

Juni Letnes

"Han snakker rikdom liksom"

En studie av elevers utforskende samtaler om
talespråklig variasjon

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10 trinn

Veileder: Mari Nygård og Leiv Inge Aa

Mai 2023

Juni Letnes

"Han snakker rikdom liksom"

En studie av elevers utforskende samtaler om
talespråklig variasjon

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10 trinn
Veileder: Mari Nygård og Leiv Inge Aa
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan to grupper tiendeklassinger samtaler om talespråklig variasjon med en utforskende tilnærming. I samtalen utforsker elevene talespråksvarietetene dialekt, sosiolekt og multietnolekt, med utgangspunkt i NRK-serien *Førstegangstjenesten* (2020), samt deres eget talespråk. Studien benytter seg av en utforskende samtale som datainnsamlingsmetode, og har trekk fra både kvalitativt intervju og deltakende observasjon. Med bakgrunn i Holmvik (2019) sine forskningsfunn beskriver jeg hvordan sosial talespråksvariasjon er underkommunisert, til fordel for geografisk talespråksvariasjon, i norske lærebøker. Dette er til tross for et økende språklig mangfold og en fremvekst av flere talespråksvarieteter av norsk. For at undervisninga skal speile dette mangfoldet er det behov for en utvidelse av hva talespråksemnet skal innebære i skolen. I utformingen av metoden har jeg særlig støttet meg til Søfteland et al. (2021) sin studie om en utforskende tilnærming til talespråk, og Eiesland og Vindenes (2022) sin portrettering av språksamtaler.

Problemstillingen i oppgaven er følgende: *Hvordan samtaler en gruppe tiendeklassinger om språklig mangfold?* For å behandle problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål: 1. *Hva samtaler elevene om, og hvordan kommer dette til uttrykk i samtalen?* 2. *Hvordan kommer elevenes språklige bevissthet og forståelse til uttrykk gjennom samtalen?* På denne måten undersøker jeg både hva elevene samtaler om samt hvordan dette kommer til syne i samtalen. Analyseredskapene mine er modifisert og inspirert fra Røstad (2008) sine kategorier og van Rjij et al. (2020) sin modell. Analysen viser blant annet at elevene stort sett benytter seg av et hverdagslig språk, og viser generelt god forståelse for de ulike talespråksvarietetene. Særlig har de god innsikt når de får oppfølgingsspørsmål og når det er snakk om deres eget talespråk. Informantene interesserte seg spesielt for sosial talespråksvariasjon, og hadde flere gode beskrivelser av hvordan sosiale faktorer påvirker talespråket. Med bakgrunn i dette argumenterer jeg for at både hverdagsbegrep og fagbegrep er sentralt i slike samtaler, og at det er et godt grep å bruke læreren som støtte. I tillegg er det relevant å ta utgangspunkt i elevenes allerede etablerte språkviten, samt å benytte seg av en utforskende tilnærming.

Abstract

In this master thesis, I examine how two groups of tenth graders discuss varieties of spoken language with an exploratory approach. In the discussion, the pupils explored the spoken language varieties, dialect, sociolect and multiethnolect based on the NRK series *Førstegangstjenesten* (2020) and their own spoken language. The study uses an exploratory talk as a method to collect data, and has features from qualitative interviews and participant observation. Based on the work from Holmvik (2019), I describe how social varieties of spoken language are often underrepresented compared to geographic differences in norwegian textbooks. This is despite an increasing linguistic diversity and growth of spoken language variations of Norwegian. To make the teaching reflect this diversity, it is necessary to expand the subject of spoken language in today's education. The design of the method has been particularly based on a study regarding an exploratory approach to spoken language by Søfteland et al. (2021), in addition to the portrayal of language discussion by Eiesland and Vindenes (2022)

The problem description of the master thesis is the following: How do a group of tenth graders discuss language diversity? To answer this, I created two research questions: 1. What do the pupils discuss, and how does this manifest in the discussion? 2. How does the language awareness and understanding of the pupils manifest in the discussion? Using these, I investigate what the pupils discuss and how this becomes apparent in the conversation. My tools for analysing are modified and inspired by the categories of Røstad (2008) and the model from van Rijt et al. (2020). The analysis shows that the pupils mostly used colloquial language and, in general, had a good understanding of the different spoken language variations. They have particularly good insight when they receive follow-up questions or when they discuss their own spoken language. The pupils were especially interested in social differences in spoken language and had several good descriptions of how social factors influence spoken language. Based on this, I argue that both colloquial and technical terms are central in these talks and that it is a good approach to utilise the teacher as support. In addition, it is relevant to take into account the students' already established linguistic knowledge and to use an exploratory approach

Forord

Da var siste punktum satt og oppgaven er lest gjennom for aller siste gang. Det har vært noen intense måneder og lange dager, så det er ingen tvil om at det er godt å være ferdig. Nå skal jeg omstille meg og begynne å snakke om andre ting enn forskjellen på bindestrek og tankestrek, og hvorfor det er viktig å fokusere på sosiale sider ved talespråk.

Det er flere som fortjener en takk i forbindelse med dette prosjektet. Først og fremst vil jeg rette en takk til elevene som deltok i datainnsamlinga, takk for at dere jublet når dere hørte at vi skulle snakke om talespråk i serien *Førstegangstjenesten!* Takk til praksislærer som la til rette for at vi kunne samle inn data underveis i praksisen. Takk også til hele PRANO- gjengen for motivasjon og støtte underveis i prosjektet. En stor takk til mine veiledere Mari Nygård og Leiv Inge Aa, takk for alle kommentarer i margen, raske svar på mail og interessante veiledningsmøter. Deres solide kompetanse innenfor feltet og øye for detaljer har vært til stor inspirasjon, tidvis også litt skremmende. Det er ikke bare å dukke ned i et fagfelt. Framfor alt er jeg veldig takknemlig for all den hjelpen jeg har fått fra dere i prosjektet.

Tusen takk til venner for alle kaffepausene og påminnelse om at det er lurt å spise lunsj. Takk til familien som kanskje ikke helt vet hva jeg har gjort det siste halvåret, men som minner meg på at det finnes både katter og tantebarn når jeg er ferdig. Sist men ikke minst vil jeg takke min samboer, Ivar. Takk for at du har orket å høre på: “bare hør på denne setninga”, og “gir dette mening?” x antall ganger i løpet av de siste månedene. Du har vært en god støtte gjennom hele masterskrivinga, og det hadde ikke vært like overkommelig uten din tålmodighet og hjelpsomhet.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	10
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2. Metodiske tilnærminger.....	11
1.3. Problemstilling og analyse.....	13
1.4. Forskning i feltet.....	14
1.4.1. Nyere forskning.....	14
1.4.2. Tidligere forskning.....	15
1.5. Oppgavens oppbygning.....	16
2. Teoretisk grunnlag.....	17
2.1. Språklig mangfold: Hva da?.....	17
2.2. Talespråk og talespråksvariasjoner.....	18
2.2.1. Dialekt, sosiolekt og multietnolekt.....	18
2.2.3. Geografisk talespråksvariasjon.....	19
2.2.4. Sosial talespråksvariasjon.....	20
2.3. Talespråk som identitetsmarkør.....	22
2.4. Språkholdninger.....	24
2.5. Folkelingvistikk.....	25
2.6. Språklig bevissthet og metaspråk.....	26
2.6.1. Ulike typer språklig bevissthet.....	27
2.7. Utforskende samtale.....	28
3. Metode.....	30
3.1. Innsamling av datamateriale.....	30
3.1.2. Utforskende samtale som metode.....	30
3.1.3. Likheter med kvalitativt intervju og deltakende observasjon.....	32
3.1.4. Om serien Førstegangstjenesten.....	33
3.1.5. Utforming av samtalen og didaktiske valg.....	34
3.1.6. Undervisningsøkter i forkant og didaktiske begrunnelser.....	35
3.1.7. Informanter og forskningsetikk.....	36
3.2. Bearbeiding av datamateriale.....	37
3.2.1. Transkripsjon.....	37
3.2.2. Koding.....	38
3.2.3. Analyse.....	39
3.3. Kritisk blikk på egen metode.....	41
3.3.1. Forskerens situering og informanter.....	41

3.3.2. Samtale som studieobjekt.....	42
4. Analyse og tolkning: «Han snakker rikdom liksom».....	44
4.1. Overordnede tendenser i samtalen.....	44
4.2. Kategorisering av samtalen.....	45
4.2.1. Gruppe 1.....	46
4.2.1.1. Generelt nivå.....	46
4.2.1.2. Detaljnivå.....	48
4.2.1.3. Språksosiale forhold.....	49
4.2.2. Gruppe 2.....	50
4.2.2.1. Generelt nivå.....	50
4.2.2.2. Detaljnivå.....	51
4.2.2.3. Språksosiale forhold.....	53
4.3. Fagspråk og forståelse i samtalen.....	54
4.3.1. Gruppe 1.....	55
4.3.2. Gruppe 2.....	58
4.4. Oppsummering.....	60
5. Diskusjon.....	63
5.1. Betydningen av metaspråk.....	63
5.2. Metaspråk som både formell og uformell terminologi.....	64
5.2.1. “Å kle på” innholdet med fagbegrep.....	65
5.2.2. “Blind begrepsforståelse”.....	67
5.3. Didaktiske implikasjoner.....	68
5.4. Lærerens rolle og utvikling i samtalen.....	68
5.4.1. Læreren som “stillas”.....	71
5.4.2. Subjektiv relevans.....	73
5.5. Oppsummering.....	74
6. Avslutning.....	76
7. Litteraturliste.....	79
8. Vedlegg.....	85
Vedlegg 1: Vurdering av Sikt.....	85
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	86
Vedlegg 3: Samtaleguide.....	88

1. Innledning

Over tid har Norge blitt et flerkulturelt samfunn med et voksende språklig mangfold. Med et stadig større språklig mangfold får vi også flere talespråklige varieteter av *norsk*, flere varieteter enn det tradisjonelle begrepet *dialekt*, kan dekke. I denne sammenhengen forstås dialekt som en geografisk betinget varietet av språk (van Ommeren, 2021, s. 171). Likevel ser vi at (geografisk betingede) dialekter er et dominerende og nesten gjennomgående tema i norske lærebøker (Holmvik, 2019). Dette peker på et behov for å tenke nytt om metoder og begrep som kan inkludere flere typer talespråklige varieteter, spesielt sosialt betinget talespråksvariasjon. I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å vie oppmerksomhet mot talespråk og hvordan man kan arbeide med dette i skolen. Jeg ønsker å rette søkelyset mot elevers syn på talespråk, og vil slik benytte meg av de som kilder for å belyse temaet. Hvilke erfaringer og kunnskap har elever om talespråk? Og hva kan dette fortelle meg om arbeid med talespråk i skolen? Dette er noen spørsmål jeg vil belyse i oppgaven.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å fokusere på talespråk og talespråksdidaktikk som tema for denne masteroppgaven, da jeg synes dette er et interessant og viktig tema. Med stadig mer globalisering og økt innvandring i Norge har vi fått et mangfold av kulturer, etnisiteter og religioner. Slike demografiske forhold har naturligvis gitt oss en økning i språklige varieteter (van Ommeren, 2021, s. 167). Ikke minst har medium som TV, mobil og PC gjort flere varieteter tilgjengelige, ved at man har kontakt med andre mennesker på en måte som tidligere ikke har vært mulig. Dette gir oss flere talespråklige varieteter og språktrekk innad i det norske språket. For å møte disse varietetene og favne mangfoldet er det viktig å ha undervisningspraksiser som holder følge med utviklingen. Slik jeg skal komme tilbake til, er det flere studier som peker på at det er forskningshull og mangler i talespråksundervisningen, og at undervisning om geografisk betingede elementer dominerer. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å undersøke hvordan man kan undervise om talespråk på en måte som inkluderer en større del av det nye mangfoldet og de ulike varietetene.

Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har man fått klare føringer for hva talespråksundervisningen skal omfavne. Dette gjør seg synlig ved at begrepet *dialekt* er byttet ut med de generelle termene *talespråk*, *talespråkvarianter* og *språklig mangfold*

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Van Ommeren (2021) forklarer at dette ikke betyr at fokus på dialekter utgår, men snarere en utvidelse av arbeid med talespråk i norskfaget. Med andre ord betyr dette at man bør tematisere flere former talespråklig variasjon, enn det de tradisjonelle dialektale variasjonene byr på (s. 169).

Betydningen av arbeid med språk blir også vektlagt i læreplanens overordnede del. I denne delen legger de vekt på mangfold og et inkluderende fellesskap, som rammer for et godt samfunn. "Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Jeg tolker talespråket som en del av denne referanserammen, og når det talespråklige mangfoldet øker, må også undervisninga om emnet speile denne utviklingen. I tillegg påpekes det at opplæringen skal bidra til at elevene blir trygge språkbrukere og utvikler sin språklige identitet (2017). For at elevene skal bli trygge på eget talespråk og slik utvikle sin språklige identitet, er det vesentlig at de opplever åpenhet om ulike språklige variasjoner, og ikke minst at de får erfaringer med disse. Dette blir også vektlagt i læreplanmålet om talespråk etter 10. trinn, hvor det heter at eleven skal kunne «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her pekes det ikke bare på at elevene skal utforske språklig variasjon, men også at de skal reflektere over holdninger til talespråk. Ut fra dette bør det være høyst relevant å både fokusere på språktrekk samt mer verdiladde spørsmål, i arbeidet med talespråk.

1.2. Metodiske tilnærminger

Søfteland et al. (2021) peker spesielt på to metoder som aktuelle innenfor talespråkdidaktikk. Den første er det de omtaler som en distinkt kontrastiv tilnærming, og som man blant annet kan finne spor av i læreplanen (s. 67). Dette perspektivet kommer blant annet til syne i kompetansemålene etter 7. trinn, hvor det står at elevene skal kunne «sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kontrastive perspektivet blir også løftet frem av Eiesland og Vindenes (2022), som peker på hvordan en slik sammenligning av språk kan øke den metaspråklige bevisstheten. Dette blir understreket ved å beskrive hvordan man, ved å sammenligne to fenomener, kan gjøre det lettere å beskrive dem (s. 37). Den andre metoden er det Søfteland et al. (2021) betegner som en utforskende tilnærming, et begrep som spesielt har gjort seg gjeldende i LK20 (s. 67). Søfteland et al. beskriver hvordan det kontrastive

perspektivet er blitt utvidet med LK20, ved at man har inkludert en utforskende tilnærming. Med dette blir det tydelig hvordan eleven skal skaffe seg kunnskap om språk (s. 67). I forklaringen av verbet *utforske* står det i læreplanen at dette dreier seg om å eksperimentere, sanse, søke, oppdage og observere (Kunnskapsdepartementet, 2019). Særlig har det å *utforske* gjort seg gjeldende i overordnet del, hvor verbet blant annet blir koblet mot å utvikle dybdelæring samt å bidra til kunnskapsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik ser man hvordan utforskning er viktig i både læreplanen og overordnet del, men akkurat hva det skal kunne bety for språkdelen av norskfaget, er mindre åpenbart. Dette er noe jeg vil belyse med denne oppgaven. Med bakgrunn i disse poengene la jeg føringer for metoden i oppgaven og for hvordan datainnsamlingen skulle foregå, noe som jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.1.

Alle har et språk, og språket vårt kan gi oss kunnskap om hvem vi er, hvem andre er, og hvem vi er sammen (Hårstad et al., 2021, s. 42). Dette menneskelige aspektet ved språket og hvordan det kan fortelle mye om en person, er det som interesserer meg mest ved språk. Det var denne interessen som førte meg inn i forskningsprosjektet PRANO (2021), ved NTNU. Forkortelsen står for ‘praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver’, det vil si at oppgaven skal være praksisforankret og slik være relevant i skolen.¹ I dette prosjektet var jeg en del av en gruppe som arbeidet innenfor temaet *utforskende språklæring*. Både språklæring som tema og utforskning som metode var noe som vekket min interesse. Gruppen bestod i tillegg av to andre medstudenter, som valgte å skrive innenfor tema grammatikk, mens jeg valgte geografisk og sosialt betinget talespråksvariasjon som hovedtema. Selv om vi ikke valgte helt samme tematikk, har vi alle tre hatt samme hovedområde, noe som har vært til stor inspirasjon og støtte i datainnsamlingen. Vi tre var i praksis sammen om dataarbeidet; vi har hatt praksis ved og samlet inn data fra den samme skolen. Ved å være med i et slikt prosjekt fikk jeg mulighet til å samle inn data under selve praksisperioden, og dette har vært til stor berikelse for masteroppgaven. Praksisperioden bidro til å danne relasjoner til både elever og praksislærer. Dette styrket også samarbeidet under forskningsperioden, da man hadde mulighet til å tilpasse studien til elevmangfoldet i klassen.

¹ <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

1.3. Problemstilling og analyse

Problemstillingen for masteroppgaven er:

Hvordan samtaler en gruppe tiendeklassinger om språklig mangfold?

Med denne problemstillingen rettes søkelyset mot elevenes metaspråk og forståelse av det faglige i samtalen. Det vil si at jeg vil undersøke hvordan elevenes erfaringer og kunnskaper om talespråk kommer til uttrykk gjennom en samtaleform. De konkrete sidene ved språklig mangfold jeg vil undersøke, er hvordan elevene samtaler om 1) dialektisk variasjon, 2) sosiolektisk variasjon, og 3) multietnolektisk variasjon. Formålet med problemstillingen er at forskningsfunnene kan gi meg et innblikk i elevenes språklige bevissthet, gjennom å vise hva de samtaler om og hvordan de samtaler om det. Med bakgrunn i disse siktemålene har jeg utviklet to forskningsspørsmål:

- 1. Hva samtaler elevene om, og hvordan kommer dette til uttrykk i samtalen?*
- 2. Hvordan kommer elevenes språklige bevissthet og forståelse til uttrykk gjennom samtalen?*

På denne måten vil analysen være todelt, hvor den første delen vil undersøke innholdet i samtalen, mens den andre delen vil se på bruk av fagspråk og uttrykk for forståelse i samtalen. Forskningsmetoden i oppgaven er en utforskende samtale, altså hvordan en slik form kan gi kunnskap om elevenes erfaringer og kunnskaper om talespråk, dette skal jeg utdype i kapittel 3.1.2. For å belyse metoden vil det brukes teori fra utforskende samtaler som undervisningsform, men i oppgaven min vil det først og fremst fungere som en forskningsmetode. Selv om utforskende samtale er selve forskningsmetoden i prosjektet, vil det ikke føres en samtaleanalyse (av samtalen som fenomen), men heller en analyse med fokus på det språklige innholdet i samtalen. Samtalene som utgjør empirien i oppgaven, vil foregå etter to undervisningsøkter, en som handler om talespråk, og en om utforskning som læringsform. Metaspråket jeg undersøker, vil være bruk av fagbegrep, og hvorvidt elevene gir uttrykk for forståelse, både generelt og opp mot fagbegrepene de bruker. I LK20 er det å “bruke fagspråk” (Kunnskapsdepartementet, 2019) sentralt, men hvordan er det med statusen

til ytringer med “hverdagsspråk”. Kan disse også være fylt med faglig innhold? Dette vil jeg undersøke i analysen (kapittel 4), og også drøfte i diskusjonsdelen (kapittel 5).

1.4. Forskning i feltet

For å sette min studie i sammenheng med tidligere forskning, og som en historisk forankring, vil jeg i denne delen se på utviklingen av talespråk som en del av norskfaget og hvordan temaet har blitt forsket på. Talemål har lenge hatt en sentral posisjon i norske skoler og dette er det flere grunner til. Norges løsrivning fra Danmark og behovet for å bygge opp nasjonens identitet som følger av dette blir ofte knyttet til talespråkets sterke posisjon i Norge. Det ble et behov for å finne et språk som representerte det norske og den norske identiteten. Som en følge av dette har de norske dialektene hatt høy status i Norge (van Ommeren, 2021, s. 168), og dialektologi som fagfelt har hatt en fremskutt posisjon

1.4.1. Nyere forskning

Talespråk har lenge vært en sentral tematikk i norsk skole, men det har stort sett vært et fokus på koblingen mellom språk og sted i norske lærebøker (Hårstad, 2019, s. 32). Det vil si at talespråk ofte blir koblet opp mot tradisjonell dialektologi eller geolekter. Hårstad et al. (2021) påpeker at det å lære et språk også innebærer inkludering av de sosiale sidene ved språkbruken, men hvordan dette sjeldent blir sett på som en del av folks språkkompetanse. Dette kan springe ut fra lite bevissthet om språkets funksjon som et sosiokulturelt fenomen, noe som Hårstad et al. (2021) også beskriver som en grunn til at dette perspektivet har blitt nedprioritert i skolen (s. 11). Holmvik (2019) viser til en slik tendens i sin studie av fremstillingen av talemål i tre lærebøker. I analysen viser han hvordan de tre lærebøkene stort sett ser på talemål knyttet til dialekt, mens sosial språklig variasjon er mindre synlig. Generelt ser Holmvik at dialektologi som tradisjon står sterkt i lærebøkene. Søfteland et al. (2021) skriver om et behov for mer forskning på talespråk som del av norskfaget, spesielt knyttet til fagdidaktikk. De peker på føringsverbene i LK20, *utforske* og *reflektere*, og viser til hvordan disse har didaktiske konsekvenser for talespråksundervisningen. Dette konkretiserer de ved å understreke at hvis man skal lykkes med en engasjerende undervisning om det norskfaglige temaet språk, må man gjøre mer forskning som handler om “*utforsking av, samtale om, og refleksjon over språkleg variasjon ...*” (Søfteland et al., 2021, s. 83–84). Også Gunvordal (2012) argumenterer for en utforskende form med praksis i klasserommet, som en godt egnet tilnærming til talespråk, i dette tilfellet knyttet til ungdomstrinnet. Hun understreker hvordan

en utforskende tilnærming til språklig mangfold kan gi elevene et metaspråk, og videre hvordan dette kan hjelpe dem til å bli mer bevisste og for å kunne uttrykke kunnskap som tidligere har vært taus.

1.4.2. Tidligere forskning

Ved dialektologisk forskning på 1800-tallet var oppmerksomheten rettet mot det faste og stabile ved språket, og man brukte gjerne informanter som snakket “god dialekt” (Berg, 2021, s. 164). På denne måten fremhevet man de tradisjonelle sidene ved et bestemt talespråk, som enkelte språkbrukere representerte. Med andre ord så man på den typiske informanten. En slik type informant blir av Chambers og Trudgill (1998) omtalt som “*nonmobile older rural males*” (s. 29), eller bare NORM, og blir beskrevet som et fellestrekk blant studier innenfor tradisjonell dialektologi. Dette skulle endre seg med sosiolingvistikken, da ble det interessant å sammenligne flere språkbrukere innenfor det samme geografiske området (Hårstad et al., 2021, s. 31). USA regnes som grobunn for utviklingen av sosiokulturell lingvistik, da de ikke var like interesserte i dialekter på den måten man var i Europa. Noe av grunnen til dette var at bosetningen i USA gjorde det mindre relevant å studere dialektologisk variasjon på mindre steder, mens sosialt betinget språkvariasjon i større byer ble desto mer betydningsfullt å studere. De mest sentrale forskerne innenfor denne forskningstradisjonen i den første tiden var William Labov, Joshua Fishman og Dell Hymes. Selv om forskerne var langt fra samkjørte, hadde de en felles tankegang om at det var en overdreven oppmerksomhet på såkalte kontaktløse språkdata. Som av Hårstad et al. (2021) defineres som språklige ytringer som er løsrevet fra selve språkbrukeren (s. 32). Kritikken mot denne typen forskning økte på 1970-tallet, hvor argumentene dreide seg om at de brukte konstruerte og kalkulerte data fremfor faktiske kommunikasjonssituasjoner. Det kritikken blant annet var fundert på, var at «fordi språket kun eksisterer mellom mennesker, må interaksjonen være studieobjektet» (s. 32). Røsstad (2008) vender imidlertid kritikk mot å bare fokusere på språkbrukerens interaksjoner, og drar strikken lenger ved å vende oppmerksomheten mot språkbrukerens egne meninger. Lingvister er opptatt av hvordan mennesker bruker språk, men er ikke interessert i hva de har å si om eget talespråk. Slik beskriver Røsstad at språkvitere har et ambivalent forhold til språkbrukeren; I sosiolingvistisk forskning studerer forskeren språkbrukerens språklige atferd, men ikke hva språkbrukeren sier om det samme, slik fremstår språkbrukeren som et rent objekt i forskinga, skriver Røsstad (2008). Videre beskriver han at språkbrukerens egne perspektiv har blitt undertrykt i forskninga, ved at de er

gjenstand for tvilsomhet og negative assosiasjoner (s. 23). Av Deborah Cameron har denne problematiske siden av sosiolingvistisk forskning blitt kalt for “the gulf”, eller ‘kløften’. Her peker hun på et stort skille mellom språkbrukere og språkforskere, og hvordan dette preger forskningen (Cameron, 1995).

