strukturelle vilkåra for skriftspråkbruken til nynorskelevane ikkje einskaplege, men er prega av ulike normer som dreg i ulike retningar. På langt nær alle av desse strukturane kan regulerast politisk, som til dømes språklege normer på felt som er særleg viktige i ungdomskvardagen. Dermed vert det også utfordrande å gje nynorskelevane det Lewis (2017) kallar «fair linguistic background conditions» (s. 603). Dette er forhold «under which people can be said to have a fair opportunity to use their favoured language and also to strive for its continued success and survival», ifølgje Lewis (2017, s. 595). Sterke sosiale normer om at nynorsk ikkje høver særleg godt i verda utanfor skulen, er faktorar for språkval, og dei kan i ytste konsekvens også resultera i ein slags motsett diglossi, slik Price & Tamburelli (2016) skildrar frå Wales.

Men sjølv om det ikkje er gjort over natta å endra habitus (jf. Harder, 2022; sjå også Kraft & Mortensen, 2022), er ikkje sosiale normer hogde i stein. Ein kan ikkje tvinga fram normendringar gjennom til dømes statlege reguleringar, men ein kan like fullt gjera grep som gradvis kan bidra til å gjera det enklare å vera nynorskbrukar også utanfor skulekonteksten. Bevisste didaktiske grep både for å styrka nynorskkompetansen og for å tematisera tospråkssituasjonen i større grad enn det som truleg vert gjort på mange skular i dag, kan vera døme på slike grep. Å syna fram at nynorsk er eit bruksspråk i alle samanhengar, som til dømes gjennom lokal språkpolitikk som kommunale språkstyrkingstiltak, eller ved at nynorsk får plass på arenaer der han tidlegare ikkje har vore så synleg (som i nasjonale aviser), kan vera døme på andre grep som på sikt kan påverka føresetnadane for språkbevaring og språkskifte blant nynorskbrukarar. Det ligg likevel utanfor denne avhandlinga sine føremål å diskutera språkstyrkingstiltak som indirekte påverkar nynorskelevane sine opplæringsvilkår.

5.6 Avgrensingar og vidare forskning

Alle avhandlingar har sine avgrensingar, det gjeld også for denne. I avgrensingane ligg også indikasjonar på kvar utgangspunktet for vidare forskning kan liggja. I metodekapittelet drøfta eg det som mange kanskje vil peika på som den største avgrensinga ved avhandlinga, nemleg at ho byggjer på eigenrapporterte data. Sjølv om analysar bygde på eigenrapportering sjølv sagt har sine svakheiter, argumenterte eg for at dette datamaterialet også er avhandlinga sin styrke. Målsetjinga har heile vegen vore å løfta fram perspektiva frå dei som står midt i språkvalssituasjonane, og etter mitt syn har det ein eigen verdi å kunna gå i direkte dialog med deltakarane, og på det viset også få tak i deira egne ord, skildringar og vurderingar. Elevblikket har på mange vis vore studieobjektet, ikkje filteret mot røynda. Når det er sagt, kunne avhandlinga styrkt seg med ei utvida tilnærming slik at også andre datatypar kunne utnyttast. Sidan skulen stod fram som ein meir sentral strukturell føresetnad for språkval enn eg på førehand hadde trudd, ville det ha vore interessant med ei meir etnografisk tilnærming med både observasjonar og med lærarane, skuleadministrasjonen og skuleeigaren sine blikk på spørsmålet om språkval. Her trengst det openbert vidare forskning.

Ei anna avgrensing handlar om tidsaspektet. Eg valde å gjera datainnsamlinga mi innanfor eit nokså komprimert tidsrom og gjennom eit design som la opp til relativt samtidig innsamling av både kvantitative og kvalitative data. Dette hadde klare fordelar, som eg også har drøfta i metodekapittelet, og innanfor rammene av ei doktorgradsavhandling er det uansett utfordrande med longitudinelle studiar. Sidan elevane som deltok i granskinga mi stod på terskelen til vidaregåande skule våren 2019, kunne ein likevel sett for seg at det ville ha vore mogleg å supplera med ei datainnsamling nummer 2, som kunne ha gjeve innsikt i dei overordna språkvala etter overgangen til nytt skuleslag. I etterpåklokskapens lys, med vissheita om kva som hende i verda våren 2020, er eg likevel takksam for at eg ikkje hadde planlagt ei ny datainnsamling. Å følgja ungdommar gjennom slike overgangssituasjonar, kan likevel bidra med interessante innsikter i språkval som fenomen, og kan gjerne utforskast gjennom vidare studiar.

Denne avhandlinga bidreg med å fylla ut delar av den samla kunnskapen vår om skriftspråskifte og skriftspråkbevaring i norsk samanheng. Når det er sagt, trengst det framleis studiar som ser nærare på situasjonen for nynorsk i brei forstand. I 5.4 presenterer eg COD-modellen som eit forslag til analytisk rammeverk for å gå meir i djupna på vilkåra for det nynorske skriftspråket og det å vera nynorskbrukar. Ettersom dette var eit rammeverk eg sjølv vart kjend med i løpet av avhandlingsarbeidet, er det artikkel 3, i tillegg til denne kappa, som nyttar modellen som grunnlag for teori og analyse. Ei gransking med COD-modellen som analytisk rammeverk frå starten av, kunne kanskje ha gjeve interessante resultat. Sjølv med dei avgrensingane avhandlinga har, vonar eg likevel ho bidreg med auka forståing og viktige innsikter i vilkåra for nynorsk språkbruk, og for språkbevaring og språskifte i ein norsk kontekst, og at ho kan tena som startpunkt og grunnlag for meir forskning på desse temaa.

Referansar

- Ahearn, L. M. (2010). Agency and language. I J. Jaspers, J-O. Östman & J. Verschueren (red.), *Society and Language Use* (s. 28–48). John Benjamins Publishing Company.
- Andersen, H. (1989). Understanding linguistic innovations. I L.E. Breivik & E.H. Jahr (red.). *Language change. Contributions to the study of its causes* (s. 5–27). Moton de Gruyter.
- Baker, C. (2003). Language planning: a grounded approach. I J. M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (red.), *Bilingualism: beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (s. 88–111). Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6. utg.). Storbritannia: Multilingual Matters.
- Barkaoui, K. (2010). Do ESL essay rater's evaluation criteria change with experience? A mixed-methods, cross-sectional study. *TESOL Quarterly* 44, 31–57. DOI: <https://doi.org/10.5054/tq.2010.214047>
- Bell, Allan. 2009. Language style as audience design. I *The new sociolinguistics reader*, redigert av Nikolas Coupland & Adam Jaworski, 265–275. New York: Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. I I A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2. utg., 95–117). DOI: <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the education of adults*, 39(2), 132–149. DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentlig språkpolitikk 1885–2005*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/220171>
- Bjørhusdal, E. (2018). Ei språkhistorie om ungdomsskulen. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord, *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 157–176). Samlaget.
- Bouchard, J. & Glasgow, G. P. (2019). Agency in language policy and planning: A theoretical model. I J. Bouchard & G. P. Glasgow (red.), *Agency in language policy and planning. Critical inquiries* (s. 22–76). Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Great Britain: Polity Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32–45). Gyldendal
- 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.
- Bukve, Trude. 2019. *Language Use in Higher Education: the Student Perspective*. [Doktoravhandling, Universitetet i Bergen]. BORA – Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/21385>
- Bullock, B. E. & Toribio, A. J. (2009). Themes in the study of code-switching. I B. E. Bullock & A. J. Toribio (red.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching* (s. 1–18). Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. (2008). Language shift and the family: questions from the Sri Lankan Tamil diaspora. *Journal of Sociolinguistics*, 12(2), 143–176.
- Casenoves, R., Mas, J-Á. & Tudela, A. (2019). Primary and secondary factors in language maintenance in a medium-sized community language: Catalan in Spain. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 525–552.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: international perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 193–198. DOI: 10.1080/15348458.2017.1327816
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. DOI: 10.1080/01434632.2017.1284855
- Chen, L. (2020). Problematising the English-only policy in EAP: a mixed-methods investigation of Chinese international students' perspectives of academic language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(8), 718–735. DOI: 10.1080/01434632.2019.1643355
- Choi, T-H. (2019). Structure, agency and the “teaching English in English” policy: the case of South Korea. I J. Bouchard & G. P. Glasgow (red.), *Agency in language policy and planning. Critical inquiries* (s. 214–236). Routledge.
- Costa, J., De Korne, H., & Lane, P. (2017). Standardising minority languages. Reinventing peripheral languages in the 21st century. I P. Lane, J. Costa & H. De Korne (red.), *Standardizing minority languages. Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery* (s. 1–23). Henta frå <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315647722>
- Coupland, N. (2011). The sociolinguistics of style. I R. Mesthrie & W. Wolfram (red.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (s.138–156). Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. I A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2. utg., s. 45–68). DOI: <https://doi.org/10.4135/9781506335193>

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5. utg.). SAGE Publications.
<https://online.vitalsource.com/books/9781506386690>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. utg.). SAGE Publications.
<https://online.vitalsource.com/books/9781506394671>
- Creswell, J.W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. I A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 209–240). SAGE Publications
- Deer, C. (2014). Doxa. I M. Grenfell (red.), *Pierre Bourdieu: key concepts* (s. 119–130). Acumen Publishing
- De Fina, A. (2007). Code-switching and the construction of ethnic identity in a community of practice. *Language in Society*, 36, 371–392.
- Dewaele, J-M. & Wei, L. (2014). Attitudes towards code-switching among adult mono- and multilingual language users. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 235–251.
- Dewilde, J. I. (2015). «No problem, janem» En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemme* (s. 109–126). Cappelen Damm Akademisk
- Dewilde, J. I. (2019). Forord. I O. García & L. Wei (Inger Sverreson Holmes, oms.), *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring* (s. 5–8). Cappelen Damm Akademisk
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press
- D’Souza, S. (2019). Hermeneutics: a boon for cross-disciplinary research. I P. Liamputtong (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 189–204). Springer Nature Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_63
- Egaña, E. A., Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Teachers’ beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169–193. DOI: 10.1075/jicb.3.2.01aro
- Eiksund, H. (2015). Mellom borken og veden. Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 36–61). Samlaget.
- Eiksund, H. (2019). Språkpraksisar i randsona: Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*, 10, 49–76.
- Eiksund, H. (2021). *Samanheng og samanfall: Ein studie av forholdet mellom opplæringsmål og utvikling av skriftlege ferdigheiter*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. BORA – Bergen Open Research Archive.
<https://hdl.handle.net/11250/2754576>

- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk
- Evans, S. & Morrison, S. (2017). English-medium instruction in Hong Kong: a grey area in school policies and classroom practices. *Current Issues in Language Planning*, 18(3), 303–322. DOI: 10.1080/14664208.2016.1270106
- Faarlund, J.T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken. Noam Chomskys språkteori*. Samlaget
- Fishman, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics*, 2(9), 32–70.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2001). *Can threatened languages be saved?: reversing language shift revisited: a 21st century perspective*. Multilingual Matters
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Lars Holm-Hansen, oms.). Pax Forlag. (Opphavleg gitt ut 1990)
- García, O., Peltz, R. & Schiffman, H. F. (2006). *Language loyalty, continuity and change: Joshua A. Fishman's contributions to international sociolinguistics*. Multilingual Matters
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Tupas, R. (2019). Doing and undoing bilingualism in education. I A. De Houwer & L. Ortega (red.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (s. 390–407). Cambridge University Press
- Gardner-Chloros, P. (2009). Sociolinguistic factors in code-switching. I B.E. Bullock & A. J. Toribio (red.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (s. 97–113). Cambridge University Press.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garthus, K.M.K. (2009). *Rapport om språkskifte i Valdres*. Målstreken / Valdres mållag.
- Garthus, K. M. K., Todal, J., & Øzerk, K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Noregs Mållag. Henta frå http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/2010Rapport_ValdresFirda.pdf [20.10.16].
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget
- Glasgow, G. P. & Bouchard, J. (2019). Introduction. I G. P. Glasgow & J. Bouchard (red.), *Researching agency in language policy and planning* (s. 1–11). Routledge.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Towards a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11(3), 255–274.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Grin, F. (2003). *Language policy evaluation and the European Charter for Regional and Minority Languages*. Palgrave Macmillan.
- Grin, F. & Moring, T. (2002). *Support for minority languages in Europe. Final report*. Europakommisjonen.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Harder, P. (2022). Attitudes, norms and emergent communities. I J. Mortensen & K. Kraft (red.), *Norms and the study of language in social life* (s. 21–41). De Gruyter Mouton.
- Hathcoat, J. D. & Meixner, C. (2017). Pragmatism, factor analysis, and the conditional incompatibility thesis in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 11(4), 433–449. DOI: 10.1177/1558689815622114
- Hashemi, M. R. & Babaii, E. (2013). Mixed methods research: toward new research designs in applied linguistics. *The Modern Language Journal*, 97(4), 828–852.
- Haugsgjerd, S. Å. (2018). «Nynorsk? Offamæg... Skriv dialekt!» *Ei undersøking av haldningar til nynorsk som hovudmål blant ungdom i randsona for nynorsken*. [Mastergradavhandling, Universitetet i Agder].
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal Norsk Forlag
- Hellevik, O. (2015). Hva betyr respondentbortfallet i intervjuundersøkelser? *Tidsskrift for samfunnsforskning* 56(2), 211–231.
- Helset, S. & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventningar mellom ungdommar 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/10.23865/noasp.106>
- Hernes, R. (2005). Kvar i verda finst språket? Ei drøfting av sosiolingvistikken sitt studieobjekt – i spenningen mellom individ og kollektiv. I *Målbryting. Skrifter frå prosjektet Talemålsendring i Noreg*, 7, 145–167. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Hernes, R. (2012). Bokmål eller nynorsk – er det spørsmålet? Ei gransking av «den nynorske lekkasjen» hjå lærarstudentar. *Maal og minne*, 2, 56–90.

- Hesse-Biber, S. (2015). Introduction: Navigating a turbulent research landscape: Working the boundaries, tensions, diversity, and contradictions of multimethod and mixed methods inquiry. I S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (red.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (s. xxxii–liii). Oxford University Press.
- Hibberts, M., Johnson, R. B. & Hudson, K. (2012). Common survey sampling techniques. I L. Gideon (red.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (s. 53–74). Springer Science.
- Hickey, T. M., Lewis, G. & Baker, C. (2014). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 215–234. DOI: 10.1080/13670050.2013.866629
- Hulsen, M., de Bot, K., & Weltens, B. (2002). “Between two worlds:” Social networks, language shift, and language processing in three generations of Dutch migrants in New Zealand. *International Journal of the Sociology of Language*, 153, 27–52.
- Hornberger, N. H. (2002). Language shift and language revitalization. I R. B. Kaplan (red.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (s. 365–373). Oxford: Oxford University Press.
- Hornberger, N. & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532.
- Hornberger, N., Tapia, A., Hanks, D., Dueñas, F., & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152–186. DOI: 10.1017/S0261444817000428
- Hårstad, G. (2018). «Du vel nynorsk fordi bokmål er lettare då, liksom». *Ein sosiolingvistisk studie av språkval og språklege ideologiar hjå ungdomsskuleelevar i Midt-Gudbrandsdalen*. [Masteravhandling, NTNU].
- Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by. En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. [Doktoravhandling, NTNU]. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243705/359563_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Hårstad, S., Lohnstad, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randson og eit språkdelt område i Hordaland*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Johansen, Å.M. (2009). "Velkommen te' våres Norge" : en kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Manndalen i Gáivuotna/Kåfjord. Novus.
- Johnsen, R. V. (2021). *Flerspråklig ungdom og familien: Språklige praksiser, aktørskap og identiteter*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/20543>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, D. C. & Freeman, R. (2010). Appropriating language policy on the local level: working the spaces for bilingual education. I K. Menken & O. García (red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 13–31). Routledge
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1(2), 112–133. DOI: 10.1177/1558689806298224
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2017). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6. utg.). SAGE Publications Inc.
- Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 199–2015. DOI: 10.1080/15348458.2017.1328282
- Juuhl, G. K. (2015). Språkval som situerte retoriske handlingar. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 77–89). Samlaget.
- Juuhl, G. K. (2020). Nynorsk i ein femåringskvardag – om grunnlag for skriftspråkstileigning i ein mindretalsspråksituasjon. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 11–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Keller, R. (1994). *On language change. The invisible hand in language*. Routledge
- Kjøll, G. (2013). *Språkfilosofi*. Fagbokforlaget
- Kleggetveit, I. (2013). *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder* [Masteravhandling, Universitetet i Agder].
- Kraft, K. & Mortensen, J. (2022). Norms and stereotypes: studying the emergence and sedimentation of social meaning. I J. Mortensen & K. Kraft (red.), *Norms and the study of language in social life* (s. 97–123). De Gruyter Mouton.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity* 47, 2025–2047.
- Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kulturdepartementet. (2019). *Høyringsnotat – utkast til lov om språk (språklova)*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/obe8836dbcc0046daa6148a7776fb4275/spraklov-hoyringsnotat---siste-versjon-26.8..pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lane, P. (2010). “We did what we thought was best for our children.”: A Nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language*, 202, 63–78. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.014>
- Langnes, L. A. S. (2022). Nok tilgang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskolen. I S.J. Helset & E. Brunstad (red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 69–100). Cappelen Damm Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
- Lee, Y-J. & Greene, J. (2007). The predictive validity of an ESL placement test. A mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research* 1(4), 366–389. DOI: 10.1177/1558689807306148
- Léglise, I. & Alby, S. (2006). Minorization and the process of (de) minorization: The case of Kali’na in French Guiana. *International Journal of the Sociology of Language*, 182, 67–85. DOI: 10.1515/IJSL.2006.069
- Leonet, O., Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: translanguaging in a trilingual school in the Basque country. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 216–227. DOI: 10.1080/15348458.2017.1328281
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012a). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. DOI: 10.1080/13803611.2012.718490
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012b). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488
- Lewis, H. (2017). Realising linguistic justice: resources versus capabilities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(7), 596–606. DOI: 10.1080/01434632.2016.1192178
- Lo Bianco, J. & Peyton, J. K. (2013). Vitality of Heritage Languages in the United States: The Role of Capacity, Opportunity, and Desire. *Heritage Language Journal*, 10(3), i–viii.
- Lunde, K. (2020). Lokal majoritet, nasjonal minoritet: Ein studie av skriftspråkskifte i robuste nynorskkommunar. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 119–144). Cappelen Damm Akademisk.
- Lunde, K. & Thingnes, J. S. (2022). Podkast som undervisningsform: språkhistorisk aktørskap i møte med nynorsk. I S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 157–187). Cappelen Damm Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.175>

- Mackey, A. & Bryfonski, L. (2018). Mixed methodology. I A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky & S. Starfield (red.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (103–121). Palgrave Macmillan UK
- Maton, K. (2014). Habitus. I M. Grenfell (red.), *Pierre Bourdieu: key concepts* (s. 49–65). Acumen Publishing
- Mayou, J. & Onwuegbuzie, A. J. (2015). Toward a conceptualization of mixed methods phenomenological research. *Journal of Mixed Methods Research* 9(1), 91-107. DOI: 10.1177/1558689813505358
- McChesney, K & Aldridge, J. (2019). Weaving an interpretist stance throughout mixed methods research. *International Journal of Research and Method in Education* 42(3), 225-238. DOI: 10.1080/1743727X.2019.1590811
- McPake, J. & Tedick, D. J. (2022). Translanguaging and immersion programs for minoritized languages at risk of disappearance: developing a research agenda. I J. MacSwan (red.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging* (s. 295–320). Multilingual Matters.
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022: Barn og unges bruk av sosiale medier*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf
- Menken, K. & García, O. (2010). Introduction. I K. Menken & O. García (red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 1–10). Routledge.
- Mesthrie, R. (2009). Critical sociolinguistics: approaches to language and power. I R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert & W. Leap, *Introducing sociolinguistics* (s. 309–342). Edinburgh University Press.
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: method and interpretation*. Blackwell
- Minde, H. (2003). Assimilation of the Sámi – implementation and consequences. *Acta Borealia*, 20(2), 121–146, DOI: 10.1080/08003830310002877
- Moore, R. (2014). Capital. I M. Grenfell (red.), *Pierre Bourdieu: key concepts* (s. 101–117). Acumen Publishing.
- Mortensen, J. & Kraft, K. (2022). Introduction: ‘Behind a veil, unseen yet present’ – on norms in sociolinguistics and social life. I J. Mortensen & K. Kraft (red.), *Norms and the study of language in social life* (s. 1–20). De Gruyter Mouton.
- Myklebust, H. (2015). «Nynorsk er jo heilt konge då, men [...]»: Identitetshandlingar i argumenterende tekstar på vidaregåande trinn. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 62–76). Samlaget.
- Myklebust, H. & Osdal, H. (2020). Å lære eit mindretalsspråk som andrespråk – erfaringar frå fleirspråklege ungdomsskuleelevar i to nynorskkommunar. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 145–170). Cappelen Damm Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Mållova. (1980). *Lov om målbruk i offentlig teneste* (LOV-1980-04-11-5). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1980-04-11-5>

- Nordal, A. S. (1997). *Frå eg til jeg? Språkhaldningsundersøking om bakgrunn for skifte av skriftspråk frå nynorsk til bokmål*. [Hovudfagsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Norsk målungdom. (2021). Talemålet og nynorsken. <https://malungdom.no/politikk/program/talemalet-og-nynorsken/>
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report* 12(2), 281–316.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pauwels, A. (2016). *Language maintenance and shift*. Cambridge University Press.
- Piippo, I. (2012). *Viewing norms dialogically: an action-oriented approach to sociolinguistic metatheory*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Helsinki]
- Piippo, I. (2022). Norms in the making – exploring the norms of the teacher register *selkosuomi* in immigrant integration training classrooms in Finland. I J. Mortensen & K. Kraft (red.), *Norms and the study of language in social life* (s. 69–96). De Gruyter Mouton.
- Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. SAGE Publications. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781483398341>
- Potowski, K. (2013). Language maintenance and shift. I R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas (red.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (s. 321–339). Oxford: Oxford University Press.
- Price, A. R. & Tamburelli, M. (2016). Minority language abandonment in Welsh-medium educated L2 male adolescents: classroom, not chatroom. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 189–206. DOI: 10.1080/07908318.2015.1136323
- Proba Samfunnsanalyse. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Rapport 2014–07. http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf
- Prop. 108 L (2019–2020). *Lov om språk (språkløva)*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nn-no/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Prop. 57 L (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Rauset, M. (2022). Merkelappar brukte på bokmål og nynorsk med subvarietetar. I R. Neteland & T. Kinn (red.), *Han Johan og dei. Veneskrift til Johan Myking ved syttiårsleitet*. *BeLLS* 12(1), 2020, 207–232. DOI: 10.15845/bells.v12i1.3547
- Regjeringen. (2022). Minoritetsspråkpakten. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/minoritetsprakpakta/id86936/>

- Riazi, A. M. (2016). Innovative mixed-methods research: moving beyond design technicalities to epistemological and methodological realizations. *Applied Linguistics* 37(1), 33–49.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language planning and policy. *Journal of Sociolinguistics* 4(2), 196–213.
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT profession. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. BORA – Bergen Open Research Archive. <http://bora.uib.no/handle/1956/3849>
- Rødningen, D. (1999). Ottadalen – ein utforbakke til bokmålet. Språkproblem og språkskifte blant ungdom i Lom, Skjåk og Vågå. I T. Kleiva, I. Donali, T. Nettet & H. Øygarden (Red.), *Austlandsmål i endring. Dialektar, nynorsk og språkhaldningar på indre Austlandet* (s. 246–258). Det Norske Samlaget.
- Røer, A. (1978). *Målskifte i Gudbrandsdalen – Skifte av skriftmål blant gymnasister i Gudbrandsdalen: Bakgrunn og konsekvenser*. [Hovudfagsoppgåve, Universitetet i Oslo].
- Røynealand, U. (2005). *Dialektnivellering, ungdom og identitet. Ein komparativ studie av språkleg variasjon og endring i to tilgrensande dialektområde, Røros og Tynset*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Røynealand, U. & Vangsnes, Ø. A. (2020). Joina du kino i mårgå? Ungdommars dialektskrivning på sosiale medium. I K. Hagen, A. Hjelde, K. Stjernholm & Ø.A. Vangsnes (red.), *Bauta: Janne Bondi Johannessen in memoriam*, Oslo Studies in Language 11(2), 2020, 357–392.
- Sandøy, H. (2003). Den norske normeringssirkelen. I H. Omdal & R. Røstad (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis*. Høyskoleforlaget.
- Sandøy, H. & Nesse, A. (2016). Språkendring. I H. Sandøy (red.). *Norsk språkhistorie 1. Mønster* (s. 33–100). Novus forlag.
- Sikt. (u.å.). Barnehage- og skoleforskning. <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skoleforskning>
- Sjøhelle, K. K. (2017). Språkduj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 284–303). Samlaget.
- Smith-Christmas, C. (2019). When X doesn't mark the spot: the intersection of language shift, identity and family language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 2019(255), 133–158. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-2006>

- Solli, S. M. (2018). Individualisme og holisme. Enten-eller eller både-og?. I E. Balsvik & S. M. Solli (red), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene. Bind 2* (3.utg., s. 140-164). Universitetsforlaget
- Sollid, H. (2012). Språkvalg på grensa: Flerspråklig utdanning i Kirkenes. *Nordlyd*, 39(2), 71–88.
- Språkløva. (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2012). *Språkstatus 2012. Språkpolitisk tilstandsrapport frå Språkrådet*.
<https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kstatus/Spr%C3%A5kstatus%202012.pdf>
- Språkrådet. (2022). *Rapport om språkbyte. Eit kunnskapsoversyn over språkbyte frå nynorsk til bokmål*. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/2022/rapport-om-sprakbyte-2022.pdf>
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: ein kvalitativ kasusstudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål*. [Masteravhandling, NTNU].
- St. meld. nr. 23 (2007–2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=1>
- Stoessel, S. (2002). Investigating the role of social networks in language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language*, 153, 93–132
- Stokke, H. (2018). *Stolt og pressa. Ei kvantitativ undersøking av haldningar blant nynorskelevar på VG2 i Møre og Romsdal fylkeskommune*. [Masteravhandling, Høgskulen i Volda].
- Sønnesyn, J. (2017). Danningsperspektiv på skriftspråkskifte i norsk skule. Vitskapsteoretisk artikkel levert som eksamenssvar i HVL sitt doktorgradsemne PHD901 – Danning og didaktiske praksiser hausten 2017. (Upublisert)
- Sønnesyn, J. (2018). Kvar i verda finst (skrift)språket? Vitskapsteoretiske og forskingsetiske refleksjonar. Vitskapsteoretisk artikkel levert som eksamenssvar i HVL sitt doktorgradsemne PHD902 – Vitskapsteori, teori og akademisk tekstarbeid våren 2018. (Upublisert)
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. I A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2. utg., 1–41). DOI:
<https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thingnes, J. S. (2020). *Å velje minoriserte språk. Språkpolitikk og språkval i akademia*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/80634>

- Thompson, John B. (1991). Editor's introduction. I Pierre Bourdieu. *Language and symbolic power* (s. 1–31). Polity Press.
- Thomson, P. (2014). Field. I M. Grenfell (red.), *Pierre Bourdieu: key concepts* (s. 67–81). Acumen Publishing.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Todal, J. (2002). «...jos fal gáhttet gollegielat». *Vitalisering av samisk språk i Noreg på 1990-talet*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford University Press.
- Uppstad, P. H. (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytningstid* (s. 137–149). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>
- Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Novus forlag.
- Vikør, L. S. (2011 [1997]). Norsk språksituasjon i internasjonalt perspektiv. I O. Almenningen, M. Hovdenak & D. Worren (Red.), *Språk og samfunn – heime og ute. Festskrift til Lars S. Vikør 65 år* (s. 48–54). Novus forlag.
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsk? I H. Eiksund & J. O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 16–35). Samlaget.
- Wold, I. (2018). *Kvifor ikkje nynorsk? Mekanismar og årsaker – Ein metaanalyse av sju studiar om den nynorske lekkasjen i randsoner*. [Mastergradavhandling, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2565094>
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, 77–99. DOI: <https://doi.org/10.7557/17.4825>
- Zambas, S. I., Smythe, E. A. & Koziol-McLain, J. (2015). Hermeneutics and pragmatism offer a way of exploring the consequences of advanced assessment. *Nursing Philosophy*, 16, 203–212.
- Øvrelid, I. N. (2014). *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar*. [Mastergradavhandling, Høgskulen i Volda]
- Øzerk, K. & Todal, J. (2013). Written language shift among Norwegian youth. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 285–300.

Artiklar og vedlegg

Artikkel 1:

Sønnesyn, J. (2018). Danningsperspektiv på språkskifte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 10(4), 301–311. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-04-02

Janne Sønnesyn

Janne.Sonnesyn@hvl.no

Danningsperspektiv på språkskifte

*Artikkelen tek føre seg skriftspråkskifte i norsk skule i eit danningperspektiv, og diskuterer elevane sine ulike grunn-
gjevingar for skriftspråkskifte i lys av danningsteori. Med
desse grunn-
gjevingane som utgangspunkt, drøftar artikkel-
len om skriftspråkskifte frå nynorsk til bokmål kan sjåast
på som ein danning-
prosess, eller om det heller er tale om
ei form for sosialisering-
prosess og om kor vidt det i såfall
indikerer at skulen ikkje fullt ut lukkast med danning-
oppdraget sitt.*

Nøkkelord

skriftspråkskifte, nynorsk, bokmål, danning, sosialisering

Innleiing

I denne artikkelen står skriftspråkskifte i norsk skule i fokus. Med skriftspråkskifte meiner eg at elevar som opphavleg har nynorsk som opplæringsmål, skiftar til bokmål i løpet av skulegangen. Føremålet er å analysere dette fenomenet som det er framstilt og diskutert i litteraturen, i lys av danningsteoretiske perspektiv. Såleis vil eg drøfta samanhengen mellom språkskifte og danning, og kor vidt språkskifte kan sjåast på som utfallet av ein danning-
prosess. Dei to sentrale omgrepa er *danning* og *språkskifte*, og desse vert drøfta og utdjupa kvar for seg, og i samanheng, i denne litteraturstudien.

Noko av det som verkeleg særmerker det norske språksamfunnet, er tospråks-situasjonen. Sidan 1885 har Noreg hatt to jamstelte skriftspråk, bokmål og nynorsk, som kvar er etablerte med sine skriftkulturar, og som også er sikra gjennom lover og offisiell språkpolitikk. Men sjølv om dei to skriftspråka er formelt jamstelte,

FOTO: HVL, TOVE TAKVAM LUGLUM



Janne Sønnesyn
Høgskulelektor i norsk og
stipendiat i norsk språk og
språkdidaktikk
Høgskulen på Vestlandet
Janne.Sonnesyn@hvl.no

er den reelle jamstillinga svakare. Nynorsk er i ein minoritetsposisjon når det gjeld tal på språkbrukarar, og er under press. At rammevilkåra for dei to målformene er ulike, finn ein òg reflektert i ei av dei nyare stortingsmeldingane for norsk språkpolitikk, *Mål og mening*: «Det er behov for eit meir heilhjarta og systematisk arbeid for å styrkja nynorsk språk og den nynorske skriftkulturen på brei basis» (St.meld. nr. 35 (2007–2008), s. 14).

Skulen vert ofte sett på som ein av dei viktigaste arenaene for nynorsk i det norske språksamfunnet. Læreplanen i norsk slår til dømes fast at faget er sentralt «for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling», og at eit av føremåla med norskopplæringa i skulen er å «gje [elevane] eit godt grunnlag for å meistre begge målformene i samfunns- og yrkeslivet.» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 2). Ser me til den nye overordna delen av læreplanen, fastsett ved kongeleg resolusjon 1. september 2017, finn me også der formuleringar som speglar formålsdelen i læreplanen i norsk: «Opplæringen skal sikre at elevane blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre.» (Utdanningsdirektoratet 2017b, s. 6). Skulen er såleis ein fundamental institusjon for at begge målformene vert haldne i hevd, gjennom å sikra god nynorskopplæring.

Samstundes fungerer skulen også som ein av dei viktigaste målestokkane for korleis det står til med nynorsk som målform i det norske språksamfunnet. Dei offisielle statistikkane for målform syner til dømes at det i skuleåret 2016/2017 var 12 prosent av elevane som hadde nynorsk som opplæringsmål (Utdanningsdirektoratet 2017a). I reine tal utgjer dette om lag 75 000 elevar. Denne prosentdelen har vore svakt fallande dei seinare åra, også mykje grunna reint demografiske endringar: Folketalet aukar meir i typiske bokmålsområde enn i nynorskområde. Samstundes veit me også at det føregår eit relativt stort språkskifte blant nynorskelevar i skulen (jf. t.d. Garthus, Todal & Øzerk 2010; Kleggetveit 2013; Idsøe 2016). Med grunnlag i den omfattande statistiske dokumentasjonen han har utarbeidd, legg Ottar Grepstad (2012) til grunn at ein av tre nynorskelevar truleg kjem til å byta skriftspråk innan dei fyller 20 år. I lys av dette kan det vera legitimt å spørja korleis språkskiftestatistikken harmonerer med dei uttalte måla i den norske språk- og utdanningspolitikken, og med læreplanen for norskfaget. Når det uttrykte ynsket er å styrkja det nynorske språket og elevane sine føresetnader for å meistra målforma, er det kan henda eit paradoks at det er eit heller stort språkskifte frå nynorsk til bokmål i norsk opplæring.

Forholdet mellom danning og sosialisering

Ein føresetnad for å nytta danningsteoretiske perspektiv, er å forstå omgrepet danning. I faglitteraturen kan ein finna fleire forsøk på definisjonar av omgrepet, men like fullt kan det somme tider kjennast vanskeleg å få tak på. Danning er alt, og alt er danning. Såleis kan omgrepet framstå som både svært konkret og svært abstrakt på ei og same tid. At eit omgrep som kan sporast heilt attende til antikkens Hellas, framleis ikkje har ein eintydig definisjon, kan synast rart, men samstundes kan det vera dette som er noko av styrken til danningomgrepet også. Det er tilpassingsdyktig, og risikerer dermed ikkje å krepera i konsensus.

I denne artikkelen vert Laila Aase (2003) si noko vide forståing av danning lagd til grunn. Aase er norskdidaktikar, og er blant dei som har arbeidd mest med danningsomgrepet i den norske skulen, særleg i relasjon til norskfaget. I hennar mykje siterte definisjon av danning skriv ho at danning er

[e]n sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt. (Aase 2003, s. 13).

Sjølv om denne definisjonen må kunna seiast å vera ganske generell, kan me likevel utleia særleg to sentrale kjenneteikn på omgrepet danning. For det fyrste er danning knytt til sosialisering. Altså handlar danning i vid forstand om det å verta ein aktiv og deltakande samfunnsborgar som kan ta del i samfunnslivet. For det andre er danning både ein prosess og eit resultat. Det er med andre ord både noko ein går gjennom, til dømes i utdanningsløpet, og noko ein vert. Ifylgje Aase sin definisjon vert ein person som har vore gjennom ein danningssprosess, ein person som har forståing for, samt beherskar og kan delta i vanlege oppvurderte kulturformer. Men ikkje berre det: Det er ikkje nok å ha dette innanfor eit snevert område, seier Aase, det skal vera tenkemåtar, handlingspotensial og kunnskapar innan eit variert felt. Danna personar er kritiske personar som er bevisste seg sjølv og sine omgjevnadar (jf. Aase 2003, 2005; Hamre 2017).

Sosialisering treng rett nok ikkje komma som eit resultat av danning. Filosofen Jon Hellesnes har etablert eit skilje mellom sosialisering i form av danning og sosialisering som følge av tilpassing:

Eg skil mellom to former for sosialisering, to måtar å verte «samfunnsvesen» på, nemleg tilpassing og daning. Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg «spelereglane» utan å sjå at «spelet» kan diskuteras og forandras. Tilpassings-sosialiseringa reduserer personar til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser som politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkande og handlande subjekt. Daninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Danings-sosialiseringa emansiperer personar til politiske subjekt. (Hellesnes 1975, s. 16–17)

Hellesnes ser altså desse to omgrepa som motsetnader til kvarandre, og ein kan sjølv sagt argumentera for at dette er eit litt for skarpt skilje. Truleg kan ein ikkje unngå ei viss form for tilpassing når ein skal sosialiseras til å verta samfunnsborgarar. Aase (2005, s. 19) peikar også på at Hellesnes «har et blick mer på en generell samfunnssosialisering enn en skolerelatert danningstenkning» når han presenterer desse to omgrepa som ein dikotomi. Skiljet Hellesnes her gjer, kan likevel vera ein interessant innfallsvinkel til skriftspråkskifte og danning, og eg vil difor sjå nærare på dette i dei vidare diskusjonane.

Nynorsk som mothegemonisk kulturform?

I Aase (2003) sin definisjon av danning finn me også omgrepet «vanlige oppvurderte kulturformer». Bruken av dette omgrepet reiser to tydelege spørsmål: Kva kulturformer er det her snakk om? Og kven avgjer kva som er oppvurdert og ikkje? Definisjonen seier lite om dette, men gjennom bruken av eit ord som 'vanleg', vert det signalisert ei slags sams forståing av kva som er oppvurdert og kva som ikkje er det. Det vert også teke for gitt at det eksisterer ei form for konsensus kring kva som kan reknast som ei vanleg, oppvurdert kulturform. Ein uttømmende diskusjon av innhaldet i dette omgrepet ligg utanfor rammene av denne artikkelen, men det må vera liten tvil om at (skrift)språk må kunna reknast som nettopp ei slik oppvurdert kulturform. Forholdet mellom språk og kultur er nært (jf. t.d. Kramsch 1998), og det er ikkje utan grunn at den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1991) reknar språk som del av den kulturelle kapitalen vår.

At noko er oppvurdert, må per definisjon også tilseia at det finst noko anna som er nedvurdert. Stør me oss vidare på Bourdieu sitt perspektiv, er det her tale om at noko har høgare kapital enn noko anna, og dette gjeld også (skrift)språklege varietetar:

Linguistic utterances or expressions are always produced in particular contexts or markets, and the properties of these markets endow linguistic products with a certain 'value'. On a given linguistic market, some products are valued more highly than others; and part of the practical competence of speakers is to know how, and to be able, to produce expressions which are highly valued on the markets concerned. (Thompson 1991, s. 18)

Sjølv om den typen verdimeisig orientering det her er tale om, ofte vert applisert på tilhøvet mellom ulike talte språkvarietetar (til dømes tilhøvet mellom dialekt og standardtale-mål), kan det også vera relevant for tilhøvet mellom dei skriftlege varietetane nynorsk og bokmål. Desse skriftspråka vert ofte tilskrivne ulik kapitalverdi på den språklege marknaden (jf. t.d. Mæhlum 2007), der bokmål typisk vert trekt fram som representant for det hegemoniske, medan nynorsk er, og har vore, motkrafta som utfordrar dette kulturelle hegemoniet.

Denne utfordrarstatusen har nynorsk hatt heilt sidan språket vart utvikla på 1800-talet, som eit ledd i den folkedanningskulturen som vaks fram som ei motvekt til den dåverande embetsmannskulturen. Dei folkelege røslene ynskte å ta eit oppgjør med «den gamle embetsstand og dens dannelseskultur» (Slagstad 1998, s. 97), for på den måten å utforma eit meir egalitært samfunn, og dermed også ei alternativ danning til det høgbor-garlege:

Det typiske skandinaviske fenomenet *folkedanning* og *folkeopplysning* vart etter kvart ein avgjerande faktor for utforminga av eit meir egalitært samfunn – grovt sagt, kort sagt utdanning og kulturell danning av folket, for folket, ved folket, i opposisjon til det tradisjonelle utdanningssystemet med tilhøyrande ideologi, men definitivt med ein ambisjon om å «reise folket», reise seg sjølv, kulturelt og utdanningsmessig. (Skirbekk 2010, s. 35–36)

I fenomenet folkedanning, som Reidun Høydal (2003, s. 367) har omtala som noko som «søkte å sameine to storleikar som vart oppfatta som skilde: 'folket' og 'danninga'», spela språket ei viktig rolle. Eit allment folkespråk, med utgangspunkt i det norske talemålet, var viktig fordi det ville hjelpa folket med å finna si stemme gjennom å komma nærare det særeigne norske – ein tenkjemåte som var tungt inspirert av herderske idear (Slagstad 1998, s. 93–94). Ved at folkerørslene og deira intellektuelle lukkast med å skapa eit mothegemonisk alternativ, og å gjera Noreg til «ein folkedaningsheim» (Kristvik 1920, s. 221), bidrog dette til at nynorsk styrkte posisjonen sin, og på mange måtar vart blant dei tydelegaste representantane for det alternative danningssomgrepet.

Språkskifte

Omgrepet språkskifte refererer i brei forstand til prosessen der eit språk tek over for eit anna som fyrstespråk. Forskingsfeltet vaks fram i etterkrigstida, og vart for alvor definert av Joshua Fishman i 1964:

The study of language maintenance and language shift is concerned with the relationship between change or stability in habitual language use, on the one hand, and ongoing psychological, social or cultural processes, on the other hand, when populations differing in language are in contact with each other. (Fishman 1964, s. 32)

Særleg sistelinja i Fishman sin definisjon peikar på eitt av dei sentrale trekk ved språkskiftesituasjonar, nemleg at det er eit kontaktfenomen: Det er noko som kan oppstå når ulike språk møtest, og særleg gjeld dette i tilfelle der eit mindretalsspråk møter eit majoritetsspråk. Det sentrale spørsmålet i slike høve er kor vidt dei språklege minoritetsgruppene «held på sitt opphavlege språk, eller om dei blir assimilerte til majoritetsspråket» (Røyneland 2003, s. 61). Når språkkontakt resulterer i språkskifte, er det nemleg vanlegvis tale om ein overgang frå minoritets- til majoritetsspråk (Mæhlum 2007, s. 127). Det er viktig å presisera at språkskiftegranskingar tradisjonelt har hatt talespråket som sitt forskingsobjekt, og at språkskiftet som har vore gjenstand for undersøkingar, ofte har dreidd seg om eit skifte frå morsmålstalemål til anna talemål (t.d. frå gælisk til engelsk, sjå t.d. Smith-Christmas 2012, eller frå kvensk til norsk, sjå t.d. Lane 2010). Det er difor ikkje heilt opplagt at dei same teoretiske innfallsvinklane kan nyttast på forholdet mellom skriftspråka nynorsk og bokmål. Sidan det i begge høve dreier seg om val av ein språkleg varietet over ein annan, kan ein likevel leggja til grunn at likskapane mellom dei to fenomen er såpass store, at mange av dei teoretiske standpunkta let seg overføra.

Årsakene til språkskifte kan vera mange og komplekse. Det er heller ikkje gitt at alle årsaker alltid gjeld i like stor grad. Med grunnlag i Røyneland (2003) og Potowski (2013) kan me likevel trekka ut nokre hovudfaktorar som ofte kan seiast å påverka valet av språk a eller b. På den eine sida har me *nærmiljøfaktorar*, som til dømes det sosiale nettverket, skulen eller demografiske forhold, og *samfunnsfaktorar*, som til dømes haldningar frå storsamfunnet, kulturell sedvane, status og offentleg språkpolitikk. Dette er faktorar som

må seiast å vera av meir samfunnsstrukturell art. På den andre sida finn me også meir individorienterte faktorar, som til dømes haldningar og ferdigheiter, samt samanhengen mellom språk og identitet. Sistnemnde faktor har lenge stått sentralt i sosiolingvistisk forskning. Sosiolingvistar flest er samde om at bandet mellom språk og identitet er tett (Mæhlum 2003, s. 104), og at dei språklege vala ein gjer, såleis kan sjåast på som medvitne eller umedvitne identitetsmarkeringar. Ved å velja den eine språklege varietetten framfor den andre, signaliserer ein til omverda kven ein er, eller iallfall kven ein ynskjer å vera (jf. t.d. Le Page & Tabouret-Keller 1985; Mæhlum 2003). Tradisjonelle sosiolingvistiske granskningar har gjerne nytta teoriar kring språk og identitet til å sjå på talemål, men språklege identitetshandlingar treng på ingen måte vera knytte berre til munnleg språkbruk. Også skriftlege språkval kan undersøkjast i lys av identitetsteori (sjå t.d. Kleggetveit 2013; Idsøe 2016). Når nokon vel å skifta (eller eventuelt ikkje skifta) språk, anten munnleg og/eller skriftleg, kan det altså vera eit utslag av ei identitetshandling, men det er viktig å hugsa på at språket finst i samspelet mellom individet og kollektivet, og at «[v]al av språkleg tilpassing, variasjon og endring skjer nettopp i dialektikken mellom individet og kollektivet, mellom det individuelle og det samfunnsstrukturelle.» (Røyneland 2005, s. 95). Difor kan denne identitetshandlinga i stor grad vera påverka av, eller komma som eit resultat av, dei ovannemnde samfunnsstrukturelle faktorane.

Språkskifte i norsk kontekst

Avsnitta over gjev eit overordna blikk på fenomenet språkskifte, og handsamar det som eitt konsept, utan å skilja skarpt mellom munnleg og skriftleg språkskifte. Sjølv om språkskiftegranskningar tradisjonelt har fokusert på munnleg språkskifte (gjerne frå morsmål til anna talemål), legg artikkelen altså til grunn at mange av dei same faktorane også kan gjera seg gjeldande for skriftleg språkskifte, inkludert språkskifte frå nynorsk til bokmål. Språkskifteprosessar har rett nok ikkje vore det som har vore mest i fokus i norsk kontekst. Sosiolingvistikken sitt forskingsobjekt har ofte vore språk*endring*, heller enn språkskifte, og norske sosiolingvistar har vore meir opptekne av talespråk enn skriftspråk. Nokre granskningar er det rett nok gjort, og denne artikkelen hentar sitt empiriske grunnlag frå nokre av desse granskningane.

Garthus, Todal & Øzerk (2010) sin rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane representerer den fyrste større kartlegginga av nynorsken sin posisjon i dei skuleslaga der språkskiftet skjer. Undersøkinga, som vart gjort på initiativ frå Noregs Mållag, såg på forholdet mellom nynorsk og bokmål i randsoneområdet Valdres og i kjerneområdet Sogn og Fjordane. Kartlegginga synte at medan språkskiftesituasjonen var så å seia stabil ved Firda vidaregåande skule i Sogn og Fjordane, endra 75 prosent av dei opphavslege nynorskbrukarane ved Valdres vidaregåande skule hovudskriftspråket sitt i løpet av den 13-årige skulegangen (Garthus mfl. 2010, s. 3). Denne rapporten dokumenterer såleis graden av press mot det nynorske skriftspråket i randsoneområda. Masteroppgåvene til Kleggetveit (2013), Øvrelid (2014) og Idsøe (2016), frå høvesvis Indre Agder, Møre og Romsdal og Hordaland, har i stor grad synt same mønster i dei overordna funna, som det

Garthus mfl. (2010) avdekka: Nynorskprosenten held seg nokolunde stabil i kjerneområda, men er ustabil i randsonene. Proba Samfunnsanalyse sin rapport frå 2014, som primært undersøkte skular i randsona, stør også opp under dette biletet.

Sjølv om fleirtalet av dei nemnde granskingane har fokusert på elevar i vidaregåande skule, indikerer likevel funna at språkskiftet skjer tidlegare i skuleløpet (jf. t.d. Garthus mfl. 2010; Proba Samfunnsanalyse 2014; Idsøe 2016). Alle elevar skal læra både nynorsk og bokmål, men kan ifølgje Opplæringslova §2-5 fritt velja sitt skriftlege hovudmål frå og med ungdomssteget. For vårt føremål er det årsakene som elevane sjølve oppgjev til språkskifte, som er grunnlaget for drøftinga av samanhengen mellom språkskifte og danning, og i det følgjande skal eg samanfatta desse årsakene slik dei kjem fram i dei nemnde undersøkingane. For det fyrste vert språkskifte frå nynorsk til bokmål ofte grunngeve med ei kjensle av at «alt» rundt er på bokmål. Ettersom det er generelt sterkare bokmålsenn nynorskeksponering i samfunnet som heilskap, er dette ein faktor som ligg vel så mykje på utsida av skulen, som på innsida. Stor grad av bokmåleksponering kan også seiast å vera grunnlaget for to av dei andre sentrale årsakene som ofte vert trekte fram, nemleg meistring og talemålspåverknad. Det at bokmålet dominerer på dei fleste arenaer, gjer at også talemålet vårt vert påverka, og dermed vert det meir utfordrande å nytta talemålet som støttande ressurs for skriftspråket. Saman med den sterke bokmåleksponeringa i samfunnet, gjev dette kan hende ei dårlegare meistringskjensle, noko som i yttarste konsekvens kan resultera i at elevane vel vekk det dei føler at dei ikkje meistrar. Til sist ser ein også at ein del grunngeve språkskiftet sitt med at «det berre vart slik» (sjå t.d. Garthus mfl. 2010, s. 22–23).

Skriftspråkskifte som danningssprosess?

Med det teoretiske fundamentet skissert i avsnitta over som bakteppe, søkjer altså denne artikkelen å sjå nærare på skriftspråkskiftet som føregår i den norske skulen. Særleg skal me sjå nærare på det danningsteoretiske bakteppet opp mot det elevane oppgjev som hovudgrunnane til skriftspråkskifte, slik dei er presenterte over.

Når elevar nyttar grunngevinga om at «alt» er på bokmål som forklaring på kvifor dei vel å byta skriftspråk, ser me tydeleg ei sterk oppfatning av bokmål som det vanlegaste skriftsspråket, og det ein i fleire samanhengar vil koma lengst med (Kleggetveit 2013, s. 69–70; Proba 2014, s. 32–33; Idsøe 2016, s. 93–94). Det er interessant å sjå dette opp mot både Aase (2003) sitt danningssomgrep og Hellesnes (1975) sitt syn på tilpassing. Viss det er slik at dei som endrar skriftspråk, gjer det i ei oppleving av at dei kjem lenger i til dømes yrkesliv som bokmålsbrukarar enn nynorskbrukarar, talar det for at dette er ei medviten tilpassing for å nå fram som aktør i vanlege oppvurderte kulturformer, slik Aase skriv om. Det er utvilsomt slik at språkskiftarane har vore gjennom ein sosialiseringsprosess, men eit interessant spørsmål er då om dei, som Hellesnes (1975) skriv, har gått gjennom ei tilpassingssosialisering som «[...] reduserer personar til objekt for politiske prosessar» eller om dei har vore gjennom ei danningssosialisering som «[...] emansiperer personar til politiske subjekt». Har dei vorte reduserte til objekt for politiske prosessar

eller emansipert til politiske subjekt? Dette er vanskeleg å svara på utan å gå nærare inn i rasjonale bak grunngevinga. Viss me legg til grunn at kulturell kapital (jf. Bourdieu 1991) er ein faktor i dette, og at språkskiftarane har eit ynske om å nytta same skriftspråk som dei fleste andre, vil eg likevel hevda at språkskifte er tilpassingssosialisering for den gruppa som nyttar denne grunngevinga.

Når fokuset er større meistringskjensle i bokmål enn i nynorsk, er det viktig å vera merksam på konteksten for utsegner om dette. I rapporten til Proba vert det vist til at elevane ikkje tykte «at nynorsk isolert sett er vanskeligere, men at det blir vanskeligere å lære eller opprettholde fordi ”alt” de lesar er på bokmål – og at det av samme grunn er lett å bli god i bokmål.» (Proba 2014, s. 36). Med andre ord er grunngevinga *meistringskjensle* kanskje meir ein variant av at alt er på bokmål enn ein sjølvstendig grunn i seg sjølv. Kombinasjonen av at intervjuobjekta oppfattar at dei meistrar bokmål betre og at bokmål vert oppfatta som det vanlege, fører til at elevar tilpassar seg for å ha breiare nedslagsfelt.

Vi finner at en utberedt antakelse er at bokmål er best egnet dersom en skal nå ut til mange. Elevene tenker at bokmål forstås av flere og tilpasser derfor språket sitt ut fra et ønske om å nå flest mulig. En av nynorskelevane som vi intervjuet var aktiv blogger, og fortalte at hun i bloggen skrev på bokmål fordi hun ville nå ut til flere. (Proba 2014, s. 33)

Blant ungdom i dag vil nok det å blogga verta sett på som ei moderne, oppvurdert kulturform, sjølv om det gjerne ikkje var i Aase (2003) sine tankar då ho gav sin definisjon på danning. Funnet til Proba syner likevel at ungdom er opptekne av korleis dei skal lukkast i samfunnslivet, og i det kan me seia at dei også er pragmatisk opptekne av kva som gjev dei kulturell kapital. Med dette perspektivet på språkskifte kan me seia at det er teikn på at språkskiftarar er politiske subjekt som navigerer i vanlege oppvurderte kulturformer for å sikra seg kulturell kapital, og at «[...]dei lærer seg «spelereglane» utan å sjå at «spelet» kan diskuteras og forandras» (Hellesnes 1975, s. 16). Dette markerer Hellesnes som ein del av tilpassingssosialiseringa. At elevar i skulen ikkje ser dette «spelet» som Hellesnes peikar på, vert ytterlegare underbygd av det inntrykket som Proba sit att med etter å ha gjennomført si datainnsamling:

Hovedinntrykket er at verken nynorskelever eller bokmålelever reflekterer mye over skolens rolle og hvorvidt faktorer som (manglende) bøker på nynorsk eller omfang av nynorsk i undervisningen kan påvirke elevenes nynorskkompetanse og tilbøyelighet til bytte av målform. Noen få av de elevene vi intervjuet mener slike faktorer er viktige. De fleste andre synes å akseptere at skolen er dominert av bokmål – ”sånn er det bare.” (Proba 2014, s. 6)

Viss språkskiftarane hadde vore politiske subjekt som hadde vore gjennom ein reell danningssosialisering i høve sitt eige forhold til skriftspråk, ville dei gjerne vore meir interesserte i faktorane som påverkar deira situasjon. Dette synast ikkje å vera tilfellet, og dei held seg relativt passive til korleis spelereglane er.