1.5. Oppgavens oppbygning

Masteravhandlingen består av seks kapitler: innledning, teoretisk grunnlag, metode, analyse og tolkning, diskusjon og avslutning. I kapittel 2 vil jeg trekke frem teorier som ligger til grunn for oppgavens metoder og analyseredskaper, hvor jeg blant annet vil trekke frem Røstad (2008) igjen og hans kategorisering. I tillegg vil jeg avklare noen sentrale begrep slik som språklig mangfold, talespråk og ulike talespråksvarieteter. Deretter, i studiens tredje kapittel, vil jeg redegjøre for hvordan man kan bruke en utforskende samtale som metode, med faglige og didaktiske begrunnelser. Det fjerde kapittelet omfatter analysen i oppgaven, og her vil jeg vise frem noen forskningsfunn fra samtale, samt at jeg skal analysere ytringene ved å plassere de innenfor ulike kategorier. I det femte kapittelet vil jeg diskutere de viktigste funnene i analysen, hvor jeg vil legge vekt på metaspråk og lærerens rolle i slikt arbeid. Ved oppgavens siste kapittel vil jeg oppsummere hovedpoeng i masteroppgaven, og se på hvordan man kan forske videre på temaet.

2. Teoretisk grunnlag

2.1. Språklig mangfold: Hva da?

Allerede i oppgavens problemstilling (1.3) blir begrepet *språklig mangfold* brukt som term, og generelt er dette et begrep som brukes gjennom hele oppgaven. Siden det er et vidt begrep, kan det forstås ulikt, og jeg ser dermed en grunn til å gjøre noen presiseringer. Van Ommeren (2021) beskriver flere aspekter ved det som kan regnes som et *språklig mangfold*, det handler både om et mangfold av språk generelt, og et mangfold av variasjoner innad i et språk (s. 167). Dette har å gjøre med hvordan man forstår frasen. I denne oppgaven vil jeg se på et mangfold av varieteter innad i det norske språket, eller mer presist variasjoner som finnes av norsk tale. Denne tvetydigheten om hva som menes med språklig mangfold finner man også i det første planforslaget for Fagfornyelsen, hvor de fleste læreplanmålene som omhandlet talespråk, hadde blitt inkludert under samlebegrepet “språklig mangfold” (Hognestad, 2019, s. 89). Hognestad mener dette var problematisk da det var et uttrykk mange kjente til fra før og allerede hadde en bestemt forståelse for. De fleste definerte denne termen med utgangspunkt i det som ligger åpenbart i uttrykket, et mangfold av språk, hvor man forstår språk som ulike språk, og ikke norske språklige varieteter. Slik ble det “nye” samlebegrepet noe uklart og tvetydig, med tanke på hva det skulle representere. Med bakgrunn i dette ble det vendt kritikk mot planforslaget, og dermed gikk de tilbake til å bruke talemålsbegrepet (s. 89–90). I denne oppgaven vil jeg likevel bruke termen *språklig mangfold* som en benevnelse for varieteter innad i det *norske* språket, og ikke om et mangfold av språk generelt.

Kapittelet er disponert på følgende måte: I 2.2. skal jeg definere sentrale begrep innenfor talespråksvariasjonen det fokuseres på i denne oppgaven, som dialekt, sosiolekt og multietnolekt. I 2.3. vil jeg trekke frem hvordan språk er knyttet til identitet og sosiale faktorer. I 2.4. vil jeg trekke frem hva som menes med språkholdninger og gi noen eksempler på dette. Videre i 2.5. skal jeg definere hva folkelingvistikk er, og i 2.6. skal jeg se på hvordan man kan hente ut verdifull informasjon fra slike studier. Avslutningsvis, i 2.7., skal jeg presentere en tilnærming som egner seg i denne typen språkarbeid.

2.2. Talespråk og talespråksvariasjoner

I likhet med termen *språklig mangfold* finnes det også ulike definisjoner av begrepet *talespråk*, og det er tvetydighet overfor hva som bør inkluderes under *talespråksvariasjon*. Varietetene som behandles i denne oppgaven er dialekt, sosiolekt, og multietnolekt.²

Van Ommeren (2021) viser til to sentrale forskningstradisjoner innenfor talespråk, *talemålsgeografi* og *talemålssosiologi*. *Talemålsgeografi* blir beskrevet som språklige forskjeller i ett og samme geografisk område, og det dras paralleller til den tradisjonelle dialektologien. *Talemålssosiologi* blir definert synonymt med den nyere forskningstradisjonen sosiolingvistik. I denne grenen av språkvitenskapen er man opptatt av språklige forskjeller med utgangspunkt i sosiale faktorer, for eksempel at man ser språket i sammenheng med sosioøkonomiske forhold (s. 169). Som en forlenging av det van Ommeren kaller for *talemålssosiologi*, kan det være relevant å trekke inn det Hognestad (2019) kaller for *endringsperspektivet*, altså en vektlegging av språkendringsprosesser. Han beskriver hvordan disse prosessene blir drevet av *dialektkontakt* og *språkkontakt*, og hvordan sosiale medier gjør at slike prosesser er svært aktuelle og pågående i dag (s. 90). Disse prosessene vil gi oss flere typer språklig variasjon i samfunnet, utover de tradisjonelle talespråksvarietetene. Grunnen til at jeg belyser de ulike perspektivene på talespråk, er at det finnes mange tilnærminger til temaet. Tradisjonelt vil de fleste tenke på geolekter i møte med talespråkbegrepet, noe jeg aktualiserte med Holmvik (2019, 1.4.1.). I min masteroppgave vil alle disse tre tilnærmingene være gjeldende, og i de neste delkapitlene vil jeg vise hvordan disse perspektivene kommer til uttrykk i analysen (4).

2.2.1. Dialekt, sosiolekt og multietnolekt

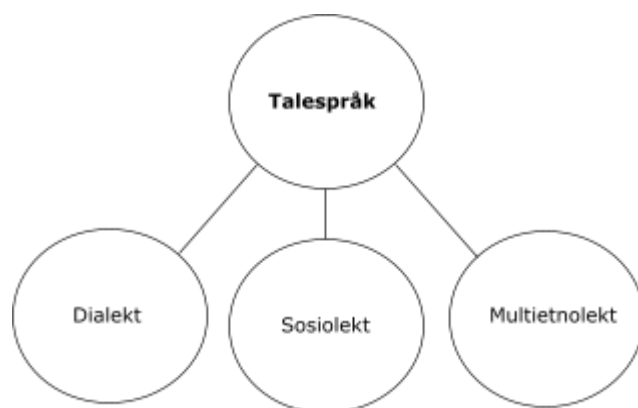
Denne oppgaven dreier seg i stor grad om talespråksvarieteter og elevs refleksjoner over dem. For å etablere en felles forståelse vil jeg derfor definere de aktuelle varietetene. I oppgaven vil jeg spesielt fokusere på dialekt, sosiolekt og multietnolekt, da jeg mener at disse kan representere store deler av talespråksvariasjonen man har i Norge. Ikke minst kan disse dekke en større bredde enn det de tradisjonelle lærebøkene byr på, jamfør Holmvik (2019)

² Røyneland (2008) definerer varietet som et språklig system som er forskjellig fra andre system. Hvor hun skriver at det både kan dreie seg om dialekt og språk. Innenfor denne varietetten igjen kan man ha ulike uttrykksmåter, som gjerne kalles for variasjoner. Videre hvis man skal peke på noe bestemt innad i den variasjonen, omtales dette som en variant (s. 16–17).

som viser at de sosiale dimensjonene er lite drøftet i lærebøker. Van Ommeren (2021) beskriver hva talespråk kan bety for en person og hvordan dette varierer:

Rundt omkring i Norge bor det mennesker med ulik bakgrunn. Noen har vokst opp på bygda, andre i byen. Du finner mennesker som først og fremst blir oppfattet som for eksempel finnmarkinger, trøndere og sørlendinger, og andre som heller vektlegger etnisitet og sin identitet ... (van Ommeren, 2021, s. 167).

På denne måten sammenfattes også de mest sentrale faktorene for de tre talespråksvarietetene som ble presentert over. Hvor van Ommeren påpeker at geografisk betinging har betydning, samt hvordan talespråket kan brukes som identitetsmarkør, og gi uttrykk for etnisitet. Også Sandøy (1987) poengterer hvordan talespråket kan ha både geografiske og sosiale utspring, og at det vil være påvirket av konteksten (s. 16). I denne oppgaven vil jeg se på alle disse poengene som helt sentrale for talespråk, og dermed vil jeg også se på de ulike typene talespråksvariasjon som like fullverdige. Dette illustreres i modellen nedenfor.



Figur 1: Talespråksvarietetene det tas høyde for i oppgaven

Disse talespråksvarietetene og faktorene som ble nevnt i avsnittet over, vil gå igjen som sentrale tema i analysen. Derfor vil jeg i de følgende avsnittene definere dem, samt vise til noen sentrale trekk ved dem.

2.2.3. Geografisk talespråksvariasjon

Slik jeg nevnte i kapittel 1, vil jeg i denne oppgaven forstå dialekt som en geografisk talespråksvariasjon. Det vil si en varietet innenfor et bestemt geografisk område, og dermed vil dialekt bli betraktet som synonymt med begrepet geolekt. Dette er også en av de vanligste

definisjonene av begrepet (Røyneland, 2008, s. 24). Røyneland beskriver at det med tiden også har blitt vanlig å bruke dialekt som et samlebegrep for både geolekt, sosiolekt og etnolekt, slik som van Ommeren (2021) gjør i sitt kapittel om talespråk i Norge (s. 171). Men i denne oppgaven vil jeg altså omtale dialekt som benevnelse for kun geografisk betinget varietet, eller det som også omtales som geolekt. Dette er for å kunne skille mellom de ulike talespråksvarietetene på en tydelig måte i analysen, da det er et poeng at elevene skal se forskjellene mellom varietetene og hvorvidt de kan tilskrives geografiske, multietniske eller sosiale forhold. Dialekt blir også etablert som en geografisk avgrenset varietet i undervisningstimene før datainnsamlingen, og det vil dermed være et premiss som elevene er med på.

Når man studerer en dialekt, vil det være en rekke trekk man kan legge merke til, ofte vil dette påvirkes av hvordan den aktuelle varietetten er forskjellig fra eget talespråk (Preston, 2004, s. 79). Van Ommeren påpeker hvordan dagligdagse samtaler om dialekter ofte vil dreie seg om dialektord og -uttrykk (2021, s. 171). De fleste har nok sett en plakat eller et bærenett med et steds lokale og særegne leksikalske trekk. På denne måten er det ofte det leksikalske nivået folk tenker på når det er snakk om dialekt. Men når man hører en dialekt er det egentlig fonologiske eller morfologiske forskjeller man kjenner igjen, samt prosodiske trekk (van Ommeren, 2021, s. 171). Det er spesielt fonologiske trekk man vil legge merke til, da dette ofte er ganske forskjellig i de ulike dialektene (Sandøy, 1987, s. 69–71). Eksempler på slike trekk kan være palatalisering (s. 76) og retrofleks (f.eks. tjukk L) (s. 73), mens et morfologisk trekk vil være apokope (s. 88). Et eksempel på et prosodisk trekk ved en varietet kan være tonefallet (van Ommeren, 2021, s. 176). Særlig vil det være selve sammensetningen av de ulike språktrekkene, og hvordan dette i underbevisstheten blir til en helhet, som utgjør analysen av en varietet (s. 171).

2.2.4. Sosial talespråksvariasjon

I tillegg til geografisk betinget talespråksvariasjon har man også varieteter som spesielt knyttes til sosiale faktorer. For slik det kom frem i kapittel 1.4.2. fikk man med forskning innenfor sosiolingvistik et større fokus på de sosiale sidene ved talespråket, og hvordan sosiale varieteter spesielt gjør seg gjeldende i større byer og tettsteder, da det er her man ser de største forskjellene (van Ommeren, 2021, s. 181). Hårstad et al. (2017) omtaler også hvordan forskningen på talemålet i byene fikk en forsterket interesse, da de hadde et rikere

kulturelt mangfold som i større grad ga uttrykk for forskjeller mellom kjønn og classeskiller (s. 108–109). Dette betyr ikke at sosial talespråksvariasjon er fraværende på mindre steder, bare at de i større grad kommer til syne i byer. Språklige varieteter man finner innenfor det samme området blir ofte kalt *sosiolekter*, og defineres som varieteter som viser tilhørighet til bestemte sosiale grupper (van Ommeren, 2021, s. 181 og 171). Røyneland (2008) skriver hvordan sosiolekter knyttes opp mot variasjoner innad i sosiale grupper, samtidig som det kan ses i sammenheng med ulike “brukssitasjonar” (s. 24, se også Sandøy, 1987, s. 16). På denne måten er sosiolekt som varietet sosialt betinget, i tillegg til at det kan brukes som et stilistisk grep for å fremstå på en viss måte (Røyneland, 2008, s. 24).

Den tredje varietet det vil bli lagt vekt på i oppgaven, er det som kalles for en *etnolekt*, som er variasjoner betinget av etniske grupperinger. Det vil si at varietetet inneholder elementer fra andre språk i tillegg til norsk, og ved bruk av flere språk sammen vil dette forme en såkalt *multietnolekt*. Spesielt multietnolekt har fått oppsving de siste årene og har blitt mer utbredt som taleform, blant annet på grunn av økt innvandring, emigrering og språkkontakt (Røyneland, 2008, s. 24). Dette er også tilfellet i Norge, hvor en slik talestil er mye brukt blant folk i flerkulturelle ungdomsmiljøer i hovedstaden (van Ommeren, 2021, s. 185). Med bakgrunn i dette har jeg i denne oppgaven valgt å fokusere på multietnolekt framfor etnolekt som talespråksvarietet. Mens det ved studier av dialekter ofte er de fonologiske trekkene som blir lagt mest merke til, vil man ved å observere den multietnolektiske stilen først og fremst legge merke til syntaktiske og morfologiske forskjeller. Typiske syntaktiske trekk er brudd på den såkalte V2-regelen, som vil si at verbalet er plassert lenger bak enn som det andre leddet i en helsetning. Et trekk som betegner morfologiske forskjeller, er en annerledes genusordning enn den man er kjent med fra norsk grammatikk (Hårstad og Opsahl, 2013, s. 117–122). Dette innebærer at ord som vanligvis vil bli et intetkjønnsord i norsk talemål, ofte får hankjønnsbøying i en multietnolektisk stil (van Ommeren, 2021, s. 185). I tillegg vil det naturligvis være et trekk at talestilen får både direkte og indirekte lån fra andre språk enn norsk og engelsk; dette vil representere et leksikalsk trekk. Noen typiske låneord som er brukt i norske multietnolektiske miljøer, er “wolla” og “lø/å lø” (Hårstad og Opsahl, 2013, s. 117–118). Det kan være lurt å ha i mente at språktrekk ved både dialekt, sosiolekt og multietnolekt kan endres over tid. Spesielt vil dette være tilfellet for en multietnolektisk talestil, siden det er en talestil som har sitt utspring i dynamiske ungdomsmiljø, og det kan

derfor være at disse språktrekkene vil være utdatert om noen få år (van Ommeren, 2021, s. 186).

En fjerde type talespråksvariasjon som er verdt å trekke frem er det som kalles for en idiolekt, eller det som Hårstad og Opsahl (2013) kaller for idiolektiske fenomener (s. 51). Dette omhandler en persons individuelle språklige særtrekk og er trekk man derfor kun finner hos denne personen (jf. Hårstad og Opsahl, 2013, og van Ommeren, 2021, s. 171). Idiolekt er en interessant varietet, men siden jeg i denne oppgaven er mer opptatt av kollektive og ulike gruppers språkbruk, fremfor individuelle språktrekk, har jeg unnlatt å vektlegge denne variasjonen noe særlig. Dessuten er idiolekt vanskelig å studere på et inngående nivå og er lite generaliserbart med tanke på oppgavens omfang.

Van Ommeren (2021) illustrerer hvordan det kan være vanskelig å skille mellom de ulike «lektene», spesielt mellom sosiolekt og etnolekt. Sosiolektene har sine utspring i sosiale grupper, og disse kan være for eksempel etniske grupperinger, videre kan de samme sosiale gruppene bo på bestemte steder, og dermed gi uttrykk for å være geografisk betinget. Slik påpeker van Ommeren tvetydigheten mellom disse begrepene (s. 181), og med bakgrunn i dette kan det være utfordrende å skille mellom dem. I tillegg til denne tvetydigheten er det også forskjellige grunner til hvorfor de ulike varietetene brukes. En multietnolekt kan gi en indikator på at en person er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. Samtidig har det blitt stadig mer populært å bruke en slik varietet som en identitetsmarkør (s. 185–186). Hårstad og Opsahl (2013) bekrefter denne påstanden ved å poengtere hvordan en slik varietet har utviklet seg til å bli et statussymbol enkelte steder, og hvordan den derfor blir benyttet som en identitetsforhandling (s. 116). I neste delkapittel vil jeg utdype hvordan talespråk kan bli brukt som et uttrykk for identitet.

2.3. Talespråk som identitetsmarkør

Et vesentlig poeng bak den sosiokulturelle språkforskningen er hvordan språket kan knyttes til sosiale forhold, og hvordan dette igjen kan tillegge visse varieteter sosiokulturelt meningsinnhold (Hårstad et al., 2021, s. 36). Hårstad et al. peker spesielt på tre forhold som vil påvirke hvordan man bruker språket til å forme og konstruere identiteten sin.³ Det første

³ Begrepet identitet forstås i denne oppgaven som noe dynamisk. Dette innebærer at man hele tiden vil skape identitet og språket kan brukes for å forme denne. Denne definisjonen er til forskjell fra en

elementet handler om hvordan man hele tiden vil oppfatte seg selv, med andre ord er dette individuelle betraktninger. Det andre poenget dreier seg om følelsen av tilhørighet og hvem man hører sammen med, eller hvem man vil assosieres med. Det tredje aspektet er fundert i interaksjonene og handler om språklige valg man tar i samhandling med andre, med utgangspunkt i hvordan man tolker seg selv og andre. Slik bruker man språket som en identitetsmarkør, både bevisst og underbevisst. Gjennom slike prosesser kan man blant annet innta ulike sosiale roller, slik som “soss”, “gangster” eller bare “ungdom” (s. 42). Å bruke språket for å markere sosial tilhørighet er også et poeng i Sundes (2016) artikkel om bruken av engelsk i det norske CS-samfunnet. Hun hevder at den kan fungere som “en språklig strategi for å uttrykke tilhørighet til den internasjonale dataspillkulturen og vise at man er innenfor.” (s. 153). Melby (2007) illustrerer også hvordan språket blir brukt som en slags identitetsmarkør i serien Team Antonsen. Hun beskriver hvordan de ved bruk av virkemidler, slik som talespråk og rekvisitter (som parykk), skapte karakterer med bestemte egenskaper og personligheter (s. 1).

Ved å ta i bruk Bourdieu (1991, som referert i Hårstad et al., 2021) sitt konsept om “det lingvistiske marked” (s. 54), blir det tydelig hvordan man vil vurdere ulike språklige variasjoner. Med en slik sammenligning blir bruk av språk fremstilt som det å “handle på det lingvistiske marked”, hvor de ulike språklige uttrykkene har forskjellig “markedsverdi”. Hårstad et al. beskriver hvordan man gjennom sosialiseringen vil lære seg disse markedsverdiene og ved å ta i bruk denne kunnskapen vil man drive med en slags handling av språklige praksisformer. Dette er mekanismer som blant annet forklarer hvordan man vil bruke språket ulikt ettersom hvem man prater med (s. 55), eller i ulike “brukssituasjoner” (2.2.4.). Bourdieu (1991) skriver i boka *Language and symbolic power* hvordan de i samfunnet med høy kapital vil dominere det lingvistiske markedet. Dette gjøres blant annet gjennom å manipulere markedet ved å være nedlatende mot språk de synes er dårlige. Likevel poengterer Bourdieu at det finnes ulike typer markeder, og individer vil som regel ha et marked hvor deres språk er tillagt verdi, slik som i private sfærer. Slike private sfærer vil være løsrevet fra de mer formelle reglene som finnes i det offentlige lingvistiske markedet (Bourdieu, 1991, s. 418).

essensialistisk identitetsforståelse, som forstår identiteten som noe statisk og noe man er født med. (Hårstad et al., 2021, s. 41).

Slik det kom frem ved illustrasjonen av Bourdieu (1991) sitt begrep, er det ikke slik at en språklig varietet vil ha konstant verdi i et lingvistisk marked. Et slikt hierarki kan også endre seg over tid, og det vil ha forskjellig betydning ettersom hvilket marked man handler på, altså at både tid og sted er faktorer for hvordan hierarkiet vil se ut. For å bruke Bourdieu sin metafor kan man si at multietnolekt eller en multietnolektisk stil, har fått en endret “markedsverdi” de siste årene. Varieteten har blant annet blitt portrettert gjennom de litterære romanene *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar (2017), *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger (2015), og gjennom karakteren Ola Halvorsen i serien “Førstegangstjenesten” av NRK (2020) (jf. Van Ommeren 2021, s. 186; Hårstad et al., 2021, s. 40). I alle disse blir den multietnolektiske stilen brukt som et virkemiddel for å skape en bestemt karakter. På denne måten har multietnolekt fått større oppmerksomhet i samfunnet og slik fått mer anerkjennelse som en taleform. Selv om varieteten har fått mer positiv oppmerksomhet i samfunnet generelt, vil dens status som taleform, som tidligere nevnt, også være avhengig av hvilket marked man handler på. Hårstad og Opsahl (2013) peker blant annet på hvordan multietnolektiske stiler omtrent har fått status som dialekt i Oslo og har på denne måten fått tilnærmet høy status på det dominerende markedet. I Trondheim derimot, er denne varieteten koblet til såkalte “undergrunnsmarkeder”, som beskrives som et alternativt marked til det dominerende markedet (s. 113).

2.4. Språkholdninger

Det er to måter å forholde seg til talespråk på, ifølge van Ommeren (2021): Man kan omtale talespråk på en deskriptiv måte og en normativ måte (s. 170). Ved å forholde seg deskriptivt vil man snakke om språk ved å kun beskrive det. Et eksempel på dette er å trekke fram et språktrekk ved en varietet, slik som at trønderdialekt kjennetegnes av apokope og tjukk L (2.2.3.). Å kommentere talespråk på en normativ måte innebærer derimot en vurdering av det man møter i språket; ofte vil dette springe ut fra visse normer (s. 170). De normative utsagnene om talespråk vil med andre ord gi uttrykk for noen språkholdninger. Av Hårstad et al. (2021) blir språkholdninger definert som de betraktningene en person har om språk, slik som at noen språk er finere enn andre, eller at enkelte dialekter fremstår som bondske. Videre presiserer de at disse språkholdningene ikke nødvendigvis er rettet mot språktrekkene som sådan, mer bestemt er dette holdninger knyttet til selve språkbrukeren, eller hvem eller hva det aktuelle språket assosieres med. I likhet med hvordan man bruker språket som identitetsmarkør både bevisst og underbevisst, vil også språkholdningene man har være

bevisst og underbevisst (s. 44). Slik jeg var inne på i 2.3 ovenfor, har multietnolekt fått en endret “markedsverdi” i form av et mer positivt omdømme. En slik varietet har nemlig vært gjenstand for mange negative språkholdninger og er fortsatt et omstridt tema. Spesielt kommer denne holdningen frem gjennom den upresise termen “kebabnorsk”, som kan gi negative assosiasjoner eller antydninger til at det er et mangelfullt språk (Hårstad et al., 2021, s. 15–16). I analysen vil jeg vise hvordan dette også kommer til uttrykk i mitt datamateriale.

Som et eksempel på noen språkholdninger skal jeg i det følgende redegjøre for hvordan talemålet i hovedstaden ofte blir sett på som “finere” og mer “korrekt” enn andre talemål. Selv om et standardtalemål ikke har samme utbredelse og prestisje i Norge som i andre land (og det kan diskuteres i hvilken grad vi har det) (jf. Røyneland, 2008, s. 25–26; Hårstad et al., 2021, s. 66), er det mange som likevel gir uttrykk for dette. Dette kan komme til syne gjennom utsagn som “Kongen snakker bokmål” (Hårstad et al., 2021, s. 75), som kan sies å ikke være riktig, da bokmål er et skriftspråk. På denne måten blir bokmål tolket, på lik linje som det er et nøytralt standardskriftspråk, som et standardtalemål. Hårstad påpeker hvordan kongen egentlig snakker dialekt, men at han har en varietet som ofte blir omtalt som bokmål (s. 75). I delkapittel 2.2.3. omtales dialekt med en lingvistisk definisjon til grunn, som ser på dialekt som en varietet⁴ med et helhetlig språkssystem (Røyneland, 2008, s. 24). Legger man en psykologisk definisjon til grunn vil dialekt forstås som en varietet man lærer først og som skjer gjennom naturlig sosialisering (s. 25–26). Ut ifra dette vil en varietet kunne være en dialekt for noen, mens det av andre blir sett på som et standardtalemål. Slik forklarer Røyneland hvordan en varietet kan tolkes ulikt og slik ha flere betydninger (s 27).

2.5. Folkelingvistikk

I kapittel 1.4.2. beskrev jeg hvordan Røsstad (2008) problematiserte at språkbrukere innenfor sosiolingvistisk forskning blir undertrykt ved at deres meninger om eget språk blir oversett (s. 23). Han etterlyser med andre ord forskning hvor vanlige folks meninger om språk står i sentrum. En slik type forskning er det Preston (2004) omtaler som *folk linguistics* eller ‘folkelingvistikk’. Preston definerer folkelingvistikk som det “ikke-lingvister” har å si om språk. Han argumenterer for at språk om språket fra et ikke-lingvistisk ståsted også er

⁴ Begrepet identitet forstås i denne oppgaven som noe dynamisk. Dette innebærer at man hele tiden vil skape identitet og språket kan brukes for å forme denne. Denne definisjonen er til forskjell fra en essensalistisk identitetsforståelse, som forstår identiteten som noe statisk og noe man er født med. (Hårstad et al., 2021, s. 41).

metaspråk, på lik linje med det lingvister omtaler som metaspråk. Som et forbehold når man studerer ikke-lingvisters utsagn om språk, påpeker han at slike kommentarer ofte må studeres nøye for at man skal kunne hente ut verdifull informasjon av dem (s. 75). Med andre ord pekes det på at vanlige folks utsagn om språk trengs å tolkes for å tillegges kunnskap. For slik lingvisters utsagn om språk er bygget på kunnskap, er også vanlige folk sin språklige viten basert på en betydningsfull kunnskapsbase. Dette illustrerer Preston (2004) ved å beskrive hvordan slike metaspråklige kommentarer ofte er internt motivert ved at de baserer sin språklige bevissthet på egne erfaringer. Dette kan komme til uttrykk ved at folk sammenligner andre typer språk med eget språk. Videre beskriver Preston at de også kan være eksternt motivert, med dette legger han vekt på såkalte institusjonelle eller konvensjonelle erfaringer. Dette er erfaringer som kan stamme fra noe man har lært på skolen eller lest i en bok, og kan eksempelvis være kommentarer om grammatiske feil ved andres språk (s. 79). Oppsummert kan man si at det kreves kunnskap nettopp for å anerkjenne folkelingvistisk kunnskap.

2.6. Språklig bevissthet og metaspråk

Dersom vi legger til grunn at vanlige folks kommentarer om språk er verdifullt og nyttig for forskning, er neste spørsmål hvordan man kan undersøke deres språklige bevissthet, og hvilket metaspråk som er relevant. Først og fremst vil jeg definere hva som menes med språklig bevissthet og metaspråk i denne oppgaven. Ved å ta utgangspunkt i den offisielle definisjonen til "Association of Language Awareness" (som referert i Svalberg, 2007), blir språklig bevissthet forstått som eksplisitt kunnskap og bevisste oppfatninger om språk, og hvorvidt man legger merke til språklige element i språklæringen (s. 288). Ved å knytte denne definisjonen til en av varietetene det tas høyde for i oppgaven, kan en påpekning om hvordan syntaksen er annerledes i en multietnolekt, være et eksempel på en form for språklig bevissthet. Et viktig aspekt innenfor språklig bevissthet er det man kjenner til som metaspråk og handler om hvordan man uttrykker språklig bevissthet. Det finnes mange definisjoner av hva et metaspråk er eller skal være, men også her støtter jeg meg til Svalberg (2007). Et av forskningsfunnene som hun viser til, peker på at både fagspråk og dagligdagse ord- og uttrykk bør betraktes som metaspråk. Hun argumenterer for at formelt metaspråk eller det som betegnes som fagspråk, er et nyttig redskap, men at såkalt uformelt eller hverdagslig språk også kan være dekkende når man snakker om språk (s. 291). Dette viser seg også

gjennom Søfteland et al. (2021) sin studie. Her kommer det frem at elevene har mange gode beskrivelser og refleksjoner over språklige forhold ved å bruke et hverdagslig metaspråk (s. 78).

2.6.1. Ulike typer språklig bevissthet

Når det er snakk om å undersøke noens språklige bevissthet, kan man raskt tenke at man ser etter ulike grader og nivåer. Men ved å ta utgangspunkt i Preston (2004) sine poeng kan det være grunnlag for å skille mellom ulike typer språklig bevissthet, framfor å måle i hvilken grad noen er språklig bevisste. Preston skiller blant annet mellom det man kan oversette som detaljbevissthet og generell bevissthet om språk. Hvor detaljbevissthet dreier som om spesifikke kommentarer om språk, og generell bevissthet er helt generelle kommentarer som ikke karakteriserer noe spesifikt rundt en varietet (s. 79). Røstad (2008) skiller også mellom ulike typer språklig bevissthet i sin studie. Dette gjør han blant annet ved å sammenligne informantenes oppfatninger om talespråk på et generelt nivå og på et detaljnivå. Det generelle nivået betegner overordnede beskrivelser av språk, ved at de eksempelvis forteller at en dialekt er “rar, stygg eller gammaldags” (s. 45). Videre beskriver han hvordan detaljnivået betegner utsagn som inkluderer språktrekk som *a-infinitiv*, *variert tonefall* og *æ-lyd*. (s. 45). I begge disse kategoriseringene fokuseres det på hva som sies i utsagnene, men det finnes også flere måter å avdekke ulike typer språklig bevissthet. For eksempel kan man i større grad se på hvordan noe sies.

En slik form for kategorisering av informanters metaspråk finner man i van Rijt et al. (2020) sin artikkel, hvor de legger vekt på bruk av fagspråk. Artikkelen handler om hvordan elevens metaspråk og forståelse kommer til syne i grammatikkundervisningen. Her deler de elevenes utsagn i fire ulike kategorier, som alle betegner hvilken type metaspråk som er brukt og hvorvidt de viser faglig forståelse. Nedenfor kan man se hvordan de har plassert kategoriene i en tabell.

No linguistic metaconcepts		Coherence	
No coherence	No grammatical concepts (1) The answer consists of no explicit grammatical concepts, and the answer shows limited coherence		Traditional concepts related to each other (2) The answer contains concepts from traditional grammar, which are meaningfully related to one another
	Blind linguistic metaconcepts (3) The answer contains metaconcepts, but these serve no clear function		Linguistic metaconcepts related to traditional concepts (4) The answer consists of metaconcepts and traditional concepts, which are meaningfully intertwined
Linguistic metaconcepts			

Tabell 1: Kategorisering av elevenes grammatiske resonnement med fire ulike kategorier: 1: ingen grammatiske konsept, 2: tradisjonelle konsept relatert til hverandre, 3: Blinde språklige metakonsept og 4: Språklige metakonsept. Samt fire akser som betegner hvorvidt elevene viser sammenheng, og bruker språklige metakonsept (van Rijt et al., 2020, s. 239).

Tabellen over viser hvordan van Rijt et al. (2020) har delt inn svarene i fire kategorier, 1: ingen grammatiske konsept, 2: tradisjonelle konsept relatert til hverandre, 3: Blinde språklige metakonsept og 4: Språklige metakonsept som er relaterte til tradisjonelle konsept (s. 239).⁵ I tillegg til de fire boksene er det plassert fire akser langs tabellen, disse aksene handler om hvorvidt elevene gir uttrykk for: ingen språklige metakonsept eller språklige metakonsept, og om disse har sammenheng eller ingen sammenheng med tradisjonelle konsept (s. 239). Den første kategorien inkluderte svar som inneholdt ingen grammatiske begrep og som heller ikke hadde noen sammenheng med elevens svar. Kategori 2 betegnet svar som inneholdt tradisjonelle begrep som også brukes på en meningsfull måte. Den tredje kategorien inneholdt såkalte blinde språklige metakonsept, eller blind begrepsbruk, og dette ga uttrykk for at elevene hadde brukt et metakonseptuelt begrep uten å egentlig vite hva de betydde. Van Rijt et al. beskriver hvordan elevene i noen tilfeller gjorde dette for å “namedroppe” begrep de visste at læreren ville verdsette. Den fjerde kategorien var svar som både hadde metakonsept og tradisjonelle begrep, og som de også klarte å knytte til hverandre (s. 238–239).

⁵ Av van Rijt et al. (2022) blir metakonsept definert som “høyere-ordens konsepter” og brukes til å forstå “lavere-ordens konsepter” eller underordnede konsepter. Et eksempel på dette kan være metakonseptet *valens* og hvordan dette kan brukes til å forstå andre underordnede konsepter, slik som *subjekt* og *objekt* (s. 3–4).

2.7. Utforskende samtale

I tillegg til å definere hva språklig bevissthet er og hva metaspråk kan være, argumenterer Svalberg (2007) for hvilken tilnærming man bør ha i en slik kunnskapsutvikling. Hun argumenterer blant annet for at man bør ha en dynamisk og analytisk tilnærming og at dette kan gjøres gjennom samtaler om språk (s. 290–291). Med andre ord bør man være åpen for at det finnes flere svar når man snakker om språk og at man bør gjøre dette sammen med andre. Samtaler kan utvikle seg på flere måter, dette kan man illustrere ved å bruke Neil Mercer (2000) sin tredeling av ulike samtaletyper. Mercer skiller mellom disputtpreget samtale, kumulativ samtale og en utforskende samtale. Den første typen er det Mercer kaller for en disputtpreget samtale, og kjennetegnes av at samtalepartnere står på sitt og ikke vil lytte eller bygge videre på andres utsagn, generelt er dette en lite samarbeidsvillig samtale. En slik samtaletype står i motsetning til en kumulativ samtale, som innebærer at deltakerne bygger videre på hverandres utsagn og legger til mer informasjon til samtalen. Mercer legger til at dette gjøres på en støttende og ukritisk måte (s. 97). Den tredje typen samtale er det som kalles for utforskende samtale, eller “exploratory talk” (Mercer, 2000, s. 98). Denne typen kjennetegnes av at partene er involvert i samtalen med et kritisk blikk, og bygger videre på hverandres utsagn på en konstruktiv måte. I tillegg beskrives det som et poeng at samtalepartene må begrunne utsagnene sine grundig og søke å oppnå en form for enighet (s. 98). Ifølge Mercer, er en forutsetning for en slik samtale at deltakerne ikke primært er opptatt av å beskytte sine individuelle interesser, men heller har som mål å oppnå den beste felles forståelsen (s. 102). Følgelig innebærer en slik samtale at deltakerne må være villige til å endre mening underveis for å oppnå en tilfredsstillende løsning, og slik kan også deres forståelse bli utvidet. Kvistad (2021) understreker læringspotensialet i en slik samtaleform og beskriver hvordan en slik inngang er spesielt utviklende (s. 2).

I neste kapittel vil jeg gi en redegjørelse av tilnærmingen og metoden som er benyttet i denne oppgaven. Jeg vil presentere hvordan man kan bruke en slik utforskende samtale som en datainnsamlingsmetode, og hvilke fordeler dette har. Videre vil jeg trekke inn didaktiske implikasjoner som det er tatt høyde for i utformingen av metoden. I tillegg vil jeg bygge videre på de ulike typene språklig bevissthet som jeg presenterte med Røsstad (2008) og van Rijt et al. (2020), tidligere i dette kapitlet. Dette vil jeg gjøre ved å modifisere kategoriene slik at de kan brukes som analysekategorier i min undersøkelse.

3. Metode

I masteroppgaven ønsker jeg å undersøke elevers erfaringer med og kunnskap om talespråklig mangfold. Slik det ble nevnt i kapittel 2, har vi gjennom årene fått et utvidet perspektiv på talespråk som norskfaglig emne, og det pekes på at skolen og norskfaget spesielt har et forbedringspotensial med tanke på å belyse og bruke det språklige mangfoldet som ressurs i undervisninga (van Ommeren, 2021, s. 168). Med bakgrunn i dette vil det være viktig å utvikle metoder innenfor talespråksundervisning som kan inkludere et større mangfold og holde følge med utviklingen.

Empirien i oppgaven vil bestå av utforskende samtaler om talespråk, en forskningsmetode som det er viet lite oppmerksomhet til. Datamateriale for forskningsprosjektet er transkripsjoner av to utforskende samtaler med elever som informanter. Hovedmaterialet for analyse vil derfor bestå av to samtaler, og det vil være elevenes metaspråk og min tolkning av deres kunnskap som står i fokus. Slik er studien kvalitativ, og analysen vil gå i dybden på disse samtalene; på leting etter hva elevene samtaler om og hvordan dette kommer til syne. I forkant av samtalene vil det foregå to undervisningsøkter, hvor utforskende samtale som form og talespråk i Norge vil bli tematisert, dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.1.6. Videre i metoddelen vil jeg belyse hvordan jeg har samlet inn data, vitenskapelige antakelser som støtter metoden, samt didaktiske begrunnelser. I tillegg vil jeg redegjøre for prosjektets informanter og forskningsetiske retningslinjer knyttet til dem. Til slutt vil jeg presentere et kritisk blikk på egen metode.

3.1. Innsamling av datamateriale

3.1.2. Utforskende samtale som metode

Problemstillingen for oppgaven er “Hvordan samtaler en gruppe tiendeklassinger om språklig mangfold?” (jf. 1.3). Formuleringen etterlyser elevers synspunkter og forståelser, og er åpent innrettet. Det er derfor relevant at elevene skal bruke erfaringene sine og vise kunnskap om forskjellige typer talespråklige varieteter. Med bakgrunn i dette vil det være behov for en metode som åpner for flere perspektiv, og etterhvert ble det tydelig at en utforskende samtale

var en passende undersøkelsesmetode for prosjektet. En vitenskapelig antakelse som ligger til grunn for metodevalget, er fundert i Søftelands et al. (2021) sin studie. I studien peker de på at barn har en del språkkunnskap, men at de trenger hjelp til å hente ut og sette ord på denne kunnskapen. Med andre ord trenger elevene en bevisstgjøring av kunnskapen de sitter på. Søfteland et al. viser hvordan elevene kan en god del fagterminologi, når dette blir spurt eksplisitt om (s. 78). Dette var også min erfaring fra første praksis med den aktuelle klassen. Elevene hadde et stort potensial for å snakke om talespråk, men for at elevene skulle utvikle seg videre fra hverdagspråket og bruke relevante fagbegrep, var de avhengige av veiledning og oppfølgingsspørsmål. Dette poenget vil jeg undersøke videre i kapittel 4. Slik det kom frem i innledningskapittelet har LK20 innført begrepet “utforske” som en del av både kompetansemål og overordnet del, og på denne måten blir en slik arbeidsmetode løftet frem av Kunnskapsdepartementet (2017, 2019). En utforskende tilnærming er også sentralt hos Eiesland og Vindenes (2022). De argumenterer for at en utforskende tilnærming er spesielt nyttig å bruke som undervisningsform, ved tematikker der det ikke finnes et entydig svar (s. 34–35). Med utgangspunkt i disse antagelsene forstår jeg en utforskende tilnærming som en god kilde for å hente frem kunnskapen elevene sitter med.

Samtalen har vært mye brukt som et didaktisk verktøy innenfor litteratur-delen av norskfaget, men er blitt lite brukt til å belyse språkdelen av faget (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 35). Likevel omtales språksamtaler som et godt grep hvis man vil at elevene skal øve seg på refleksjon og studere noe fra flere synspunkter (s. 35). Eiesland og Vindenes legger noen føringer til grunn angående lærerens rolle i slike samtaler. I likhet med poengene hos Søfteland et al. (2021) går disse føringene ut på at læreren må stille spørsmål som bidrar til at elevene kan se mønstre og koblinger hvor de ikke greier dette selv (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 36). Dette viser til den didaktiske verdien slike samtaler kan ha, hvor man ikke bare kartlegger hva elevene kan om språk, men også hvordan samtalene kan være et grep i undervisninga for å heve språklig bevissthet og slik bidra til læring om språk. Slik jeg tolker disse føringene, peker de på et kriterium om at samtalen bør ha en ikke-statisk tilnærming, hvor man tar tak i noe når det faktisk oppstår. Samtalen bør med bakgrunn i dette være semistrukturert. I et semistrukturert intervju har man en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men forholder seg ikke til en bestemt rekkefølge på spørsmålene man stiller, dette vil være avhengig av hvordan intervjuet utvikler seg (Svenkerud, 2021, s. 95). Selv om denne frie formen vil være sentral for samtalene jeg skal gjennomføre, vil de ikke foregå uten

rammer. Tematikken vil styre de ulike delene av samtalen og det er gjort valg og begrensninger ved bruk av samtalestartere, noe jeg skal komme tilbake til. Dette er viktige forutsetninger for at samtalen skal ha en viss retning og slik at jeg får hentet frem det jeg er ute etter. Slik vil det foregå en balansegang mellom en fri dynamisk samtale og rammene som er satt for den.

3.1.3. Likheter med kvalitativt intervju og deltakende observasjon

For å kunne sette prosjektet inn i en større forskningsteoretisk sammenheng er det nødvendig å trekke inn flere tilnærminger som beskriver forskningsmetoden. Det ble tydelig ved starten av prosjektet at det ikke var én type forskningsmetode som var godt egnet, men opptil flere. Det er kvaliteter ved min studie som ligner på både kvalitativt intervju, deltakende observasjon og intervensjon. Neteland beskriver intervju som en godt egnet metode hvis man er ute etter noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema (2020, s. 51). Alle disse erfaringene er relevante i mitt prosjekt, spesielt de to første, angående elevers refleksjoner og kunnskaper om talespråk. Slik jeg beskrev i forrige delkapittel (3.1.2.) er en utforskende tilnærming gjenstand for en dynamisk og fri form, samtidig vil det i mitt prosjekt være en balansegang mellom dette og visse rammer. Disse rammene viser også hvordan metoden har likhetstrekk med intervju, med forhåndsbestemte spørsmål og bestemte tematikker. En annen faktor er at det er jeg som forsker som stiller spørsmål, noe som bidrar til at det kan ligne mer på et intervju enn en utforskende samtale mellom elever. Slik er det en *styrt* samtale, og det er jeg som forsker som styrer samtalen. Dette gjør at man, i større grad enn i en utforskende samtale, kan styre svarene mot mine forskningsinteresser (s. 58). Svenkerud (2021) skiller mellom eksplorative og deskriptive intervju, hvor eksplorative beskrives som godt egnet når det er lite kunnskap om fenomenet som skal studeres (s. 94). Noe som også tilfellet i min studie, hvor det er lite kunnskap om elever som samtaler om talespråk. (1.4.1.).

Deler av forskningsmetoden kan minne om det Kjelaas (2020) beskriver som etnografi, dette brukes ofte synonymt med en deltakende observasjon. Observasjon kan være en god metode når man vil ha tilgang til naturlige settinger, slik som skoler eller klasserom (Dalland et al., 2021, s. 127). En slik metode innebærer at forskeren går inn i prosjektet som både deltaker og observatør, og undersøker noe ved folks handlinger (Kjelaas, 2020, s. 29). Min praksis i den aktuelle klassen har gitt meg mulighet til å være tilstede i en periode i forkant av datainnsamlingen, og det er denne faktoren som kan vise til at jeg har gjort en etnografisk

studie av klassen, riktignok i små skala. Kjelaas skriver at en slik metode også er forenlig med intervjuundersøkelser og intervensjonsstudier, da deltakende observasjon er hensiktsmessig som en innledende fase. Da kan man gjøre seg kjent med forskningsdeltakere og miljøet, som potensielt kan bidra til å styrke relasjonen mellom forsker og informant. På denne måten kan det påfølgende intervjuet eller intervensjonen gi rikere data (s. 30). Kjelaas argumenterer for at en etnografisk tilnærming er en god metode når formålet har en anvendt hensikt. Det vil si at målet innebærer at oppgaven skal ha praktisk relevans og slik gi mer kompetanse på et bestemt område, dette er også sentralt for min oppgave (s. 34). Det finnes ulike grader av deltakende observasjon, disse strekker seg helt fra full deltakelse til ren observasjon (s. 41). Min studie ligger et sted imellom disse, i utgangspunktet siktet jeg til en ren observasjon, men jeg støttet informantene med spørsmål og oppklaringer der det var behov i samtalen. I tillegg til at jeg tar utgangspunkt i observasjoner fra forskningsfeltet, vil det også være noen faglige hensikter som ligger til grunn for samtalen, disse vil jeg redegjøre for i de neste avsnittene. Først vil jeg presentere serien jeg brukte som samtalestarter, og som elevene også skulle bruke som utgangspunkt for å samtale om eget språk.

3.1.4. Om serien *Førstegangstjenesten*

Under selve datainnsamlingen og i forberedelsene til arbeidet med talespråk, fungerte NRK-serien *Førstegangstjenesten* (2020) som en samtalestarter. Av den grunn vil jeg i denne delen gi en kortfattet beskrivelse av serien, samt forklare hvorfor jeg valgte å bruke nettopp denne. Høsten 2019 ble det gitt ut to pilotepisoder av humorserien *Førstegangstjenesten* (2020), episodene ble raskt populære, noe som førte til at det i 2020 kom en hel sesong. Serien er produsert av NRK, og er karakterdrevet hvor Herman Flesvig spiller de fleste hovedrollene i ulik drakt. Serien er stort sett blitt spilt inn på Setermoen militærleir, hvor de ulike karakterene går gjennom ulike deler av den tradisjonelle førstegangstjenesten. I seriens første sesong er det karakterene Ahre-Ketil, Preben Lohregren, Tanja Laila og Ola Halvorsen, som blir portrettert. NRK beskriver karakterene som følger: “en krigsentusiast, en bortskjemt russ, en kvinnelig mannsjåvinist og en identitetsforvirret fyr fra Oslo øst” (2020), slik portretteres også deres utgangspunkt for å tjenestegjøre Norge. Som norsklærerstudent med et spesielt øye for språk, kunne jeg ikke unngå å se hvordan serien bygger på stereotypiske talespråkstrekk og dertil hørende identitetsframstillinger. I tillegg byr serien på forskjellige typer talespråkvarieteter hvor både dialekt, sosiolekt og multietnolekt gjør seg gjeldende; Ahre-Ketil har en utpreget Østfoldsdialekt, Preben har en bærumsdialekt, Tanja

Laila har en Finnmarksdialekt, mens Ola Halvorsen er en etnisk norsk mann med en multietnolekt. Det er tydelig at talespråket som de ulike karakterene har blitt tillagt, spiller en viktig rolle for fremstillingen av de ulike karakterene og deres identitet. Med bakgrunn i disse faktorene valgte jeg å bruke klipp fra serien som et utgangspunkt for elevenes samtale om talespråk.