Talemålspåverknad spelar reelt sett på dei same tilhøva som allereie er diskuterte. Me veit det føregår ei utjamning av dialektane i dag, der språktrekk som er mindre utbreidde, tapar terreng til fordel for språktrekk med større utbreiing (jf. t.d. Akselberg 2004). Dermed utviklar det seg språklege regionsentrum, der det søraustnorske (eller bokmålsnære) talemålet står fram som ein særleg viktig normgjevande instans (jf. t.d. Mæhlum 2009). Det å tilpassa eige talemål kan tenkjast å vera ei pragmatisk tilnærming for å gjera seg forstått, men er truleg snarare eit spørsmål om kulturell kapital. I ungdomstida vil mange nødvendig skilja seg ut, og vel difor å tilpassa sitt talemål til noko som er nærare det som fleirtalet snakkar. På vegen står ein dermed i fare for å vanskeleggjera forholdet til sitt eige skriftsspråk, iallfall dersom dette skriftspråket er nynorsk (sjå t.d. Idsøe 2016, s. 94).

All den tid nynorsk er eit likestilt språk, men nytta av mindretalet, vil denne forma for ytre press skapa ein situasjon der den språklege minoriteten vert sosialisert inn i fleirtalet sitt syn på kva som er mest høgverdig, og slik sett har høgast kulturell kapital. Tydelegast kjem kanskje dette til syne gjennom den siste grunngevinga for språkskifte – det berre vart slik. Garthus mfl. (2010, s. 22) skildrar dette slik i si undersøking av språksituasjonen i Valdres:

Nokre av valdreselevane oppgjev språkskiftet som ikkje heilt frivillig eller bevisst. ...: «Eg veit ikkje, det berre blei slek. Ingen spesiell grunn.» ... «Alle ble satt opp i 1. klasse som bokmålselever. Jeg 'gadd' ikke skifte. Hadde jeg blitt satt opp som nynorskelev, hadde jeg fortsatt med nynorsk.»

Formuleringane gjev eit tydeleg bilete av ungdom som ikkje er medvitne om å halda på det skriftspråket dei er vaksne opp med, og kva som eventuelt er verdien av det. Ein er utsett for ytre påverknad utan at ein er medviten om det, og vel å endra skriftspråk som følge av denne påverknaden. Dette er den grunngevinga som tydelegast talar for at skriftspråkskifte ikkje er sosialisering i form av danning, men som resultat av tilpassing. Grunngevinga om at «det berre vart slik» syner at det å byta skriftspråk ikkje er eit reflektert standpunkt, basert på ei vurdering av føremoner og ulemper.

Avrunding

Ved å sjå på språkskifteprosessen med dannelsingsbriller, freistar eg altså å hevda at språkskifte, slik det er grunngeve frå elevane si side, ikkje er eit resultat av danning, men heller tilpassing. Difor kjem ein ikkje utanom det å gå skulen (og norskfaget) si rolle nærare etter i saumane. I føremålet til læreplanen i norsk står det eksplisitt uttrykt at opplæringa skal gjera «elevane tryggare språkleg, styrkje den språklege identiteten deira ... og gje eit godt grunnlag for å meistre begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 2). Med Aase (2003) sin dannelsingsdefinisjon i mente, ser me tydeleg dannelsingsaspektet att i læreplanen. Skulen, og særleg norskfaget, sitt dannelsingsoppdrag handlar mellom anna om å skapa språkleg trygghet, identitet og meistring. Kanskje kan ein seia at skulen spelar ei ekstra viktig rolle for nynorskelevar nettopp fordi bok-

målekseponeringa elles i samfunnet er massiv. Når elevane i stor grad møter bokmål utanfor skulen, er det i skulen dei må få tyngda av nynorskeksponering for å få den språklege tryggleiken, sjølvtiliten og meistringskjensla som læreplanen legg opp til. Dannelsingsoppdraget stiller også større krav til lærarar, forskarar og lærarutdannarar, for å identifisera og arbeida med utfordringar knytte til språkval, og dermed kunna leggja til rette for at elevane kan læra seg å meistra begge skriftspråka og slik hjelpa dei til å ta informerte språkval. Viss elevane i grunnskulen tilpassar seg ei gitt språkleg røynd med grunnlag i at dei kjenner på manglande meistring, eller fordi dei ikkje er tilstrekkeleg medvitne dei vala dei gjer, er det legitimt å stilla spørsmål om kor vidt skulen fullt ut lukkast med dannelsingsoppdraget sitt. Dei oppgjevne grunngevingane gjev også rom for å stilla spørsmål om kor vidt det alternative dannelsingsomgrepet, som nynorsken må seiast å ha vore ein representant for, framleis er aktivt, eller om språkskiftet er eit uttrykk for at det mothege- moniske alternativet er svekt.

Litteratur

- Akselberg, Gunnstein (2004). Dialects and regional linguistic varieties in the 20th century II: Norway. I Oskar Bandle mfl. (red.). *The Nordic languages. An international handbook of the history of the North Germanic languages* (s. 1707–1722). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Great Britain: Polity Press.
- Fishman, Joshua A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics*, 2 (9), s. 32–70. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.1964.2.9.32>.
- Garthus, Karen Marie Kvåle, Todal, Jon & Øzerk, Kamil (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Noregs Mållag. Henta frå http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/2010Rapport_ValdresFirda.pdf [20.10.16].
- Grepstad, Ottar (2012). *Draumen om målet. Tilstandsrapportar frå Norge og Noreg*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hamre, Pål (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag. I Birgitte Fondevik & Pål Hamre (red.). *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 13–43). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hellesnes, Jon (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Høydal, Reidun (2003). Folkedanning? Landsgymnasiet som mothege monisk dannelsingsprosjekt. *Nytt Norsk Tidsskrift* 20(4), s. 363–378.
- Idsøe, Thea (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randsone og eit språkdelt område i Hordaland* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Bergen.
- Kleggetveit, Ingunn (2013). *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Kristvik, Erling (1920). *Folkelagnad. Tankar om samfund og kultur*. Kristiania: Olaf Nordlis forlag.
- Kramsch, Claire (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lane, Pia (2010). “We did what we thought was best for our children”: a nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language*, 202, s. 63–78.
- Le Page, Robert Brock & Tabouret-Keller, Andrée (red). (1985). *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mæhlum, Brit (2003). Språk og identitet. I Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røyneland & Helge Sandøy. *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (s. 104–124). Oslo: Cappelen forlag.
- Mæhlum, Brit (2007). *Konfrontasjoner – Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.

- Mæhlum, Brit (2009). Standardtalemål? Naturligvis! En argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 27(1), s. 7–26.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.v. 17. juni 1998 nr. 61. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [27.10.17].
- Potowski, Kim (2013). Language maintenance and shift. I Robert Bayley, Richard Cameron & Ceil Lucas (red.). *The Oxford handbook of sociolinguistics* (s. 321–339). Oxford: Oxford University Press.
- Proba Samfunnsanalyse (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Rapport 2014-07. Henta frå http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf [20.10.16].
- Røynealand, Unn (2003). Språk- og dialektkontakt. I Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røynealand & Helge Sandøy. *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (s. 44–70). Oslo: Cappelen forlag.
- Røynealand, Unn (2005). *Dialektnivellering, ungdom og identitet. Ein komparativ studie av språkleg variasjon og endring i to tilgrensande dialektområde, Røros og Tynset* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Skirbekk, Gunnar (2010). *Norsk og moderne*. Oslo: Res Publica.
- Slagstad, Rune (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Smith-Christmas, Cassie (2012). *I've lost it here dè a bh' agam: Language shift, maintenance, and code-switching in a bilingual family* (Doktorgradsavhandling). University of Glasgow.
- St.meld. nr. 35 (2007–2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo: Kulturdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/> [22.01.18].
- Thompson, John B. (1991). Editor's introduction. I Pierre Bourdieu. *Language and symbolic power* (s. 1–31). Oxford: Polity Press.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nno> [20.10.16].
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Utdanningsspeilet 2017*. Henta frå <http://utdanningsspeilet.udir.no/>.
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> [10.09.18].
- Øvrelid, Iselin Nevstad (2014). *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar* (Masteravhandling). Høgskulen i Volda.
- Aase, Laila (2003). Norsklærerenes selvforståelse. *Norsklæraren* 27(4), s. 13–19.
- Aase, Laila (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner & Laila Aase (red.). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s.15–28). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 2:

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 Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.106>

Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål?

Av *Janne Sønnesyn*

Samandrag: Denne studien fokuserer på rolla skulen og læraren spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Føremålet er å drøfta på kva måte skulen fungerer som ein språkleg stillasbyggjar for nynorskelevar, og granskinga er tufta på data frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar frå kommunane Ål, Os og Tysvær. Elevane rapporterer jamt over at skulen er ein viktig nynorskarena, men fleire peikar samstundes på at opplæringa ikkje gjev den naudsynte støtta for at dei skal verta kompetente og trygge språkbrukarar. Det elevane rapporterer om eigen opplæringskvardag, vert drøfta i lys av både teoriar om språktil eigning og språkplanlegging, samt teoriar om kvalitetsarbeid i skulen. Funna peikar i retning av ei usystematisk tilnærming til arbeidet med skriftspråksopplæring, og indikerer også ein utydeleg regulerings- og rettssituasjon for skriftspråksopplæringa på ungdomssteget.

Nøkkelord: Nynorsk, skriftspråksopplæring, språkpolitikk, språkplanlegging, skule, språkskifte

Keywords: Nynorsk, written language instruction, language policy, language planning, school, language shift

Innleiing

Om lag 12 % av elevane i norsk grunnskule har i dag nynorsk som sitt hovudmål (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a). Frå tidlegare granskingar veit me at det føregår eit språkskifte blant nynorskelevane, altså at særleg

Sitering av denne artikkelen: 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). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
Lisens: CC-BY 4.0.

elevar i randsona av det nynorske kjerneområdet byter skriftspråk frå nynorsk til bokmål i løpet av ungdomsskulen eller vidaregåande skule (sjå t.d. Garthus, Todal, & Øzerk, 2010; Idsøe, 2016; Hårstad, 2018). Dette har ført til karakteristikkar av den norske skulen som ein «språkskiftefabrikk» (Garthus, 2009, s. 5; Øzerk & Todal, 2013, s. 299). Internasjonal forskingslitteratur om språkskifte og språkbevaring trekkjer derimot ofte fram skulen som ein viktig institusjon i arbeidet for *språkbevaring*, fordi det fyrst og fremst er her elevane har moglegheiter til å tileigna seg mindretalsspråket (jf. t.d. Dombrowski, 2014; Hornberger, 2002; Lasagabaster & Huguet, 2007; Potowski, 2013). Edwards (1992) argumenter også for at skule- og utdanningsløp er ein av dei viktigaste sosio-politiske faktorane å ha med i undersøkingar av språkbevaring og -skifte.

Denne studien fokuserer difor på den rolla skulen og læraren spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Med utgangspunkt i funn frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar frå kommunane Ål, Os¹ og Tysvær vil eg undersøkje følgjande problemstilling: På kva måte fungerer skulen som ein språkleg stillasbyggjar for nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær? Ordet stillasbyggjar spelar på omgrepet *scaffolding*, slik psykologane Jerome Bruner (1983) og Lev Vygotsky (1986) har introdusert det. I denne artikkelen vert stillasomgrepet forstått på to måtar: støtte og tilkomst. På den eine sida sørger skulen for både didaktisk og institusjonell støtte i språklæringsprosessen, og på den andre sida sørger skulen også for tilgang til språket som skal lærast. Baker og Wright (2017) peikar på at «[scaffolding] is not just support around the building, but building work as well [...]» (s. 289). Metaforen vert altså ikkje berre nytta om støttekonstruksjonen, men også om læreprosessen.

Problemstillinga skal utforskast gjennom følgjande forskingsspørsmål: 1) Korleis skildrar nynorskelevane opplærings situasjonen sin?, 2) Korleis kan situasjonen slik elevane skildrar han, forståast i lys av teoriar om språktileigning og språkplanlegging?, og 3) Korleis kan ungdomstrinnet

1 Frå 1.1.2020 eksisterer ikkje lenger Os kommune i Hordaland, ettersom kommunane Os og Fusa har slege seg saman til Bjørnafjorden kommune (no ein del av Vestland fylke). Sidan datainnsamlinga mi føregjekk før kommunesamanslåinga var trådd i kraft, og sidan det er elevane frå gamle Os kommune som utgjer informantgrunlaget frå denne kommunen, vil Os framleis bli nytta som geografisk nemning i denne artikkelen.

som språkopplæringsinstitusjon forståast ut frå Knut Roald (2010) sitt rammeverk for kvalitetsvurderingsarbeid i skulen?

Den norske språk- og opplæringskonteksten

Forholdet mellom dei to skriftspråka nynorsk og bokmål er asymmetrisk, både når det gjeld tal brukarar og når det gjeld status på den lingvistiske marknaden (Bull, 2004; Mæhlum, 2007; Walton, 2015). Skuleåret 2019/2020 er 75 245 elevar registrerte med nynorsk som opplæringsmål, eit tal som svarar til 11,8 % av det samla elevtalet i norsk grunnskule (Utdanningsdirektoratet, 2019a). På landsbasis er det stipulerte talet brukarar på om lag 633 370.² For å uttrykkja skilnaden i styrkeforhold mellom dei to norske skriftspråka, vel eg å stø meg på omgrepsbruken til Costa, De Korne og Lane (2017) og nytta omgrepet *minorisert*. Om dette omgrepet skriv dei fylgjande:

The term minoritised [...] is not used as a term based solely on the number of speakers, amount of territory or frequency of use; rather dominance or minority status is attributed on the social positioning of groups within a hierarchical social structure. [...] Thus, the concept [...] is an expression of relations among groups and not an inherent or essential quality of a language or group. (Costa et al., 2017, s. 8)

Omgrepet kan såleis reflektera skilnaden i maktforholdet mellom nynorsk og bokmål ut frå relasjonen dei imellom og den posisjonen dei har i det norske språksamfunnet. I dette ligg to viktige erkjenningar. For det fyrste: Tilstanden ‘minorisert språk’ er ikkje stabil, men i kontinuerleg endring. Det vil seia at sjølv om nynorsk truleg alltid vil vera eit mindretalsspråk i form av tal brukarar, treng ikkje den sosiale posisjonen i det norske språksamfunnet vera låg i all framtid. For det andre: Det nynorske skriftspråket fungerer språksosialt på same vis som andre

2 Tal brukarar er stipulert på bakgrunn av opplæringsprosenten frå grunnskulen. Grunnlaget for denne utrekninga er henta frå SSB sine sist oppdaterte befolkningstal, som seier at folketalet i Norge var 5 367 580 personar pr. 4. kvartal 2019 (<https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>).

minoritetsspråk verda over (jf. Mæhlum, 2007, s. 189 ff.). Det siste poenget vil også vera reflektert i delar av det teoretiske grunnlaget som denne artikkelen byggjer på.

Rett nok vil fleire også vera til dels usamde i nettopp det siste poenget. Diskusjonen om kor vidt nynorsk kan, skal eller bør reknast som eit minoritetsspråk, er framleis open (sjå t.d. Bull, 2004; Walton, 2015). Døme på det som ofte blir halde fram som argument mot at nynorsk kan reknast som eit minoritetsspråk, er at det er for liten lingvistisk avstand mellom nynorsk og bokmål, at nynorsk verken er knytt til eit eige territorium eller ei eiga etnisk gruppe, eller at han ikkje har eit munnleg motstykke. Å gå i djupna på denne debatten ligg utanfor rammene av denne artikkelen, men til desse innvendingane er det å seia at sjølv om det kan argumenterast for at dei gjeld for nynorsk, så gjeld dei også for mange andre minoritetsspråk (sjå t.d. på debatten rundt kvensk i etterkant av Sanna Sarromaa sin kronikk publisert på nettstaden Nordnorsk debatt i januar 2020). Desse innvendingane diskvalifiserer dermed ikkje den nynorske språkstoda frå å kunna jamførast med situasjonen for andre minoritetsspråk verda over.

Eit vesentleg skilje mellom nynorsk og andre minoritetsspråk er rett nok den formelle jamstillinga mellom nynorsk og majoritetsspråket bokmål, slik denne er uttrykt i lovverket, samt i læreplanar og styringsdokument for norsk opplæring. Skulen er den institusjonen som har fyrstelinjeoppgåva med å sikra norske elevar god kompetanse i begge dei to norske skriftspråka. I føremålet til gjeldande læreplan i norsk er det eksplisitt uttrykt at opplæringa skal gjera «elevane tryggare språkleg, styrkje den språklege identiteten deira [...] og gje eit godt grunnlag for å meistre begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Liknande formuleringar finn ein også i overordna del til ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019), i føremålet til den nye læreplanen i norsk, som trer i kraft hausten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b), samt i framlegget til ny språklov (Kulturdepartementet, 2020). Såleis ser den norske språk- og opplæringspolitikken ut til å falla i den kategorien Baker og Wright (2017) refererer til som «maintenance bilingual education», som har målsetjing om å «foster the minority language in the child, and the associated *culture* and *identity*» (s. 197, kursiv

i kjelda). Føremålet med denne typen opplæring er altså å sikra at det mindre brukte språket vert halde i hevd i samfunnet, og at mindretals-språkselevane meistrar hovudmålet sitt når dei går ut av skulen (Bjørhusdal, 2017, s. 15).

Trass i den offisielle målsetjinga om at nynorsk både skal oppretthaldest og lærast, er det mange nynorskelevar som byter skriftspråk frå nynorsk til bokmål i løpet av ungdomsskulen eller vidaregåande skule. I 2012 etterlyste Språkrådet meir kunnskap om dette fenomenet i ein språkpolitisk tilstandsrapport. Argumentasjonen var at det trengst forskning for å forstå «når og korleis overgangen skjer, kunnskap som så kan brukast i nynorsk språkstyrkingsarbeid» (Språkrådet, 2012, s. 103). Seinare er det gjort fleire mindre undersøkingar av hovudmålsbyte både i kjerneområda og særleg randsonene for det nynorske skriftspråket (sjå t.d. Hårstad, 2018; Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Stemshaug, 2015; Øvrelid, 2014). Fleire av desse undersøkingane er samanfatta og syntetiserte av Wold (2019). Ho finn at den generelle tendensen i elevane sine rapporterte grunngevingar er at «*kompetanse*, eller snarare det dei opplever som mangelen på kompetanse, er den forklaringa som oftast er gitt for språkbyttet» (Wold, 2019, s. 82, kursiv i kjelda). Språkskiftet frå nynorsk til bokmål vert altså sett i samanheng med at elevane tykkjer norma er vanskeleg, og at dei har lært og meistrar det nynorske skriftspråket for dårleg (sjå t.d. Røyneland, 2013). Samanhalding av desse funna med målsetjingane i 'maintenance bilingual education' gjev argument for ei nærare undersøking av språkplanleggingsrolla til skulen.

Teoretisk bakgrunn

Fagfeltet språkpolitikk og språkplanlegging femner om forskning som tek føre seg regulering av språk og språkbruk. Feltet har vore i stadig utvikling sidan etableringa på 1960-talet, og har hatt mange skifte i metodiske og teoretiske tilnærmingar. Dermed har ein også sett ei utviding av kva som vert rekna som relevante forskingsobjekt (sjå t.d. Ricento, 2000, eller Hornberger, Tapia, Hanks, Dueñas & Lee, 2018, for eit fagfeltsoversyn). Denne granskinga legg ei brei forståing av språkpolitikk og -planlegging til grunn og stør seg på Johnson (2013) sin definisjon:

[a] language policy is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language and includes a) official regulations [...], b) unofficial, covert, defacto, and implicit mechanisms [...], c) not just products but processes [...] and d) text and discourses across multiple contexts and layers [...] (s. 9)

Skiljet Johnson gjer mellom offisielle reguleringar på den eine sida og uoffisielle mekanismar på den andre sida, vil vera av særleg interesse for denne studien. Dette skiljet vert fanga opp av omgrepsparet *de jure* og *de facto* (Johnson, 2013, s. 10–12), eller det Schiffman (1996) refererer til som «*overt policies and covert aspects of the policy*» (s. 13, kursiv i kjelda). Opplæringslova og læreplanverket er dokument som regulerer språk og språkbruk i opplæringa *de jure*. At det etablerer seg ein praksis for noko som ikkje nødvendigvis er i tråd med offisielle reguleringar, kan kallast ein *de facto* politikk. Nedanfor vil desse omgrepa vera nyttige for å forstå eventuell diskrepans mellom formelle føringar og praksisen på dei enskilde skulane, slik denne vert skildra av elevane.

Integrert i fagfeltet språkpolitikk og -planlegging finn me også teoriar knytte til språkbevaring og språkskifte, til dømes om prosessar som oppstår når språk møtest. Typisk for mange slike kontaktsituasjonar er at dei er kjenneteikna av språklege minoritets-/majoritetsforhold (jf. Mæhlum, 2007). Dette refererer ikkje berre til skilnader i bruksomfang, men også til at språka har ulik verdi på den lingvistiske marknaden, der majoritets-språket typisk har høgare kapital enn minoritets-språket (Bourdieu, 1991; Thompson, 1991). Dette dannar grunnlag for språklege hierarki og hege- moni. På den norske skriftspråksmarknaden har bokmål vanlegvis den hegemoniske posisjonen, medan nynorsk vert tillagt lågare kapitalverdi og dermed færre marknadsdelar (Mæhlum, 2007, s. 190 ff.).

Tidleg forskning på språkskifte og språkbevaring, særleg arbeida til Joshua Fishman, var i stor grad oppteken av tradering av naturlege språk gjennom primærsosialisering, og la følgjeleg stor vekt på overføring av språket frå generasjon til generasjon (Fishman, 1991). Familien og heimen vart dermed viktige analyseeiningar. Seinare har utdannings- og opp- læringsfeltet fått stadig større forskingsinteresse, demonstrert av fram- veksten av forskingsfeltet kjent under namn som 'language education

policy’ (Shohamy, 2009), ‘educational language policy’ (Johnson, 2013) og ‘language-in-education policy’ (García & Menken, 2010). Litteraturen på dette feltet tek på ulikt vis føre seg språkopplæring i eit planleggingsperspektiv, altså makroperspektiv, ut frå erkjenninga om at minoriserte språk ofte har lågare kapitalverdi på den lingvistiske marknaden og følgjeleg er mindre synlege i storsamfunnet. Trass i auka interesse for språkopplæringspolitikk er det forska mindre på korleis politikken vert implementert i skulekvardagen.

Shohamy (2009) peikar på nettopp dette når ho hevdar at «[...] not much information is available about how LEP [language education policy] relates to language learning [...]», og at «LEP serves primarily as statements or declarations of intentions with little concern for practices» (s. 64). Ho tek til orde for at både forskning på og utvikling av språkopplæringspolitikk i større grad må involvera den aktøren som framfor alt spelar nøkkelrolla i opplæringa, nemleg læraren. Menken og García (2010) peikar også på at ein gjeven språkopplæringspolitikk alltid vert tolka og potensielt reforhandla i alle ledd i utdanningssystemet, og at navet i denne dynamiske prosessen til sjuande og sist er lærarane (s. 1). Det er lærarane som omset språk- og opplæringspolitiske føringar og retningslinjer til praksis, og såleis er deira handlingar med på å forma språkopplæringa. «Language planning aims can sometimes be good intentions, wishes and hopes that do not relate to grounded activity [...]», skriv Baker (2003, s. 93), ei utsegn som illustrerer at mykje kan skje med ei politisk føring i alle vekslingsfelta frå topp til botn. Lasagabaster og Huguet (2007) meiner at ikkje berre handlingane, men også *haldningane* til lærarane er viktige, og at sidan haldningar er tillærte, vil «educators play a paramount role in their formation, to such an extent that attitudes formed under educator influence may be extremely difficult to change» (s. 1). I denne artikkelen er det rett nok ikkje haldningane, men kva elevane oppfattar at lærarane *gjer*, som er i fokus, og vidare korleis me kan forstå desse rapporterte praksisane i eit språkbevaringsperspektiv.

For å best forstå praksisane slik elevane skildrar dei, trengst innsikter frå forskning på språktileigning og literacy, ei kopling av den typen som Shohamy (2009) altså etterlyser. I literacy- og språktileigningsforskninga har *tilgang* vore eit sentralt stikkord (Skaftun, 2015). Fagfolk diskuterer

framleis korleis og i kva grad innputt er viktig for språklæring (Bjørhusdal, 2018, s. 17), men literacyfeltet er likevel dominert av ei forståing av at det er vanskeleg å læra eit språk utan å verta eksponert for det (Hua, 2014).

Ser me på nyare språkopplærings- og språktileigningsteoriar, finn me rett nok at desse går i to litt ulike retningar. På den eine sida er det som kan kallast 'tradisjonell' målspråkliteracy som har vore oppteken av tileigning av einskildspråk, og kva som skal til for å læra eit bestemt målspråk. Gathercole og Thomas (2009) si gransking av påverknadsfaktorar på språktileigning hjå walisiske tospråklege barn slår t.d. fast at «Welsh acquisition and abilities are highly dependent on continued exposure to the language» (s. 232). Ellis (2002) peikar på at også eksplisitt undervisning kan bidra til å setja fart på prosessen med å tileigne seg eit minorisert språk. Begge desse granskingane syner rett nok til talespråktileigning, men også granskingar av skriftspråktileigning, t.d. studiar knytte til statistisk læring, syner at eksponering kan vera viktig (sjå t.d. Pollo, 2008; Treiman & Kessler, 2014). Omgrepet 'statistisk læring' refererer til læring som føregår implisitt, og som i stor grad handlar om at ein lærer gjennom å kjenna att mønster og strukturar frå omgjevnadane rundt (Lian, 2017). Teoriar knytt til statistisk læring stør difor oppunder verdien av eksponering for t.d. ord, stavemåtar og grammatiske strukturar for å lukkast med språktileigning. At innlærarar får vera i språkmiljø som syter for tilvenning til eit målspråk gjennom eksponering, er eit særleg sentralt poeng i ulike språkbadsmetodar (Baker & Wright, 2017; Sjøhelle, 2017). Ei slik tilnærming vil heller ikkje berre sørga for eksponering, men også kunna gje elevane høve til aktivt å ta i bruk språket som skal lærast. Difor skal eg nedanfor sjå nærare på korleis elevane opplever språkmiljøet på dei ulike skulane, forstått både som det konkrete undervisningsspråket lærarane nyttar, som språkforma elevane møter i skriftleg kommunikasjon frå skulen, og også som moglegheitene elevane sjølve har og nyttar til å bruka språket.