3.1.5. Utforming av samtalen og didaktiske valg

Den utforskende samtalen er delt inn i tre tematiske kategorier: refleksjoner om talespråk i serien, om sosiokulturelle forhold ved talespråket i serien og om eget talespråk. Disse temaene var ikke ment som en oversikt for elevene, men som en inndeling jeg fulgte på et overordnet plan. I den første kategorien skulle elevene se på et klipp fra *Førstegangstjenesten*. Deretter skulle de argumentere for hvem de mente at “skulle ut”, basert på talespråket til de utvalgte karakterene. Tanken bak å ha en slik “lek” var at det kunne gjøre at samtalen fikk et klart mål og slik fløt mer naturlig. Denne bestillingen er inspirert fra Eiesland og Vindenes (2022) hvor de forklarer at poenget med en slik inngang er at den kan bidra til å skape refleksjon og argumentasjon, siden elevene må tenke gjennom sine valg (s. 36). En didaktisk begrunnelse bak valget av serien var blant annet at det er en populær serie blant ungdom, og de fleste elevene kjente til serien fra før. Dette er prinsipper som ligger tett opp mot Vygotskijs teori om utviklingssoner, hvor han argumenterer for at kunnskapsutvikling bør springe ut fra den proksimale (nærmeste) utviklingssonen, eller noe man kjenner til fra før (Säljö et al., 2016, s. 118–119). Utviklingssonen har likhetstrekk med det Smidt (1989, som referert i Matre, 2009) kaller for subjektiv relevans, hvor han peker på at tekster må være subjektiv relevante for at de skal føles meningsfulle og engasjerende for eleven (s. 401). Dessuten er språket i serien karikert, slik at de ulike språklige trekkene er overtydelige, og derfor kan det være lettere for elevene å oppdage dem.

Den andre kategorien er en forlenging av den første kategorien, og vil dreie seg om elevene klarer å se sammenhenger mellom språket og identiteten til karakterene. Jeg vil komme tilbake til kriterier jeg har lagt til grunn for de ulike kategoriene i delen om bearbeiding av datamateriale (3.2.). Den tredje kategorien handler om elevenes refleksjoner over eget talespråk, altså hvordan de beskriver eget språk og hvorvidt de klarer å koble dette opp mot faktorer fra de første kategoriene. Denne rekkefølgen av temaene er valgt med bakgrunn i Eiesland og Vindenes (2022) sine antagelser om et kontrastivt perspektiv. Eiesland og

Vindenes argumenterer for at det å sammenligne, samt å veie flere varianter opp mot hverandre, kan øke den metaspråklige bevisstheten ved at man får et slags utenfrablakk (s. 37). De illustrerer dette poenget ved å bruke matpakken som eksempel: Man ville ikke sett på grovt brød og brunost som noe særegent norsk, uten kunnskapen om at dette er uvanlig i andre land (s. 37). Med andre ord kan sammenligning av ulike språklige varieteter, nettopp gjøre dem synlige og tilgjengelige for elevene. Erfaringer fra tidligere praksis ved den aktuelle skolen bekreftet også dette poenget, hvor jeg observerte at elevene hadde færre begreper for å beskrive sitt eget talespråk, sammenlignet med deres evne til å beskrive språklige trekk hos andre. De fleste beskrev sitt eget talespråk som “vanlig” og slet med å tillegge seg selv noen språktrekk.

3.1.6. Undervisningsøkter i forkant og didaktiske begrunnelser

I forkant av de utforskende samtaler hadde jeg to undervisningsøkter: en om aktuelle språktrekk og talespråksvarieteter i Norge, og en om utforskende samtale som læringsform. Den første økten bestod av en generell gjennomgang av ulike språktrekk som finnes i Norge, og om fagbegrepene *dialekt*, *sosiolekt*, *multietnolekt* og *idiolekt*. Siste del av timen bestod av en detektivøvelse der elevene ble bedt om å kartlegge ulike talespråk geografisk. I tillegg skulle de forsøke å knytte talespråket til noen sosiokulturelle forhold, som yrke, alder og gruppetilhørighet. Formålet med denne økten var at elevene skulle få tilgang på relevante fagbegrep og at de skulle øve seg på å snakke om talespråk, og slik forberede seg på den utforskende samtalen. Det at jeg kjente elevene før prosjektets start, gjorde at jeg også hadde mulighet til å tilpasse undervisningsoppleggene og samtalen i forkant. Erfaringer jeg gjorde meg ved første praksis med klassen var blant annet at de hadde jobbet en god del med dialekter tidligere, men de hadde hatt lite undervisning om andre talespråklige varieteter, slik som sosiolekt og multietnolekt. I tillegg var det ganske nytt for dem å snakke om språk knyttet til identitet og generelt om sosiokulturelle forhold ved talespråk. Selv om denne tematikken var ny og ganske ukjent for elevene, fikk jeg et inntrykk av at de syntes det var interessant og spennende å snakke om. Dette kan være fordi mange kjente igjen det vi snakket om.

I tillegg til denne økten hadde jeg i fellesskap med to andre medstudenter utarbeidet en undervisningsøkt om utforskende samtaler som form. Her fikk elevene en innføring i hva det betyr å utforske noe, og hvordan dette kan gjøres gjennom en samtale. Vi brukte tid på å

skille mellom ulike type samtaleformer og hva man generelt ønsker i en god samtale. Kvistad (2021) argumenterer for at etablering av samtaleregler er vesentlig for å lykkes med samtaler i klasserommet, og disse forskningsresultatene ligger til grunn for denne økten. Gjennom sitt prosjekt etablerte Kvistad noen kjøreregler som måtte følges, blant annet at elevene skulle lytte til hverandre og respektere hverandres meninger (s. 6). Slike kjøreregler ble også aktualisert i denne timen, både gjennom en innføring og ved at elevene hadde en gruppesamtale hvor de skulle følge disse reglene. Noen av kjørereglene vi innførte var krav om aktiv deltakelse, at de skulle vise interesse og å prøve å få en felles forståelse. Tanken om en felles forståelse er også fundert i Mercer (2000) sin skildring av en utforskende samtale (jf. kap. 2.7), hvor han legger vekt på å bruke enighet som en faktor for fremdrift i samtalen (s. 98). Kvistads fokus på samtaleregler er også å finne hos Wegerif (2005), som argumenterer for at etablering av “shared ground rules” er sentralt for en god dialog, og hvordan dette påvirker kvaliteten på kreativiteten som oppstår i klasseromsdialoger (s. 224).

3.1.7. Informanter og forskningsetikk

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor rammene for PRANO-prosjektet (Praksisforankrede norskfaglige masterprosjekter) ved NTNU (2021). Slik det kom frem i kapittel 1.2, innebærer prosjektet å styrke samarbeidet mellom masterprosjekter og praksis. Derfor ble det naturlig for meg å benytte meg av elever som informanter og forskningsobjekter i dette prosjektet. De aktuelle elevene går i en tiende klasse i Trondheim og er i alderen 15 til 16 år. Det er en 8–10-skole som er relativt stor, og den ligger i et område med høy sosioøkonomisk status. I alt ble det sendt ut samtykkeskjema til 48 elever, hvor 33 samtykket til prosjektet. Av disse ble seks elever valgt ut, som igjen ble fordelt på to grupper. Gruppene ble satt sammen i samråd med praksislærer og medstudenter, hvor vi spesielt tok høyde for muntlig aktive og deltakende elever. Grunnen til at jeg valgte elever etter disse kriteriene, er med bakgrunn i at jeg ville ha lengre samtaler, slik at jeg kunne gå i dybden når jeg skulle analysere dem. Slik er det gjort et såkalt bekvemmelighetsutvalg, ved at jeg har valgt elever jeg har blitt kjent med gjennom en tidligere praksisperiode (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39–40). De to gruppene bestod av tre elever, og de inkluderte både jenter og gutter. Bakgrunnen for valg av tre informanter per gruppe er å finne i formålet med prosjektet. Jeg ønsket å se på et lite utvalg elever for å kunne gå i dybden av samtalene i etterkant. Med tre elever er det også rom for at flere perspektiv kommer frem, noe som gjør at analysen kan bli mer detaljert og nyansert. I tillegg har jeg erfaring med at tre stykker i en

samtale ofte fungerer godt, i stedet for fire eller flere hvor det er lett for at det danner seg grupperinger eller at noen uteblir fra samtalen.

Siden mine informanter går på 10. trinn, og prosjektet gjennomføres tidlig i kalenderåret, vil de fleste være 15 år gamle. Dette legger noen føringer for meg som forsker, både for datainnsamlingen og for datahåndteringen i etterkant. Sikt (2020) poengterer at all forskning på skoleelever må sees i lys av at barn er en sårbar gruppe. For prosjektet mitt innebærer dette at man alltid skal redusere ulempen det er for barna å delta, samt at det stiller noen skjerpede krav, slik som at studien må være godt begrunnet og detaljert beskrevet. For å sikre at personvernregelverket blir ivaretatt, er prosjektet meldt inn og blitt vurdert av Sikt (2022). Alle de seks informantene har fått informasjonsskriv om prosjektet, det er hentet inn muntlig samtykke fra elevene selv, samt skriftlig samtykke fra foreldre eller foresatte. Elevene og foresatte er gjort kjent med at deres deltakelse i prosjektet kan trekkes helt frem til innleveringen av masterprosjektet. Lydopptak av samtalene ble tatt opp ved bruk av en diktafon, deretter er de transkribert og deltakerne er blitt anonymisert ved transkripsjon. Etter transkripsjonen er lydopptakene blitt slettet. Sikt (2022) beskriver forskjellige typer personopplysninger; et av dem er det som kalles for indirekte identifiserende personopplysninger. Denne typen karakteriseres av opplysninger som bosted og generelt faktorer som samlet kan identifisere en person. Siden et av tematikkene i samtalen er om elevenes eget talespråk, har jeg tatt høyde for at sensitive data, som indirekte identifiserer elevene, kan oppstå. For å unngå dette har jeg ved tilfeller hvor elevene navngir eventuelle tredjeparter eller stedsnavn som er knyttet til dem, lot være å transkribere eller skrevet om ytringen slik at det fremstår som generell informasjon.

3. 2. Bearbeiding av datamateriale

I denne delen vil jeg belyse hvordan jeg har behandlet datamaterialet. Jeg vil gå inn på hvordan samtalene er blitt transkribert, hva som har vært kriterier for kategoriseringen av de ulike ytringene, og videre om min tilnærming til analysen. I tillegg vil jeg redegjøre for noen vitenskapsteoretiske syn som ligger til grunn for analysen.

3.2.1. Transkripsjon

I etterkant av samtalene startet prosessen med å transkribere dem. Jeg transkriberte over til skriftlig form inn i et skjema på PC, hvor jeg inkluderte både alt jeg sa, og alt elevene sa. I en

samtaleanalyse hvor selve samtalen hadde stått i sentrum, ville det vært naturlig å transkribere alle sosiale uttrykk i samtalen, altså å skrive hvordan noe sies (Riis-Johansen, 2020, s. 101–102). Men siden dette ikke er relevant for analysen i min studie, lot jeg være å transkribere slike multimodale elementer. Jeg transkriberte kun direkte språklige utsagn, det vil si hva som sies og av hvem, i tillegg til noen uttrykk som kunne gi meg en indikator på hva elevene interesserte seg for, slik som latter. Min interesse i analysen er med andre ord å se på hva elevene sier og ikke nødvendigvis hvordan. Dette medførte også at jeg valgte å transkribere utsagnene til bokmål. Noen steder var det likevel av interesse å høre hvordan elevene uttrykket seg, som for eksempel når de skulle forklare noe ved å etterligne en språklig varietet. I disse tilfellene er det derfor transkribert i en dialekt nær ortografi.

3.2.2. Koding

Etter transkripsjonen startet arbeidet med å kode samtalen. Hensikten med en slik sortering er å få en bedre oversikt og forståelse for datamaterialet, slik at forholdene ligger til rette for å gjøre en grundig analyse (Neteland, 2020, s. 62). Kodene i denne studien er utarbeidet fra problemstillingen og spørsmålene i samtalen. Kodene mine er a) *Generelt nivå*, b) *Detaljnivå* og c) *Språksosiale forhold*. Disse omfatter ulike deler av problemstillingen, ved at de tar for seg flere perspektiv rundt talespråk. De ulike spørsmålene i samtalen ble stilt i samme rekkefølge som kodene, men jeg lot være å stille spørsmål innenfor noen kategorier, i tilfeller hvor dette oppstod naturlig. Derfor var det nødvendig å kode de ulike utsagnene, slik at jeg fikk en oversikt og kunne skille de ulike temaene fra hverandre. I kodingen av utsagnene har jeg latt meg inspirere av Røsstads (2008) kategorier, hvor han skiller mellom utsagn på et generelt nivå og et detaljnivå, slik de ble presentert i kapittel 2.6.1. Disse har jeg modifisert ved å tilpasse dem til aldersgruppen, samt at jeg har utvidet inndelingen med en kategori: *språksosiale forhold*. Den første koden dreier seg om utsagn som befinner seg på et generelt nivå. Dette vil innebære ytringer som kommenterer talespråket med generelle utsagn, slik som “fin” og “rar”. Ytringer på et detaljnivå derimot, er utsagn som er mer komplekse og som inkluderer eksempler eller andre nyanseringer. Dette kan være å komme med eksempler på språktrekk, slik som palatalisering, tjukk L eller tonefall. Kriterier for koden var at elevene uttrykte seg angående konkrete språktrekk eller kom med andre språklige detaljer ved talespråket til en av karakterene i serien eller om eget talespråk. Den tredje koden handler om språksosiale forhold, altså utsagn hvor elevene gjorde sosiokulturelle koblinger til talespråket. Kriteriene for denne var at elevenes utsagn omfattet en kobling mellom språk og identitet,

eller generelt om de kunne knytte talespråk opp mot sosiale forhold. Dette kunne være om de koblet talespråket opp mot en sosial gruppe, en væremåte eller livsstil. Jeg valgte å kode de to samtalene hver for seg, og alle utsagn ble inkludert i en kode. Nedenfor ser du eksempler på hvordan kodingen foregikk. Til tross for at kodene lå tett opp mot spørsmålene i samtalen, var det vanskelig å plassere alle innenfor en kode, da det var flere utsagn som hadde kriterier for å passe inn i flere. I slike tilfeller ble det gjort en vurdering og tolkning av hva som var hovedpoenget i utsagnet, og de ble plassert deretter.

Gruppe 1		
Tema	Utdrag	Eksempel
1. Generelt nivå		
2. Detaljnivå		
3. Språksosiale forhold		

Tabell 2: Eksempel på inndeling med koder (i marg til venstre) og gruppe (øverst), og hvor ytringene plasseres (utdrag) og eventuelle eksempler (eksempel).

3.2.3. Analyse

Kjelaas (2020) beskriver analyse som et samlebegrep, ved å påpeke hvordan dette innebærer flere typer arbeid innenfor bearbeiding av datamaterialet. Dette kan dreie seg om sortering, og over til mer detaljerte fortolkninger og generaliseringer. På denne måten betyr det at man under hele forskningsprosessen vil drive med former for analyse (s. 43). I dette ligger det et helt sentralt poeng ved analysen, å gjøre vurderinger ut fra deler og komme frem til en ny helhet, også kjent som en hermeneutisk prosess. Her støtter jeg meg til Harstads (2020) forståelse av Gadammers fortolkningslære. Han beskriver fortolkningen som en spiral som hele tiden utvides, og slik betegnes samspillet mellom del og helhet (s. 33). Dette vil også gi noen implikasjoner for forståelsesprosessen, den vil aldri avsluttes, men alltid være i gang. Det vil si at det å begynne med et prosjekt, også er å fortsette med forskning innenfor et felt. Fordi studien vil være en del av et felt, hvor det er en pågående diskusjon, forestillinger og mangler, som man må forholde seg til i egen forskning (s. 33). I kapittel 3.1.3. kom det frem at forskningsmetoden min har trekk fra etnografi, eller en deltakende observasjon. I lys av

etnografi argumenterer Kjelaas (2020) for at en abduktiv tilnærming til kunnskapsutvikling er en særlig egnet metode for å utforske språk som sosiokulturelt fenomen (s. 31). Abduksjon er verken en induktiv eller deduktiv måte. Man lar verken dataene snakke for seg selv (induktiv), eller tester ut teoretiske hypoteser (deduktiv). Abduktiv forskning er kjennetegnet av en vekselvirkning mellom empiri og teori. Dette innebærer at selv om empirien spiller en betydelig rolle, blir forskeren også påvirket av forforståelsen og det teoretiske grunnlaget når det gjelder hvilke områder som blir utforsket videre (s. 32). Denne tilnærmingen vil være godt egnet for min analyse av datamaterialet, hvor det er lite forskning fra før, samtidig som det finnes lignende tematikker man kan la seg inspirere av.

I analysen er det brukt det man kan kalle for en metaspråk- tabell, eller “Characterization of the students grammatical reasoning” (van Rjit et al., 2020), slik det kom frem i kapittel 2.6.1. Denne tabellen tar for seg og prøver å forstå elevenes metaspråk, og fokuserer spesielt på bruk av fagspråk. Nedenfor i tabell 3, ser man hvordan jeg har modifisert tabellen til å passe til mitt prosjekt. Hvor de to aksene skiller mellom bruk av fagspråk og ingen bruk av fagspråk, og god forståelse og lite forståelse. I tillegg er fremstilt fire typer karakteristikk som betegner informantenes metaspråk.

	Ingen fagspråk		
Lite forståelse	Ingen språklige fagbegrep (1) Utsagnet har ingen språklige fagbegrep, og viser lite forståelse	God forståelse (3) Utsagnet viser god forståelse, men har lite eller ingen fagspråk	God forståelse
	Blind begrepsforståelse (2) Utsagnet har fagbegrep, men disse viser lite forståelse	Fagspråk og forståelse (4) Utsagnet har fagspråk og viser god forståelse 1.18	
	Fagspråk		

Tabell 3: Viser en oversikt over ulike typer metaspråk (med og uten fagspråk) og grad av forståelse (god forståelse og lite forståelse), og de fire kategoriene: 1) ingen språklige fagbegrep, 2) blind begrepsforståelse, 3) god forståelse og 4) fagspråk og forståelse. Samt hvordan informantenes ytringer blir plassert innenfor en av de fire kategoriene (rød).

I denne sammenhengen har jeg valgt å definere fagspråk som både de introduserte begrepene fra undervisningsøkten (*dialekt, sosiolekt, multietnolekt* og *idiolekt*), og andre relevante språklige begrep. Dette kan være begrep som beskriver ordklasser, genus, bøyning og andre grammatiske termer. Jeg har latt meg inspirere av tabellen slik jeg presenterte den i kapittel 2.6.1., men modifiserte den slik at den skulle passe til mitt formål. Modifiseringer jeg har gjort, er blant annet å bytte ut noen av kriteriene i modellen. Mine fire kategorier er derfor 1) *ingen språklige fagbegrep*, 2) *blind begrepsforståelse*, 3) *god forståelse* og 4) *fagspråk og forståelse*. Et poeng med kategoriene er sammenhengen mellom bruk av fagspråk og grad av forståelse, eller motsatt. Dette innebærer at kategori 1 viser til der elever ikke bruker fagbegrep samt viser lite eller ingen forståelse, 2 innebærer utsagn hvor elevene bruker et fagbegrep, men det er tvil om hvorvidt eleven egentlig forstår begrepet. Den tredje kategorien handler om utsagn hvor elevene viser god forståelse, men fagbegrep er utelatt, og 4 sikter til bruk av fagbegrep som også viser god forståelse. Alle utsagnene som blir nevnt i de tidligere kategoriene er også blitt plassert i modellen, og disse blir lagt inn med nummer, slik det kommer frem i tabell 3.

3.3. Kritisk blikk på egen metode

3.3.1. Forskerens situering og informanter

Kjelaas (2020) påpeker at en konstruktivistisk og abduktiv tilnærming bør medføre at man er åpen om forskerens situering. Dette handler om å være bevisst på at forskningen blir påvirket av flere elementer, for eksempel kontekst og forskerens teoretiske og biografiske bakgrunn (s. 32). Det kan være misvisende å bruke begrepet "datainnsamling" i denne sammenhengen, det handler snarere om en konstruksjon av data. Det vil si at forskeren ikke utelukkende vil samle inn data, men vil være en del av selve konstruksjonen av dem. Med dette vektlegges faktorer som at forskeren vil ha egne fordommer og slik være med å påvirke og bidra til utformingen av dataene (s. 31–32). Denne faktoren blir også vektlagt av Dalland et al. (2021), hvor de påpeker at forskeren vil observere med sine "individuelle" briller, og at disse vil påvirke observasjonssituasjonen. Slike påvirkninger vil lage et slags filter som man observerer gjennom, filteret kan dannes av valg av tilnærming og observasjonsobjekter, samt egen teoretisk bakgrunn og hypoteser (s. 129–130). I lys av dette vil det være nyttig å nevne at klassen hadde undervisning om talemål noen måneder før prosjektet ble gjennomført, med meg som underviser. Dette kan gi noen implikasjoner på datamaterialet, blant annet kan det

være at informantene har et mer utviklet metaspråk om talespråk, enn andre tiendeklassinger som starter opp med et slikt tema. Selv om dette er faktorer som påvirker forskningens reliabilitet, vil jeg minne om formålet med oppgaven, som er å vise hvordan en utforskende samtale om talespråk kan foregå, ikke hvordan den vil foregå. Slik er det en kvalitativ oppgave med såkalte ikke-representative data, hvor hensikten er å få nyansert kunnskap fremfor generell kunnskap (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39).

Slik jeg nevnte tidligere, er det gjort et bekvemmelighetsutvalg av informanter. Det som kan være problematisk med et slikt utvalg, er at informantene i større grad vil kunne være positive til mitt prosjekt og slik bidra med data som andre uavhengige ikke hadde gitt meg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Neteland (2020) beskriver også implikasjoner som kan oppstå ved å forske på en gruppe, nemlig at det oppstår en gruppedynamikk hvor enkelte informanter dominerer (s. 56). Enkelte kan ta over samtalen med sine perspektiver og erfaringer, og slik kan det utvikle seg en felles “gruppetankegang”. Intervjupersoner vil mest sannsynlig være tilpasningsdyktige og slik rette seg etter andre i gruppen, dette medfører at kontroversielle eller andre meninger ikke slipper til (s. 56). Dette er faktorer som kan påvirke dataene og som jeg må ta høyde for. Jeg vil likevel påpeke at dette er tilfeller i en intervjusituasjon og ikke i en utforskende samtale, hvor det normalt er større rom for mangfold og flere perspektiv.