Ei språktileigningsteoretisk retning som skil seg frå det eg har valt å kalla 'tradisjonell' målspråkliteracy, er transspråking (*translanguaging*). Der målspråkliteracy er eittspråkleg i det at han fokuserer på tileigning av ein bestemt språkleg standard, legg transspråkingsteoriar vekt på det som utgjer den samla språkkompetansen til eit individ. Transspråking

vert definert som «the process of making meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages» (Baker & Wright, 2017, s. 280). Transspråkingsteoretikarar ser ikkje på ulike språk som åtskilte system, men som jambyrdige komponentar i eit individ sitt språklege repertoar. Det viktige er ikkje kva språk som blir brukt, men korleis språkbrukarar gjer nytte av alle sine språklege (og semiotiske) ressursar i kvardagskommunikasjonen (Auer, under utgjeving; Wei, 2018). Med dette står transspråkingsperspektivet i motsetnad til det Wei (2018) kallar «the received and uncritical view in some quarters of the applied and socio-linguistics communities that bilingualism and multilingualism are about the protection of individual languages [...]» (s. 26), og kan såleis lesast som ein kritikk av tradisjonell målspråkslitteracy. Transspråkingsomgrepet har rett nok sjølv vore gjenstand for kritiske merknadar (sjå t.d. MacSwan, 2017; Jaspers, 2017; Auer, under utgjeving), men somme tek også til orde for å nytta transspråking som mogleg forståingsramme for dei språklege praksisane blant nynorskelevar som veks opp i randsonene (Eiksund, 2019). Sjølv om transspråkingsperspektivet kan vera ein mogleg innfallsvinkel til å forstå det elevane rapporterer også i denne studien, er det samstundes viktig å hugsa at den norske opplæringskonteksten har ei institusjonell målsetjing om opplæring i både nynorsk og bokmål, og eit uttalt mål om at elevane skal bli trygge på normene i begge dei to skriftspråka.

For norsk språk- og utdanningspolitikk er det nemleg eit mål at mindretalsspråket nynorsk skal finnast, styrkast og lærast (sjå t.d. Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008). Skulen er ein samfunnsinstitusjon der språkpolitikk for alvor møter praksis, og i ei gransking som undersøker opplæringssituasjonen til elevar med nynorsk som hovudmål, er det rimeleg å søkja eit rammeverk for å forstå korleis skulen som system bidreg til å oppnå nasjonale målsetjingar, deriblant måla som er uttrykte gjennom språk- og utdanningspolitikken. Med omgrepet 'skulen som system' meiner eg politisk og administrativ skuleeigar, skuleleiing, tilsette og deira organisasjonar, samt elevar og føresette. Eit slikt rammeverk er Knut Roald (2010) sine omgrep for kvalitetsutvikling. Roald (2010) introduserer omgrepa *usystematisk*, *systematisk* og *systemisk* for å skildra ulike måtar å forstå kvalitetsvurderingsarbeid i

skulesektoren. Dei tre omgrepa kan forståast som at kvalitetsvurderingsarbeidet skjer anten tilfeldig og utan plan, i tråd med ein plan eller heilskapleg. Det som skil dei to siste omgrepa frå kvarandre, er at systematisk kvalitetsvurderingsarbeid ber preg av å vera av ein meir instrumentell og mindre kunnskapsutviklande art, medan det heilskaplege kvalitetsvurderingsarbeidet er meir økologisk i si tilnærming, som gjer at heile skulen som system bidreg i kunnskapsutvikling og utvikling av kvalitet. Vidare i artikkelen vil eg nytta dette rammeverket for å forstå skulen som språkopplæringsarena.

Materiale og metode

Språksamfunna

Artikkelen byggjer på empiri frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar på 10. trinn i kommunane Ål, Os og Tysvær. Desse kommunane vart valde ut på grunnlag av ei kartlegging av talmateriale frå Grunnskolen informasjonssystem (GSI) for skuleåret 2017/2018. Fem av seks ungdomsskular i dei tre kommunane takka ja til å delta. Desse kommunane har tradisjonelt vore del av det nynorske kjerneområdet (Bjørhusdal, 2014, s. 43), men ut frå GSI-tala å dømme, representerer dei no område der nynorsk er under eit visst press. Ungdomsskulane i Ål og Os har framleis relativt høg prosentdel nynorskelevar (i snitt rundt 70 %), men nynorskprosenten er likevel lågare enn på barneskulane i deira nedslagsfelt. Ål og Os representerer difor både det tilsynelatande stabile og meir ustabile på same tid. Tysvær representerer derimot eit område der nynorsk er under tydeleg press, iallfall ifølgje GSI-tala. Ein av Tysvær-skulane er ein nynorskskule, men har om lag like mange nynorskelevar som bokmåselevar. Den andre skulen frå Tysvær er den einaste bokmålsskulen i granskinga, men skulen har ein liten del nynorskelevar og representerer såleis også ein viktig kontrast til dei andre skulane.

Informantane

Totalt 248 elevar deltok i spørjegranskinga. Av desse rapporterte 118 elevar at dei hadde nynorsk som hovudmål. Sidan studien skal sjå nærare

på opplærings situasjonen for elevar med nynorsk som opplæringsmål, er det desse 118 elevane som utgjer informantgrunnlaget. Av dei 118 nynorskelevane som deltok i spørjegranskinga, deltok 30 av dei i fokusgruppesamtalane. Dersom me fordeler talet på informantar ut frå heimkommune, er fordelinga slik: 34 frå Ål kommune, 67 frå Os kommune og 17 frå Tysvær kommune. Som tala syner, er det noko skilnad mellom storleiken på informantgruppene, og for presentasjonen av funna vil dette primært få to implikasjonar. For det fyrste vil informantsvara berre bli brotne ned på kommunenivå. Der det er fleire deltakarskular frå same kommune, vil resultatata følgeleg ikkje bli differensierte ut frå kva skule informantane kjem frå. Når informantgruppene er relativt små, bidreg denne løysinga til å betre sikra personvernet til elevane som er med i undersøkinga. For det andre er det viktig å ha storleiken på informantgruppene i mente når ein les resultatata som kjem fram gjennom spørjegranskinga. For å gjera dei tre kommunane til samanliknbare storleikar er alle grafane framstilte i prosent, men ein må likevel vera merksam på kor stor spennvidd det er i talet på informantar. Særleg tala frå Tysvær må lesast med dette som bakteppe.

Datainnsamling og datahandsaming

Datainnsamlinga vart gjennomført i tidsrommet november 2018–april 2019. Kvar skule vart besøkt to gonger, fyrst for gjennomføring av spørjegranskinga, deretter i samband med fokusgruppeintervjua.

Spørjegranskinga vart gjennomført digitalt ved hjelp av SurveyXact, og bestod av både lukka og opne spørsmål som kartla bakgrunnsvariablar, språkbruk og haldningar. Av dei 46 spørsmåla i granskinga er det spørsmåla knytte til skule, samt vurdering av språkleg tryggleik, som er brukte i denne studien. Analysen baserer seg på svara til dei 118 nynorskelevane som deltok. Resultata frå dei relevante avkryssingsspørsmåla (lukka spørsmål) er framstilte deskriptivt gjennom grafar (jf. Ringdal, 2018, s. 294 ff.). Svara på dei opne spørsmåla har vorte koda ved å nytta prinsipp frå tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018).

Ved å kombinera spørjegransking med intervju fekk eg høve til å komma i tettare og meir direkte dialog med eit utval av informantane.

Fokusgruppeintervjua vart gjennomførte med grupper på 5–6 elevar, og det var to fokusgruppeintervju på kvar skule, altså totalt ti intervju. Åtte av gruppene var sett saman av både nynorsk- og bokmålslevar, medan to var høvesvis ei rein nynorskgruppe og ei rein bokmålsgruppe. Kvart intervju vart teke opp både med diktafon og video, og snittlengda på intervjusamtalane var 46 min og 30 sek. Også fokusgruppeintervjua har vorte koda ved å nytta prinsipp frå tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018), og tekstdelar som fall under temaet ‘skule/opp-læring’, utgjorde analysegrunnlaget frå intervjumaterialet. Desse tekstdelane gjekk deretter gjennom ein ny runde med tematisk analyse, for å utleia dei endelege analysekategoriane.

Informantutsegnene som vert siterte i analysedelen, er valde ut som særleg illustrative representantar for dei ulike kategoriane. Ved sitering er det valt to ulike strategiar. Sitat frå fokusgruppeintervjua vert attgjevne i standard nynorsk ortografi, medan informantutsegner frå dei opne spørsmåla i spørjeskjemaet er siterte i originalform. Viss ein elev har svara på bokmål, står sitatet dermed på bokmål, og vice versa for utsegner som er skrivne på nynorsk. Å halda på den originale språkdrakta i det elevane sjølve har skrive, er eit poeng i seg sjølv, ettersom det er interessant at nynorskelevane ofte vel å uttrykkja seg på bokmål. I attgjevinga av sitat frå fokusgruppeintervjua gjeld følgjande transkripsjonsnøkkel:

Tabell 1: Transkripsjonsnøkkel

E	Elev
I	Intervjuar
(tekst)	Paralingvistisk informasjon, t.d. latter
(.)	Kort pause
tekst-	Avbroten ytring
(X)	Uhøyrbar del av ytringa
[...]	Utelating av tekst

Svara byggjer på eigenrapportering, med dei potensielle feilkjelder slike data kan ha (som t.d. ‘social desirability bias’ og ‘acquiescence bias’, sjå t.d. Garrett, 2010, s. 44–45). Fordi dette er eigenrapporterte data, er det

også viktig å hugsa på at rapportane om kva som skjer i skulekvardagen, nødvendigvis vert formidla gjennom det filteret som elevblikket er. Når me ber elevar om å uttala seg om både egne og andre sine handlingar i ein skulekontekst, er me avhengige av at elevane har god nok (sjølv)innsikt til å gje presise vurderingar av det som skjer. Samstundes er det også slik at det primære føremålet med granskinga nettopp er å koma tettare på elevane sitt perspektiv. Å bruka elevblikket som inngang til det som skjer i klasserommet, er heller ikkje ukjent frå andre granskingar (sjå t.d. Blikstad-Balas & Roe, 2020; Kane & Staiger, 2012; Opsal & Topphol, 2011; Worrell & Kuterbach, 2001). Kombinasjonen av spørjegransking og fokusgruppeintervju styrkar validiteten i elevblikket, nettopp fordi det gjev rom for å sjå funn frå dei to datagrunnlagga opp mot kvarandre. Datamaterialet er ikkje stort nok til å generalisera, men kan like fullt synleggjera tendensar, som så kan lesast opp mot overordna språk- og utdanningspolitikk.

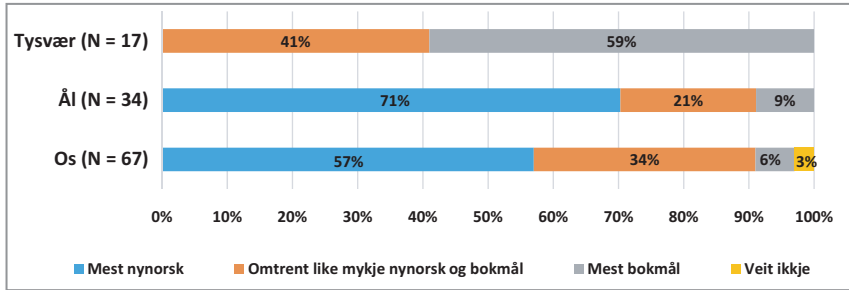
Analyse og funn

Funna vert presenterte i tre kategoriar: språkmiljøet på skulen, notering i timane og oppleving av meistring. Dei er utleidde frå både spørjegranskingsdata og informantutsegner frå fokusgruppeintervjua.

Språkmiljøet på skulen

I denne kategorien skal eg sjå på kva elevane rapporterer om både undervisningsspråk og administrasjonsspråk. Desse underkategoriane er konkretiserte for elevane som høvesvis tavlespråk og språk i oppslag, beskjedar og skjema frå skulen. I begge typar praksisar er læraren heilt sentral, i den siste spelar også skulen som institusjon ei viktig rolle.

Eit av spørsmåla frå spørjeundersøkinga bad elevane seia noko om kva tavlespråk lærarane brukar når dei underviser i andre fag enn norsk. Figur 1 syner svaret på dette spørsmålet.



Figur 1: Svarfordeling på spørsmålet «Kva skriftspråk brukar lærarane når dei underviser i andre fag enn norsk? (ikkje timar med framandspråk)».

Her er det eit tydeleg skilje mellom Os og Ål på den eine sida og Tysvær på den andre sida. Elevane rapporterer at ingen av deira lærarar hovudsakleg nyttar nynorsk når dei underviser i andre fag enn norsk. Det betyr rett nok ikkje at det ikkje vert nytta nynorsk, for nesten halvparten av nynorskelevane frå Tysvær rapporterer jo om ein blanda språkbruk, der nynorsk og bokmål får om lag like stor plass. Også på Os og i Ål er det tydeleg at ein del lærarar brukar begge skriftspråka, men der har elevane også ei oppfatning av at fleirtalet av lærarane brukar nynorsk også utanom norskfaget. Når dette er tema i fokusgruppene, er det også dette svaret som kjem fyrst frå elevane: Ja, lærarane skriv på nynorsk. Men på vidare spørsmål teiknar det seg også eit anna mønster som modifiserer biletet frå spørjegranskinga. Det følgjande sitatet frå ein av fokusgruppedeltakarane i Os syner dette poenget:

[...] alt føregår eigentleg på nynorsk men eg merkar jo det at lærarane kan jo blanda litt og liksom. Det- altså det er kanskje i norsktimane, det er ikkje alltid då ein gong, men. I norsktimane er det kanskje me har fokus på å skriva liksom på nynorsk og sånn, men sånn i naturfag og matten kan det lett bli blanding [...] det er ofte blanding og det er litt irriterande tykkjer eg for då merkar eg sjølv at eg kan begynna og blanda litt når eg skal skriva. (Nynorskelev, Os, i fokusgruppeintervju)

Liknande utsegner kom i dei fleste fokusgruppesamtalane. Elevane rapporterer om lite konsekvent bruk av nynorsk, særleg i andre fag enn norsk, men også i norsktimane. Denne inkonsekvensen manifesterer seg på to ulike måtar, ifølgje elevane: At lærarane skriv både nynorsk og bokmål

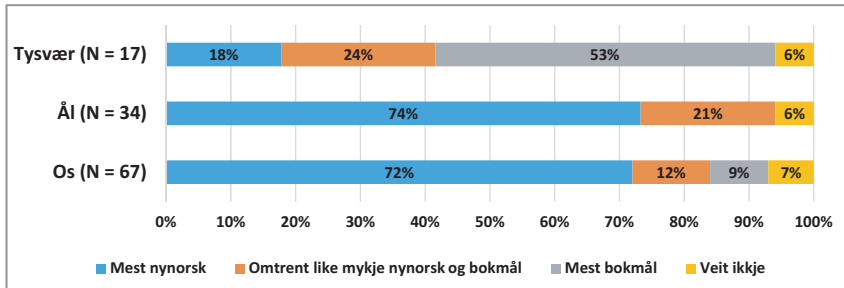
samstundes, altså at dei blandar kodane, eller at dei skriv nynorsk i ein time, for så å skriva bokmål i neste. Fleire av elevane, som eleven som er sitert, uttrykkjer ein viss frustrasjon med dette, fordi dei merkar at tavlespråket påverkar deira eigen språkbruk. Når læraren vekslar, så vekslar dei sjølve, og det at lærarane ikkje skriv konsekvent nynorsk eller bokmål og/eller blandar normene, gjer også at elevane kan bli usikre på kva nynorsk er og korleis ein skriv nynorsk.

Det elevane rapporterer, tyder på at det eksisterer eit skilje mellom såkalla innhaldsfag og språkfag. Lærarane verkar til å vera meir bevisste på kva skriftspråk dei skal bruka i norsktimane enn når det er matematikk eller naturfag som står på timeplanen. Då er det innhaldet og ikkje språket som står i fokus. Dette kan tolkast i retning av at lærarane tek i bruk ein form for transspråkingspraksis i desse faga. Ser me denne praksisen i samanheng med det uttalte målet for opplæringa, altså at elevane skal oppnå god normkompetanse i dei to norske skriftspråka, vitnar dette derimot om eit ubrukt potensial for språkeksposering, som òg kan gje elevane særlege haldningar om på kva for domene nynorsk kan nyttast. Baker og Wright (2017) viser til opplæringsmodellen 'dual language bilingual education', der målet er at literacyopplæring skal skje på både majoritets- og minoritetsspråket, etter gjevne fordelingsmodellar (t.d. 90:10 eller 50:50). Dei åtvarar likevel om at ein av farane ved ein slik opplæringsmodell er nettopp det at ein fordeler språk etter fagleg innhald, fordi det kan etablere seg oppfatningar om at spesifikke språk høyrer til spesifikke faglege kontekstar:

[...] when the allocation of languages is by content (e.g. the majority language is used for science and technology and the minority language is used for social studies). In this example, the majority language becomes aligned with modern technology and science, while the minority language becomes associated with tradition and culture. This may affect the status of the language in the eyes of the child, parents and society. (Baker & Wright, 2017, s. 220)

Dette kan sjåast i samanheng med det elevane i Ål, Os og Tysvær rapporterer: Nynorsk høyrer hovudsakleg til i norskfaget, medan andre fag opnar for bokmål som undervisningsspråk. Det er ikkje urimeleg at dette påverkar haldningane til elevane om brukspotensialet til nynorsk.

Språkleg innputt i skulesamanheng kan også koma frå administrasjonsspråket til skulen, her undersøkt som skriftspråket elevane møter i oppslag, beskjedar eller skjema frå skulen. Figur 2 syner kva elevane rapporterer om dette.



Figur 2: Svarfordeling på spørsmålet «Kva for skriftspråk ser du mest på oppslag, i beskjedar eller i skjema frå skulen?»

Både elevgruppene i Os og Ål rapporterer at dei ser klart mest nynorsk, medan Tysvær-elevane rapporterer at bokmål er det skriftspråket dei ser mest av. Dette stemmer overeins med skulane sine registrerte hovudmål: Skulane i Os og Ål er alle registrerte som nynorskskular. Utdanningsdirektoratet sine regeltolkingar (2014) opnar for at ein skule sitt administrasjonsspråk ikkje treng følgja skulen sitt vedtekne hovudmål, og det er såleis rom for å hevda at det ikkje finst *de jure*-føringar for administrasjonsspråket. Ut frå tala i Figur 2 ser det likevel ut til at skulane i Os og Ål har ein *de facto*-språkpraksis der dei i stor grad forheld seg til det som er skulen sitt registrerte hovudmål. Ettersom ein av skulane i Tysvær er registrert som bokmålsskule og ein som nynorskskule, er det ikkje overraskande at elevgruppa derfrå rapporterer om meir bokmål enn det dei to andre elevgruppene gjer.

Samstundes er det verdt å merka seg at elevgruppene på dette spørsmålet rapporterer om ein meir konsekvent nynorskpraksis samanlikna med det dei rapporterer om tavlespråket til lærarane. Unntaket er Ål, der svarprosenten for alternativet 'mest nynorsk' i Figur 1 og Figur 2 er omtrent jamstor. Ut frå reguleringane, altså regelverktolkingane, kunne me nok ha venta at alle skulane som er registrerte som nynorskskular, hadde hatt høgare prosentdel nynorsk i tavlespråket enn i administrasjonsspråket.

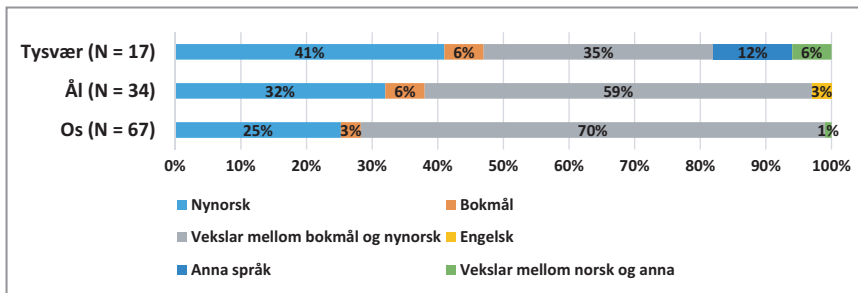
Kanskje ser me her eit døme på ei form for reforhandling av språk- og opplæringspolitiske føringar frå lærarane si side (Menken & García, 2010). Spørsmålet er såleis korleis me kan forstå lærarane sin *de facto*-praksis. Noko av forklaringa kan liggja i dei reguleringsendringane for skriftspråkopplæring som eksisterer mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet i norsk skule. Skriftspråkopplæringa i norsk skule føregår hovudsakleg etter to prinsipp: det territorielle og det personlege (Bjørhusdal, 2018; Williams, 2012). Det territorielle prinsippet gjeld i strengast grad opplæringa på barnesteget. Her vert hovudmålet til eleven i stor grad avgjort av kvar hen bur, gjennom vedtak fatta i kommunestyra og på bakgrunn av rådgjevande folkerøystingar. Ungdomstrinnet er derimot sterkare prega av det personlege prinsippet, altså at eleven har rett til å velja sjølv. Rett nok finst det altså regelverkstolkingar frå Utdanningsdirektoratet som presiserer at skulen skal halda seg til det vedtekne hovudmålet når dei driv skriftleg opplæring også på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2014), men elevane *må* ikkje lenger bruka same hovudmål som det skulen gjer. Mange har argumentert for det gunstige i individuelt sikra språkrettar (Patten & Kymlicka, 2003). Likevel kan det at elevane kjem i det Bjørhusdal (2018, s. 165) kallar eit «språkrettsleg tomrom» når dei kjem på ungdomstrinnet, gje ein situasjon som gjer det vanskelegare å vera nynorskbrukar – ettersom skulen no formelt opnar for språkskifte. Samstundes kan ein tenkja seg at det også kan gjera det utfordrande for lærarane å vera lærar. Som ei følge av det personlege språkrettsprinsippet på ungdomstrinnet er situasjonen den at det i mange norske ungdomsskuleklasserom, inkludert dei i Ål, Os og Tysvær, sit både nynorskelevar og bokmåselevar. At dette fargar læraren sin språklege praksis, er ikkje utenkjeleg. Dette kan vera ein relevant bakgrunn for å forstå den diskrepansen mellom *de facto*- og *de jure*-språkopplæringspolitikk som elevane rapporterer om.

At skulen i Ål ser ut til å vera eit unntak, kan potensielt forklarast med at Ål er den einaste av dei tre kommunane som har sin eigen vedtekne målbruksplan (Ål kommune, 2019). Kommunen opererer altså med sin eigen språkpolitikk *de jure*. Denne planen er ei vidareføring av ein målbruksplan som har eksistert sidan 1998, og slår m.a. fast at nynorsk er skulemålet i Ål, at «[a]ll skriftleg undervisning skal vere på nynorsk», og

at bruken av riktig målform i undervisninga er kvar einiskild lærar sitt ansvar (Ål kommune, 2019, s. 4–6). Eksistensen av ein slik plan indikerer at språkspørsmålet står meir i fokus hjå skuleeigar (kommunen), og har gjort det over lengre tid. Sjølv om granskinga mi ikkje kan seia noko direkte om kor vidt og korleis denne planen er implementert i skulen i Ål, er det rimeleg å tru at det elevane rapporterer, heng saman med at nynorsk som opplæringspråk er eit innarbeidd kommunalt satsingsområde. På dette punktet må Ål kunna seiast å ha det Roald (2010, s. 306) refererer til som ei systematisk tilnærming.

Notering i timane

I spørjegranskinga vart elevane spurde om deira eigen språkproduksjon i skulesamanheng, nærare bestemt når dei noterer i timane (med unntak av timar med framandspråk). Individuell notering er relevant å undersøka fordi det representerer eit høve for elevane å bruka språket, og det er òg interessant å granska utfallet av eit språkval som elevane sjølve tek. Figur 3 syner svara frå informantane.



Figur 3: Svarfordeling på spørsmålet «Kva skriftspråk brukar du når du noterer i timane? (ikkje timar med framandspråk)»

Fire av fem skular i materialet er altså registrerte som nynorskskular. Dette er skular der ein kan forventa at nynorsk er primærbruksspråket for både lærarar og elevar. Ein del elevar svarar rett nok at dei brukar nynorsk, men jamt over ser det ut til at elevane ikkje er konsekvente. Særleg i elevgruppa frå Os, men også frå Ål, er det mykje veksling mellom dei to skriftspråka. Ein del veksling føregår også blant elevane frå

Tysvær, men denne elevgruppa er òg gruppa med høgast rapportert bruk av nynorsk, sjølv om ein her må hugsa på at informantgrunnlaget er lite.

Sjølv om det tilsynelatande føregår mykje veksling når elevane noterer i timane, er det likevel eitt mønster som går att hjå mange: Det er på skulen dei brukar nynorsk. Sitatet frå denne nynorskeleven frå Ål kan stå som illustrasjon:

Jeg har vært veldig på vippen fordi jeg skriver bokmål til vanlig, men jeg har alltid hatt nynorsk som hovedmål. Grunner til at jeg ikke har skiftet er: Ål er en nynorskkommunen, så alle ark vi får er på nynorsk. I tillegg er all undervisning på skolene i Ål på nynorsk. Og helt fram til ungdomsskolen er alle bøkene vi får på nynorsk. Jeg har også hatt nynorsk siden jeg starta i 1.klasse. Siden jeg også skriver til vanlig på bokmål føler jeg at jeg trenger den ekstra nynorsken som er på hovedmål. Da får jeg variert med språka. For viss jeg hadde valgt bokmål som hovedmål så hadde jeg ikke hatt så mye nynorsk og det ville blitt vanskeligere å skrive på nynorsk. (Nynorskelev, Ål, i spørjegranskinga)

Som eleven her skildrar, er skulen for mange den primære arenaen kor dei både får bruka og kan få innputt på nynorsk. I fokusgruppeintervjua er det fleire av elevane som også uttrykkjer at skulen ikkje berre er deira primære nynorskarena, men også den einaste. Det nynorske språket er altså noko som for mange er koplå svært tett til skulen. Mange av elevane seier samstundes at ein viktig motivasjon for nettopp å halda på nynorsk som hovudmål på skulen, er at dei vurderer det som deira einaste måte å læra språket på.

Viss me kan tolka dette slik at elevar forstår at skulen er ein viktig språktileigningsarena, kvifor blir ikkje då nynorsk brukt i situasjonar der dei kan velja sjølv? Her kan det truleg vera fleire forklaringar. Ëi kan vera at det å vera nynorskelev, ikkje er einstyddande med det å vera nynorskbrukar (sjå også Wold, 2019). Elevane fortel om ein kvardag der det i stor grad er slik at «når ein kjem på sosiale medium og liksom (.) livet som ikkje er på skulen, så er det jo mest bokmål det går i» (nynorskelev, Ål, fokusgruppe). Det kan vera grunn til å tru at dei tek den språklege fritidspraksisen sin med inn i skulepraksisen, sjølv om dei også uttrykkjer ein intensjon og eit ynske om å bruka nynorsk for å læra seg det. Me kan kanskje seia at nynorskelevane her syner ein transspråkleg praksis,

altså at dei gjer seg nytte av det samla språklege repertoaret dei har (Wei, 2018; Auer, under utgjeving). Notering i timane har likskapstrekk med fritids- eller privat skriving, som skjer i kontekstar med mindre strenge normkrav. Det kan bety at elevane ikkje vurderer notering som del av opplærings situasjonen, og at dei difor forhold seg pragmatisk til dei situasjonane der dei kan velja sjølv.

Elevane ser altså ikkje ut til å nytta det potensialet som uformell notering kan ha for språktileigning. Dette kan indikera at lærarane heller ikkje tematiserer dette potensialet eller gjer didaktiske poeng ut av kva språk elevane brukar når dei noterer i timane. Elevane fortel då òg at bruk av nynorsk og bokmål er generelt lite tematisert, og at det sjeldan vert nytta tid på å snakka om toskriftspråkssituasjonen anna enn som ein del av språkhistoria. I den grad det er tematisert, er det typisk fordi nokon av lærarane er 'nynorskentusiastar', ifølgje elevane. Dette kan forståast i lys av språkreguleringane på ungdomssteget: Ettersom elevane no har rett til å velja skriftspråk sjølve, kan ein tenkja seg at lærarane oppfatar det å tematisera språkval i undervisningssituasjonar som brot på det personlege språkrettsprinsippet.

Ei forklaring kan òg liggja i lærarane sin eigen språklege praksis, eit poeng eg skal illustrera med fylgjande utdrag frå eit av fokusgruppeintervjua gjennomført på Ål:

- E: Eg brukar det eigentleg berre på tentamen, eg (latter).
- I: Så- men når du skriv for eksempel i timane og sånn (.) vil du skriva- skriv du på bokmål då?
- E: Eg skriv på bokmål då.
- I: Så det er- det er eit kryss på eit ark liksom? Du er liksom- du har nynorsk som hovudmål men-
- E: Ja men det spørst litt sånn (.) viss læraren skriv på nynorsk så skriv eg nynorsk (.) då orkar eg ikkje bytta sånn (X) (latter) (.) Det er eigentleg berre på skulen og på tentamen og sånn.

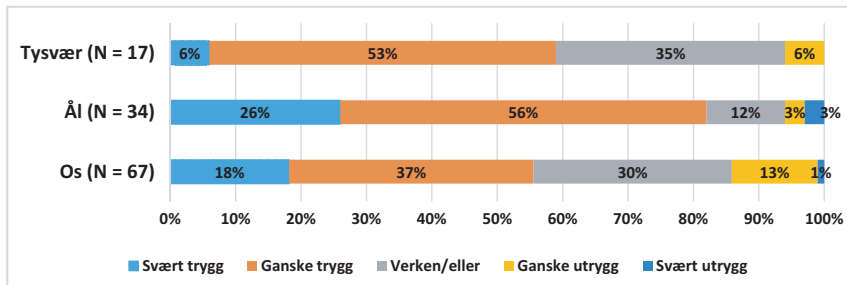
Det denne eleven i praksis skildrar, er at tavlespråket til læraren er ein viktig faktor i skriftspråksvalet hen gjer når hen noterer i timane. Ettersom me allereie veit at elevane rapporterer at mange av lærarane vekslar mellom nynorsk og bokmål, også på dei skulane der nynorsk skal vera

hovudmål, er det mogleg å forstå elevane si veksling som ein refleksjon av lærarane si veksling.

Ei tredje forklaring kan vera at arbeidet med språkopplæring føregår på ein usystematisk måte (jf. Roald, 2010). Dersom elevane i liten grad får didaktisk støtte til å forstå korleis dei produktive ferdigheitene som blir utvikla gjennom t.d. notering, kan bidra til den samla nynorskkompetansen deira, kan dette forståast som at lærarar ikkje har stor bevisstheit om dette, og at eventuell didaktisk støtte her er avhengig av einskildlærarar. I så fall finst verken ei systematisk eller systemisk tilnærming til desse spørsmåla.

Opplevinga av meistring

I spørjegranskinga vart elevane bedne om å vurdere kor trygge dei kjenner seg på rettskrivinga både i nynorsk og i bokmål. Figur 4 syner resultatet frå spørsmålet om rettskriving i nynorsk.

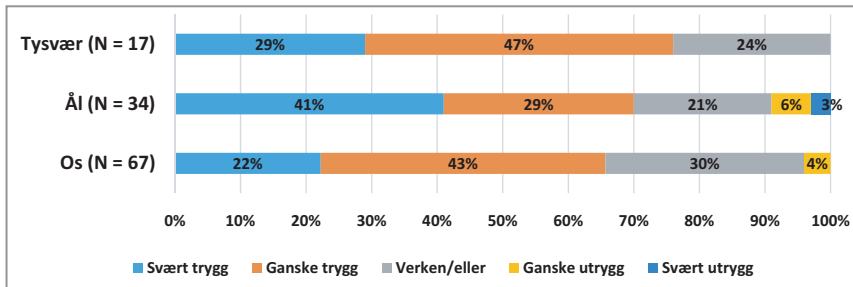


Figur 4: Svarfordeling på spørsmålet «Kjenner du deg trygg på rettskrivinga i nynorsk?»

Om me ser på tala i Figur 4, rapporterer ein relativt høg prosentdel av elevane at dei kjenner seg trygge på rettskrivinga i nynorsk. Ser me dei to fyrste svaralternativa under eitt, er det over halvparten av elevane som kjenner seg trygge på rettskrivinga. Tryggast er dei på Ål, der totalt 82 % av dei spurde rapporterer at dei er svært trygge eller ganske trygge. Elevane frå Os og Tysvær ligg lægre i opplevd tryggleik, men like fullt svarar over halvparten av informantane at dei kjenner seg trygge på rettskrivinga. Dette biletet skil seg altså litt frå det som er teikna av nynorskelevar gjennom tidlegare granskingar (t.d. Garthus et al., 2010;

Proba, 2014; Stemshaug, 2015; Vatsaas, 2018). Kor vidt elevane frå Ål, Os og Tysvær *faktisk* er trygge på rettskrivinga, er det rett nok ikkje råd å seia noko om ut frå mitt materiale, og det kan godt henda at følt tryggleik ikkje fell saman med faktisk tryggleik. I eit språkbevaringsperspektiv kan det likevel vera slik at den følte tryggleiken er den viktigaste faktoren.

Biletet vert noko modifisert viss me samanliknar med Figur 5, som syner resultatet frå spørsmålet om tryggleik i rettskriving i bokmål.



Figur 5: Svarfordeling på spørsmålet «Kjenner du deg trygg på rettskrivinga i bokmål?»

Både elevane i Os og Tysvær kjenner seg tryggare på rettskrivinga i bokmål enn i nynorsk. For elevgruppa frå Ål er det derimot motsett. Her rapporterte 82 % av dei spurde Ål-elevane at dei kjende seg ganske eller svært trygge på rettskrivinga i nynorsk, men om bokmål seier berre 70 % av dei det same. Rett nok ser me ei indre forskyving i elevgruppa frå Ål, ettersom ein større del rapporterer at dei kjenner seg *svært* trygge på bokmål, samanlikna med resultatet for liknande svaralternativ på nynorsk. Dette kan såleis lesast som konturar av det same mønsteret som me ser hjå elevane i Os og Tysvær.

I fokusgruppeintervjua er meistring eit stadig tilbakevendande tema. Fleire av elevane gjev klart uttrykk for at dei opplever nynorsk som meir komplisert enn bokmål, og at dei sit med ei oppleving av å meistra bokmål betre. På spørsmål om kva som gjer nynorsk så komplisert, trekkjer mange fram ordtilfanget. Fleire elevar peikar på eit aukande skilje mellom det nynorske skriftspråket og måten dei snakkar på, og sidan dei opplever at nynorsk har så mange ord som ligg langt vekk frå daglegspråket deira,

vert dette opplevd som ein kompliserande faktor. Nokre elevar nemner også eksplisitt bøyingsverket i nynorsk som noko dei tykkjer er vanskeleg. Manglande eksponering for nynorsk vert av fleire trekt fram som forklaringa på at dei opplever nynorsknorma som vanskelegare å få grep om enn bokmålsnorma. Nokre av elevane plasserer også ansvaret direkte på skulen og opplæringa:

Jeg synes det er lettere å skrive og lese bokmål, men det er fordi skolen ikke gir oss bra nynorsktraining. Bokmålelevene får jo nynorsk og bokmål fordi de har sidemål, men i nynorskelevenenes sidemål har vi jo bokmål. Og alle vanlige timer er bokmål som betyr at vi egentlig aldri får nynorsk. For å svare på neste spørsmål [...]: Ja, jeg bytter nok sikkert fordi skolene ikke klarer å gi skikkelig opplæring i nynorsk. Der har dere noe å jobbe med. (Nynorskelev, Tysvær, i spørjegranskinga)

Dette sitatet åleine kan sjølvsagt ikkje tena som grunnlag for generaliserte påstandar om opplæringa i Tysvær-skulen, men gjev eit innblikk i ei subjektiv oppleving av skulekvardagen som nynorskelev. Sitatet tyder på ein språkopplæringskontekst prega av bokmålshegemoni, og at det nynorske skriftspråket vert tillagt ein forholdsvis låg kapitalverdi (jf. Bourdieu, 1991). Det peikar både på faktoren eksponering for språktilegning, språkleg meistring og språkleg tryggleik, og samstundes på det som for mange vert konsekvensen av å *ikkje* oppleva at dei meistrar språket: å skifta skriftspråk frå nynorsk til bokmål.

Det elevane rapporterer om eiga meistring, gjev oss altså eit noko todelt bilete. Svara frå spørjegranskinga indikerer at fleirtalet av elevane kjenner seg relativt trygge på rettskrivinga i nynorsk, sjølv om svara også syner at elevane kjenner seg noko meir trygge på rettskrivinga i bokmål, samanlikna med resultatane for nynorsk. Skulen har fyrstelinjeoppgåva med å gjera nynorskelevar til fullkompetente, trygge morsmålsbrukarar, og biletet som teiknar seg frå spørjegranskinga åleine, kan indikera at skulane i dei tre kommunane lukkast med dette. Samstundes nyanse- rer funn frå fokusgruppesamtalane dette. Her rapporterer elevane at dei tykkjer det er vanskeleg å skriva nynorsk. Dermed kan me ikkje hevda at skriftspråkopplæringa har fungert heilt etter intensjonane. Det er kanskje vanskeleg å kategorisera språkopplæringa som usystematisk eller

systematisk (Roald, 2010), men funna tyder iallfall på at elevane som er brukarar av det minoriserte språket, ikkje opplever ei systemisk tilnærming for språkopplæring.

Avsluttande drøfting: status og vegen vidare

Analysen syner at skulen framstår som ein viktig språkbruksarena for nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær. Mange av elevane gjev uttrykk for at klasserommet er deira primærarena, og for mange den einaste arenaen, for nynorsk. Dette harmonerer med granskingane innan språkpolitikk og -planlegging som har undersøkt skulen som språkpolitisk aktør, og som trekkjer fram skulen som ein viktig arena for språkopplæring i og språkbevaring av mindretalsspråk (Baker & Wright, 2017). For nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær har skulen såleis *potensialet* til å vera ein viktig stillasbyggjar. Nokre av funna i studien gjev eit inntrykk av at skulane i desse kommunane til dels lukkast med dette, ettersom ein relativt stor del av elevgruppa rapporterer at dei tykkjer dei meistrar nynorsk. Når eg likevel tolkar elevane som at dei meiner dei manglar naudsynste stillas for å utvikla seg til kompetente språkbrukarar, er det fordi dei gjev uttrykk for at dei opplever nynorsk som vanskelegare enn bokmål, at dei møter vekslende og til dels mangelfull eksponering for nynorsk gjennom språkmiljøet på skulen, og at det føregår lite eksplisitt opplæring i nynorsk skriftspråk.

Vilkårleg er min samla karakteristikk av den opplæringssituasjonen som nynorskelevane skildrar. Særleg gjeld dette for undervisningsspråket i klasserommet, men det kan også høva som karakteristikk for den uformelle skuleskrivingspraksisen til elevane slik han kjem til uttrykk i rapportane om notering i timane. Frå språklæringslitteraturen veit me at språkmøte gjennom eksponering er ein nøkkel for å tileigna seg og å vidareutvikla kompetanse i eit bestemt språk, og at denne eksponeringa kan skje gjennom både eksplisitt og implisitt undervisning (Baker & Wright, 2017; Gathercole & Thomas, 2009; Pollo, 2008). Undersøkinga mi har vist at trass i både tydelege læringsintensjonar (elevane) og tydelege føringar (lærarane), er *potensialet* for både eksplisitt og implisitt opplæring i nynorsk ikkje utnytta.

Studien min indikerer såleis at arbeidet med skriftspråksopplæring er prega av ei *usystematisk* tilnærming (Roald, 2010). At elevane rapporterer om ein noko vilkårleg bruk av nynorsk og bokmål som undervisningsspråk, om lite didaktisk tematisering av språkval og om lite eksplisitt opplæring i nynorsk, tyder ikkje på eit heilskapleg fokus på skriftspråksopplæring og på korleis den skal drivast for å nå dei språkoppføringspolitiske målsetjingane. Karakteristikken usystematisk utelukkar likevel ikkje at det ikkje finst eit medvit om bruk av det minoriserte skriftspråket: Det elevane rapporterer om språk i beskjedar og skjema, kan peika mot at nynorsk vert nytta som administrasjonsspråk på skulane. Sjølv sagt må me nok ein gong ha i mente at dette er sjølvrapporterte data, men det samla inntrykket er like fullt at bevisstheita om språkmiljøet si rolle for elevane si tileigning av nynorsk ikkje verkar til å vera sterkt forankra i heile skulen som organisasjon. Det er iallfall ikkje gjennomgåande bruk av nynorsk overfor elevane ved dei undersøkte skulane.

Det er då òg slik at reguleringane for norsk skriftspråksopplæring på ungdomstrinnet verkar utydelege. At det er forsøkt gjeve retningslinjer og føringar, som t.d. Utdanningsdirektoratet sine regeltolkingar (2014), er i seg sjølv eit teikn på at den rettslege situasjonen i praksis er uklar. Den skriftlege mormålsopplæringa på det norske ungdomstrinnet skjer prinsipielt i språkblanda kontekstar, i tråd med det personlege språkkrettsprinsippet her. I klasseromma i ungdomsskulen sit altså elevar med nynorsk som hovudmål saman med elevar med bokmål som hovudmål. Samstundes skal skulane ha eit registrert hovudmål – som òg representerer ei føring for undervisningsspråket til lærarane. Lærarane må såleis balansera to omsyn. Det eine er direktoratet sine tolkingar av opplæringslovas føreskriving av fritt skriftspråksval, som går ut på at skulane skal ha eit definert administrasjons- og undervisningsspråk. Det andre er den faktiske toskriftspråkssituasjonen i klasseromma, som er eit resultat av elevretten til fritt skriftspråksval (Bjørhusdal, 2018). Dermed vert det nettopp einskildlærarane som skaper ungdomstrinnets språkpolitikk *de facto*; og ein ukontroversiell hypotese er at den fyrst og fremst vert forma ut frå behovet til det språklege fleirtalet i klasserommet. Det ligg i sakas natur at brukarane av det minoriserte språket ofte ikkje utgjer det fleirtalet.

Utsegnene til elevane peikar altså mot ein utydeleg regulerings- og rettssituasjon på ungdomssteget, ein situasjon som medfører at einiskild-personar og einskildsituasjonar i stor grad bestemmer kvaliteten på den skriftlege morsmålsopplæringa på ungdomstrinnet. Dermed vil eg karakterisera denne opplæringa som *usystematisk* (jf. Roald, 2010). Å skapa kompetente og trygge nynorskelevar i tråd med dei politiske føringane *de jure* fordrar for det fyrste forskingsbasert innsikt i språkoppføringspolitikken *de facto*, for det andre *systemisk* arbeid med opplæring i nynorsk som hovudmål. Dette er ei utfordring både til språkplanleggingsforskninga og til norsk språkplanlegging.

Summary

This study focuses on the role of both the teacher and the school in relation to the written language choices made by pupils in the 10th grade. The aim is to discuss how the school functions as a linguistic scaffolder to Nynorsk pupils, and the study draws on survey and interview data from 10th grade pupils in the three municipalities Ål, Os and Tysvær. The pupils generally report that the school is an important Nynorsk arena, but many also report that the education does not provide them with sufficient support to become competent and confident users of Nynorsk. The pupils' reports are discussed in light of both theories on language acquisition and language policy and planning (LPP), as well as theories focusing on quality assessment work in schools. The findings point in the direction of an unsystematic approach to written language instruction, while also indicating that the regulating and legal situation surrounding written language instruction in lower secondary school is somewhat unclear.

Janne Sønnesynd
 Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
 Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal
 Postboks 7030
 NO-5020 Bergen
 janne.sonnesynd@hvl.no

Litteratur

- Auer, P. (under utgjeving). ‘Translanguaging’ or ‘doing languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. I J. MacSwann (Red.), *Language(s): Multilingualism and its consequences*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003). Language planning: A grounded approach. I J. M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Red.), *Bilingualism: Beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (s. 88–111). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6. utg.). Storbritannia: Multilingual Matters.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentleg språkpolitikk 1885–2005*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Bjørhusdal, E. (2017). Nynorsk språkstimulering i barnehagen: Framlegg til eit fagleg grunnlag. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 11–31). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, E. (2018). Ei språkhistorie for ungdomsskulen. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norsktimene på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Great Britain: Polity Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruner, J. (1983). *Child’s talk*. New York: Norton.
- Bull, T. (2004). Nynorsk som minoritetsspråk. *Språknytt*, 3–4, 36–39.
- Costa, J., De Korne, H. & Lane, P. (2017). Standardising minority languages. Reinventing peripheral languages in the 21st century. I P. Lane, J. Costa & H. De Korne (Red.), *Standardizing minority languages. Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery* (s. 1–23). Henta frå <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315647722>
- Dombrowski, L. M. (2014). Additional language education and language development goals: The example of Gaelic (learners) education in Highland Council, Scotland. *British Educational Research Journal*, 40(2), 261–279. <https://doi.org/10.1002/berj.3040>
- Edwards, J. (1992). Sociopolitical aspects of language maintenance and loss: Towards a typology of minority language situations. I W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Red.), *Maintenance and loss of minority languages* (s. 37–54). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eiksund, H. (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting 10*, s. 49–76. <https://doi.org/10.7557/17.4971>

- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *SSLA*, 24, 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. & Menken, K. (2010). Stirring the onion: Education and dynamics of language education policies (looking ahead). I K. Menken & O. García (Red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 249–261). New York/London: Routledge.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garthus, K. M. K. (2009). *Rapport om språkskifte i Valdres*. Målstreken/Valdres Mållag.
- Garthus, K. M. K., Todal, J. & Øzerk, K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Noregs Mållag. Henta frå http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/2010Rapport_ValdresFirda.pdf
- Gathercole, V. C. M. & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: language and cognition*, 12(2), s. 213–237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Hornberger, N. H. (2002). Language shift and language revitalization. I R. B. Kaplan (Red.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (s. 365–373). Oxford: Oxford University Press.
- Hornberger, N., Tapia, A., Hanks, D., Dueñas, F. & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152–186. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>
- Hua, Z. (2014). First language acquisition. I L. Wei (Red.), *Applied Linguistics* (s. 44–64). London: Wiley Blackwell.
- Hårstad, G. (2018). «Du vel nynorsk fordi bokmål er lettare då, liksom». *Ein sociolingvistisk studie av språkval og språklege ideologiar hjå ungdomsskuleelevar i Midt-Gudbrandsdalen*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randson og eit språkdelt område i Hordaland*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Storbritannia: Palgrave Macmillan.
- Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching. Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Bill & Melinda Gates Foundation. Henta 10.04.20 frå <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf>

- Kleggetveit, I. (2013). *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder*. (Masteroppgåve). Universitetet i Agder.
- Kulturdepartementet. (2020). *Lov om språk (språklova)* (Prop. 108 L (2019–2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (Meld.St. nr. 35, 2007–2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer—Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (Meld.St. nr. 23, 2007–2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Lasagabaster, D. & Huguët, A. (Red.) (2007). *Multilingualism in European contexts: Language use and attitudes*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lian, A. (2017). Statistical learning and developmental language impairments. *Scandinavian Psychologist*, (4). Henta 22.04.20 frå <https://psykologisk.no/sp/2017/06/e9/>
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 51(1), 167–201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- Menken, K. & García, O. (2010). Introduction. I K. Menken & O. García (Red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 1–10). London/New York: Routledge.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner – Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Opsal, H. & Toppol, A. K. (2011). Kven er det som skal vurdere om matematikklæraren har matematikklærarkompetanse? – Elevar og foreldre sitt syn på matematikklærarane. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), s. 185–197.
- Patten, A. & Kymlicka, W. (2003). Introduction: Language rights and political theory: Context, issues, and approaches. I W. Kymlicka & A. Patten (Red.), *Language rights and political theory* (s. 1–51). Oxford: Oxford University Press.
- Pollo, T. C. (2008). *The nature of young children's phonological and nonphonological spellings*. (Doktoravhandling). Saint Louis, Missouri: Washington University.
- Potowski, K. (2013). Language maintenance and shift. I R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas (Red.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (s. 321–339). Oxford: Oxford University Press.

- Proba Samfunnsanalyse. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Rapport 2014-07. Henta frå http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language planning and policy. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Henta frå <http://bora.uib.no/handle/1956/3849>
- Røyneland, U. (2013). 'The voice from below'. Norwegian language reforms in the 21st century. I T. Lohndal (Red.), *In search of universal grammar. From Old Norse to Zoque* (s. 53–76). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London/New York: Routledge. Henta frå <https://ebookcentral.proquest.com/>
- Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 45–67.
- Sjøhelle, K. K. (2017). Språkdusj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 284–303). Oslo: Samlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, (1). <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Språkrådet. (2012). *Språkstatus 2012. Språkpolitisk tilstandsrapport frå Språkrådet*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kstatus/Spr%C3%A5kstatus%202012.pdf>
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: ein kvalitativ kasusstudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, J. B. (1991). Editor's introduction. I P. Bourdieu, *Language and symbolic power* (s. 1–31). Oxford: Polity Press.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <https://www.udir.no/klo6/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Målformer i grunnskolen. Regelverkstolkingar frå Udir. Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkinger/opplaring/Malform/malformer-i-grunnskolen12/1-Skriftlig-malform/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vatsaas, H. R. (2018). «Litt vanskeleg og litt keisamt, eigentleg». *Ei gransking av normoppfatningar hjå unge nynorskbrukarar*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 16–35). Oslo: Samlaget.
- Williams, C. H. (2012). Language policy, territorialism and regional autonomy. I B. Spolsky (Red.), *The Cambridge handbook of language policy* (s. 174–202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, 77–99. <https://doi.org/10.7557/17.4825>
- Worrell, F. C. & Kuterbach, L. D. (2001). The use of student ratings of teacher behaviors with academically talented high school students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XII(4), 236–247.
- Øvrelid, I. N. (2014). *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda.
- Øzker, K. & Todal, J. (2013). Written language shift among Norwegian youth. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 285–300.
- Ål kommune. (2019). *Målbruksplan for Ål kommune*. Henta frå https://www.aal.kommune.no/siteassets/aal/servicetorg/19-00032-6-malbruksplan-482114_2_1.pdf

Artikkel 3:

Sønnesyn, J. (under utgjeving). Conditions for Nynorsk language use – the role of capacity, opportunity, and desire in the maintenance of Nynorsk among Norwegian adolescents. Akseptert for publisering i *Sociolinguistica*.

Conditions for Nynorsk language use – the role of capacity, opportunity, and desire in the maintenance of Nynorsk among Norwegian adolescents

This study investigates conditions for language use among Norwegian adolescents using the minoritized Norwegian written language Nynorsk. By combining survey data and focus group interviews, and deploying the framework of CAPACITY DEVELOPMENT, OPPORTUNITY CREATION, and DESIRE as an analytical lens, the study explores some of the factors and forces that influence the adolescents' choice to maintain the use of this non-hegemonic Norwegian written language. The paper thus seeks to add to the body of research investigating language maintenance of minoritized languages. The findings illuminate the discrepancy between regulations and practices in the Norwegian language community. Still, even if the collective structures are not optimal, many of the adolescents display a willingness to keep using Nynorsk – a willingness which is partly rendered possible by the existence of these same collective structures. Thus, the study demonstrates the dialectic relationship between these structures and individual language choices. Moreover, the data shows that under given circumstances, some of the same factors and forces that usually further language shift, may also promote language maintenance.

Keywords: Nynorsk, language maintenance, Norwegian, minoritized language, capacity, opportunity, desire

1 Introduction

Why some shift away from while others maintain the use of a minoritized language has been a topic of interest for researchers ever since Joshua Fishman launched this as a field of research in 1964. Pauwels (2016: 84) notes that previous studies have “often foregrounded the ones that stimulate or promote LS [language shift] rather than LM [language maintenance]”. Fishman (2013) also points to a perspectival imbalance in the attention given to the two processes, despite his original intention when laying out the field. The aim of this study is therefore to advance the body of knowledge related to language maintenance and contribute to levelling out some of this imbalance. By

drawing on self-reported data from Norwegian adolescents, I explore some of the factors and forces that affect the language choices of Norwegian adolescents who use the minoritized Norwegian written language Nynorsk.

The Norwegian language situation is complex and characterized by multiple linguistic practices. One of these is the existence of two Norwegian written languages: Nynorsk ('new Norwegian') and Bokmål (literally 'book language'). The two languages are formally equal by law, but their relationship is asymmetrical, both in terms of user numbers and of their overall societal status. One outcome of this language-sociological imbalance is a small, yet steady decline in the number of Nynorsk users. This decline is particularly visible within schools, as education is one of the few domains with official statistics on the number of users. From these, we can tell that the decline may partly be explained by pupils shifting from Nynorsk to Bokmål during their school years (see e.g., Wold 2019), and it has been estimated that one in three Nynorsk pupils will shift to Bokmål by the time they turn twenty (Grepstad 2012). Although these might seem like bleak prospects for Nynorsk, it is also possible to look at the estimations the other way around: If one in three shifts away from Nynorsk, then there are also two out of three who maintain its use, even though they then adhere to the non-hegemonic written language.