3.3.2. Samtale som studieobjekt

Slik det kom frem i kapittel 3.1.3. har datainnsamlingsmetoden, eller den utforskende samtalen, flere likhetstrekk med et kvalitativt intervju. Dette er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning, men flere er skeptiske til at den er en såpass dominerende forskningsmetode. Denne argumentasjonen går blant annet ut på at for at intervjuet skal være hensiktsmessig, er man avhengig av at intervjueren stiller spørsmål slik at respondentene kan svare på en reflektert måte, og tar i bruk det såkalte langsomme tankesettet (Svenkerud, 2021, s. 92). I datainnsamlingen min har jeg derfor forsøkt å kontinuerlig stille oppfølgingsspørsmål, når jeg opplevde at elevene hadde korte og lite reflekterte svar. En utfordring ved å analysere og kategorisere en samtale, er at samtalen i seg selv er en kompleks situasjon hvor ulike faktorer har betydning. Dermed kan det være utfordrende å trekke enkelte utsagn ut fra samtalens kontekst og tolke de som enkeltstående utsagn. Kvistad (2021) påpeker at hvis man undersøker samtaler i tråd med et dialogisk syn, er det nettopp

viktig å unngå å se på ytringene som løsrevne og individuelle handlinger. Med bakgrunn i dette argumenterer hun for å se ytringene i lys av de kontekstene de er en del av (s. 7). Slik det ble fremstilt tidligere, trekker jeg frem enkelte ytringer innenfor bestemte kategorier og analyserer disse individuelt. Likevel blir de fortolket innenfor den konteksten de oppstår i, da de ulike utsagnene er trukket frem innenfor de ulike temaene. I tillegg er gruppene adskilt og fortolket for seg selv, nettopp for å ikke generalisere og ta ytringene ut av konteksten. Som en forlenging av dette vil jeg påpeke at kategoriene er fortolkninger gjort av meg, og jeg er åpen for at flere ytringer kan ha flertydig betydning, og slik passe inn i flere kategorier. Dette er også tilfellet for tabell 2, hvor ytringene normalt vil befinne seg et sted langs aksene i tabellen og ikke innenfor en bestemt kategori.

4. Analyse og tolkning: «Han snakker rikdom liksom»

I dette kapitlet vil jeg svare på problemstillingen min: *Hvordan samtaler en gruppe tiendeklassinger om språklig mangfold?*. Analysen er todelt og tar både for seg hva elevene snakker om og hvordan de bruker metaspråk og uttrykker forståelse. Med mål om å få en oversikt over de ulike samtaler og drøfte hvorvidt de var utforskende, vil jeg i første omgang beskrive dem ved å se på overordnede tendenser. For å beskrive hva elevene snakker om vil jeg i analysens første del plassere de ulike ytringene innenfor de tre kodene jeg presenterte i kapittel 3.2.2. I analysens andre del vil jeg se på bruk av fagspråk og uttrykk for forståelse i samtaler.

I analysen vil jeg skille mellom ytringer og utdrag når jeg omtaler empirien. En ytring betegner et bestemt utsagn fra én enkelt informant, mens et utdrag er flere ytringer samlet sammen til en sekvens, eller en dialog om du vil. Et utdrag består av alt fra 2 til 10 ytringer, og disse er samlet sammen etter tematiske kriterier. Det vil si at jeg har tolket ytringene, og om jeg opplever at flere ytringer henger sammen tematisk blir disse samlet til et utdrag.

4.1. Overordnede tendenser i samtaler

Empirien i oppgaven er slik det kom frem i kapittel 3, to gruppesamtaler mellom elever på tiende trinn, hvor de to gruppene består av til sammen seks informanter. I analysen vil de to gruppene bli omtalt som *gruppe 1* og *gruppe 2*. Selv om begge samtaler hadde likt utgangspunkt, med spørsmål og tematikker, hadde de forskjellige preg ved seg. Gruppe 1 hadde blant annet behov for mer veiledning og støtte i samtalen, i form av oppfølgingsspørsmål og forklaringer. Dette resulterte i at denne gruppa hadde en mer «mekanisk» samtale. I tillegg lyttet de mindre aktivt til hverandre og bygde ikke i særlig grad videre på hverandres utsagn. På denne måten finner jeg ikke indikasjoner i samtalen på at deres forståelse har blitt utvidet eller endret. Ut ifra kapittel 2.7. og Mercer (2000) sin definisjon av en utforskende samtale, kan dette tyde på at samtalen ble mindre utforskende. Gruppe 2 hadde en mer utforskende tilnærming ved at de i større grad enn gruppe 1 klarte å bygge videre på hverandre og lyttet mer aktivt. I tillegg hadde informantene i denne gruppa et større fokus på å høre hva alle hadde å si om de ulike resonnementene. Enkelte endret også

mening om noe underveis i samtalen og dette kan være indikasjoner på at deres forståelse ble utvidet, som er typiske trekk i en utforskende samtale (2.7.). Men jeg vil bemerke at jeg i denne gruppa bevisst prøvde å ikke involvere meg mer enn nødvendig, etter erfaringer fra gruppe 1 sin samtale. Uten at det var bestemt på forhånd, ble det i gruppe 2 etter hvert en tydelig «leder», som styrte samtalen i form av hvem som skulle snakke når og passet på at alle fikk ordet, slik hadde de et fokus på turtaking. Å rette oppmerksomheten mot turtaking kan være bra for at alle skal bli hørt, men ulempen med dette i denne samtalen var at det gjorde at også denne samtalen ble noe mekanisk i formen. Det at samtalen ble noe mekanisk kan også være et resultat av etableringen av samtaleregler i forkant av samtalene, noe som også Kvistad (2021) problematiserer i sitt prosjekt (s. 16). Under samtalens første del, hadde gruppe 2 et større fokus på å bli enige om hvilke karakterer som “skulle ut”, som var en av oppgavebestillingene i samtalen, og dette gjorde at denne delen forekom mer naturlig enn resten av samtalen. Dette var også noe av formålet bak en slik utforming av samtalen (3.1.5.). I tillegg til disse faktorene var også lengden på samtalene ulik. Gruppe 1 hadde en samtale som varte i 18 minutter, mens gruppe 2 hadde en noe lengre samtale med en varighet på 23 minutter. Dette kan være fordi gruppe 2, slik det ble nevnt tidligere, i større grad spilte videre på hverandres utsagn, og det faktum at de var “kjappere i replikken”.

4.2. Kategorisering av samtalen

For å undersøke elevenes ytringer vil jeg dele de inn i kategorier som omfatter hva elevene samtaler om og hvordan dette kommer til uttrykk, og slik vil jeg gjøre en form for innholdsanalyse. Med dette vil jeg svare på oppgavens første forskningsspørsmål (FS1): *Hva samtaler elevene om og hvordan kommer dette til syne i samtalen?* (1.3.). Kategoriene er følgende:

- Generelt nivå

- Detaljnivå

- Språksosiale forhold

Slik det kom frem i kapittel 3.2.2. fungerer de ulike kategoriene som et analyseverktøy for å undersøke hva elevene ytrer seg om, hvor jeg har tatt inspirasjon fra Røstad (2008) sine

kategorier. Det *generelle nivået* omfatter ytringer som beskriver talespråk på en overordnet måte, med generelle utsagn slik som “fin” og “rar”. *Detaljnivået* betegner de ytringene som beveger seg på et dypere og mer spesifikt nivå ved å komme med konkrete eksempler, eller ved å beskrive en varietet med et språktrekk, slik som *tonefall* eller *tjukk L*. *Språksosiale forhold* innebærer de ytringene som sier noe om forholdene rundt språket, dette kan være assosiasjoner informantene har til et bestemt språktrekk. For eksempel å knytte et språktrekk til en sosial gruppe, eller noe man assosierer med talespråket som bærer med seg sosial mening, slik som “sossete” eller “maskulin”. På denne måten er dette den klareste sosiolingvistiske orienterte kategorien.

4.2.1. Gruppe 1

For å kunne gi en oversikt før jeg går i dybden, vil jeg først vise hvordan ytringene fordeler seg på de tre kategoriene. Gruppe 1 hadde til sammen 100 ytringer, hvor disse igjen er blitt samlet til utdrag. Til sammen er ni utdrag blitt samlet under *generelt nivå*, tre utdrag er knyttet til *detaljnivå*, og fem utdrag er samlet under kategorien *språksosiale forhold*. Ikke alle ytringene er inkludert i analysen, da noen ytringer har lite innhold eller er vanskelig å tematisere. Det er noen ytringer som er med i analysen, men som ikke er samlet som en del av et utdrag. Dette er fordi noen ytringer formidler mye meningsinnhold og lar seg tolke, selv uten at de er satt sammen med flere.

4.2.1.1. Generelt nivå

Totalt er ni utdrag plassert innenfor denne kategorien. Det vil si at denne gruppa stort sett beveger seg på et overflatenivå, eller på det *generelle nivået*. Dette kommer til uttrykk ved at informantene ofte bruker ulike hverdagslige adjektiv og viser til leksikalske trekk for å beskrive en talespråkvarietet. Dette kan man se et eksempel på når informantene snakker om talespråket hos karakteren Tanja Laila.

- Anna 11. Ja, også hører man det på ordene hun bruker. Litt sånn at de har litt mer sånn kvast språk på en måte, at de har litt sånne, veldig drøye ord.
- Tina 12. Ja, hahah
- Student 13. Hva mener du når du sier at de har et kvast språk?
- Tina 14. De har et veldig sånn uttrykkende, ja.
- Student 15. Har du noen eksempler som du forbinder med det?
- Tina 16. Hun sier jo sånn, "rævhøl" og ganske sånn og veldig høyt og aggressivt

Her prøver Anna å forklare hvordan hun hører at Tanja Laila er fra Nord-Norge og beskriver det med at hun har et "kvast språk" og bruker "drøye ord". Videre blir dette også forstått som "veldig sånn uttrykkende", og Tina forbinder dette med adjektivene *høyt* og *aggressivt*. På denne måten diskuterer informantene på et generelt nivå, hvor de beskriver språktrekk med leksikalske trekk og hverdagslige adjektiv. Slik jeg tolker dette er informantene inne på flere relevante aspekt. De forteller blant annet at Tanja Laila snakker på en uttrykkende, høy og aggressiv måte, som kan tyde på at de kommenterer andre trekk, som for eksempel tonefallet, uten at dette blir nevnt eksplisitt. Samtidig kan dette også tolkes som ytringer innenfor kategorien *språksosiale forhold*, da de tillegger språket personkarakteristikk slik som aggressiv og drøy. Uansett er dette et utdrag som gir en god indikator på hvordan de fleste ytringene så ut i denne samtalen.

Det er flere ytringer i samtalen hvor det er vanskelig å vite om det som sies betegner talespråket hos karakteren vs. til selve karakteren. Dette kan komme av at mange av elevene har sett store deler av serien og slik kjenner til karakterene fra før. Et eksempel på dette poenget, som også betegner det *generelle nivået*, er det følgende utdraget.

- Anna 4. Jeg tenker at Tanja-Laila skal ut siden de andre karakterene er fra sør i landet, eller sør og øst, også kommer hun og er fra nord
- Knut 5. Mhm
- Tina 6. Ja, enig

Meningsinnholdet i utdraget kan være en bemerkning om hvor talespråket stammer fra, samtidig som det kan være noe Anna har erfart gjennom å ha sett serien. Siden Anna og de

andre elevene ikke kommer med flere detaljer eller eksempler rundt påstanden, er det vanskelig å vite om dette reflekterer kunnskap rundt språk eller om det bare er en erfaring fra serien. Likevel er dette også et tydelig eksempel på hvordan mange ytringer i samtalen ser ut, innenfor det *generelle nivået*.

4.2.1.2. Detaljnivå

Utdrag som er inkludert i kategorien *detaljnivå* er de ytringene som inneholder eksempler og andre språklige detaljer, slik som et språktrekk. Det er denne kategorien som er minst representert i gruppe 1 sin samtale, med bare tre utdrag. Likevel kan man se at elevene kommenterer spesifikke språktrekk og kommer med eksempler, når dette blir spurt eksplisitt om. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5. Under er det et eksempel på hvordan en informant beveger seg over i et *detaljnivå*, når jeg stiller oppfølgingsspørsmål.

- | | |
|---------|---|
| Knut | 18. Hun har jo en annen dialekt, enn de andre. Men det kan jo hende at det er andre "som skal ut" også. For eksempel hvis han Ola Halvorsen, han har jo sånn multietnolekt, talemåte. |
| Student | 19. Ja, tenker du at han har en annen type variasjon, eller? |
| Knut | 20. Ja, på en måte en annen idiolekt. |
| Student | 21. Hvordan kan dere høre at han har en multietnolektisk stil? |
| Knut | 22. Man hører det litt på tonefallet, og litt på hvor han setter ord i setningen, det er noen plasser det er litt grammatisk feil |
| Student | 23. Ja, spennende, har du noen eksempler på det? |
| Knut | 24. For eksempel så sier han "det er livet min" istedet for "det er livet mitt". Det er jo ikke helt riktig. |
| Student | 25. Hvordan tenker du at det ikke er riktig? |
| Knut | 26. Hvis man skriver det sånn, blir det ikke riktig. |

Her ser man hvordan Knut peker på at Ola Halvorsen må ha en multietnolekt ved å fortelle at han hører det på tonefallet, og kan også koble det opp mot norske grammatikkregler. Han kommenterer hvordan syntaksen er annerledes, samt viser et eksempel på hvordan et ord som normalt anses som et intetkjønn i norske talemål, blir bøyd som et hankjønnsord i en multietnolektisk stil. Her oppdager han med andre ord en uvant genustilordning, som er gode observasjoner og en detaljert måte å beskrive multietnolektisk stil på, da dette ofte blir betegnet som de mest fremtredende trekkene ved en slik talespråksvarietet (2.2.4., van Ommeren, 2021, s. 185). Det er viktig å nevne at elevenes kunnskap kun kommuniseres implisitt, tolkningen hvor det er tillagt fagbegrep og nyanseringer er gjort av meg.

Oppsummert ser man at Knut både viser til et språktrekk og kommer med et eksempel, og det er disse faktorene som gjør at utdraget har blitt plassert innenfor kategorien *detaljnivå*.

4.2.1.3. Språksosiale forhold

Språksosiale forhold handler, som nevnt tidligere, om ytringer som kommenterer talespråket og språktrekk ved å trekke inn sosiale faktorer. Det var totalt fem ytringer i samtalen som kunne plasseres innenfor dette nivået, blant annet den første ytringen som ble presentert under det *generelle nivået*. Spesielt ytring nummer 16 som kunne vise til at Tina assosierte språket til Tanja Laila med det å være “aggressiv”. I tillegg til slike personkarakteristikk legger informantene karakterene noen sosiale egenskaper som knytter dem til en bestemt sosial gruppe, noe man kan se et eksempel på under.

Knut 59. Han Preben Lohregren høres jo ganske “sossete” ut når han snakker. Han høres litt bortskjemt ut, kan du si. Han sier jo for eksempel at det er verre å ha et anlegg til to millioner som ikke funker enn å være i krig.

Her ser vi hvordan Knut kobler språket til karakteren Preben Lohregren opp mot noen sosiale faktorer. Han kobler karakteren opp mot den sosiale karakteristikken “sossete”, og mot det å være bortskjemt. Å være “sossete” kan også knyttes til en bestemt livsstil eller en sosial gruppe, og slik knyttes karakteren til en velkjent stereotypi. Videre kommer han med et eksempel på noe karakteren har sagt, rent innholdsmessig, men knytter det ikke til noen språktrekk. Dette tyder på at ytringen også kunne ha blitt plassert under det *generelle nivået*, da han ikke legger noen detaljer, slik som språktrekk. Under ser man en sekvens som også er et eksempel på hvordan ytringer innenfor denne kategorien kan se ut, her blir ikke språket tillagt noen sosiale faktorer, men de samtaler om hvordan det sosiale kan påvirke talespråket.

Knut 71. Det er sikkert fordi han har venner som også har multietnolektisk talemåte. At han henger mye med dem, så blir han..

Anna 72. ...påvirka

Student 73. Ja, så språket blir ikke bare påvirket av hvor du kommer fra, men også hvem man bruker tid sammen med?

Knut 74. Mhm

I utdraget over ser man at informantene diskuterer hvorfor karakteren Ola Halvorsen har en multietnolektisk talemåte, selv om han er født og oppvokst i Norge. Her påpeker de hvordan han kan ha blitt påvirket av venner og de han tilbringer tid med, altså hvordan sosiale faktorer kan ha innvirkning på talespråk. Dette er også et sentralt poeng ved en multietnolektisk stil, som man så i kapittel 2.2.4. har denne stilen vokst frem som et resultat av språket hos folk med norsk som andrespråk, og det at flere talestiler kombineres. Men som flere har gitt uttrykk for, kan en slik språklig stil også være en form for språklig identitetsmarkør (van Ommeren, 2021, s. 186), som elevene er inne på her.

4.2.2. Gruppe 2

Gruppe 2 sin samtale har som nevnt tidligere flere ytringer enn gruppe 1, da samtalen varte lengre og informantene var “kjappere i replikken”. Totalt hadde samtalen 166 ytringer. Av disse er tolv utdrag inkludert under *generelt nivå*, ti utdrag er samlet under *detaljnivå*, og åtte utdrag befinner seg innenfor kategorien *språksosiale forhold*. Slik som tilfellet var i gruppe 1, er det også her noen ytringer som ikke er inkludert i analysen da disse ikke hadde noe relevant innhold. I tillegg er det noen ytringer som ikke er inkludert i et utdrag, men likevel er med i analysen, da de formidler nok meningsinnhold til at de lar seg tolke for seg selv.

4.2.2.1. Generelt nivå

I denne gruppa er det også flest ytringer som faller under kategorien *generelt nivå*, med til sammen tolv utdrag. Det vil si at de fleste ytringene har beskrivelser av talespråkvarietetene, men mangler aktuelle språktrekk eller detaljer, slik som konkrete eksempler på uttalelse. En illustrasjon på dette er når gruppe 2, i likhet med gruppe 1, kommenterer at Ola Halvorsen har en multietnolekt.

- | | |
|---------|--|
| Sigve | 7. Det første jeg tenkte var at det kan være Ola Halvorsen. Fordi måten han snakker på er jo veldig mye påvirket av utlandet, og har tatt mye fra multietnolekt, mens alle de andre har jo typ norske påvirkninger. Så jeg mener at han er den riktige som skal ut da. |
| Student | 8. Hvordan forstår dere multietnolekt? |
| Sigve | 9. Han snakker jo litt sånn, kebabnorsk og bruker litt engelske begrep. Han tar mye fra utlandet, mens alle de andre er typiske norske dialekter. |
| Student | 10. Er det en talespråksvariasjon du tenker på da eller? |
| Sigve | 11. Kebabnorsk. |

Eksempelet tyder på at elevene forstår hva en multietnolektisk talemåte er eller har innslag av, men kommer ikke med noen presise detaljer, slik som eksempler eller språktrekk, selv når dette blir spurt om. Det er tydelig at elevene viser forståelse for at denne varieteten kan være påvirket av engelsk eller av “utlandet”, slik Sigve forteller, men kommentaren er noe upresis da det ikke vises til et eksempel. Det mest konkrete som blir sagt i dette utdraget er kanskje: “bruker litt engelske begrep”, men dette også uten å gi et eksempel. På denne måten kommenterer de talespråket med helt generelle utsagn, hvor de ikke beskriver multietnolekten på et spesifikt språklig nivå. Videre diskuterer de karakteren Preben Lohregren og sammenligner han med de andre karakterene fra serien, dette kan man se i utdraget under.

- | | |
|---------|---|
| Student | 12. Mens du tenkte noe annet Lise? |
| Lise | 13. Nå ble jeg litt mer usikker, for både Preben og Ola Halvorsen. Fordi Preben snakker veldig “fint” på en måte, mens de andre snakker litt “slurvete”. Også tenker jeg også at Ola Halvorsen skal ut, på grunn av samme grunn som Sigve. |
| Student | 14. Hva mener du med at Preben snakker “fint”? Hva tenker du på da? |
| Lise | 15. Nei, jeg tenker på at han er en “faffa-gutt” da, og snakker slik de gjør i Bærum eller Oslo, mens de andre bare slenger fra seg ting høres det ut som. Eller jeg vet ikke, men de bryr seg ikke like mye de andre karakterene tror jeg. |

Utdraget viser en tydelig tendens man kan se i samtalen: at de bruker hverdagslige og ikke fagspråklige adjektiv for å beskrive talespråket hos de ulike karakterene. Her bruker Lise adjektiv slik som “fint” og “slurvete” for å beskrive talespråket til Preben Lohregren. Disse er hverdagslige og upresise adjektiv ved at de kan tolkes ulikt, dette avhenger bare av “øyet som ser”. Jeg stiller spørsmål slik at hun kan utdype hva hun legger i adjektivet “fint”, hvor hun kobler det sammen med det å være en “faffa-gutt”. Med denne ytringen tillegger hun språket hans en sosial karakteristikk, og med bakgrunn i dette kan det tolkes at utdraget også hører til under kategorien *språksosiale forhold*. Slike tilfeller, hvor utdragene har trekk fra både generelt nivå og språksosiale forhold, oppstår flere steder i denne samtalen.

4.2.2.2. Detaljnivå

Denne gruppa har totalt ti utdrag på *detaljnivå*, som er en del flere sammenlignet med gruppe 1, og er spesielt tilfellet når temaet er informantenes eget talespråk. Dette kommer til syne ved at informantene kommer med flere eksempler og noen språktrekk når de samtaler om hva som er “pent” trøndersk, noe man kan se i sekvensen under.

- Student 138. Du Lise sier at du snakker ganske pent trøndersk, hva mener du med "pent"?
- Lise 139. "Ikke", istedenfor "itj" slik jeg sa. Men jeg kutter jo likevel endelser, jeg sier jo "æ ska dans". Jeg sier ikke "ball" også J på slutten.
- Sigve 140. Ja, ja, jeg gjør akkurat det samme. Det er litt typisk trønder at du sier sånn "mannj" og "vannj", men jeg sier det uten J
- Ole 141. Ja, jeg gjør akkurat det samme. Men jeg merker at noen ganger sier jeg "itj", iblant hvertfall.
- Lise 142. Hva, gjør du det?
- Sigve 143. Ja, men jeg er enig! Jeg sier "itj", eller nei, jeg sier "ikk". Også sier jeg sånn "nei æ hakke det".
- Lise 144. Det har jeg aldri hørt før.

Her er informantene inne på språktrekk slik som palatalisering og apokope, og kommer med eksempler på det, uten at dette blir nevnt eksplisitt med fagspråk. Slik samtaler de om systematiske fonologiske trekk ved dialekten. I tillegg kommer de med eksempler for å presisere hva de mener. Med bakgrunn i eksemplene tolker jeg det slik at det å bruke "ikke" i stedet for "itj", og det å ikke bruke palatalisering, blir forbundet med det å snakke "pent trøndersk". En slik tendens er også å finne blant funn i det såkalte UPUS-prosjektet, som undersøker utviklingsprosesser i urbane språkmiljø i Norge (Hårstad og Opsahl, 2013, s. 11). Her skriver de om Trondheimsdialekten og hvordan palatalisering er på vei ut blant mange språkbrukere, og at denne varieteten har blitt modifisert til fordel for en variant fra Østlandet, eller en slags mellomvariant (s. 56). I dette prosjektet legger de også merke til det elevene i gruppe 2 påpeker om nektingsadverbet *ikke*, nemlig at det har blitt mer vanlig å si det uten apokope i Trondheim (s. 65).

Informantene har også noen ytringer innenfor et detaljnivå når de samtaler om talespråk i serien, spesielt når det er snakk om andre varieteter enn geografisk betinget talespråksvariasjon. Begrepet *multietnolekt* blir raskt tatt i bruk i samtalen, men blir etterhvert erstattet av det folkelige begrepet "kebabnorsk". Slik det kom frem i kapittel 2.4. kan dette vise et tegn til en språkholdning, da bruk av begrepet kan indikere at man synes det er et mangelfullt språk. På tross av manglende fagbegrep, virker det som elevene har en del kunnskap om kjennetegn ved en multietnolektisk talemåte. I eksempelet under ser man hvordan informantene samtaler om multietnolekt og om hvorvidt det kan opptre sammen med

dialekt hos en person.

- Sigve 78. Men kebabnorsken, er den annerledes fra forskjellige plasser liksom? En som snakker kebabnorsk fra Trondheim, snakker de likt med de som snakker kebabnorsk i Oslo?
- Lise 79. Ja, man sier jo "æ" her og "jeg" i Oslo. Men så finnes det jo ikke noe kebabnorsk for "æ" da, eller "jeg".
- Sigve 80. Ja, men har de en egen form for "æ"?
- Ole 81. Ja, for eksempel...
- Lise 82. Eller de snakker bare trøndersk også har de kebabnorsk ord, eller bytter på verbene og slikt.
- Ole 83. Ja
- Lise 84. De har jo fortsatt dialekt og slikt.