By transferring the attention from shift to maintenance, I ask what it is that contributes to the upholding of Nynorsk among young language users. To explore this, I will particularly make use of the framework developed by Grin (1990, 2003) and Grin and Moring (2002), and elaborated by e.g., Lo Bianco and Peyton (2013). The framework is based on the three components of CAPACITY DEVELOPMENT, OPPORTUNITY CREATION, and DESIRE (COD), as a set of necessary and sufficient conditions for maintaining the use of a minoritized language (Grin and Moring 2002). The aim is not

to apply the COD model systematically, but rather draw on its conceptual categories and general approach to organize and discuss the findings (cf. Lo Bianco and Peyton 2013). The study poses the following research question:

How do the conditions ‘capacity’, ‘opportunity’ and ‘desire’ influence Nynorsk language use among Norwegian adolescents?

By focusing on the role and the intertwinement of the three components regarding conditions for Nynorsk language use, the study demonstrates the dialectic relationship between collective structures and individual language choices. Furthermore, it also shows that under given circumstances, factors usually associated with language shift, like for instance pragmatism, may also further language maintenance. The study thus highlights the complexity of processes related to language choice.

2 The sociolinguistic setting: Nynorsk as a minoritized language

The two Norwegian written languages Nynorsk and Bokmål were codified in the mid-1800s. The former built on the linguistic structure of rural spoken Norwegian and Old Norse, while the latter was a Norwegianized version of Danish, which had been the exoglossic written standard in Norway for the past 400 years (Jahr 2014; Kristiansen 2019; Røyneland 2016). A parliamentary resolution in 1885 granted the two written languages equal legal status, which has been upheld ever since. The official recognition of Nynorsk and Bokmål as two separate and legally equal Norwegian written languages was reinforced by the new Norwegian Language Act (2022). In practice, this equal status means that public institutions, like municipal or county administrations, schools, and health services may choose both Nynorsk or Bokmål as their default language (Språkrådet, 2021). Both Nynorsk and Bokmål are used in public communication, and – depending on where they start school – children are automatically enrolled in school

with either Nynorsk or Bokmål as their primary language. Regardless of which written language that serves as the primary language, children are still expected to learn both. From the point they reach lower secondary school (at the age of 13), children are however free to choose which of the two written languages they prefer as their primary language.

Despite being officially recognized and institutionalized, Nynorsk is far less used and has a lower social standing within Norwegian society than Bokmål. Official statistics reveal that 73,243 pupils have Nynorsk as their language of instruction in primary and lower secondary school in Norway (Utdanningsdirektoratet 2022). This equals 11,5 % of the total number of pupils. On a national scale, we can estimate the number of users to approximately 600,000. Numerical inferiority often entails an asymmetry in power relations (Pedley & Viaut 2019), and Nynorsk and Bokmål are no exception in this regard. Bokmål holds the hegemonic position in the linguistic market (cf. Bourdieu 1991), and the use of Nynorsk is often met with less favourable attitudes. Being a Nynorsk user thus entails a constant legitimation of one's language choice (Thingnes 2020 and 2022). The latter feature is what primarily gives grounds for asserting that Nynorsk is a MINORITIZED language, in line with Costa et al.'s (2017) conceptualization of the term. In their understanding, "[...] dominance or minority status is attributed on the social positioning of groups within a hierarchical social structure" (Costa et al. 2017: 8), thus highlighting that the minoritized status is not an inherent quality of a language, but rather a dynamic state that reflects the relations between languages at a given point in time. In other words: The social dynamics of the Norwegian language situation has left Nynorsk as the minoritized standard and Bokmål as the majoritized standard.

It is worth noting however, that labelling Nynorsk as a minoritized language, or even as a language, would be contested by some scholars (see e.g., Walton 2015). Its linguistic similarity to Bokmål is arguably the main reason for this. Additionally, Nynorsk cannot be ascribed to either a particular ethnic group or a distinct territory, it is solely a written and not a spoken language, and it is not included in the European Charter for Regional and Minority Languages, all three arguments regularly held forth against labelling Nynorsk as a (minoritized) language. Rightly, ‘Nynorsk users’ cannot be distinguished from ‘Bokmål users’ in terms of ethnicity, but they still share a distinct linguistic identity and written culture. Also, it is worth noting that Nynorsk, albeit being a national language, has a more regional area of distribution, with its heartland in the rural parts of Western Norway. For instance, approximately 90 % of the pupils with Nynorsk as their primary language live in these areas. Within the Nynorsk heartland it is likely that both public institutions as well as newspapers, companies, non-profit organizations, and religious institutions will adhere to Nynorsk, although the private sector is not subject to language laws in the same way as the public sector. Thus, such collective structures contribute to creating communities where Nynorsk has a different social standing than in other parts of Norway. Still, there is arguably a reciprocal effect between Nynorsk’s low positioning in the linguistic market and the degree to which it is used in society at large. The low positioning leads to less use of and exposure to Nynorsk, which again contributes to maintain its non-hegemonic position. Less usage and exposure will in turn affect conditions for Nynorsk acquisition (see e.g., Brunstad 2020; Sønnesyn, 2020). These are sociolinguistic features that Nynorsk shares with other minoritized languages worldwide (cf. Hogan-Brun and O’Rourke 2019).

Thus, based on such characteristics as depicted above, Nynorsk is treated as a minoritized language in this study. This is also in line with how the Norwegian

government defines the status of Nynorsk, i.e., as a national language equal to Bokmål, while also recognizing that Nynorsk is lesser used, and therefore prompting the government's responsibility to manage Nynorsk through the development of language policy and regulations (Language Act 2022; Prop. 108L (2019-2020)).

3 Theoretical perspectives: capacity, opportunity, and desire

To have *capacity* in a language means to have a certain degree of competence and proficiency in that language. According to Lo Bianco and Peyton (2013), capacity development can happen both through formal teaching at schools or in similar contexts, and through transmission in informal settings, e.g., the local community. The crux for capacity development in both these contexts is access, i.e., input. With Nynorsk being overall less used than Bokmål, the educational institutions arguably play a very important role for Nynorsk learners. Schools provide both access to and support in learning the language (Baker and Wright 2017; Sønnesyn 2020). Also, the greater a learner's linguistic competence is, the more confident she/he is likely to feel in using the language, thus spurring greater overall language use (Lo Bianco and Peyton 2013; see also Bukve 2019). However, previous studies of (young) Nynorsk learners' written skills have shown that they often struggle with Nynorsk's morphology and orthography and make mistakes that often coincide with the Bokmål norm (Bjørhusdal and Juuhl 2017; Fretland 2015; Hånes 2021). Competence (or the lack thereof) is also commonly cited by pupils as a reason for shifting from Nynorsk to Bokmål (Brunstad 2020; Wold 2019).

Lo Bianco and Peyton (2013) also emphasize the need to consider the potential for capacity development that occurs outside instructional settings. In the present paper,

knowledge from the field of linguistic landscapes (LL) (Landry and Bourhis 1997; Shohamy 2019) is applied to understand the potential for informal transmission of Nynorsk. Cenoz and Gorter (2006) emphasize that LL both reflects and constitutes the sociolinguistic context and the status and power of the languages present therein. This point is particularly relevant to the present study. Relevant is also the broadening of the LL paradigm to include language use in digital spaces, i.e., the virtual linguistic landscape (VLL) (Ivkovic and Lotherington 2009; Berezkina 2018). The virtual linguistic landscape, particularly social media, is perhaps the context, or domain, that is most embedded in adolescents' daily lives. For instance, 90 % of Norwegian children and adolescents aged 9–18 are allegedly users of one or more social media platforms (Medietilsynet 2022). Which languages are present or absent in this landscape is thus important in terms of potential transmission, but also for the symbolic function it serves (Cenoz and Gorter 2006; Ivkovic and Lotherington 2009).

Domains such as social media provide important areas of language use. Previous studies often point to the family as the most salient domain regarding language maintenance (Pauwels 2016), but both Grin (2003) and Edwards (2012) emphasize that private use is not enough. True language vitality necessitates “extra-domestic contexts within which the language is necessary, or at least, of considerable importance”, according to Edwards (2012: 91). The COD model states that *opportunity* involves “development of and access to domains in which use of the language is natural, welcome, and expected” (Lo Bianco and Peyton 2013: iv), and in this study, opportunity is understood both as opportunities to use the language, and more broadly as opportunities in life, e.g., the language's role in relation to education and occupation. However, it is arguably not enough that an opportunity to use the language exists if the language users do not recognize its existence. Cunliffe (2019) points to the notion of

PERMISSIBILITY as significant in this regard, particularly as it also sheds light on the relationship between the conditions of opportunity and desire:

This relationship between opportunity and desire is important. It is not enough that an opportunity simply exists; the opportunity needs to be recognised and then it needs to be taken. [...] This notion of *permissibility* is useful as it reflects a speaker's perception that not only is using a minority language possible (opportunity), but that it is welcomed or even encouraged (desire). (Cunliffe 2019: 456; author's italics)

In this study, the notion of permissibility can thus be helpful to discuss how the Nynorsk users perceive the possibilities to use Nynorsk, e.g., in social media. It may also be fruitful to explore the participants' perceptions of *future* opportunities in relation to domains like education and occupation. A common conception in this regard is that learning and/or using a minoritized language has less value, and that majoritized languages are the viable option to gain 'greater economic and social mobility' (May 2003: 102). The view is that minoritized languages wholly or in part lack utility, which in turn results in lower standings in linguistic markets. In his studies of language planning for minority languages in Africa, Kamwangamalu (2019) points to this as an explanation to why African parents prefer former colonial languages like English, French, and Spanish as mediums of instruction for their children, as the parents' perceptions are that the opportunities offered by ex-colonial languages surpass those of their own indigenous African languages. The choice of language, although motivated by the prospect of opportunities, emerges as a pragmatic choice. This will also provide an interesting lens to the Norwegian language situation.

Nevertheless, even if language users find it permissible to use their minoritized language, they must still have a *desire* to do so. The COD model's third condition is defined in various, albeit related, ways in the scholarly literature (cf. Grin and Moring

2002; Lo Bianco and Peyton 2013), but this study makes use of the following definition provided by Grin (2003):

Members of a linguistic minority will only use their language if they have a *desire* (or *willingness*) to do so. Typically, minority language speakers are bilingual. This implies that in principle, they have a choice to carry out their various activities through the medium of the majority language *or* the minority language. If there is a choice, one of the conditions for the choice to be made in favour of ‘doing things through the medium of the minority language’ is therefore people’s *desire* (or *willingness*) to do so. (Grin 2003: 43–44; author’s italics)

Desire is here rephrased as willingness, which is the understanding that I adhere to. As previous studies of language shift and language maintenance often approach it from the angle of the language shifter (Pauwels 2016), we have a better understanding of why a person stops using his or her minoritized language, than why someone willingly continues to use it. Lack of willingness to use a language can be attributed to e.g., the users’ low levels of confidence and/or perceived competence, their own attitudes towards the language, as well as the status the language holds in the wider society (Bukve 2019; Lasagabaster and Huguet 2007; Thomas et al. 2014; Wold 2019). The attitudes towards the language may also influence its envisaged reception in the linguistic market, and hence the willingness to use it, as Bourdieu (1991) explains: “[...] the conditions of the reception envisaged are part of the conditions of production, and anticipation of the sanctions of the market helps to determine the production of the discourse.” (Bourdieu 1991: 76-77). The envisaged reception is an important part of the conditions of production, as it links the language users’ perceptions of a language’s acceptability to their actual willingness to use (or not use) the language. The notion thus has a conceptual link to the notion of permissibility (Cunliffe 2019).

4 Participants and method

This paper is based on data collected through a doctoral study on the maintenance of Nynorsk among Norwegian adolescents. The doctoral study collected data via a survey and focus group interviews, employing a convergent mixed-methods design (Creswell & Plano Clark 2017). Details of the participant sample, data collection and data analyses are described below.

4.1 Participant sample

Pupils from five lower secondary schools in three Norwegian municipalities participated in the study. The schools and municipalities were strategically selected based on their location within the traditional Nynorsk heartland, while also representing areas with declining numbers of pupils with Nynorsk as their primary language. The municipalities belong to different counties, thus ensuring a geographical distribution in the sample. None of them are city municipalities, and they are in that sense more rural, but they all orient themselves towards a larger Bokmål dominated city in their proximity.

The study was undertaken when the participants were 15 years old, i.e., in their final year at lower secondary school. A total of 248 pupils answered the survey: 135 females and 111 males. 119 participants had Nynorsk as their primary written language, while 128 had Bokmål. Approximately three months after the survey, 57 of the same participants took part in focus group interviews. The ‘nested sample’ (cf. Onwuegbuzie & Collins, 2007) had an equal distribution of both genders, as well as Nynorsk and Bokmål as primary language. It is worth noting that the data is self-reported and may thus be subjected to potential sources of bias (see e.g., Garrett 2010). However, the mixed-methods approach will contribute to strengthening the study’s validity by

providing the opportunity to complement the two data sets. It is also important to bear in mind that the data provides insight into exactly what the study aims at scrutinizing, viz. the respondents' own experience of and opinions on language use.

4.2 Data collection

The survey was distributed digitally via SurveyXact and consisted of 46 main questions, some with sub-questions. In addition to both pre-coded and open-ended questions, the participants also evaluated fixed questions and statements on a five-level Likert-scale. The first section provided biographical information, such as gender, language background (L1, how many and what languages they know and use), migration and parental background. The second and largest section included questions broadly related to language (but with a focus on Nynorsk and Bokmål), like the presence and use of various languages in different contexts (family, school, local community, greater society), the concept of language shift, and their thoughts on Nynorsk's (and Bokmål's) future. The final section was devoted to questions related to their community, interests, and future. The ten focus group interviews covered similar topics, except for the socio-demographic variables. Group size varied between five and six participants, and the average interview length was 46,5 minutes. All interviews were audio- and videorecorded and transcribed using NVivo.

4.3. Data analysis

The quantitative data was analysed by using SPSS. The participants were split into three groups based on the combination of two survey questions: 1) What primary written language they had at the time of the survey, and 2) whether they at some point had shifted their primary language. The combined information obtained from these two items resulted in the following groups: (a) those who reported to have always used

Nynorsk (N = 115), (b) those who reported to have always used Bokmål (N = 85), and (c) those who reported to have made a permanent shift from one to the other (N = 47). Group C consisted primarily of participants who had shifted from Nynorsk to Bokmål. The groups were labelled Nynorsk maintainers, Bokmål maintainers, and language shifters, respectively. In the present paper,

The data from the interviews and the open-ended survey questions was analysed using thematic analysis (Braun & Clarke 2006; Gibbs 2007). In its initial phase, the analysis was concept-driven (Gibbs 2007) and used the three conditions from the COD-model as a starting point for sorting the data into large categories. Once past its initial coding phase, the analysis became more data-driven (Gibbs 2007) and inductive. For each category, all responses were carefully read and re-read, before they were (1) descriptively coded, and (2) categorized thematically into meta- and sub-themes.

The data presented here illuminates the three conditions of capacity, opportunity, and desire. Even though the language situation for the Nynorsk maintainers is the study's primary focus, data from all three groups are included in the analysis. This may offer grounds for comparisons, as well as fruitful insights into the language practices and attitudes that affect the Nynorsk maintainers. The excerpts from the qualitative data are translated into English by me. Table 1 shows the transcription key used in the interview excerpts.

Table 1. Transcription key

P x	Participant x
(.)	Short pause
[...]	Omission of text
text-	Discontinued speech
(text)	Paralinguistic information

5 Results

5.1 Capacity development: linguistic confidence and linguistic landscapes

In the present study, the condition of capacity will be explored by looking at data that address both the instructional and informal setting, namely the participants' reported linguistic confidence and their perception of the local linguistic landscape.

In the questionnaire, the participants were asked to rate their confidence in the morphology/orthography of Nynorsk, Bokmål, and – for comparison – English, on a Likert scale ranging from very confident to not very confident. Figure 1 shows each respondent groups' mean score for Nynorsk, Bokmål, and English.

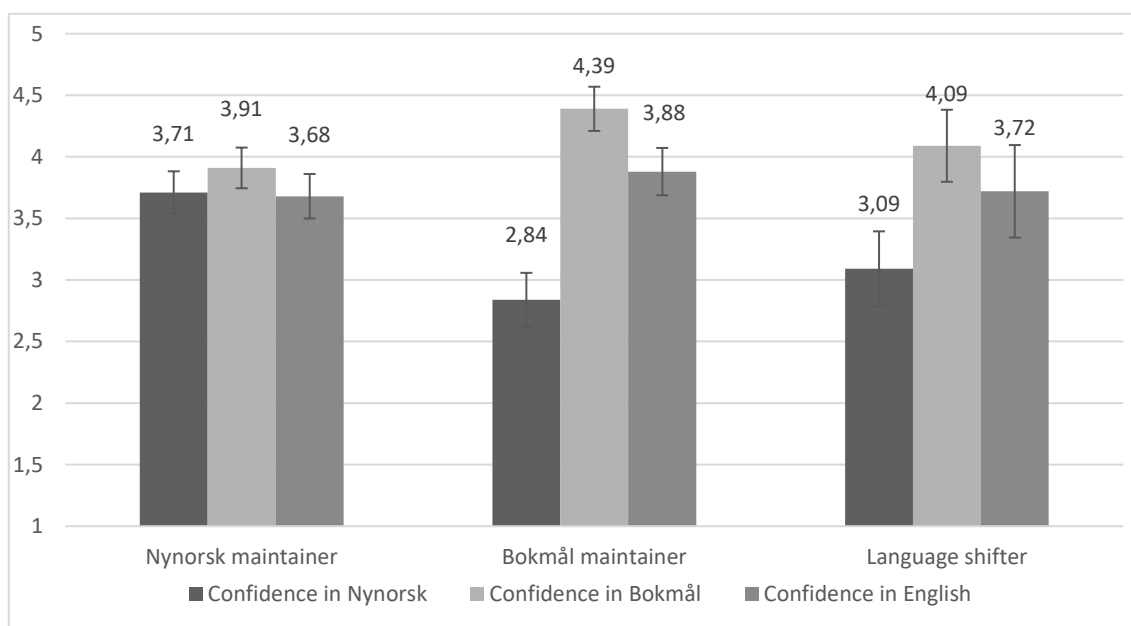


Figure 1. The mean score of participants' self-reported linguistic confidence in Nynorsk, Bokmål, and English, measured on a five-point Likert scale, with error bars indicating the confidence interval.

When looking at the confidence scores, they primarily tell us three things: (1) all three respondent groups rate their confidence in Bokmål highest, and (2) they are all relatively confident in writing English. These results mirror those of previous studies (cf. Brunstad 2020). Last, although the difference between their mean scores for

Nynorsk and Bokmål is statistically significant when tested using a paired t-test ($p = <.009$), Nynorsk maintainers still report that they feel relatively confident in writing Nynorsk. Since formal teaching may contribute to spur linguistic confidence, the quantitative data alone could indicate that the formal teaching goes a long way towards serving its purpose. Of course, we do not know anything about their actual language skills, but from a language maintenance perspective, perceived confidence may arguably be just as important.

However, when complementing the quantitative data with interview data, the picture becomes slightly more nuanced. Linguistic confidence is an ever-returning topic in the conversations and is raised by participants from all three respondent groups. Nynorsk is held forth as more complicated than Bokmål, and these two quotes exemplify the recurring reasons:

it's all those inflections (.) and words and stuff (Nynorsk maintainer, male)

but then there's Ny- some Nynorsk words that are- some Nynorsk words are simply unintelligible (Nynorsk maintainer, female)

Thus, Nynorsk has both grammatical features that are difficult and words that seem unfamiliar to them, according to the participants. When asked why these linguistic features seem alienating to them, the participants themselves usually point to lack of both exposure and adequate formal teaching as underlying explanations. This is also a finding that mirrors previous studies (cf. Brunstad 2020; Sønnesyn 2020; Wold 2019).

Another question raised the issue of the languages' visibility in the local linguistic landscape. Figure 2 displays the answers to this question.

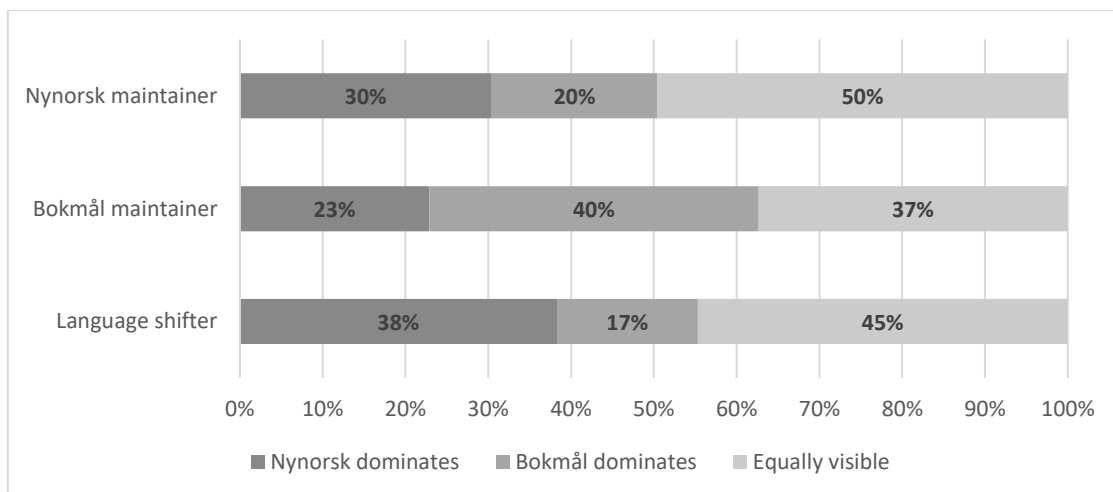


Figure 2. Answers to the question ‘What written language is most visible in your local community?’.

When looking at the answers to this question, it is important to bear in mind that the three municipalities have all been part of the Nynorsk heartland, which gives reason to believe that Nynorsk has been a viable and visible written language in their linguistic landscapes. However, according to the participants, Nynorsk is not the dominating written language in their surroundings. This does not mean that Nynorsk is not present, but there seems to be a consensus that neither of the three local communities has a linguistic landscape that is predominantly Nynorsk. Instead, a fair number of participants report that the two written varieties are equally visible. This is also thematized in the interviews, as illustrated by the following quote:

Like here [...] they’re quite equal I think (.) like the newspaper- (.) the local newspaper does write Nynorsk in their print version (.) but on their website they do have a lot of Bokmål (.) but at least they have- they write Nynorsk in print at least.
(Nynorsk maintainer, male)

When asked why they think the local newspaper features this kind of language use, the participants respond that they think it might have something to do with the target audience: The locals read the print version, whereas the website could potentially attract

readers from outside the local community as well. Then Nynorsk would be less relevant, according to the participants. Also, some of the focus groups point out that even though Nynorsk is visible in the local linguistic landscape, it is often ousted not only by Bokmål, but by dialect writing as well. These observations illustrate (at least) three aspects: Firstly, that the local communities' linguistic landscapes only serve as relevant Nynorsk input to a certain extent, and that this partial lack of informal transmission may reflect the status of Nynorsk in these sociolinguistic contexts. Secondly, the observation made about the local newspaper points to a discrepancy in the language practice, where non-digital and digital public spaces are treated differently. This may also serve as a distinct signal for the status Nynorsk holds in these linguistic landscapes. Finally, it underlines how deeply the different components of the COD model are intertwined, as the participants' observations that Nynorsk is no more visible than Bokmål, or even dialect writing, also inform us about the perceived scope of opportunity to use Nynorsk (cf. Bourdieu 1991; Cunliffe 2019).

5.2 Opportunity creation: public language use and future opportunities

The condition of opportunity is related to whether a particular language is natural, welcome, and expected in different domains and contexts (Lo Bianco and Peyton 2013). In this study, opportunity will be explored by discussing the participants' perceptions of Nynorsk on social media and as part of their plans for mobility, education, and work in the near future.

In the questionnaire, the participants were asked about their language use on different social media (SoMe) platforms. As previously mentioned, social media platforms are significant domains in young people's everyday life, and therefore important to explore if we want to gain insights into opportunities for language use.

Figure 3 shows the participants' response to what language they would find acceptable on a public Instagram.

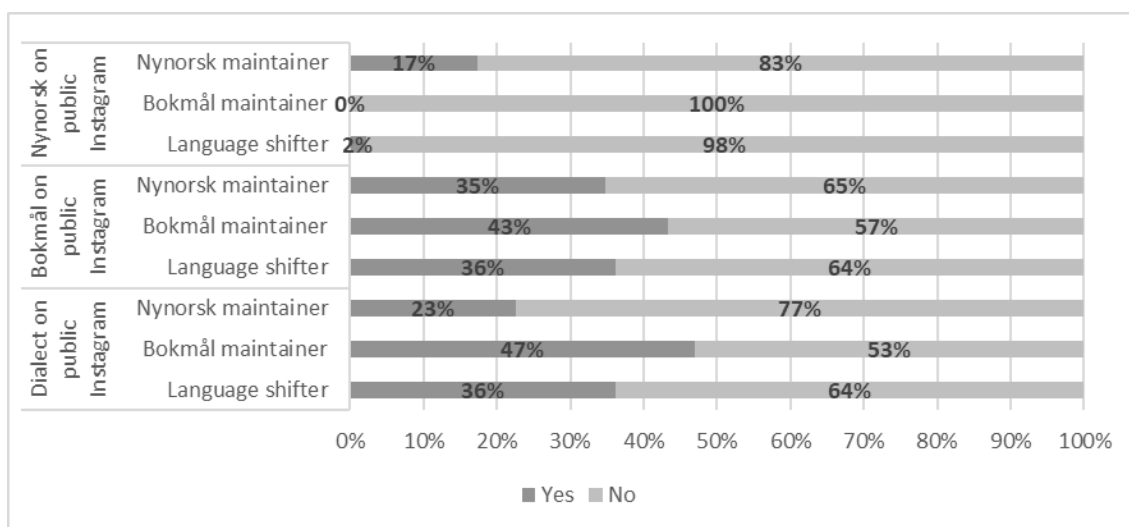


Figure 3. The answer to the question ‘What language would you use on a public Instagram?’