Informantene snakker om multietnolekt og stiller spørsmål om hvorvidt den er forskjellig i Trondheim og Oslo. Her kommer det frem at man både kan ha en multietnolekt og en dialekt samtidig. I tillegg til å diskutere dette kommer de med eksempler slik som "æ" og "jeg" som kjennetegn ved to dialekter, og at de "bytter på verb" som en betegnelse på multietnolektisk talemåte. Det siste eksempelet betegner, i likhet med gruppe 1 sine kommentarer om multietnolekt, syntaksen eller den såkalte V2-regelen. Slik det kom frem i kapittel 2.2.4. er det typisk at denne regelen brytes i multietnolekt ved at verbalet i setningen blir plassert annerledes enn i vanlig norsk grammatikk. Selv om eksemplene ikke er særlig komplekse, beveger de seg innenfor det såkalte *detaljnivået*.

4.2.2.3. Språksosiale forhold

Det var tydelig i samtalen at informantene ofte berørte faktorer som kan tilskrives kategorien *språksosiale forhold*. Totalt var det åtte utdrag som ble inkludert i denne kategorien. Denne gruppa var faktisk innom sosiale faktorer ved talespråk allerede før dette ble spurt eksplisitt om i samtalen. Et eksempel på hva elevene typisk samtaler om innenfor denne kategorien kan man se i utdraget under.

Lise	67. Var ikke Preben fra Bærum da?
Sigve	68. Bærum ja, det er jo veldig lett å kjenne igjen på språket. Jeg vet ikke helt hvordan men...
Lise	69. Ja litt sånn finere på en måte
Sigve	70. Ja, han snakker "fancy" hvis du skjønner hva jeg mener.
Lise	71. Sånn "sosse" måte
Sigve	72. Det er et "sossespråk". Han snakker rikdom liksom.
Ole	73. Ja, det er sant.

I utdraget ser man at også denne gruppa påpeker at Preben Lohregren bærer preg av å snakke på en «sossemåte», eller at han har et "sossespråk" som de kaller det her. Det er tydelig at gruppa kobler Preben til Bærum, og videre til at dette er en "fin" måte å snakke på. Sigve kobler et slikt talespråk til sosioøkonomiske forhold, ved å legge til: "Han snakker rikdom liksom." Alle disse ytringene viser til noen stereotypiske forhold som er knyttet til bærumsdialekten. Slik bygger de videre på kjente stereotypiske fremstillinger og snakker om talespråk på en normativ måte (2.4.). I kapittel 2.4. kom det frem at å forholde seg normativt til språk innebærer en vurdering av varieteten, og vil slik gi uttrykk for noen språkholdninger. I dette avsnittet ser man hvordan informantene formidler holdninger som kan tolkes i både positiv og negativ forstand. For eksempel kan det at de tillegger karakteren beskrivelsen "sossespråk", gi uttrykk for en negativ holdning. På den andre siden formidler de holdninger som er positivt ladet, ved beskrivelser som "fin" måte å snakke på, og at "Han snakker rikdom". Der adjektivene *rik* og *fin* er noe mange vil tolke som positive skildringer. På denne måten vil språkholdninger generelt også varieres, for å benytte meg av Bourdieu sitt begrep (2.3.), handler dette om hvilket lingvistisk marked man handler på og hvilken markedsverdi den aktuelle varieteten har.

4.3. Fagspråk og forståelse i samtalene

For å vurdere bruk av fagspråk og hvordan informantene viser forståelse i samtalen, vil jeg bruke elementer fra van Rijt et al. (2020) sin modell, slik den ble presentert i kapittel 2.6.1 og modifisert i 3.2.3. I denne delen av analysen belyser jeg det andre forskningsspørsmålet i oppgaven (FS2): *Hvordan kommer elevenes språklige bevissthet og forståelse til uttrykk gjennom samtalen?* Med dette ønsker jeg å se på hvorvidt bruk av fagspråk henger sammen

med informantenes forståelse, og hvordan dette arter seg i samtalen. Slik det kom frem i kapittel 3.2.3 er fagbegrep definert som de introduserte begrepene (*dialekt, sosiolekt, multietnolekt* og *idiolekt*). I tillegg til andre relevante språklige begrep, slik som ordklasser, bøyning og andre grammatiske benevnelser. Om hvorvidt elevene viser forståelse er tolket av meg, med noen kriterier til grunn. Disse kriteriene dreier seg om elevene kan komme med eksempler, språktrekk eller andre detaljer av relevans, da dette gjerne er en god indikasjon på grad av forståelse.

4.3.1. Gruppe 1

Lite forståelse	Ingen fagspråk		God forståelse
	Ingen språklige fagbegrep (1) Utsagnet har ingen språklige fagbegrep, og viser lite forståelse 4-10, 11-16, 37-42, 46-49, 59, 62-69	God forståelse (3) Utsagnet viser god forståelse, men har lite eller ingen fagspråk 27-30, 92-93, 96-99	
	Blind begrepsforståelse (2) Utsagnet har fagbegrep, men disse viser lite forståelse 34-36	Fagspråk og forståelse (4) Utsagnet har fagspråk og viser god forståelse 17-26, 50-57, 60-61, 71-74, 75-81, 82-83, 88-91	
Fagspråk			

Tabell 4: Tabellen viser hvordan ytringene og utdragene hos gruppe 1 fordeler seg på de fire feltene: 1) ingen språklige fagbegrep, 2) blind begrepsforståelse, 3) god forståelse, og 4) fagspråk og forståelse

I tabell 4 ser man en oversikt over hvordan utdragene fra gruppe 1 fordelte seg innenfor de fire feltene: 1) ingen språklige fagbegrep, 2) blind begrepsforståelse, 3) god forståelse, og 4) fagspråk og forståelse. De fleste ytringene har falt innenfor den fjerde boksen (4), noe som synliggjør at der hvor elevene bruker fagspråk, viser de også forståelse for begrepet. Dette aspektet synliggjøres i sekvensen under, når elevene samtaler om begrepet *dialekt*.

- Student 50. Er det noe annet dere kan knytte opp mot det at han snakker "aggressivt"?
- Knut 51. Dialekten hans, han snakker litt fort på en måte
- Student 52. Er det noe spesielt i den dialekten du tenker på? Annet enn at han snakker fort?
- Knut 53. Hm, nei jeg vet ikke.
- Student 54. Er det noe dere andre tenker på?
- Anna 55. Jeg føler at han trykker litt på vokalene, eller jeg vet ikke helt hvordan jeg skal si det, eller gi et eksempel. Men når han sier "e-ene" så sier han det med "æ".
- Student 56. Spennende. Så du påpeker at han bytter ut E med Æ?
- Anna 57. Ja

Utdraget viser hvordan Knut og Anna forsvarer eller poengterer at karakteren Ahre-Ketil snakker "aggressivt", hvor Knut nevner begrepet *dialekt*, uten å videre presisere eller tillegge det noen språktrekk. Senere ser man at Anna poengterer at vokalene er annerledes enn det hun er vant med, ved å vise til at vokalen "e" er byttet ut til fordel for "æ". På denne måten utvikler de seg sammen, fra å kun nevne begrepet til å peke på et språktrekk som er et eksempel på det. Slik jeg forstår er dette et tegn på at elevene viser forståelse for begrepet. I tillegg til dette mer folkelige fagbegrepet kan man også finne eksempler hvor elevene viser forståelse for mer kompliserte begrep slik som *multietnolekt* og *sosiolekt*. Dette kan man se i utdraget under.

- Student 75. Hva hvis dere nå skal prøve å bli enige om hvem som skal ut, og dere må velge én eller flere som skal ut. Får dere til å bli enige om det?
- Tina 76. Jeg tenker de to, Tanja Laila og Ola Halvorsen, en av dem. Slik som du sa istad, så er jo Tanja Laila fra Nord-Norge og har en ganske annerledes dialekt enn de andre som er fra lengre sør. Mens Ola Halvorsen er multietnolektisk, mens de andre ikke er det. Men jeg vet ikke hvem dere synes at mest skal ut da.
- Knut 77. Alle bortsett fra Ola Halvorsen har jo en veldig sterk dialekt. Men Ola har en sterk sosiolekt, på en måte, fremfor dialekt.
- Anna 78. Ja, kanskje det er han (Ola) som skal ut da.
- Tina 79. Ja
- Student 80. Ja, så dere er enige om at det er Ola Halvorsen som skal ut?
- Anna 81. Fordi at de andre har en dialekt, mens han har ikke en dialekt, men en sosiolekt og har en multietnolektisk talemåte.

Her ser man hvordan elevene diskuterer hvem som "skal ut", hvor de samtaler om hvilke

talespråksvarieteter som står sterkest hos de ulike karakterene. Gjennom denne diskusjonen viser elevene forståelse for begrepene, ved å sammenligne dem. De påpeker at Ola Halvorsen har en fremtredende sosiolekt og multietnolekt, mens de andre i større grad har trekk fra dialekter. Til slutt legger Anna til at Ola Halvorsen ikke har en dialekt, men en sosiolekt og multietnolekt, som er noe upresist da alle vil ha trekk fra både geografiske og sosiale faktorer i talespråket sitt. Selv om utdraget ikke inneholder detaljerte og særlig presise beskrivelser av fagbegrepene, viser de forståelse på en kontrastiv måte ved å sammenligne språket til de ulike karakterene. Under kan man se et eksempel på en sekvens som har fagbegrep, men som til forskjell fra kategorien som er presentert over, viser lite eller ingen forståelse.

- Anna 34. Jeg tenker at de har forskjellige typer variasjoner, fordi jeg tenker at Ola Halvorsen har en multietnolektisk dialekt på en måte. Mens den andre (Tanja Laila) er en "tradisjon-dialekt", skulle jeg til å si.
- Student 35. Hva mener du med "tradisjon-dialekt"?
- Anna 36. Bare det at det er mange som bor på et område som har den samme dialekten, også kommer andre og blir med å gir ord og uttrykk til en dialekt, også har han (Ola Halvorsen) den dialekten hvor det er andre folk har kommet inn i setningene på en måte.

Dette utdraget er et eksempel på det feltet som er minst representert i denne samtalen, og kalles for "blind begrepsforståelse" (2). Jeg plasserte utdraget innenfor dette feltet da det virket ganske klart at informanten ikke hadde forstått eller hvertfall viste lite forståelse av begrepet *multietnolekt*. Anna kommenterer at Ola Halvorsen har en multietnolekt, men blander senere dette med begrepet dialekt. Dette betyr ikke at jeg tror at Anna ikke har forstått begrepet i det hele tatt. Det kan være at Anna nettopp er i tilegnelsesprosessen av dette begrepet og er usikker på hvordan man skal bruke det. Dette aspektet skal jeg komme tilbake til i delkapittel 5. 2. 2.

4.3.2. Gruppe 2

Lite forståelse	Ingen fagspråk		God forståelse
	Ingen språklige fagbegrep (1) Utsagnet har ingen språklige fagbegrep, og viser lite forståelse 3-6, 28-32, 36-41, 48-52, 74-77, 119-122, 128-130, 152-157	God forståelse (3) Utsagnet viser god forståelse, men har lite eller ingen fagspråk 12-15, 16-23, 33-35, 53-55, 67-73, 95-96, 103-104, 105-110, 117, 118, 123-127, 138-144, 158-161, 163-165	
	Blind begrepsforståelse (2) Utsagnet har fagbegrep, men disse viser lite forståelse 42-47, 60-65	Fagspråk og forståelse (4) Utsagnet har fagspråk og viser god forståelse 7-11, 78-84, 87-91, 92-94, 131-137, 145-148	
	Fagspråk		

Tabell 5: Tabellen viser hvordan ytringene og utdragene hos gruppe 2 fordeler seg på de fire feltene: 1) ingen språklige fagbegrep, 2) blind begrepsforståelse, 3) god forståelse, og 4) fagspråk og forståelse

Ovenfor ser man hvordan ytringene og utdragene i gruppe 2 fordelte seg innenfor de fire feltene i tabellen, som ble minnet om i forrige delkapittel (4.3.1.) og presentert i kapittel 3.2.3. Det som er interessant å merke seg ved denne er hvordan store deler av ytringene er å finne innenfor felt 3, som karakteriserer utsagn som viser god forståelse, men inneholder lite eller ingen fagbegrep. Med andre ord kommer forståelsen til uttrykk gjennom et hverdagslig språk. Dette er spesielt interessant ved å sammenligne med gruppe 1, hvor de fleste ytringene som viste god forståelse, også hadde relevante fagbegrep. Jeg opplevde likevel at gruppe 2 hadde god forståelse og viste like mye kunnskap om talespråk som gruppe 1, selv uten fagspråk, noe jeg vil vise et eksempel på med utdraget under.

- | | |
|---------|---|
| Student | 105. Hva med Tanja Laila da, hva tror dere er grunnen til at hun har fått en nordnorsk dialekt? |
| Ole | 106. Ja, jeg mener at hun har fått en maskulin rolle, selv om hun er dame, fordi måten hun snakker på er litt tøff liksom |
| Sigve | 107. Også tror jeg hun er påvirket av familien hennes, det husker jeg hvertfall fra serien. |
| Lise | 108. Ja, det er ganske stereotypisk nordlending liksom. At det er mer stereotypisk at jenter og gutter er mer maskuline oppi der. Det ser man til forskjell fra Oslo, der er folk litt mer feminine og går med merkeklær. |
| Ole | 109. Ja enig i det |
| Sigve | 110. Ja. |

Her kan man se hvordan jeg stiller et spørsmål for å få informantene til å reflektere over karakteren Tanja Laila, og om hvorfor hun har fått en nordnorsk dialekt i serien. Informantene er innom flere interessante perspektiv, som at nordnorsk er en “tøff” måte å prate på. Videre nevner de hvordan dette bygger videre på en stereotypi om at nordnorske er mer maskuline. I tillegg sammenligner de den nordnorske stereotypien med en annen stereotypi, og byr slik på et kontrastivt perspektiv. Selv om det ikke nevnes noen fagbegrep og heller ingen språktrekk, kommer de med utsagn som viser forståelse for at de ser sammenhengen mellom språk og identitet, slik er de også innenfor kategorien *språksosiale forhold*. Dette er en fellesnevner for ytringer som befinner seg innenfor dette feltet (3), altså at de viser god forståelse spesielt rundt sosiale faktorer ved språket. Slik det kom frem i tabell 5, er det felt 1) det er nest flest utdrag innenfor. Dette er utdrag som har lite eller ingen fagbegrep og som også viser lite eller ingen forståelse. Et eksempel på et utdrag jeg har plassert innenfor dette feltet er sekvensen under.

- | | |
|-------|---|
| Sigve | 36. Så de her to (peker på Ola Halvorsen og Ahre Ketil) henger litt sammen da, og Tanja Laila da. Bruker hun noen engelske uttrykk? |
| Lise | 37. Nei, men hun snakker litt nordnorsk da, hun snakker på en måte veldig fort og slik som du gjør i Nord- Norge. |
| Sigve | 38. Han her (peker på Ahre Ketil) snakker jo og ganske fort da |
| Lise | 39. Jeg føler at alle har ting til felles bortsett fra Preben på en måte. |
| Sigve | 40. Ja, det var litt det jeg og kom fram til. |
| Ole | 41. Ja |

Her ser vi hvordan informantene diskuterer hvem av karakterene som “skal ut” og argumenterer ved å bruke hverdagspråk, samt at de ikke viser til noen eksempler eller språktrekk. Slik det kom frem i delkapittel 4.3. er det å vise til eksempler eller andre relevante detaljer, en indikator om hvorvidt noen viser forståelse, og dette er bakgrunnen for at utdraget har blitt inkludert i denne kategorien. Kategorien som er nest minst representert i samtalen er 4), utdrag som inkluderer både fagbegrep og god forståelse. I likhet med eksempelet som er brukt for å illustrere felt 3), er det også her en fellesnevner at elevene viser forståelse for sosiale faktorer ved talespråk. Dette kan man se et eksempel på under.

Student	92. Ja skjønner, hva vil dere si er forskjellen mellom dialekt og sosiolekt da?
Sigve	93. Dialekt handler jo om det du tar med deg fra der du har vokst opp, for eksempel Trondheim, det er fra ditt hjemsted da. Mens sosiolekt er noe du kan plukke opp fra overalt i landet der du har venner for eksempel.
Ole	94. Og andre ting du blir påvirket av, på grunn av personlighet da. Da er jo det vi snakket om istad sosiolekt, for han var jo i bilen sammen med folk som ikke kommer fra Norge. Så da får jo han også en vri på språket og blir påvirket, fordi han har lyst til å være slik som de.

Her ser man hvordan Sigve og Ole viser forståelse for forskjellen mellom dialekt og sosiolekt, ved at de har presise beskrivelser og detaljer som definerer begrepene. Sigve kommenterer blant annet at sosiolekt er en talespråksvarietet som er uavhengig av geografiske vilkår. I tillegg legger Ole til at faktorer som spiller inn ved en slik talespråksvarietet er personlighet og omgangskrets, og at man blir påvirket av dem man har lyst til å være som. Her peker Ole på et poeng som kom frem i kapittel 2.3., nemlig at man kan bruke talespråket for å illustrere hvem man vil være eller assosieres med, som en identitetsmarkør med andre ord. I utdraget viser de ikke til språktrekk eller bestemte eksempler, men kommer med andre detaljer som er svært relevante for begrepet sosiolekt.

4.4. Oppsummering

For å sammenfatte analysen og vise til noen hovedfunn vil jeg i denne delen oppsummere i korte trekk. I analysens første del, som skulle svare på oppgavens første forskningsspørsmål (FS1): *Hva samtaler elevene om og hvordan kommer dette til syne i samtalen?* (1.3), kom det frem at de fleste ytringene befant seg innenfor kategorien *generelt nivå*. Det vil si at informantene snakker om talespråk med generelle kommentarer, eller med hverdagslige adjektiv, slik som “pent”, “slurvete” og “kvast”. Det generelle nivået var fremtredende i begge grupper, mens det var noe større variasjon i funnene innenfor de andre kategoriene. I gruppe 1 var det kategorien *språksosiale forhold* som ble nest mest representert, samtidig i gruppe 2 var dette *detaljnivået*. Innenfor *detaljnivået* ser man at det er gjennomgående at fonologiske trekk blir beskrevet med eksempler og presise begrep. Talespråket til Ola Halvorsen og det som betegnes som multietnolektisk stil er den talespråksvarietet som oftest beskrives på et detaljnivå. Gruppene hadde mange likhetstrekk for ytringer i kategorien

språksosiale forhold, spesielt var karakterene Preben Lohregren og Tanja Laila populære samtaletema, hvor adjektivene “sossete” og “aggressiv” ble brukt for å beskrive dem. Innenfor denne kategorien finner man også ytringen hvor Sigve beskriver Preben Lohregren sin talespråksvarietet ved å påpeke at: “Han snakker rikdom liksom”, og knytter slik karakteren til et sosioøkonomisk forhold. (4.2.2.3.).

I analysens andre del kom det frem at det var varierende funn hos de to gruppene, med tanke på bruk av fagspråk i samtalen. Denne delen skulle svare på oppgavens andre forskningsspørsmål (FS2): *Hvordan kommer elevenes språklige bevissthet og forståelse til uttrykk gjennom samtalen?* Her så jeg at gruppe 1 hadde brukt en god del flere fagbegrep enn gruppe 2. Derimot kunne analysen vise at gruppe 2 viste like mye forståelse, om ikke mer, enn gruppe 1. Dette så man blant annet ved at gruppe 2 hadde mange relevante detaljer som viste god forståelse, som sammenhengen mellom språk og identitet. Det var likevel en del utdrag innenfor feltet som hadde ytringer med “fagspråk og forståelse”. Dette gir uttrykk for at i de tilfellene hvor informantene faktisk bruker fagbegrep, viser de også forståelse for begrepet, gjennom eksempler og andre relevante detaljer, slik som sosiale faktorer (4.3.2.). Et viktig poeng er at utsagn som har fagbegrep og viser forståelse ofte kommer som et resultat av oppfølgingsspørsmål, hvor jeg stiller krav om utdypelse eller oppmuntrer til bruk av fagbegrep. I tillegg til denne kategorien var det også en del utdrag som befant seg innenfor feltet med navn “Ingen språklige begrep”, altså ytringer som hadde lite eller ingen fagbegrep og viste lite forståelse. Det var noen få utdrag som ble plassert innenfor kategorien “blind begrepsforståelse”, dette betydde at informantene brukte et begrep, men viste lite forståelse. Det er viktig å presisere at dette ikke trenger å tyde på at elevene ikke har kunnskap om begrepet, det viser bare at forståelsen deres ikke kommer til uttrykk i samtalen. Slik det kom frem i delkapittel 4.3.1. kan det være at elevene nettopp er i tilegnelsesprosessen av begrepet, og slik er i en læringsfase, dette vil jeg diskutere videre i kapittel 5.

Oppsummert ser jeg at begge gruppene har evnen til å beskrive de ulike varietetene, men at de ofte mangler noen faglige begrep for å presisere og nyansere beskrivelsene de kommer med. De er allikevel kreative ved å bruke folkelige begrep og uttrykk der de mangler fagbegrep, her blir blant annet ord som “pent”, “slurvete” og “kvast” tatt i bruk. Begge gruppene har vansker med å poengtere spesifikke språktrekk for å beskrive språket til de ulike karakterene på en presis måte. Hvor de fleste beskriver dem med leksikalske trekk, eller

det man kan kalle for et *generelt nivå*. En annen tendens man finner i begge samtale er hvordan informantene sammenligner talespråket med skriftspråk, i dette tilfellet bokmål. Ofte blir de talespråkvarietetene i serien som informantene mener ligner skriftspråket, regnet som mer “pent” eller “fint” enn de andre. Dette kan man blant annet se når elevene samtaler om Preben Lohregren, hvor hans talespråksvaret blir beskrevet som “fint”, mens de andre karakterene sin talespråksvariasjon blir beskrevet som “slurvete”. Også når elevene beskriver sitt eget talespråk kan man se tendenser til en slik sammenligning, ved at informantene beskriver egen dialekt som “pent” trøndersk og ikke “bredt” trøndersk. Dette kan man se et eksempel på i utdraget i delkapittel 4.2.2.2., hvor Lise presiserer at forskjellen på de to variasjonene av trøndersk ligger mellom bruk av “ikke” (pent) og “itj” (bredt), samt om man sier “ball” med (bredt) og uten J (pent) på slutten, eller det man på fagspråket kaller for palatalisering. På denne måten formidler elevene en tanke om at det finnes et standardtalemål og er slik et uttrykk for en språkholdning (2.4.).

5. Diskusjon

I denne delen vil jeg kombinere analyse og diskusjon ved å ta utgangspunkt i flere sentrale funn i analysen og se disse i lys av teori, samt drøfte de didaktiske konsekvensene av dem. For å drøfte funnene mine vil jeg minne om problemstillingen i oppgaven:

- *Hvordan samtaler en gruppe tiendeklassinger om språklig mangfold?*

Funnene mine da jeg undersøkte dette spørsmålet i analysen, var blant annet at elevene brukte ulike typer metaspråk i samtalen, men at de fleste brukte et hverdagslig språk uten særlig bruk av fagtermer. I tillegg var det tydelig hvordan elevene kunne dra nytte av oppfølgingsspørsmål som jeg stilte underveis i samtalen. Med utgangspunkt i disse funnene har jeg utformet to spørsmål som diskusjonen vil springe ut fra:

- *Hvilket metaspråk er det behov for når man snakker om språk?*
- *Hvilken rolle har læreren i et slikt utforskende språkarbeid?*

På denne måten vil diskusjonen være todelt. Det første spørsmålet dreier seg om betydningen av metaspråk for å forstå språklig innhold. Denne delen vil undersøke ulike sider av debatten om metaspråk, hvor jeg også vil inkludere funn fra min egen analyse. I den andre delen vil søkelyset rettes mot lærerens rolle i et utforskende språkarbeid og i språklæring generelt. Her vil jeg se på didaktiske implikasjoner ved hjelp av fagdidaktisk teori og egne funn fra analysen.

5.1. Betydningen av metaspråk

I kapittel 1 kommenterte jeg at bruk av fagspråk er fremtredende i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette gjør seg blant annet gjeldende i kompetansemålene for norsk etter 7.trinn og etter 10. trinn. Spesielt er bruk av fagspråk knyttet opp til læreplanmål om grammatikk med forklaring av ordklasser og setningsoppbygging som sentrale element. Generelt ser man at læreplanen inkluderer bruk av fagspråk i kriteriene for undervisningsvurdering, hvor det å bruke fagspråk blir knyttet til det å vise frem kunnskap, eller at fagspråk kan bidra til utvikling av kompetanse (2019). Med dette forstår jeg at fagspråk er

essensielt innenfor norskfaget og for å utvikle kompetanse. Men finnes det andre måter å utvikle seg faglig, og er det alltid like hensiktsmessig å ha fokus på fagspråk? Dette vil jeg diskutere videre i de følgende avsnittene.

Først vil jeg repetere definisjonen av metaspråk fra kapittel 2. 6., da dette ofte blir forstått ulikt. Jeg støtter meg til Svalberg (2007) sin artikkel og vil betrakte både bruk av fagbegrep og bruk av et hverdagslig språk som metaspråk (s. 291). Videre i diskusjonsdelen vil jeg skille mellom disse med benevnelsene *formell terminologi* (fagbegrep) og *uformell terminologi* (hverdagspråk). Hvor både formell og uformell terminologi kan være et metaspråk.

5.2. Metaspråk som både formell og uformell terminologi

Bør man begynne å snakke om metaspråk framfor fagspråk? Ved å ta utgangspunkt i et av forskningsfunnene som Svalberg (2007) refererer til, kan det være grunnlag for at både uformell terminologi og formell terminologi er nyttig i språklæringen (s. 291). Et av de forskningsfunnene som blir referert til er Robinsons (2005) studie om hvordan elever bruker metaspråk når de snakker om skriving. Her finner Robinson at elever som hadde evnen til å bruke mye terminologi (her forstått som formell terminologi) ikke nødvendigvis var mer språklig bevisste eller hadde bedre ferdigheter, enn de elevene som kun brukte et hverdagslig språk. Robinson argumenterer for at man heller bør vie mer oppmerksomhet til måten fagbegrep brukes, fordi det er ikke alltid slik at hyppig bruk av disse reflekterer kunnskap (s. 52–53, se også van Rjij et al. 2020, s. 239). På denne måten presenteres det noen didaktiske implikasjoner for betydningen av en formell terminologi. Søfteland et al. (2021) stiller også spørsmål om elevenes bruk av metaspråk og hvorvidt fagspråk er sentralt for læring i en språksamtale (s. 68). Forskningsfunnene peker på at fagterminologi (forstått som formell terminologi) ikke nødvendigvis er påfallende for læringsutbyttet i en utforskende samtale. Søfteland et al. trekker frem hvordan det heller er sentralt at elevene behersker å reflektere og kunne snakke om språk på en generell måte (s. 83). Forskningsfunnene hos både Robinson (2005) og Søfteland et al. (2021) har også fellestrekk med mine funn fra analysen. Der så man at gruppe 1 hadde brukt en god del mer formell terminologi enn gruppe 2 hadde gjort. I lys av læreplanens (2019) vurderingskriterier om hvordan fagspråk formidler kunnskap, kunne jeg som lærer ha tolket dette som at gruppe 1 hadde utviklet mer kompetanse og forståelse for temaet enn gruppe 2. Men som analysen min viser, har gruppe 2, til forskjell fra

gruppe 1, flere ytringer som formidler detaljer og presise beskrivelser, og dermed viser de god forståelse selv uten å bruke formell terminologi. Med bakgrunn i disse poengene vil jeg argumentere for at det var gruppe 2 som viste mest forståelse og kunnskap for temaet.

I de følgende avsnittene vil jeg benytte meg av teori innenfor grammatikk i diskusjonen om metaspråk, da dette er tett knyttet til talespråklige tematikker. Dette begrunnes blant annet hos Søfteland og Hagemann (2023), som argumenterer for at grammatikkundervisning bør være knyttet til den indre språkkompetansen og dernest til talespråk. De ser det derfor som betydningsfullt å knytte disse temaene sammen (s. 6). Også Hognestad (2019) peker på denne sammenhengen ved å argumentere for at det er umulig å undervise i talespråk, språklig mangfold og å sammenligne disse, uten et felles grammatisk metaspråk (s. 88). Aa (2021) diskuterer betydningen av metaspråk i grammatikkundervisningen, hvor han advarer mot å vektlegge fagspråk såpass at dette blir for styrende med tanke på hva som faktisk er faglig kompetanse (s. 72). Søfteland og Hagemann (2023) oppfordrer også til å unngå en slik vektlegging ved å referere til formuleringen “bruk av fagspråk” i læreplanen og hvordan dette ofte blir et fokus i grammatikkundervisningen, på bekostning av forståelsen som ligger bak disse fagbegrepene (s. 20). I stedet foreslår de en tilnærming hvor innholdet og begrepet blir kontekstualisert i sammenheng med hverandre, og at fagbegrepene bør dukke opp både sporadisk og planlagt (s. 21). Med andre ord innebærer dette at fagbegrep blir introdusert for å beskrive noe, altså at det er et behov for begrepet. I de neste avsnittene vil jeg se nærmere på didaktiske implikasjoner for en slik inkludering av både uformell og formell terminologi.

5.2.1. “Å kle på” innholdet med fagbegrep

Et poeng i avsnittene over er at det ikke bare pekes på hvilket metaspråk det bør fokuseres på, men også hvordan en slik språklæring bør foregå. Det argumenteres for at en god tilnærming er å “kle på” innholdet med fagbegrep, og ikke motsatt. Med dette gis det noen indikasjoner på hvordan man bør arbeide med metaspråk. En slik fremgangsmåte er også å finne i Svalberg (2007) sin review-artikkel hvor hun argumenterer for at språklæring bør foregå som en dynamisk prosess hvor elevene får analysere seg frem til ulike språklige fenomen, fremfor at de får de presentert som etablerte fakta (s. 290). Hognestad (2019) argumenterer for at språklæring bør springe ut fra elevenes egne språkpraksiser, hvor han peker på den iboende grammatikken og hvordan alle egentlig er eksperter på eget talespråk. “Grammatikkundervisning handler slik sett om å løfte intuitiv språkkunnskap oppover i

bevisstheten. Med et slikt utgangspunkt vil også metaspråket falle enklere på plass, og behovet for det vil i beste fall framstå som selvinnløsende” (s. 88). Med dette sitatet formidles også et perspektiv hvor det ikke er behov for at metaspråket hentes fram eksplisitt, hvis man tar utgangspunkt i elevenes allerede etablerte språkviten. En slik deskriptiv inngang aktualiseres også med Nygård (2021), som poengterer den iboende grammatikkunnskapen barn allerede har, og hvordan man bør dra nytte av denne i en språklæringsarena. Hun bekrefter også Svalberg sitt poeng ved å argumentere for at man bør utforske språk sammen og gjøre den systematiske kunnskapen synlig gjennom blant annet samtaler og språklek, og deretter trekke inn relevante fagbegrep (s. 24–25).

Watson et al. (2021) argumenterer med utgangspunkt i sine forskningsfunn for at elevene kan bruke og snakke om terminologi i samtaler, men de ser at de har vansker med å definere og forklare den samme terminologien. Videre beskriver de hvordan dette indikerer at barn først og fremst vil utvikle proposisjonell kunnskap, i form av at de kan peke på hva som er et adjektiv, før de lærer seg hva et adjektiv faktisk er, eller før de kan definere begrepet. Watson et al. beskriver med andre ord hvordan det gir et større utbytte å lære terminologi gjennom å se grammatikken i bruk, fremfor å lære begrepet ved å definere det først (s. 272). Det finnes også holdepunkter for dette argumentet i mine forskningsfunn, ved å ta utgangspunkt i utdraget i delkapittel 4.2.2.1., hvor Sigve kommenterer at han hører at karakteren Preben Lohregren er fra Bærum, men legger til at han ikke vet akkurat hvordan han kan forklare det. Dette vil si at han peker på at han har en dialekt som hører til stedet Bærum, men vet ikke hvordan han skal definere dialekten ved hjelp av språktrekk og presise fagtermer. Med tanke på Watson et al. sine poeng tolker jeg dette som et argument for at man bør lære seg innholdet først eller å se på hvordan noe brukes, og deretter kle på med fagord når dette er naturlig. En slik forståelse er også å finne hos Eiesland og Vindenes (2022), som argumenterer for at det er en god metode å peke på grammatiske fenomen og snakke om dem ved bruk av et hverdagspråk. De presiserer med dette hvordan man kan ha metaspråklig bevissthet helt uten fagspråk, men ikke motsatt. Når det er sagt, er det ikke slik at de mener at formell terminologi er uvesentlig; de trekker fram at en kombinasjon av både forståelse og presise fagtermer er ønskelig (s. 32–33). Med bakgrunn i disse argumentene kan det bety at elever vil få mer forståelse for språklige begrep ved å først beskrive dem med eksempler og se hvordan de brukes, og deretter ta dem i bruk.

5.2.2. “Blind begrepsforståelse”

Aa (2021) beskriver at fordelene med å vektlegge fagspråk er at det er målbart og slik tjenlig for lærerens vurdering, men til gjengjeld er det lett for elevene å kaste ut begrep de egentlig ikke vet hva betyr (s. 72). På denne måten kan elevene pugge de begrepene de vet at læreren vil teste dem i, og slik få god avkastning for det man kan kalle en slags falsk kompetanse, noe som er svært uheldig. Van Rjit et al. (2020) beskriver også denne tendensen, slik det kom frem i kapittel 2.6.1., hvor noen elever “namedroppet” fagbegrep fordi de skjønnte at læreren verdsatte slik terminologi. Det er slike utsagn som utgjør kategorien blinde språklige metakonsept (s. 239), og er også utgangspunkt for min analysekategori “blind begrepsforståelse” (3.2.3.). Av de fire kategoriene i analysens andre del var det den som inneholdt færrest ytringer fra begge grupper. Kriteriene for denne kategorien var at eleven har brukt et fagbegrep, men viser ingen eller svært avgrenset forståelse. Ved første øyekast kan det derfor se ut til at dette i utgangspunktet er et negativt sted å være, og at ytringene innenfor denne kategorien ikke viser noen form for kunnskap. Samtidig ser man at van Rjit et al. (2022) beskriver et slikt sted som helt nødvendig når man lærer seg et nytt begrep. Dette forklares med at begrepsforståelsen vil ha forskjellige nivåer underveis i læringsprosessen, og derfor vil såkalt “blind concept use” være en naturlig del av en startfase i å lære seg et begrep (s. 19–20). Med utgangspunkt i dette argumenterer de for at såkalt “blind concept use” ikke behøver å være noe negativt i det hele tatt, og beskriver det som et steg det er behov for i en begrepsforståelse (s. 21). Dette problematiseres også med Faarlund (1979) som peker på at mange forstår grammatikk som et fag hvor målet er å kunne navngi språklige element. “Den grammatiske terminologien og modellen blir såleis eit mål i seg sjølv, ikkje ein veg til kunnskap om *språket*” (Faarlund, 1979, s. 37). Slik beskriver Faarlund hvordan fagspråk ikke bør være et mål i seg selv, men nettopp som en del av læringsprosessen, som van Rjit et al. (2022) også påpekte. Med utgangspunkt i disse poengene vil ikke det å “kle på” innhold med fagbegrep alltid være tilfellet, likevel vil såkalt “blind concept use” antakeligvis være en midlertidig fase for mange og ikke nødvendigvis et vedvarende stadium. Samtidig vil jeg hevde at dersom man ikke kommer helt i mål med at elevene har faglige begreper med faglig innhold, så vil det være bedre om elevene har innsikt uten begreper, enn begreper uten innsikt.

5.3. Didaktiske implikasjoner

I diskusjonen så langt har jeg pekt på hvordan ulike sider av litteraturen vektlegger uformell og formell terminologi, og dette peker mot at både uformell og formell terminologi har en verdi, spesielt hvis man starter med å beskrive og deretter kler på med fagord eller formell terminologi. Svaret på diskusjonsspørsmålet: *Hvilket metaspråk er det behov for når man snakker om språk?*, vil dermed være todelt. Det er både behov for et hverdagslig språk og fagbegrep. Når man skal lære om ulike språklige fenomener, kan det være tilstrekkelig og også fordelaktig å bruke en uformell terminologi, mens når man skal presisere og videreutvikle kunnskapen sin, vil det være relevant å bruke fagbegrep. Ved å bruke en formell terminologi kan man lære seg og ta del i et felles fagspråk, og dette kan være nyttig når man skal sammenligne språk eller språklige varieteter innad i det norske språksamfunnet. Med bakgrunn i disse poengene argumenterer jeg for at man bør begynne å snakke om metaspråk framfor fagspråk. Hvor jeg forstår at metaspråk forekommer både med og uten fagbegrep. Samtidig ser man med argumentene hos Strøm (2020) at ordet "metaspråk" kommuniserte dårlig med skolene, hvor flere var usikre på begrepets betydning (s. 75-76). Her poengterer Strøm at metaspråkbegrepet ikke er godt nok etablert utenfor det interne forskningsspråket til at det fungerer hensiktsmessig i skolen (s. 93). Dermed er det tydelig at ved en implementering av et slikt begrep er det nødvendig med en definisjon og presisering over hva som menes med "metaspråk". Slik det kom frem tidligere i diskusjonsdelen er fordelene med fagspråk at det er enkelt å måle og derfor krever det ikke særlig mye refleksjon og vurdering fra lærerens side. Når man nå tar utgangspunkt i at elevene skal ha et metaspråk, hvor både uformell og formell terminologi er betydningsfullt, krever dette mer tolkning og kompetanse hos læreren. Derfor vil jeg i neste delkapittel ta for meg hvilken kompetanse det er viktig at læreren har i en slik språklæring.

5.4. Lærerens rolle og utvikling i samtalene

I denne delen av diskusjon vil jeg søke å finne et svar på det andre diskusjonsspørsmålet: *Hvilken rolle har læreren i et slikt utforskende språkarbeid?* Med dette vil jeg, som tidligere nevnt, se på didaktiske implikasjoner og derfor ta i bruk norskdidaktisk teori, samt at jeg vil se disse opp mot mine egne funn fra analysen. Slik det kom frem tidligere i dette kapittelet (5.2.1.), presiserte Eiesland og Vindenes (2022) hvordan man gjerne kan snakke om grammatiske elementer ved å bruke et hverdagslig språk, men at det beste er når man kan

inkludere både forståelse og faglige termer. Som en didaktisk implikasjon for dette påpeker de hvordan læreren må være klar over at det er selve forståelsen som er kjernen til å kunne bruke et fagbegrep (s. 33). Denne forståelsen er også det som karakteriserer den faktiske faglige kunnskapen, og som læreren dermed må hente ut og bygge videre på. I de følgende avsnittene vil jeg drøfte lærerens rolle i språkarbeidet: Hva får elevene til på egenhånd? Hva får de til med litt støtte? Og hva kunne de ha fått til med enda mer støtte?

Et sentralt funn i analysen var hvordan elevene kom med flere presiseringer og detaljer når de fikk oppfølgings spørsmål eller veiledning i samtalen. Det vil si at de uttrykte mer kunnskap om språk med litt støtte enn hva de gjorde på egenhånd. I noen tilfeller så jeg hvordan elevene utviklet seg fra et helt generelt nivå, til å komme med flere relevante kommentarer og slik bevege seg over til et detaljnivå, som følger av ekstra støtte i samtalen. Dette kunne man blant annet se i utdraget fra gruppe 1 under kategorien *detaljnivå*. Her ser man hvordan Knut nevner at Ola Halvorsen har en multietnolekt, men tillegger ikke noen detaljer om hvorfor han plasserer karakteren innenfor denne varietet. Deretter stiller jeg et litt åpent og generelt spørsmål for å se om han legger til flere detaljer av seg selv, noe han ikke gjør. Når jeg derimot stiller et mer konkret spørsmål, kommer Knut med flere detaljer, hvor han både kommenterer tonefall og grammatikk som faktorer for multietnolekt. Deretter spør jeg etter eksempler, hvor Knut med en gang gjengir en frase som karakteren har sagt, som også er et eksempel på en av faktorene han nevnte tidligere. Under gjengir jeg hvordan litt av denne sekvensen utspilte seg.

- | | |
|---------|---|
| Knut | 18. Hun har jo en annen dialekt, enn de andre. Men det kan jo hende at det er andre "som skal ut" også. For eksempel hvis han Ola Halvorsen, han har jo sånn multietnolekt, talemåte. |
| Student | 19. Ja, tenker du at han har en annen type variasjon, eller? |
| Knut | 20. Ja, på en måte en annen idiolekt. |
| Student | 21. Hvordan kan dere høre at han har en multietnolektisk stil? |
| Knut | 22. Man hører det litt på tonefallet, og litt på hvor han setter ord i setningen, det er noen plasser det er litt grammatisk feil |
| Student | 23. Ja, spennende, har du noen eksempler på det? |
| Knut | 24. For eksempel så sier han "det er livet min" istedet for "det er livet mitt". Det er jo ikke helt riktig. |

Jeg ser denne sekvensen som læringsfremmende og spesielt utviklende i formen, som følger av oppfølgings spørsmålene. Han kommer med noen generelle detaljer når jeg stiller de første

spørsmålene, og har spesifikke språklige eksempler når jeg gir ekstra støtte. Her ser jeg likheter med det Gibbons (2015) kaller for “scaffolding” eller stillasbygging, hvor hun sammenligner lærerens støtte med et stillas. For i likhet med hvordan et stillas er til for å støtte opp en bygning under konstruksjon, er også læreren en nyttig ressurs i elevenes læringsprosess (s. 16). Et annet eksempel på et utdrag hvor elevene beveger seg over i et *detaljnivå* etter veiledende spørsmål er det følgende utdraget fra analysen. Før dette utdraget utspilte seg har Lise nevnt at hun snakker “pent trøndersk” uten å presisere dette videre og samtalen beveger seg derfor kun på et *generelt nivå*, men når jeg stiller et oppfølgingsspørsmål ser man hvordan samtalen utvikler seg til å bli mer kompleks ved at elevene inkluderer eksempler fra eget språk.

- | | |
|---------|--|
| Student | 138. Du Lise sier at du snakker ganske pent trøndersk, hva mener du med “pent”? |
| Lise | 139. “Ikke”, istedenfor “itj” slik jeg sa. Men jeg kutter jo likevel endelser, jeg sier jo “æ ska dans”. Jeg sier ikke “ball” også J på slutten. |
| Sigve | 140. Ja, ja, jeg gjør akkurat det samme. Det er litt typisk trønder at du sier sånn “mannj” og “vannj”, men jeg sier det uten J |
| Ole | 141. Ja, jeg gjør akkurat det samme. Men jeg merker at noen ganger sier jeg “itj”, iblant hvertfall. |

Etter at jeg stilte spørsmål til Lise om hun kunne utdype hva hun mente med “pent trøndersk”, ser man hvordan både hun og de andre elevene kommer med flere eksempler og presiseringer på hva de legger i dette. Dette er eksempler på hvordan en slik utviklende tendens kommer til syne, men det finnes også tilfeller hvor samtalen kunne ha utviklet seg videre, men hvor dette ikke skjedde. Dette kan omtales som et slags “tapt øyeblikk”, hvor samtalen hadde et potensial som ikke ble utnyttet. Dette kan være tilfellet i følgende utdrag fra gruppe 2, som ble inkludert i kategorien *Ingen språklige fagbegrep*.

- Sigve 36. Så de her to (peker på Ola Halvorsen og Ahre Ketil) henger litt sammen da, og Tanja Laila da. Bruker hun noen engelske uttrykk?
- Lise 37. Nei, men hun snakker litt nordnorsk da, hun snakker på en måte veldig fort og slik som du gjør i Nord-Norge.
- Sigve 38. Han her (peker på Ahre Ketil) snakker jo og ganske fort da
- Lise 39. Jeg føler at alle har ting til felles bortsett fra Preben på en måte.
- Sigve 40. Ja, det var litt det jeg og kom fram til.
- Ole 41. Ja

Her ser man hvordan Sigve, Lise og Ole diskuterer hvem som “skal ut”, hvor de har brukt generelle kommentarer, uten fagbegrep og relevante detaljer. Her kunne det ha blitt stilt opptil flere oppfølgingsspørsmål. For eksempel kunne man ha spurt om hvorfor de mener at de to karakterene henger sammen, hvordan de hører at Tanja Laila snakker nordnorsk, eller hvorfor de mener at karakteren Preben utmerker seg språklig fra de andre. I håp om at elevene ville utdype dette selv, valgte jeg å ikke bryte inn i samtalen. Jeg vil nok tro at det finnes mange slike “tapte øyeblikk” i dagens klasserom, spesielt hvis læreren mangler kompetansen som trengs for å kunne fange opp elevenes bidrag. Med utgangspunkt i disse funnene ser jeg et behov for at læreren må være i stand til å formulere spørsmål og veiledende kommentarer som fører elevene videre, og ikke minst vite når det er behov for det og ikke. Læreren trenger altså en høy faglig og fagdidaktisk kompetanse for å gjøre hensiktsmessige vurderinger til enhver tid.

5.4.1. Læreren som “stillas”

Slik jeg var inne på i kapittel 3.1.2. har læreren en sentral rolle i språksamtalen, her kommenterte jeg hvordan både Eiesland og Vindenes (2022) og Søfteland et al. (2021) påpeker hvordan læreren må kunne stille relevante spørsmål som hjelper elevene med å oppdage mønstre og se sammenhenger. Slik det kom frem tidligere i diskusjonen fungerer læreren på mange måter som et stillas i slike samtaler, og må blant annet sørge for at samtalen holdes på riktig spor og at den utvikler seg eller har en retning. Matre (2009) argumenterer også for hvordan læreren fungerer som en støtte, i dette tilfellet hvordan læreren bør støtte barns tekster og skriveutvikling gjennom dialog:

“I tråd med Vygotskij forkuserer ein først og fremst på positive eigenskapar og på allerede etablerte ferdigheit, ein ser på kva det er barna ikkje *riktig* får til på eiga hand, men *kan* få til med støtte, og ut frå alt dette prøver ein så å slutta seg til kva slags tilrettelegging og samspel som kan føra inn i den næraste utviklingssona til barna (Vygotskij, 1978)” (Matre, 2009, s. 401).

Matre (2009) argumenterer for at det er de ferdighetene elevene nesten mestrer, som man bør ta tak i og hjelpe til med. Videre bruker hun Vygotskij sitt prinsipp om hvordan ferdighetene man prøver å hente frem og hjelpe elevene med, bør tilhøre den nærmeste utviklingssonen. Det vil si at man bør prøve å forstå hvilken sone elevene er på vei inn i, eller med andre ord avdekke det eleven nesten får til. Et eksempel på en slik situasjon kan være at eleven har en såkalt “blind begrepsforståelse” overfor et begrep, eller bruker et fagbegrep uten å forstå det, hvor man derfor vil prøve å føre eleven til en forståelse. Slik det kom frem tidligere i diskusjonsdelen kan dette bety at eleven er i ferd med å lære seg begrepet, hvor forståelsen representerer den neste “utviklingssonen”. I dette tilfellet burde læreren derfor ta tak i dette begrepet og prøve å hjelpe eleven med å forstå, ved å stille spørsmål eller gi veiledende kommentarer. I lys av delkapittelet (5.2.1.), kan dette også gjøres motsatt, hvor man hjelper elevene med å “kle på” forståelsen med et fagbegrep. På denne måten vil elevene følge ulike læringsløyper. For noen vil det kunne starte med “blind begrepsforståelse”, som deretter fylles med innhold, mens hos andre vil det starte med faglig innsikt som deretter “kles på” et begrep. For lærere vil det derfor være viktig å legge merke til og anerkjenne begge typer læringsprosesser.