As Figure 3 shows, the question did not provide a very clear answer to what language the participants *would* use, as neither one of the three alternatives included here seems to be the preferred language. However, what is ultimately clear is that a public Instagram is *not* a domain where Nynorsk is deemed acceptable. A small percentage of the Nynorsk maintainers are positive to the use of Nynorsk on a public Instagram, but the overwhelming majority is not. Thus, Nynorsk is not a permissible SoMe language to the respondents in this study. This is also addressed in the interviews, as illustrated by the following excerpt:

- P1: and Instagram posts in Nynorsk, that's just weird
- P2: no that- that's completely (.) awful (.) Facebook and Instagram and such in Nynorsk (.) that's just-
- P3: it's probably because we're used to Bokmål
- P4: that's what it's like (.) it's supposed to be in Bokmål (.) or dialect
- P1: but Instagram and Twitter and so on are- (.) use a lot of abbreviations and it's quite simple writing

P4: yeah, and you've got- if it's written in precise Nynorsk, it'll just be weird (.)
then you'll picture a grown-up who doesn't really understand social media

This dialogue was carried out by two male participants (P2 and P3) who were Bokmål maintainers, and one male (P1) and one female (P4) participants who were language shifters. Thus, these were participants not prone to using Nynorsk on SoMe anyway. Still, the excerpt underlines the story told by the quantitative data, while at the same time providing insights into some of the potential reasons *why* Nynorsk is rarely used on SoMe. As Bourdieu (1991) notes, a language's envisaged reception will influence the choice of whether to use that language in certain contexts or not. The existence of perceptions that Nynorsk is not permissible on SoMe platforms would potentially make it more difficult to use the language in these domains, i.e., it would limit the opportunities for language use (cf. Cunliffe 2019).

The condition of opportunity was also explored by looking at the participants' thoughts on mobility, education, and work in the near future. In the survey, the participants were asked to rate their response to the statement "When I grow up, I want to live somewhere else than my hometown" on a 1–5 Likert scale, with 1 denoting agreement and 5 disagreement. The mean score across all three respondent groups was 2.34, which indicates that many of the participants were rather undecided. However, when the subject of future opportunities, and the role of language in relation to these, was raised in the interviews, it became evident that the participants still had clear views of the potential effect of language on such opportunities. The following three excerpts bear witness to this:

I think that when I start working, I will probably ditch Nynorsk (.) I don't think I'll forget it, but I'll probably use it much less than before, because most places- nowadays- when you write formally, it's in Bokmål. (Nynorsk maintainer, female)

It's what we write for instance in a job application (.) then we write Bokmål because it appears a bit more proper than Nynorsk (.) that'll be like writing in dialect. (Bokmål maintainer, male)

Everything that you view as high paid- (.) like engineer and doctor and things like that (.) that's Bokmål stuff. (Language shifter, female)

As can be seen from this, Nynorsk is obviously perceived as less fitting in contexts that have to do with future studies and/or jobs. Also, the jobs mentioned here arguably carry some prestige, and the subtext of those comments is thus that using Nynorsk could potentially limit one's chances of entering such prestigious domains and/or exercising such professions.

5.3 Desire enhancement: the willingness to use Nynorsk

The third and last condition, desire, is explored by looking at how the Nynorsk maintainers explain why they willingly continue to use Nynorsk. In the questionnaire, one of the open-ended questions asked them to provide reasons for not shifting their language. The thematic analysis of the answers is summarized in Figure 4.

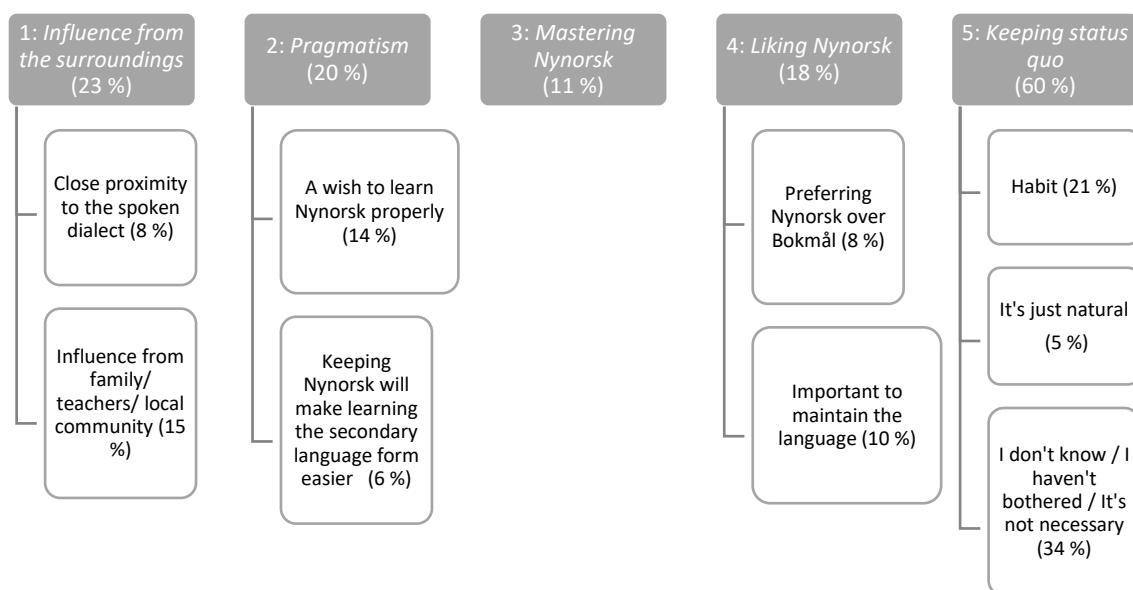


Figure 4. The meta-themes and sub-themes from the analysis of the answers to the question ‘Why have you chosen to not change your written language?’. The percentages shown indicate the ratio of the 110 responses that were coded using that code. The total for the codes adds up to over 100% as a particular response may have more than one code.

As Figure 4 shows, the willingness to keep using Nynorsk takes many forms and shapes. This finding is underpinned by data from the focus group interviews as well. In the following, each of the meta-themes will be presented and illustrated by selected quotes primarily from the qualitative survey data, but with some additions from the focus group interviews.

Meta-theme 1 covers answers that in some way speak of influence from the surroundings. Some of the participants mention influence from their parents or other close family members, their teachers, or the local community as contributive reasons for their choice to remain Nynorsk users, as exemplified in quote 1–3:

- (1) I’ve grown up with people around me writing Nynorsk and so on, and the school I attended was Nynorsk, which resulted in my main written language becoming Nynorsk. (Male participant)
- (2) Most people where I live have Nynorsk as their main written language. Then I want to have that too. (Male participant)
- (3) Because I want the people who live where I live to write Nynorsk. (Female participant)

Quote (1) and (2) can serve as examples of someone making the choice to use Nynorsk because that means adapting to the local practice. The willingness to use Nynorsk stems from a wish to blend in, rather than stand out. The third example displays a slightly different aspect of willingness, in that it is motivated by an effort to uphold Nynorsk as the local written language. The upholding of the local language is also part of the reason

why some participants point to the proximity between Nynorsk and their spoken dialect as a reason to keep using Nynorsk:

- (4) Because we live where we live. And here we mustn't forget our spoken dialect. And Nynorsk contributes to more people speaking the local dialect. (Male participant)

In other words: The use of Nynorsk may have a maintenance effect on the local dialect. Other participants also cite the proximity to their spoken language as a reason to keep using Nynorsk, thus underlining that the two modalities have a potentially reciprocal influence on each other.

Meta-theme 2, *pragmatism*, covers reasons that are related to the participants' perceived proficiency in Nynorsk, rooted in perceptions of Nynorsk as difficult. Quite a few of the participants express a wish to learn Nynorsk properly but since they perceive Nynorsk as more difficult than Bokmål, the only way to learn it is to maintain it as their primary language. The following quote illustrates the point:

- (5) I have Nynorsk as my primary language, and I believe it is better to learn Nynorsk properly and have that as my primary language, because Bokmål is everywhere, so one will learn that anyway. Think it's more difficult to write Bokmål [as your primary language] and then have to learn Nynorsk [as your secondary language] rather than the other way around. (Female participant)

This point is frequently highlighted in the focus group interviews as well:

- (6) Since Nynorsk is so complicated, it is easier to learn it in school (.) and then it is easier to have it as the primary language when you already know Bokmål. (Male participant)

By keeping Nynorsk, the participants thus ensure that they can learn both written languages and that they can learn Nynorsk in an environment providing them with the necessary help and support (i.e., in school). To continue using Nynorsk is also more or

less held forth as a “2 for 1”-deal, seeing as most of the participants underline that they already know Bokmål and will learn it anyway, even if it is not their primary language. Furthermore, an element of pragmatism is present among those participants who state that keeping Nynorsk is the wise choice, as it will be easier for them to have Bokmål as their secondary language:

- (7) I have chosen not to shift my primary language from Nynorsk to Bokmål because: It is easier to have Bokmål than Nynorsk as my secondary language since I write Bokmål all the time in my spare time, on social media and so on. I know Bokmål and have always known it. I don't write Nynorsk in my spare time, so it would have been difficult to have that as my secondary language. (Female participant)

Quotes (5) — (7) do show a willingness to learn Nynorsk, and in many ways it must be noted as a willingness *despite* rather than *because*. This is opposed to meta-theme 3, *mastering Nynorsk*, where the participants voice a willingness to use Nynorsk because of a perceived mastering of the language:

- (8) I haven't shifted my main written language because that's what I know best.

(Male participant)

- (9) I cannot write Bokmål properly, so then I would have to learn Bokmål. And I just keep getting better and better in Nynorsk. (Female participant)

Some of the participants, like the ones quoted in (8) and (9), point at skills as their only reason for choosing Nynorsk. For other participants, the perceived mastering of Nynorsk is often intertwined with reasons that also point to meta-themes 4 and 5, i.e., that they like Nynorsk better and that they feel they master it better because it is the language they have always used (habit). This does indeed underline that the participants' willingness is often a composite of more than one reason.

The form of willingness displayed through meta-theme 4, *liking Nynorsk*, is more closely linked to a purely positive evaluation of Nynorsk's intrinsic value. Several

participants state that their choice to continue using Nynorsk stems from the fact that they genuinely like Nynorsk. Some, like this participant from the focus group interviews, even express a certain proudness towards Nynorsk:

- (10) Yeah (.) especially when I text, to sound more Nynorsk (.) I don't exactly know why but (short laugh) (.) no I guess I'm just proud of it (Male participant)

Quite a few of the participants also point to the importance of maintaining Nynorsk as a viable written language:

- (11) I think it is important to maintain Nynorsk. I feel Nynorsk is more Norwegian than Bokmål. (Male participant)

That Nynorsk is more Norwegian than Bokmål, and therefore must be kept in use, is a recurring point. This aspect of willingness is rooted in a discourse that originates from the history of Nynorsk and Bokmål. Since Nynorsk was developed based on spoken Norwegian and Old Norse, whereas Bokmål had Danish as its point of departure, it is often common to refer to Nynorsk as 'more Norwegian', just like the participant quoted in (11).

Meta-theme 5, *keeping status quo*, covers the biggest part of the answers.

Arguably, this is also the meta-theme that moves furthest away from willingness, at least in the sense of *intentional* choices. Quite a few of the participants refer to habit, sometimes coupled with a reference to it as natural, when explaining why they still use Nynorsk:

- (12) I had Nynorsk all through primary school, so then it felt natural to continue with Nynorsk. (Female participant)
- (13) I had written Nynorsk for seven years, why should I suddenly shift to Bokmål? (Female participant)

Again, this is also mirrored in the focus group interviews:

- (14) Now that I have Nynorsk I wouldn't shift to Bokmål [...] because it's what I'm used to writing (.) it would just be weird if I changed them. (Male participant)

Some of the participants who refer to the keeping of Nynorsk as a habit, also admit that this is not really something they have given much thought to, and this latter response is recurrent among many of the participants. Answers like “I don't know”, “I haven't really bothered to shift”, “I've seen no need to shift”, and “It's just the way it is” can be interpreted as indifference. Of course, it is possible to argue that answers like “I haven't really bothered to shift” and “I've seen no need to shift” hint at a more intentional language choice, compared to answers like “I don't know” or “It's just the way it is”, which may give the impression that the language choices are incidental. However, what comes across as indifference or coincidence may also be interpreted as a function of the local context surrounding the participants. By growing up in a local community where Nynorsk is the primary language, the use of Nynorsk is likely to appear as the natural and habitual, albeit also in this case unconscious, language choice. Nevertheless, even if the participants seem to be unaware of exactly why they maintain the use of Nynorsk, they still contribute to its overall maintenance.

6 Discussion

Nynorsk and Bokmål's equal judicial standing could entail that users of both languages have the same possibilities when it comes to learning, using, and experiencing their written language. The actions taken 'from above' to implement Nynorsk and Bokmål as equally valid seem however to have met only partial acceptance 'from below', perhaps underlining that successful codification of a language does not automatically entail that the language in question will be used (see Kristiansen 2019). This 'mismatch' of top-

down actions and bottom up-reactions are also indicated by the findings from the analysis of capacity and opportunity in the present paper.

The Nynorsk maintainers, despite reporting a relatively high confidence in Nynorsk, also state that their chosen written language is difficult. Grammar and vocabulary are highlighted as challenging, and from previous studies investigating actual language use (e.g., Bjørhusdal and Juuhl 2017) we know that these self-reports are founded on facts. Arguably, we can claim that the school should be first in line to tackle these challenges, as it is the language users' formal skills that cause difficulties. The question therefore stands as to whether these challenges are addressed well enough via education. When the informal transmission from the (trans-)local linguistic landscape is found lacking as well, the Nynorsk maintainers lose valuable exposure to their language. This might affect their language learning, but not the least, it might have a pivotal symbolic impact, as it indicates that Nynorsk is not worthy of being used in everyday life.

The condition of opportunity leaves the same impression. The domain of SoMe, which is highly relevant in most young people's lives, is not necessarily deemed appropriate for Nynorsk. A small minority of the Nynorsk maintainers does report that they could see themselves using Nynorsk on SoMe, but undoubtedly, the scope of opportunity to do this might be severely limited simply because others might not find it a feasible option. Theoretically, there is no problem using Nynorsk on SoMe. The opportunity exists. However, based on the findings in this study, we might question to what extent that really is the case. The motivations for Nynorsk users to join SoMe platforms are probably not first and foremost to use their language. They – like other language users – most likely join SoMe to connect with and communicate with others. If Nynorsk is less used and therefore less visible in the virtual linguistic landscape,

while Nynorsk users simultaneously experience that others in the SoMe community show little acceptance towards the use of the language, it may be perceived as not permissible to use Nynorsk in that domain. That perception may in turn influence their willingness to use the language and may possibly also end up limiting the scope of opportunity for others who would consider using Nynorsk on social media. The conditions of production (Bourdieu 1991) would therefore be weakened. Both the notion of permissibility (Cunliffe 2019) and Bourdieu's (1991) envisaged reception may also be relevant to understand the participants' thoughts on the role of language in domains such as higher education and work. Again, there are no formal restrictions against using Nynorsk in the two domains mentioned, but there are apparently perceptions that Nynorsk is not as permissible as Bokmål within these. This could then result in a de facto language practice where Nynorsk is either less used or not used at all.

The collective structures represented by the conditions of capacity and opportunity are thus not optimal. Even so, the Nynorsk maintainers in this study display a willingness to uphold the use of Nynorsk. Clearly, they are not consistent Nynorsk users in the sense that they use the language in all written communication, but nevertheless it is a matter of fact that they could all have chosen to shift permanently to Bokmål if they were so inclined. From the analysis of the reasons for their willingness to keep using Nynorsk, we can see however that it takes many shapes and forms. In many ways it might be helpful to picture the responses in terms of a scale, as shown in Figure 5.

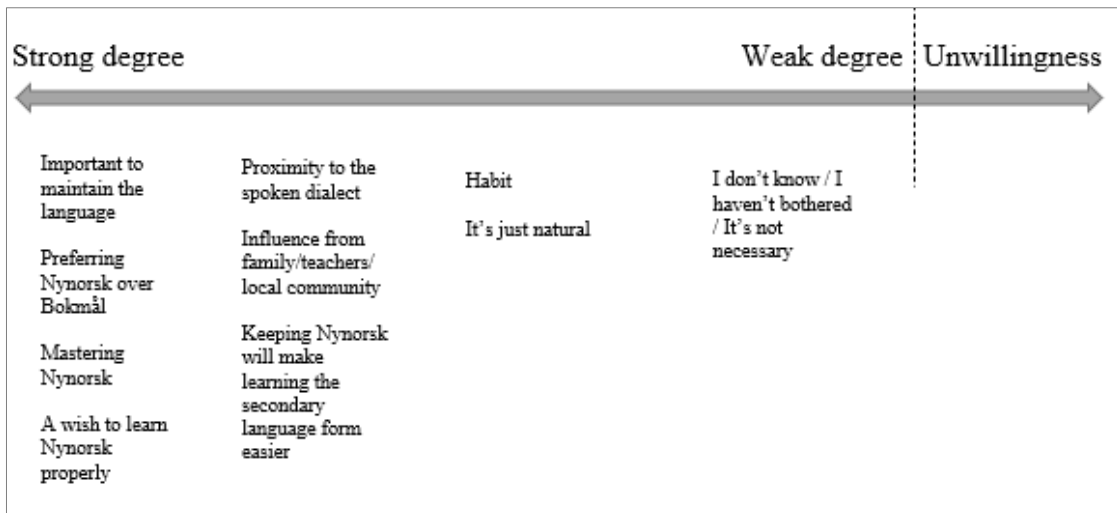


Figure 5. The aspects of willingness to keep using Nynorsk

From a language maintenance perspective, Figure 5 may illustrate (at least) two things: Firstly, the fact that I have placed many of the different aspects close to the left end of the scale denotes a relatively strong degree of willingness. This may be interpreted as positive for the vitality of Nynorsk. We can postulate that the respondents providing answers that are at this end of the scale would be less liable to shift their language. Secondly, the most important group when it comes to the maintenance of Nynorsk is those who express reasons that I have chosen to characterize as displaying a weak degree of willingness. These respondents arguably express a lower awareness of their language situation. They keep using Nynorsk for no apparent reason, and seemingly they could just as easily have shifted. Thus, this group of respondents could potentially be most vulnerable to a prospective worsening of the conditions of capacity and opportunity but could perhaps also gain the most from improvements in the two conditions. This therefore illustrates how collective structures are connected to individual language choices.

The findings may also shed light on the intersection between structures and agency in a slightly different way. We have already established that the collective

structures, although in existence *de jure*, are not functioning optimally *de facto*. Still, when looking across at the various sub-themes in Figure 4, we could argue that a fair few of the answers reflect reasons for the continuous use of Nynorsk that might be rendered possible simply because of these collective structures. More than a third of the answers point to either the local community or habit as factors affecting the maintenance of Nynorsk. Both may be classified as contextual factors, although habit is perhaps more implicitly so than the local community, as suggested by those answers referring to the latter. Nevertheless, both factors imply the existence of structures. After all, if there had been no form of functional institutionalization of Nynorsk, particularly at the local level, the respondents could arguably not ascribe their continued use of Nynorsk to either of these factors. The same could be argued for the answers that I have characterized as pragmatic (meta-theme 2). When making pragmatic choices, we normally seek the alternative that we perceive as either the most practical or as the one that will yield us most success, or both. This is what underlies African parents' wish for their children to have former colonial languages as their languages of instruction (cf. Kamwangamalu 2019), or the reasoning of many former Nynorsk users who have shifted to Bokmål (cf. Wold 2019). To *not* choose the minoritized language is thus seemingly the default pragmatic choice. Still, the findings in the present study show that 20 % of the responses explaining the continuous use of Nynorsk also have pragmatic justifications, the majority of which is rooted in a wish to learn Nynorsk properly. In other words: To keep using and learning a minoritized language may also be a pragmatic choice. Pragmatism may thus lead to language maintenance. However, for the respondents in this study to be able to justify their choice of Nynorsk for pragmatic reasons of this kind, they are dependent on the collective, *de jure* structures that surround Nynorsk. Without the laws and regulations that secure Nynorsk's position, and

which are put into practice through for instance the national curriculum, it would arguably be more difficult for these adolescents to choose to keep the language as their primary language. Thus, this serves as yet another illustration of how important functional collective structures are to the use and maintenance of minoritized languages.

7 Conclusion

The COD framework presents capacity, opportunity, and desire as three essential components to make a minoritized language thrive. By applying the three components as conceptual categories, this paper has provided insights into the conditions for language use among adolescents who maintain the use of the minoritized Norwegian written language Nynorsk. The analysis clearly illustrates the dialectic relationship between infrastructural (capacity and opportunity) and individual (desire) components when it comes to language use. Although the infrastructural components are not always optimal, their existence still renders it possible to maintain the use of Nynorsk. The analysis also illustrates how willingness to maintain the use of a non-hegemonic language may take many shapes and forms, and it demonstrates that although COD is a tripartite collaboration, the choice of whether to use or not use a minoritized language seems to culminate in the willingness of the language user.

8 Acknowledgements

I would like to express my gratitude to the pupils who participated in this study. I would also like to thank the two anonymous reviewers for their constructive and valuable comments.

9 References

Baker, Colin. & Wayne E. Wright. 2017. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 6th edn. Bristol: Multilingual Matters.

- Berezkina, Maimu. 2018. 'Language is a costly and complicating factor': a diachronic study of language policy in the virtual public sector. *Language Policy* 17. 55–75. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9422-2>
- Bjørhusdal, Eli & Gudrun Kløve Juuhl. 2017. Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar [Bokmål deviations from the Nynorsk standard in sixth-grade texts]. *Maal og Minne* 1. 93–121.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Braun, Virginia & Victoria Clarke. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2). 77–101.
- Brunstad, Endre. 2020. Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell [The seamless language shift – transitions from Nynorsk to Bokmål in Fjell]. In Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset & Endre Brunstad (eds.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge*, 171–202. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Bukve, Trude. 2019. *Language Use in Higher Education: the Student Perspective*. Bergen: University of Bergen dissertation. <https://hdl.handle.net/1956/21385>
- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2006. Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3(1). 67–80.
- Costa, James, Haley De Korne & Pia Lane. 2017. Standardising minority languages. Reinventing peripheral languages in the 21st century. In Pia Lane, James Costa & Haley De Korne (eds.), *Standardizing minority languages. Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery*. 1–23. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315647722>
- Creswell, John W., & Vicki L. Plano Clark. 2017. *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc. <https://online.vitalsource.com/books/9781506394671>
- Cunliffe, Daniel. 2019. Minority Languages and Social Media. In Gabrielle Hogan-Brun & Bernadette O'Rourke (eds.), *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. 451–480. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54066-9_18
- Education Act. 1998. *Act relating to Primary and Secondary Education and Training* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61>

- Edwards, John. 2012. *Multilingualism: Understanding Linguistic Diversity*. London: Continuum
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Fishman, Joshua A. 2013. Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. In Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2nd edn. 466–494. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Fretland, Jan Olav. 2015. “Vi analyserer økningen i isokvanter”: Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid [“We’ll analyze the increase in isoquants”: an analysis of Nynorsk errors in student texts]. In Hjalmar Eiksund & Jan Olav Fretland (eds.), *Nye røyser i nynorskforskinga*. 176–187. Oslo: Samlaget.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Giles, Howard, Richard Y. Bourhis. & Donald Taylor. 1977. Towards a theory of language in ethnic group relations. In Howard Giles (ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, 307-348. New York: Academic Press.
- Gibbs, Graham. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications.
- Grin, François. 1990. The economic approach to minority languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11(1-2). 153-173.
- Grin, François. 2003. *Language policy evaluation and the European Charter for Regional and Minority Languages*. London: Palgrave Macmillan.
- Grin, François & Moring, Tom. 2002. *Support for Minority Languages in Europe. Final report*. Brussels: European Commission
- Grin, François & Francois, Vaillancourt. 1998. *Language revitalisation policy: An analytical survey. Theoretical framework, Policy experience and Application to Te Re Maori*. Treasury working paper 98/6, Government of New Zealand.
<https://www.treasury.govt.nz/sites/default/files/2007-10/twp98-06.pdf>
- Grepstad, Ottar. 2012. *Draumen om målet. Tilstandsrapportar frå Norge og Noreg* [The dream about the goal. Status reports from Norway]. Oslo: Samlaget
- Hogan-Brun, Gabrielle & Bernadette O’Rourke. 2019. Introduction: Minority Languages and Communities in a Changing World. In Gabrielle Hogan-Brun & Bernadette O’Rourke (eds.), *The Palgrave Handbook of Minority Languages*

- and Communities*. 1–18. London: Palgrave Macmillan London.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-54066-9_18
- Hånes, Birgitte S. 2021. “Når du skal skrive nynorsk, så blandar det seg litt”. Ein studie av normavvik i nynorske elevtekstar [“When you’re supposed to write Nynorsk, it gets a little mixed”. A study of norm deviations in pupils’ Nynorsk texts] Trondheim: Norwegian University of Science and Technology MA thesis.
<https://hdl.handle.net/11250/2781946>
- Ivkovic, Dejan & Heather Lotherington. 2009. Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 6(1). 17–36. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>
- Jahr, Ernst Håkon. 2014. *Language Planning as a Sociolinguistic Experiment. The Case of Modern Norwegian*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kamwangamalu, Nkonko M. 2019. Language Economics and Issues of Planning for Minority Languages in Africa. In Gabrielle Hogan-Brun & Bernadette O’Rourke (eds.), *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. 311–331. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54066-9_12
- Kristiansen, Tore. 2019. Language standardization. In Jeroen Darquennes, Joseph C. Salmons & Wim Vandenbussche (eds.), *Language Contact. An International Handbook v. 1*. 384–397. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110435351-032>
- Landry, Rodrigue & Richard Bourhis. 1997. Linguistic landscapes and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1). 23–49.
- Language Act. (2022). *Act relating to Language* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2021-05-21-42>
- Lasagabaster, David & Angel Huguet (eds.). 2007. *Multilingualism in European contexts: language use and attitudes*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lo Bianco, Joseph & Joy Kreeft Peyton. 2013. Vitality of Heritage Languages in the United States: The Role of Capacity, Opportunity, and Desire. *Heritage Language Journal*, 10(3). i-viii.
- May, Stephen. 2003. Rearticulating the case for Minority Language Rights. *Current Issues in Language Planning* 4(2). 95–125.

- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022: Barn og unges bruk av sosiale medier* [Children and the media 2022: The use of social media among children and youth]. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf
- Ó Flatharta, Peadar, Caoilfhionn Nic Pháidín, Colin Williams, François Grin & Joseph Lo Bianco. 2008. *20-year strategy for Irish*. Fiontar: Dublin City University. https://www.unige.ch/fti/elf/files/6314/5865/9224/PLEANreport_en.pdf
- Onwuegbuzie, Anthony J. & Kathleen M.T. Collins. 2007. A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report* 12(2). 281–316.
- Pauwels, Anne. (2016). *Language Maintenance and Shift*. Cambridge University Press
- Pedley, Malika & Alain Viaut. 2019. What do minority languages mean? European perspectives. *Multilingua* 38(2). 133–139.
- Prop. 108 L (2019–2020). *Lov om språk (språkløva)* [The Language Act]. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nn-no/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Røynealand, Unn. 2016. Revision of the Nynorsk standard: deliberation, decision and legitimisation. *Sociolinguistica* 30(1). 83–103. <https://doi.org/10.1515/soci-2016-0006>
- Shohamy, Elena. 2019. Linguistic Landscape after a Decade: An Overview of Themes, Debates and Future Directions. In Martin Pütz & Neele-Frederike Mundt (eds.), *Expanding the Linguistic Landscape. Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource* (25–37). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/PUTZ2159>
- Språkrådet. (2021). *Språkstatus 2021. Språkpolitisk tilstandsrapport* [Language status 2021. Status report of the language policy]. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2021.pdf>
- Sønnesyn, Janne. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? [The school as language planner: What do pupils in lower secondary school think of their conditions for learning Nynorsk as a main written language?]. In Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset &

- Endre Brunstad (eds.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge*. 203–233. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Thingnes, Jorunn Simonsen. (2020). *Å velje minoriserte språk. Språkpolitikk og språkval i akademia* [To choose or not to choose minoritized languages. Language policy and language choices in academia]. Oslo: University of Oslo dissertation. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83724>
- Thingnes, Jorunn Simonsen. (2022). Nynorsk in academia: policies, practices, and ideologies. *Linguistic Minorities in Europe*. <https://doi.org/10.1515/lme.17606996>
- Thomas, Enli Møn, Dafydd Apolloni & Gwyn Lewis. 2014. The learner's voice: exploring bilingual children's selective language use and perceptions of minority language competence. *Language and Education* 28(4). 340–361. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.870195>
- Utdanningsdirektoratet. 2022. Fakta om grunnskolen 2022–23 [Facts about primary and secondary school 2022–23]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/>
- Vangsnes, Øystein A. 2018. Den norske språkstoda i eit tospråksperspektiv. Variasjon i språkkompetanseprofilar [The Norwegian language situation in a bilingualism perspective. Variation in language competence profiles]. In Eli Bjørhusdal, Edit Bugge, Jan Olav Fretland & Ann-Kristin H. Gujord (eds.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. 77–96. Oslo: Samlaget.
- Walton, Stephen. 2015. Kva er nynorsken? [What is Nynorsk?]. In Hjalmar Eiksund og Jan Olav Fretland (eds.), *Nye røyster i nynorskforskinga*. 16–35. Oslo: Samlaget.
- Wold, Ingrid. 2019. Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner [Why not Nynorsk? A meta perspective on seven studies of the choice to not use Nynorsk in Nynorsk's marginal area]. *Målbryting* 10. 77—99. <https://doi.org/10.7557/17.4825>

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personvernopplysningar frå NSD/Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Spørjeskjemaet

Vedlegg 4: Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Vedlegg 5: Innblikk i kodingsprosessen

Janne Sønnesyn

6856 SOGNDAL

Vår dato: 21.03.2018

Vår ref: 59356 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.02.2018 for prosjektet:

59356	<i>Det språklege vegvalet - ei undersøking av språkskiftesituasjonen i norsk skule</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Janne Sønnesyn</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.07.2021 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / Oivind.Reinertsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet. Vi ber likevel om at du opplyser eksplisitt hvor lenge du har tenkt å oppbevare identifiserende informasjon. En viktig forutsetning for å kunne gi et informert samtykke er å kunne forutse hvor lenge det skal behandles personopplysninger.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det. I den forbindelse minner vi om at det ikke skal være nødvendig å reservere seg fra deltakelse i et forskningsprosjekt, slik det er formulert i meldeskjemaet.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet/skylagring er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Du har opplyst i meldeskjema at Questback benyttes som databehandler i prosjektet. Dersom det ikke allerede eksisterer en databehandleravtale mellom Høgskulen på Vestlandet og databehandleren, skal det inngås en skriftlig avtale om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/veiledere/databehandleravtale/>

Prosjektslutt er oppgitt til 31.07.2021. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du skal lagre datamaterialet med personopplysninger til 31.07.2025 for oppfølgingsstudier/ny forskning. Etter dette forstår vi det slik at du vil anonymisere datamaterialet. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak.

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2



Informasjon og førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Eg er doktorgradsstudent ved Høgskulen på Vestlandet, og forskingsprosjektet mitt handlar om val av skriftspråk. Gjennom prosjektet skal eg undersøka årsakene til at nokre elevar vel nynorsk, medan andre vel bokmål som sitt skriftlege hovudmål. Undersøkinga skal gjennomførast blant ungdomsskuleelevar på totalt fem skular i Noreg.

Gjennomføring

Sjølve undersøkinga består av to deler. Del 1 er eit digitalt spørjeskjema, som det tek om lag 25 minuttar å fylla ut. I tillegg vil nokre av deltakarane bli bedt om å delta i ein samtale i etterkant. Begge delane vert gjennomførte i skuletida, etter avtale med kontaktlærer eller faglærer. Spørsmåla i undersøkinga handlar mest om språk og språkbruk, men undersøkinga inneheld også nokre bakgrunnsspørsmål av utanomspråkleg art, som til dømes om mediebruk, fritidsinteresser og framtidsplanar.

Kva skjer med informasjonen?

Alle opplysningar vil verta behandla konfidensielt, og vil bli publiserte i anonymisert form i det ferdige arbeidet. Informasjonen som vert henta inn, vert berre brukt til forskning og vil ikkje verta distribuert eller publisert på anna vis. Deltakarane skal ikkje identifisera seg med namn, men med ein kode som dei får tildelt frå meg før sjølve undersøkinga startar.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i løpet av 2021. Det er ynskjeleg at informasjonen som vert henta inn, kan oppbevarast fram til 2025 for å ha mogelegheita til å gjera eventuelle oppfølgingsstudiar. Grunna nye retningslinjer frå EU / Kunnskapsdepartementet om deling av forskingsdata, kan forskingsdataa også måtte gjerast tilgjengeleg for bruk av andre forskarar. Ved ei eventuell tilgjengeleggjering, vil all informasjon vera fullstendig anonymisert, og kan ikkje førast attende til dei einskilde deltakarane.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å ta del i undersøkinga, og så lenge studien pågår, kan deltakarane når som helst trekka tilbake samtykket utan nærare grunngjeving. Då vil all informasjon om dei verta sletta.

Grunna elevane sin alder er det naudsynt at også føresette samtykker til deira deltaking i undersøkinga. Eg vonar difor at de gjev dykkar samtykke til dette.

Dersom de ynskjer meir informasjon om meg eller om undersøkinga, er de velkomne til å ta kontakt på e-post: Janne.Sonnesyn@hvl.no

Prosjektet er meldt til og vurdert av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Beste helsing,

Janne Sonnesyn

stipendiat, Høgskulen på Vestlandet

Samtykke til deltaking i forskingsprosjekt

Eleven sitt fornamn og etternamn: _____

Eg/me har motteke informasjon om forskingsprosjektet, og samtykker med dette til at mitt/vårt barn deltek i prosjektet:

Ja

Nei

Eg/me samtykker også til at den innsamla informasjonen kan oppbevarast fram til 2025 for bruk i eventuelle oppfølgingsstudiar:

Ja

Nei

Dato: _____

Føreset(e) si underskrift:

Ver venleg og returner til skulen så snart som mogeleg.

Vedlegg 3



Spørjeskjema

Bakgrunn

1. Er du gut eller jente?

- Gut Jente

2. Kva morsmål har du?

- Norsk Anna morsmål Både norsk og anna morsmål

Viss du har eit anna morsmål enn norsk, kva? _____

3. Kor mange og kva språk kan du?

- 1 2 3 4 5 eller fleire

Kva språk? _____

4. Kor mange og kva språk brukar du i det daglege?

- 1 2 3 4 5 eller fleire

Kva språk? _____

5. Kor mange bøker trur du at det er heime hjå dykk?

- Ingen
 Mindre enn 20
 20-50
 100-500
 500-1000
 Meir enn 1000

6. Gjekk du i barnehage i X kommune?

- Ja, i heile barnehageperioden
- Ja, men deler av perioden i ein annan kommune

I såfall, kva kommune/stad? _____

- Nei, i ein annan kommune

I såfall, kva kommune/stad? _____

- Gjekk ikkje i barnehage

7. Kva for barneskule byrja du på i 1. klasse?

...

- Ingen av desse skulane

I såfall, kva skule? _____

8. Kva for barneskule gjekk du på i 7. klasse?

...

- Ingen av desse skulane

I såfall, kva skule? _____

9. Har du alltid budd i/på X, eller har du flytta hit frå ein annan stad?

- Har alltid budd i/på X
- Har flytta hit frå ein annan stad i Norge

Frå kvar? _____

- Har flytta hit frå eit anna land

Frå kvar? _____

10. Dersom du ikkje alltid har budd i/på X, når flytta du hit?

Her kjem nokre spørsmål om dine føresette. Du vel sjølv kven som er føresett 1 og føresett 2, men det er viktig at du tenker på den same personen som føresett 1 eller føresett 2 gjennom alle spørsmåla.

11. Kvar kjem dine føresette frå?

Føresett 1: _____

Føresett 2: _____

12. Har nokon av dine føresette eit anna morsmål enn norsk?

Nei, begge har norsk som morsmål

Ja, begge har eit anna morsmål enn norsk

I så fall, kva morsmål? _____

Ja, ein av dei har eit anna morsmål enn norsk

I så fall, kva morsmål? _____

13. Har nokon av dine føresette utdanning frå universitet eller høgskule?

Føresett 1:

Føresett 2:

Ja

Ja

Nei

Nei

Veit ikkje

Veit ikkje

14. Kva yrke har dine føresette?

Føresett 1: _____

Føresett 2: _____

15. Kva skriftspråk brukar dine føresette når dei skriv?

Føresett 1:

Føresett 2:

Mest nynorsk

Mest nynorsk

Like mykje nynorsk og bokmål

Like mykje nynorsk og bokmål

Mest bokmål

Mest bokmål

Anna skriftspråk enn norsk

Anna skriftspråk enn norsk

Veit ikkje

Veit ikkje

Om språk og språkbruk

16. Kva skriftspråk har du som hovudmål i dag?

- Bokmål Nynorsk

17. Har du nokon gong skifta hovudmål?

- Ja Nei Berre for ein kort periode

18. a) Kven bestemte at du skulle skifta hovudmål?

- Du sjølv
 Dine føresette
 Læraren
 Andre
 Ingen, det berre vart slik

b) Eg har skifta hovudmål

- frå nynorsk til bokmål frå bokmål til nynorsk

b) Eg har skifta hovudmål

- i løpet av barneskulen
 ved overgangen frå barneskule til ungdomsskule
 i løpet av ungdomsskulen

c) Kor fornøgd var du med dette valet?

- Svært fornøgd
 Ganske fornøgd
 Verken fornøgd eller misfornøgd
 Ganske misfornøgd
 Ganske misfornøgd

d) Kor viktig var det for deg å skifta hovudmål?

- Det var svært viktig for meg

- Det var ganske viktig for meg
- Veit ikkje, det berre vart slik
- Det var ganske uviktig for meg
- Det var heilt uviktig for meg

e) Har nokon oppfordra deg til å skifta hovudmål?

- Ja
- Nei

Viss ja, kven? _____

f) Kva reaksjonar fekk du på språkskiftet ditt? Kryss av for det alternativet som passar best.

	Ingen reaksjonar	Berre positive reaksjonar	Berre negative reaksjonar	Både positive og negative reaksjonar
a) Familie				
b) Venner				
c) Lærarar				

g) Kvifor har du skifta hovudmål? Du kan sjølvsagt koma med fleire årsaker.

h) Trur du at du kjem til å skifta skriftspråk i framtida?

- Ja, når eg byrjar på vidaregåande
- Ja, når eg kjem ut i yrkeslivet
- Nei, eg vil halda på det skriftspråket eg har no
- Veit ikkje

19. Dette spørsmålet skal berre de som *ikkje* har skifta hovudmål, svara på.

a) Kven har bestemt at du ikkje skal skifta hovudmål?

- Du sjølv
- Dine føresette
- Læraren din
- Andre
- Ingen, det berre vart slik

b) Kor fornøgd var du med dette valet?

- Svært fornøgd
- Ganske fornøgd
- Verken fornøgd eller misfornøgd
- Ganske misfornøgd
- Ganske misfornøgd

c) Kor viktig er det for deg å halda på hovudmålet ditt?

- Det er svært viktig for meg.
- Det er ganske viktig for meg.
- Veit ikkje, har ikkje tenkt over det.
- Det er ganske uviktig for meg
- Det er svært uviktig for meg

d) Har nokon oppfordra deg til å halda på hovudmålet ditt?

- Ja
- Nei

Viss ja, kven? _____

e) Kva reaksjonar har du fått på at du ikkje har skifta hovudmål? Kryss av for dei alternativa som passar best.

	Ingen reaksjonar	Berre positive reaksjonar	Berre negative reaksjonar	Både positive og negative reaksjonar
a) Familie				
b) Venner				
c) Lærarar				

f) Kvifor har du valt å *ikkje* skifta hovudmål? Du kan sjølvsagt koma med fleire årsaker.

g) Trur du at du kjem til å skifta skriftspråk i framtida?

- Ja, når eg byrjar på vidaregåande
- Ja, når eg kjem ut i yrkeslivet
- Nei, eg vil halda på det skriftspråket eg har no
- Veit ikkje

20. Kva skriftspråk brukar du når du noterer i timane? (Ikkje timar med framandspråk)

- Nynorsk
- Bokmål
- Vekslar mellom bokmål og nynorsk
- Engelsk
- Anna språk

Kva språk? _____

- Vekslar mellom norsk og engelsk/anna språk

21. Kva skriftspråk brukar lærarane dine når dei underviser i andre fag enn norsk? (Ikkje timar med framandspråk)

- Mest nynorsk
- Omtrent like mykje nynorsk og bokmål
- Mest bokmål
- Veit ikkje

22. Kva for skriftspråk ser du mest på oppslag, på **ItsLearning** eller i skjema frå skulen?

- Mest nynorsk
- Omtrent like mykje nynorsk og bokmål
- Mest bokmål
- Veit ikkje

23. Kjenner du deg trygg på rettskrivinga?

	Ja, svært trygg	Ja, ganske trygg	Verken trygg eller utrygg	Nei, ganske utrygg	Nei, svært utrygg
Nynorsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bokmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Har du lese noko av dette utanfor skulen dei siste sju dagane? (Du kan kryssa av for fleire alternativ)

	Ja, på nynorsk	Ja, på bokmål	Ja, på dialekt	Ja, på engelsk	Ja, på andre språk	Nei
Bok						
Teikneserie						
Avis (papirutgåve)						
Avis (på nett)						
Vekeblad / magasin / fagblad						
Blogg						
Facebook						
YouTube						
Twitter						

25. Kva skriftspråk les du mest utanfor skulesamanheng?

- Nynorsk
- Bokmål
- Omtrent like mykje bokmål og nynorsk
- Engelsk
- Andre språk

26. Kor godt synlege er dei to skriftspråka i lokalsamfunnet ditt?

- Nynorsk dominerer Bokmål dominerer Både nynorsk og bokmål er like synlege

27. Kva sosiale medium brukar du dagleg? (Du kan kryssa av for fleire alternativ)

- SMS
 Facebook
 Messenger
 Instagram
 Snapchat
 Twitter
 YouTube
 MySpace
 Andre

Kva? _____

28. Kva skriftspråk vil du bruka i desse samanhengane? (Her er det mogleg med fleire svar)

	Nynorsk	Bokmål	Dialekt/ dialektnært	Engelsk	Blandar ulike språk/dialekt i same tekst	Anna språk	Uaktuelt
Melding til venner (sms, snapchat, messenger)							
Melding til føresette							
Melding til sysken							
Melding / e- post til læraren din							
Privat instagram- konto							
Offentleg instagram- konto							
Facebook-sida di							

Facebook- veggen til venner							
E-post for å søkja sommarjobb							
Hugselapp til deg sjølv							
Privat dagbok							
Blogg							
Offentlege kommentarfelt							
Gaming							
YouTube							
MySpace							

29. Kva skriftspråk synest du er enklast å lesa?

- Nynorsk
- Bokmål
- Bokmål og nynorsk er like enkle
- Engelsk
- Andre språk

30. Kva skriftspråk synest du er enklast å skriva?

- Bokmål
- Nynorsk
- Bokmål og nynorsk er like enkle
- Engelsk
- Andre språk

31. Kva skriftspråk likar du best å lesa?

- Bokmål
- Nynorsk
- Likar bokmål og nynorsk like godt
- Engelsk
- Andre språk

32. Kryss av for alternativet som passar deg best i kvart spørsmål.

	Svært godt	Godt	Ikkje så godt	Vil helst ikkje skriva	Veit ikkje
a) Kor godt likar du å skriva bokmål?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kor godt likar du å skriva nynorsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kor godt likar du å skriva dialekt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kor godt likar du å skriva engelsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kor godt likar du å skriva andre språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Kva skriftspråk trur du at du kjem til å bruka i framtida når du skriv privat? (Fleire kryss mogleg)

- Nynorsk
 Bokmål
 Dialekt
 Engelsk
 Andre språk
 Veit ikkje

Kvifor?

34. Kva skriftspråk trur du at du kjem til å bruka i framtida når du skriv offentleg? (Fleire kryss mogleg)

- Nynorsk
 Bokmål
 Dialekt
 Engelsk
 Andre språk
 Veit ikkje

Kvifor?

35. Kor einig eller ueinig er du i utsegnene under?

	Heilt einig	Delvis einig	Verken einig eller ueinig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
a) Eg snakkar ein dialekt som er vanleg på heimstaden min					
b) Eg snakkar ein dialekt som liknar mest på nynorsk					
c) Eg snakkar ein dialekt som liknar mest på bokmål					
d) Eg er stolt av dialekten min					
e) Eg brukar dialekten min i alle samanhengar					
f) Eg tykkjer det er dumt at nokon legg om dialekten når dei snakkar med personar frå andre stader					
g) Eg legg om dialekten min når eg snakkar med personar frå andre stader					
h) Eg har lyst til å halda på dialekten min uavhengig av kvar eg kjem til å bu i framtida					
i) Eg er ofte flau over dialekten min					

36. Kor einig eller ueinig er du i påstandane under?

	Heilt einig	Delvis einig	Verken einig eller ueinig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
a) Dialekt er vakkert					
b) Det hadde vore best om alle i Norge snakka same dialekt					
c) Folk som snakkar dialekt verkar mindre intelligente					
d) Dialekt kan brukast i alle samanhengar					
e) Dialekt gjer det vanskelegare å forstå kvarandre					
f) Det hadde vore best om alle i Norge snakka engelsk					
g) Det er positivt at personar i viktige stillingar snakkar dialekt					
h) Personar i viktige stillingar bør snakka bokmålsprega					

37. Kor einig eller ueinig er du i påstandane under?

	Heilt einig	Delvis einig	Verken einig eller ueinig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
a) Nynorsk er ikkje ein viktig del av den lokale kulturen					
b) Nynorsk er gammaldags					
c) Det vil vera best om alle går over til å skriva nynorsk i framtida					
d) Det er bortkasta tid å læra seg nynorsk					
e) Nynorsk er eit mykje betre språk enn bokmål					
f) Innvandrara bør ikkje læra nynorsk					
g) Nynorsk passar best til lyrikk					
h) Det nynorske skriftspråket kjem til å forsvinna i framtida					
i) Det vil vera best om alle går over til å skriva bokmål i framtida					
j) Bokmål er snobbete					
k) Det er berre positivt for innvandrara å læra berre bokmål					
l) Bokmål er meir dansk enn det er norsk					
m) Bokmål er eit mykje betre språk enn nynorsk					
n) Det vil vera best om alle går over til å skriva engelsk i framtida					

Om heimstad, fritidsinteresser og framtidsplanar

38. Kor fornøgd eller misfornøgd er du med lokalmiljøet ditt?

- Svært fornøgd
- Litt fornøgd
- Verken fornøgd eller misfornøgd
- Litt misfornøgd
- Svært misfornøgd

39. Kor einig er du i utsegnene under?

	Heilt einig	Delvis einig	Verken einig eller ueinig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
a) Eg er stolt av heimplassen min					
b) Eg er ein X (X = nemning for person frå staden)					
c) Eg er glad for å bu på heimplassen min					
d) Når eg vert vaksen, vil eg bu ein annan stad enn heimplassen min					
e) Eg er likegyldig til det som skjer på/i X					

40. I kva grad brukar du naturen i lokalmiljøet til turar og friluftsliv?

- I stor grad
- I nokon grad
- I mindre grad
- I liten eller ingen grad

41. I kva grad brukar du kulturtilbod som finst i lokalmiljøet ditt?

- I stor grad
- I nokon grad
- I mindre grad
- I liten eller ingen grad

42. Kva slags aktivitetar driv du med på fritida?

43. Kva interesser har du?

44. Er du oppteken av trendar og motar?

- Ja, i stor grad
- Ja, i nokon grad
- Nei, i liten grad
- Nei, absolutt ikkje

45. Kor einig er du i dei ulike utsegnene under?

	Heilt einig	Delvis einig	Verken einig eller ueinig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
a) Eg trur det er fleire fordeler enn ulemper ved å veksa opp på ein liten stad					
b) Eg skulle ønske eg hadde vakse opp på ein større stad eller i ein by					
c) Eg trur det er fleire fordeler enn ulemper ved å vera ungdom på ein liten stad					
d) Eg skulle ønske eg budde på ein større stad eller i ein by no					
e) Eg trur det er fleire fordeler enn ulemper ved å bu på ein liten stad som vaksen					
f) Eg trur eg vil trivast best på ein større plass eller i ein by når eg blir eldre					

46. Trur du at du vil ta utdanning på høgskule eller universitet?

- Ja
- Nei
- Veit ikkje

Intervjuguide

Innleiande spørsmål

Føremål: Spørsmåla skal berre fungera som oppvarming, for å få praten i gang, og ikkje primært vera ledd i informasjonsinnhentinga.

Korleis likar de å bu i Ål/Os/Tysvær?

Kva gjer de på på fritida?

Gler de dykk til vinterferie? Kva skal de finna på då?

(Alternativt: Var det kjekt med vinterferie? Kva gjorde de på?)

Om nynorsk og bokmål

1. Generelt om nynorsk og bokmål

Kva tenkjer de på når de høyrer ordet 'nynorsk'?

Kva tenkjer de på når de høyrer ordet 'bokmål'?

Kven er den typiske nynorskbrukaren?

Kven er den typiske bokmålsbrukaren?

2. Nynorsk og bokmål på skulen og i samfunnet elles

Kva trur de folk flest tykkjer om at me har to likestilte skriftspråk i Norge?

Kva tykkjer de om at me har to likestilte skriftspråk i Norge?

Kva trur de folk flest tenkjer om forholdet mellom bokmål og nynorsk i samfunnet?

- Likestilt? Like gode?

Korleis opplever de forholdet mellom bokmål og nynorsk i samfunnet?

Finst det tilfelle der de tenkjer nynorsk/bokmål passar særleg godt eller særleg dårleg?

Kva slags språk ser de mest av i lokalsamfunnet?

Kva skriftspråk tykkjer de passar best til lokalsamfunnet? Kvifor?

Snakkar de noko om nynorsk og bokmål heime?

Korleis snakkar lærarane på skulen om skriftspråka nynorsk og bokmål?

3. Eigen språkbruk

Har de høyr/sett nokon som får positive/negative kommentarar når dei skriv nynorsk/bokmål?

- I tilfelle kva?
- Kva tenkjer de når de høyrer/ser slike kommentarar?

Har de sjølve fått positive/negative kommentarar på at de skriv nynorsk/bokmål?

- I tilfelle kva?

Mange vel jo å skifta hovudmålet sitt, anten frå nynorsk til bokmål eller omvendt. Kvifor trur de dei vel å gjera det?

Kvifor har de valt å halda på/skifta hovudmålet dykkar?

Kva fordeler og ulemper tykkjer de det er å ha nynorsk/bokmål som hovudmål no?

Mange vekslar kanskje mellom nynorsk og bokmål alt etter kva/kvar dei skriv. Kvifor trur de dei vel å gjera det?

Vekslar de sjølve når de skriv?

- Kvifor / kvifor ikkje?

Brukar de andre skriftformer, t.d. engelsk eller dialekt, når de skriv?

- Kvifor / kvifor ikkje?

Har talemålet dykkar noko å seia for om de skriv bokmål eller nynorsk?

4. Framtidig språkbruk

Korleis trur de skriftspråksituasjonen kjem til å sjå ut i Norge om 50 år?

Kvar skal de gå på vidaregåande?

Trur de dei fleste skriv nynorsk eller bokmål på den skulen/linja de skal gå på?

- Kva påverknad trur de at det vil ha på dykkar eigen språkbruk?

Trur de at de kjem til å velja eit anna skriftspråk på vgs, enn det de har no?

- Kvifor/kvifor ikkje?

Kva faktorar trur de er avgjerande for kva skriftspråk folk brukar når dei blir vaksne?

På kva måte trur de at framtidig yrke og buplass vil verka inn på kva skriftspråk de kjem til å bruka?

Kva fordeler og ulemper trur de det vil vera å ha nynorsk/bokmål som hovudmål når de blir vaksne?

Vedlegg 5

Innblikk i kodingsprosessen – døme frå koding av tekstsvaer til 'vilje' i artikkel 3

Data	Kode
Hadde hatt nynorsk heile barneskulen, så det kom ganske naturleg å ha nynorsk vidare.	Naturleg Vane
Eg har ikkje valt å skifta hovudmål fordi eg synes det er lettare å skrive tentamenar på sidemål dersom eg har nynorsk som hovudmål. Dersom eg hadde hatt bokmål som hovudmål, hadde det vore meir forvirrande å måtte skrive ein tentamen på nynorsk. Eg tenkjer nynorsk kjem godt med i framtida, og det er kjekt å kunne.	Lettare med sidemålstentamen Viktig for framtida Kjekt å kunna
Jeg har nynorsk som hovedmål, og jeg tenker at det er bedre å lære nynorsk ordentlig og ha det som hovedmål, for bokmål er det jo overalt, så det lærer man uansett. Tror det er vanskeligere å ha bokmål og så måtte lære nynorsk enn omvendt.	Læra nynorsk ordentleg Bokmål lærer ein uansett
Fordi eg isje gidd, masse styr osv	Gidd ikkje
Eg snakkar mest nynorsk. Flytta frå nynorskkommune til nynorskkommune.	Talemålsnært Demografi
Eg begynte med nynorsk i første klasse fordi mamma mente det var best, siden da ble det lettere for meg og skulle lære bokmål senere. En motsatt. Eg skulle ønske eg tok bokmål siden det er mye lettere, og eg snakker mest bokmål, eller blander egentlig litt. Eg synstest det er unødvendig at vi har både nynorsk og bokmål	Foreldrepåverknad
Ingen spesiell grunn.	Ingen grunn
Eg har egentlig ikkje tenkt på det så mye, men det er sikkert fordi halve familien min snakker og skriver nynorsk.	Familiepåverknad
Eg kan bokmål, eg føler at nynorsk er ein utfordring for meg. Derfor har eg ikkje skifta, fordi eg vil lære meg nynorsk like godt som eg kan bokmål. Sjølvom eg egentlig kunne tenk meg å skifte.	Læra nynorsk ordentleg