Van Rjit et al. (2020) argumenterer også for lærerens rolle og hvordan man bør bygge stillas rundt elevens refleksjoner, som et av sine designprinsipper i språklig arbeid. De kommer imidlertid med et forbehold hvor de argumenterer for at slik veiledning kun er effektiv hvis det utvider, og ikke bare oppmuntrer til flere svar. De skriver at man bør veilede til et såkalt “specialized language”, eller til det man kan oversette til språklige metakonsept eller fagbegrep (s. 235). Med andre ord argumenterer de for at en slik veiledning er vellykket hvis den leder til et mer avansert språk, eller bestemte fagbegrep. Dette står i kontrast til Eiesland og Vindenes (2022), slik det også ble nevnt tidligere i diskusjonsdelen, som mener at elevenes forståelse for de språklige elementene er det viktigste, framfor bruk av fagbegrep. De argumenterer for at det å bruke fagtermer er nyttig, men ikke helt nødvendig for den språklige bevisstheten (s. 33). Jeg vil imidlertid trekke frem at det hos van Rjit et al. (2020) og Eiesland og Vindenes (2022) er snakk om ulike alderstrinn, og derfor vil nok

argumentasjonen også dreie seg om når det blir viktig med fagbegrep, og når det er tilstrekkelig med et hverdagslig språk. Slik jeg nevnte tidligere i diskusjonen støtter jeg meg til at metaspråk kan være både et hverdagslig språk og fagbegrep. Med utgangspunkt i dette ville jeg argumentere for at lærerens veiledning er vellykket uavhengig av hvilken type metaspråk som kommer frem. Uansett alderstrinn vil innsikt være viktigere enn fagspråk, selv om blind begrepsforståelse kan være et steg på veien mot forståelse.

5.4.2. Subjektiv relevans

Et annet funn fra analysen var hvordan elevene kom med flere detaljer og beskrivelser og generelt hadde en større forståelse, når det var snakk om deres eget talespråk, eller variasjoner innad i eget talespråk. Dette så man gjennom analysen ved at mange av utdragene på detaljnivå dreide seg om elevenes eget språk. Et eksempel på dette ser man i det første utdraget hos gruppe 2, under kategorien *detaljnivå*, som også ble presentert tidligere i diskusjonen.

Student	138. Du Lise sier at du snakker ganske pent trøndersk, hva mener du med "pent"?
Lise	139. "Ikke", istedenfor "itj" slik jeg sa. Men jeg kutter jo likevel endelser, jeg sier jo "æ ska dans". Jeg sier ikke "ball" også J på slutten.
Sigve	140. Ja, ja, jeg gjør akkurat det samme. Det er litt typisk trønder at du sier sånn "mannj" og "vannj", men jeg sier det uten J
Ole	141. Ja, jeg gjør akkurat det samme. Men jeg merker at noen ganger sier jeg "itj", iblant hvertfall.

Her ser man at både Lise, Sigve og Ole sammenligner hverandres talespråk, hvor de legger merke til hva de sier likt og ulikt. Det er flere som peker på at det er et godt grep å ta utgangspunkt i noe elevene kjenner til. Dette kommer blant annet til uttrykk ved å se på begrepet *subjektiv relevans*, som også ble presentert i kapittel 3.1.5. Matre (2009) argumenterer med dette for at man bør benytte seg av det som ligger nært barnet, og slik spille på det som er subjektivt relevant (s. 401). Poenget overføres også til språklæring gjennom Van Rjit et al. (2020) sitt andre designprinsipp. Med dette prinsippet argumenterer de for at grammatisk læring bør ta utgangspunkt i elevers egne intuisjoner om språk, fordi alle individer vil ha egne intuisjoner om språk og disse kan også være forskjellige fra person til person (s. 234). Av Eiesland og Vindenes (2022) blir slike intuisjoner om språk forstått som elevenes internaliserte språkkompetanse (s. 34). Disse prinsippene går også igjen i

Hognestad (2019) og Nygård (2021), gjennom deres skildring av intuitive språkkunnskaper og tanker om en iboende grammatikk, slik det kom frem tidligere i diskusjonen (5.2.1.). Med dette forstår jeg det som didaktisk formålstjenlig å lære om talespråklig variasjon med utgangspunkt i sitt eget talespråk.

Avslutningsvis i diskusjonen vil jeg ta et steg tilbake å se på hvilken verdi det har å snakke om språk og språklig variasjon på denne måten. For slik det kom frem allerede i kapittel 1.1. med læreplanen, kan det ha stor betydning for elevenes bevissthet å snakke om det rent språklige, men også mer verdiladde spørsmål knyttet til talespråk. Dette gjør seg synlig med læreplanmålet som jeg også presenterte i dette kapittelet, hvor det heter at elevene skal “utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kan man også legge merke til verbene som forklarer hvordan man skal se på “holdninger”, nemlig det å “utforske” og “reflektere”. Verdien i å utforske talespråksvarieteter kommer også til uttrykk i læreplanens overordnede del, blant annet i sammenheng med dybdeløring og kunnskapsutvikling (kapittel 1.1.). Jeg mener at det er en stor verdi i å samtale, spesielt med en utforskende tilnærming om språk og språklig variasjon. Ved å ta i bruk utforskende tilnærminger sammen med elevene kan de bli mer bevisste på å forstå andre og vil i mindre grad være opptatt av å forsvare egne meninger og synspunkter, slik det står i kapittel 2.7. om utforskende samtale. I dette ligger det en stor mulighet til å gjøre elevene bevisste på holdninger til språk generelt og kanskje spesielt på egne holdninger. Dette konseptet blir også formidlet av Svalberg (2007), som viser til forskning hvor elevenes utforskning over egne holdninger i en gruppeoppgave, førte til en økt bevissthet som igjen resulterte i en endring av atferden deres (s. 291).

5.5. Oppsummering

I denne oppsummeringa skal jeg forsøke å svare i korte trekk på det andre diskusjonsspørsmålet jeg stilte innledningsvis: *Hvilken rolle har læreren i et slikt utforskende språkarbeid?* Et av funnene i analysen var hvordan elevene dro nytte og utviklet seg som følge av oppfølgingsspørsmål de fikk underveis i samtalen. Derfor vil jeg trekke frem det språklige bildet som ble presentert tidlig i denne delen av diskusjonen, nemlig: *læreren som et stillas*. Med dette tillegges læreren en rolle som skal støtte elevene ved å stille oppfølgingsspørsmål og gi veiledende spørsmål, med hensikt i å hjelpe elevene å se

sammenhenger og mønstre. Et forbehold som ble presentert innenfor dette poenget var hvordan en slik støtte krever solid faglig og didaktisk kompetanse hos læreren. Et annet funn fra analysen var at elevene viste en større forståelse for eget talespråk, enn andres talespråk. Med bakgrunn i dette og flere sentrale teorier argumenterer jeg for at det er et godt grep å ta utgangspunkt i elevenes eget talespråk, når man skal lære om talespråklig variasjon.

6. Avslutning

Oppsummering og refleksjoner

Med denne studien har jeg undersøkt elevers samtaler om norsk talespråklig mangfold, med hensikt i å få mer kunnskap om hvordan man kan undervise om talespråk. Jeg har kastet lys på varietetene dialekt, sosiolekt og multietnolekt, gjennom elevers samtaler om dem. I oppgavens analyse ser jeg på hvordan elevene diskuterte disse varietetene med utgangspunkt i serien *Førstegangstjenesten* (3.1.4.), og deres eget talespråk. Gjennom å gjøre en innholdsanalyse av samtalene så jeg blant annet på informantenes metaspråk og grad av forståelse, samt hva de spesielt interesserte seg for. Funn i analysen viste at elevene benytter seg av både fagbegrep og et hverdagspråk når de snakker om språk, og at bruk av fagspråk ikke er nødvendig for forståelsen av språklige fenomen. I diskusjonen argumenterte jeg dessuten for at det er verdifullt å fokusere på ulike typer metaspråk, fremfor å kun vektlegge fagspråk, slik læreplanen synes å gjøre. Jeg fremhevet også hvordan det er selve innsikten og forståelsen for et språklig fenomen som er det viktigste, ikke om hvorvidt det er brukt fagbegrep eller ikke. Som følger av dette må læreren verdsette og aktivt arbeide for å fremheve denne kunnskapen. Med analysen viste jeg hvordan elevene spesielt interesserte seg for talespråksvarietetene sosiolekt og multietnolekt, og dermed karakterene Ola Halvorsen og Preben Lohrengren. Elevene hadde også god forståelse for at andre faktorer enn bare geografiske har innvirkning på talespråk eller talestilen til folk. Dette så man blant annet gjennom ytringer i kategorien *språksosiale forhold*. Selv om elevene styrte samtalen i stor grad på egen hånd, viste det seg at de dro nytte av å få oppfølgingsspørsmål og veiledende kommentarer. Med utgangspunkt i dette diskuterte jeg lærerens rolle i slikt arbeid, hvor jeg argumenterte for at det kan være lurt å bygge et *stillas* rundt samtalen. I tillegg oppdaget jeg at elevene kom med flere beskrivelser, detaljer og generelt viste en større forståelse når det var snakk om eget talespråk. Dette drøftet jeg videre i diskusjonsdelen hvor jeg argumenterte for at det kan være et godt grep å ta utgangspunkt i elevenes talespråk og elevenes allerede etablerte viten når man skal undervise om språk, og generelt se på hva som er av subjektiv relevans i den aktuelle elevgruppen.

Veien videre

Spesielt talespråksvarietetene sosiolekt og multietnolekt har lite representasjon i norske lærebøker og det er generelt lite forskning som berører disse. Det er også få studier om elevers oppfatninger av talespråk generelt og om eget talespråk, særlig knyttet til en utforskende tilnærming. På grunn av dette, er det nødvendig med ytterligere forskning innenfor emnet talespråk. Hvis jeg hadde hatt mer tid og studien hadde vært av et større omfang, kunne jeg ha dannet et bedre utgangspunkt for en utforskende tilnærming. Man kunne blant annet brukt mer tid på å innføre en utforskende læringsform, da dette var relativt nytt for elevene i prosjektet, og jeg merket hvordan de ikke var helt trygge på en slik arbeidsmåte. Spesielt var det ukjent for dem i en språksammenheng; elevene hadde mer erfaring med utforskende samtaler innenfor litteraturdelen av faget. Ved en grundigere innføring kunne studien ha fått et reelt mer utforskende preg, og da kunne elevene også hatt et bedre utgangspunkt til å diskutere. I tillegg hadde det vært interessant å gjøre en større studie og slik fått mer kvantitative data. På den måten ville det vært mulig å sammenligne forskningsresultatene fra ulike skoler, og dermed generere data som er mer overførbare eller allmenngyldige.

Et didaktisk poeng jeg vil trekke frem som helt sentralt for lærere, uavhengig av fag, er nettopp verdien av en utforskende tilnærming. Ved å lære elevene om en slik måte å møte andres synspunkt på, tror jeg man vil skape flere konstruktive samtaler og fornuftige poeng. Når man tar et steg bort fra å forsvare egne meninger og ser utover til hva andre tenker, vil man også trolig få en bedre dynamikk i klasserommet. Et annet poeng jeg vil trekke frem, er verdien i å bruke relevante eksempler og det å ta utgangspunkt i elevgruppa når man arbeider med talespråk og språk generelt. Det som er spesielt med talespråk, er hvordan det kontinuerlig er i utvikling og nye variasjoner vil stadig oppstå. Derfor er det viktig å bruke språklige eksempler som holder tritt med denne utviklingen, og å inkludere aspekt som elevene kan kjenne seg igjen i. Med dette vil jeg også trekke inn at selv om denne masteroppgaven har hatt et spesielt fokus på sosialt betinget variasjon, er det ikke slik at geografisk betinget variasjon er blitt mindre relevant å snakke om. I stedet ønsker jeg at man kan løfte blikket fra eldre lærebøkers fremstilling av talemål og knytte flere typer variasjon inn i talespråksundervisningen. Det er vanlig å snakke om behovet for å inkludere representasjon fra hvert land eller hvert språk, slik at mennesker fra forskjellige deler av verden kan føle seg verdsatt og forstått. På lik linje mener jeg at også ulike varieteter innad i

et språk bør bli representert og anerkjent i samfunnet, og skolen er da en viktig arena der dette kan skje. Derfor mener jeg at en sentral jobb for en lærer innenfor norsk og språkfag generelt vil være å orientere seg språklig i den aktuelle elevgruppen og være bevisst på at det språklige mangfoldet som finnes, løftes fram og anerkjennes som viktig. Ved å bygge på elevers allerede etablerte kunnskap om eget språk, kan de føle seg sett og hørt, og samtidig få en meningsfull undervisning.

7. Litteraturliste

- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 45(4), 65–81.
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/61b8822334b1c26fcd4dc261/1639481929137/VA%234.2021.pdf>
- Berg, I. (2021). Språkhistorie. I M- A. Igland og M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10 : språkboka* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene (The Politics of language)*. Routledge.
- Chambers, J. K. & Trudgill, P. (1998). *Dialectology* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Dalland, C. P, Bjørnestad, E. & Andersson- Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, J. T. (1979). Grammatikk i skolen? *Syn og Segn* 79(1), 36-43.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digitidsskrift_2020042081825_001

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning : teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. utg.). Heinemann.
- Gunvordal, B. E. M. (2012). "Før hadde man ikke fly, og da visste man ikke at andre mennesker snakket annerledes«: elevers arbeid med språklig variasjon og endring i Norge. [Masteroppgave]. Høgskolen i Sør- Trøndelag.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148817/Gunvordal_2012.pdf?sequence=1
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I R. Neteland & L. I. Aa. (Red.), *Master i norsk : metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Hognestad, K. J. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen?. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Holmvik, K. R. (2019). *Norskfagets talespråkvarianter - En kritisk diskursanalyse av tre lærebøkers fremstilling av "talemålsemnet" i norskfaget*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://hdl.handle.net/11250/2656708>
- Hårstad, S. (2019). *Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter*. Målbryting, 10. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap : teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm akademisk.
- Hårstad, S. Mæhlum, B. & Ommeren, R. V. (2021). *Blikk for språk : sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen : utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Fagbokforlaget.

- Institutt for lærerutdanning. (2021). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. NTNU. <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland. & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringe/n/id2570003/>
- Kvistad, T. H. (2021). “Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Matre, S. (2009). Elevteksten som vegvisar til tilpassa opplæring. I J. Smidt. (Red.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg., s. 398–415). Universitetsforlaget.
- Melby, G. (2007). *Dialekt og parykk : en sosiolingvistisk studie av dialektbruk i Team Antonsen*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together* (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464984>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland. & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- NRK (2020, 3. oktober). *Førstegangstjenesten*. <https://tv.nrk.no/serie/foerstegangstjenesten>

- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J.O. Bakke & I.B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk*. Fagbokforlaget.
- Preston, D. R. (2004). Folk metalanguage. In A. Jaworski, N. Coupland & D. Galasinski (Red.), *Metalanguage*. Mouton de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110907377.75>
- Riis- Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland. & I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Robinson, M. (2005). Metalanguage in L1 English-speaking 12-year-olds: Which Aspects of Writing Do They Talk About? *Language Awareness*, 14(1), 39–55.
<https://doi.org/10.1080/09658410508668819>
- Røsstad, R. (2008). *Den språklege røynda : om oppfatta og realisert talemål i austre Vest-Agder*. Novus forlag.
- Røyneland, U. (2008). Språk og dialekt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy. *Språkmøte : innføring i sociolingvistikk* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Sandøy, H. (1987). *Norsk dialektkunnskap* (2. utg.). Novus.
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (2022, 2. januar). *Personvernhandbok for forskning*. Sikt. <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning>
- Strøm, I. Ø. (2020). *Grammatikk i fagfornyelsen: hva mener ulike skoleslag? En analyse av innspill i siste høringsrunde til ny læreplan i norsk*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://hdl.handle.net/11250/2784856>
- Sunde, A. M. (2016). “Inspect kniven i inventoryen min.” Språklig praksis i et nytt domene. *Norsk lingvistisk tidsskrift : NLT*, 34(2), 133–160.

- Svalberg, A. M.-L. (2007). *Language awareness and language learning*. *Language Teaching*, 40(4), 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Svenkerud, W. S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. *Ella*, 1(1), 20-23. <https://journals.hiof.no/index.php/ELLA/article/view/8>
- Søfteland, Å, Jansson, B.K. & Bjerke, C. (2021). Utforskande samtaler om talespråk i skolen: språklege metaperspektiv på barne trinnet. I L. Jølle, A.S. Larsen, H. Otnes & L.I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
- Säljö, R. Gilje, Ø. & Goveia, I. C. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Van Ommeren, R. (2021). Talespråk og talespråksdidaktikk. I M. Igland, & M. Nygård. (Red.), *Norsk 5–10 : språkboka* (2. utg. s. 167–196). Universitetsforlaget.
- Van Rijt, J., Myhill, D., Maeyer, S. D. & Coppen, P- A. (2022). *Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education evidence from a Dutch quasi-experimental study*. *PloS One*, 17(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123>
- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>

Watson, A. M., Newman, R. M. C. & Morgan, S. D. (2021). Metatalk and metalinguistic knowledge: the interplay of procedural and declarative knowledge in the classroom discourse of first-language grammar teaching. *Language Awareness*, 30(3), 257–275. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1905655>

Wegerif, R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09500780508668676>

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av Sikt

Vurderingstype

Standard

Dato

29.11.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave i norskdidaktikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Mari Nygård

Student

Juni Letnes

Prosjektperiode

09.01.2023 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

“utforskende samtaler om talespråksvariasjon”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan elever samtaler om talespråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av en masteroppgave innenfor norskdidaktikk i lærerutdanning ved NTNU. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan man kan bruke utforskende samtaler i undervisning om talespråk og talespråksvarianter. Jeg ønsker å se på hvordan elever samtaler om andres talespråk og hvordan de reflekterer rundt eget talespråk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle i klasse *** vil få spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du tar del i en utforskende samtale og eventuelt et refleksjonsnotat. Samtalen vil bli tatt opp med lydopptak og notatet vil bli samlet inn. Samtalen handler om talespråk i NRK- serien “Førstegangstjenesten” og refleksjonsnotatet vil dreie seg om ditt eget talespråk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til lærere på ***. Alle i klassen kommer til å gjennomføre det samme opplegget, men det vil ikke bli tatt opptak av eller samlet inn refleksjonsnotat fra deg, dersom du ikke samtykker til prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som har tilgang til data fra prosjektet er våre veiledere ved NTNU, Leiv Inge Aa og Mari Nygård. I tillegg vil kontaktlærer *** ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Alle personopplysninger vil bli anonymisert i masteroppgaven, og opplysningene behandles konfidensielt og i tråd med forskningsetiske retningslinjer underveis i arbeidet. Etter prosjektets slutt vil alle rådataene bli slettet.

Datamateriale vil enten bli lagret i NTNUs fillagringsområde "Nice 1" eller i et låst skap.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Mari Nygård
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Juni Letnes

(veileder, Mari Nygård)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utforskende samtale om talespråk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i utforskende samtale
- å delta i et refleksjonsnotat

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtaleguide

Tabelloversikt:

Samtalen er gruppert i fem ulike deler:

1. Viser klipp som inkluderer litt av språket til hver av karakterene
2. Oppgave: “Hvem skal ut”
 - a) Elevene kan komme med forslag, og må begrunne dette
3. Bygger videre på elevenes resonnementer
 - a) f.eks. tar tak i faglige begrep de kan komme med, eller interessante utsagn
 - b) prøve å føre elevene inn om det er geografiske skillelinjer mellom de ulike eller sosiale skillelinjer
 - c) Prøve å veilede elevene til å samtale om språk og identitet (om dette ikke kommer naturlig et annet sted), ved å vise til eksempler i datamaterialet
4. Sammenfatte: Elevene skal prøve å komme til enighet og bestemme seg for om noen skal ut, evt. flere enn én, alle, ingen?
 - formål: få frem forhandlinger og diskusjoner (enighet er ikke et mål i seg selv)
5. Refleksjon rundt eget talespråk: Elevene skal reflektere over eget talespråk, samt prøve å koble dette opp mot noe de snakket om tidligere i samtalen. Her er det også relevant å koble språktrekk til relevante begrep.

Hendelse/spørsmål	Til ordstyrer:
1. Klipp fra serien <i>Førstegangstjenesten</i>	Forklarer hvordan samtalen skal foregå Viser klipp Forklarer hvordan “hvem skal ut” leken foregår
2. “Hvem skal ut” (forklarer oppgaven) - Hvem tenker du “skal ut”, hvis du hører på språket til de ulike karakterene? - Er det noen som skiller seg ut, en eller flere? <ol style="list-style-type: none">- F.eks. “Hvis du tenker på de begrepene vi jobbet med i timen (multietnolekt, sosiolekt, dialekt, idiolekt), kan du bruke dem til å beskrive språket til en/flere av karakterene?”- F.eks. “Kan dere nevne noen språktrekk hos de ulike karakterene? (tjukk L, retrofleks, andre fenomen, evt. engelsk påvirkning): Evt. hvis det er vanskelig å peke på noen konkrete språktrekk, får dere til å <u>etterligne</u> noen av karakterene?”	Passer på at alle får tenkt seg om og fortelle om hvem de mener skal “ut” og hvorfor Viktig at elevene viser til konkrete språktrekk og prøver å knytte dette opp til relevante begrep

<p>3. Bygger videre på resonnement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempel: <ul style="list-style-type: none"> - “Du sa tidligere at Preben Lohregren skilte seg ut siden han snakket “fint” og de andre hadde en mer folkelig talemåte. Hva mener du med dette? Hva legger du i at et talespråk er “fint”?” - “Du sa tidligere at Ola Halvorsen snakker sosiolekt, mens Tanja Laila snakker dialekt, hvordan vil du definere disse begrepene?” - Språk, identitet og språkholdninger - Eksempel: <ul style="list-style-type: none"> - “Ser dere noen sammenhenger mellom språket hos de ulike karakterene og identiteten?” - “Hvorfor tror dere Preben Lohregren snakker “Bærumsk”?” - Hva assosierer dere med talespråket hos de ulike karakterene? - Eksempel: <ul style="list-style-type: none"> - “Hva tror dere er grunnen til at Ahre Ketil har fått “Fredrikstaddialekt”/østfolddialekt”?” - “Hvorfor tror dere at Tanja Laila har fått en markant nordlandsdialekt?” - “Hvorfor tror dere at Ola Halvorsen snakker med en multietnolektisk stil, selv om han er født og oppvokst med norske foreldre?” 	<p>Spørre etter grundigere svar og forklaringer av argument</p> <p>Prøv også her og få elevene til å knytte ord som “fint” til konkrete språktrekk</p>
<p>4. Sammenfatte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempel: - “Nå har dere alle argumentert for hvem deres synes “skal ut” av karakterene i en språksammenheng” <ul style="list-style-type: none"> - “Kan dere prøve å bli enige om en eller flere skiller seg fra hverandre?” - “Kan dere gruppere dem etter talespråket eller er det noen spesifikke dere mener skiller seg fra de andre?” 	<p>Få frem av det er en diskusjon og ingen “rette svar”, hensikten er at elevene skal forhandle og bruke relevante begrep og språktrekk</p>
<p>5. Refleksjoner rundt eget språk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempel: - “Hvordan vil dere beskrive eget talespråk? i lys av det vi har snakket om?” - “Hvilke språktrekk har dere? Har dere eksempler? (ved å se på målmerker eller andre språklige særtrekk)” - “Hva kjennetegner Trondheimsdialekten? kjenner dere noen som er fra samme plass som dere, men som snakker litt annerledes enn dere?” <ul style="list-style-type: none"> - evt. Hva mener dere med at dere snakker “pent Trøndersk”- og hva er det motsatte isåfall? - “Har dere en sosiolekt eller/og idiolekt? Hva kjennetegner din måte å snakke på? (ungdomsspråk? hvordan isåfall?)” <ul style="list-style-type: none"> - Kan dere koble dette opp mot noe vi har snakket om tidligere i samtalen? 	<p>Også her fokusere på at elevene trekker frem språktrekk og knytter det til begrep</p>

