

Britt Eva Melling Gunvordal

**"Før hadde man ikke fly, og da visste man ikke at
andre mennesker snakket annerledes"**
Elevs arbeid med språklig variasjon og endring i Norge

**Norwegian Childrens Work with Linguistic
Variation and Change**

Masteroppgave, Master i norskdidaktikk
Trondheim, mai 2012

Veileder:	Randi Solheim
-----------	---------------

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært svært interessant og lærerikt, men til tider også krevende og utfordrende. Jeg har lært utrolig mye, og når jeg nå er ferdig, ser jeg at jeg har vokst med oppgaven, samtidig som oppgaven har vokst med meg. Tusen takk til lærer og elever ved "Vestalléen" skole som har bidratt til at dette prosjektet var mulig å gjennomføre. Takk for at jeg fikk komme inn i klassen deres, og for tålmodighet, tilbakemeldinger og fantastiske kommentarer. Jeg har lært utrolig mye i denne perioden, og kan med hånden på hjertet si at til tross for mange timer foran pc-skjermen, er jeg ikke lei av prosjektet mitt.

Den største takken går til min veileder Randi Solheim. Gjennom hele dette året har du oppmuntret meg og inspirert meg, og vist at du har hatt tro på meg og prosjektet mitt. Takk for at du er den inspirasjonskilden du er. Jeg har lært utrolig mye av deg gjennom mine fem studieår ved Hist, og jeg er stolt over at jeg i dag kan kalle meg *lærer med sosiolingvistisk kompetanse*. Jeg vil også takke medstudenter og lærere ved Hist for faglige samtaler og innputt gjennom to inspirerende år. En spesiell takk går til Elise for telefonsamtaler, respons og støtte. Videre ønsker jeg også å rette en stor takk til Bente Ailin Svendsen og Karine Stjernholm ved Universitetet i Oslo for god hjelp, respons og faglig innputt.

Marianne har hjulpet meg med korrekturlesing, og Astrid med utforming og design. Jeg setter utrolig stor pris på hjelpen dere har gitt meg. Takk også til Norsk Språkråd for stipend, og Høgskolen i Sør-Trøndelag for økonomisk støtte til Sone-konferansen.

Sist men ikke minst vil jeg takke mine kjære, Kjartan og Ingvill, for at dere har gitt meg rom til å gjennomføre dette prosjektet, og for all støtte, oppmuntring og gleder dere har gitt meg i denne perioden. Jeg er evig takknemlig.

Oslo, mai 2012

Britt Eva Melling Gunvordal

Innhold

1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Læreplanen Kunnskapsløftet	7
1.3 Problemformulering og metode.....	7
1.4 Presisering av problemstilling og tidligere forskning.....	8
1.5 Teoretisk rammeverk	10
1.6 Oppgavens oppbygning	11
2.0 Teori	13
2.1 Forskningstradisjonene: Dialektologi versus sosiolingvistik	13
2.2 Et nytt kapittel i sosiolingvistikken: Folkelingvistik	15
2.2.1 Metaspråk 1	17
2.2.2 Metaspråk 2.....	18
2.2.3 Metaspråk 3.....	18
2.3 Finnes det grader av metaspråklig bevissthet?	20
2.4 Standardtalemål i Norge?	21
2.5 Dialektbegrepet.....	24
2.6 Forskningstradisjoner, talemålsundervisning og læreplanen Kunnskapsløftet	25
2.7 Talemålsemnet i skolen – en sosiokulturell forankring.....	27
2.7.1 Ulike samtaletyper	27
2.7.2 Begrepsutvikling	29
3.0 Byen, bymålet og Vestalléen skole	30
3.1 Oslo: By og befolkning.....	30
3.2 Talemålsforskning i Oslo.....	31
3.2.1 Upus-prosjektet	31
3.2.2 Funn i Upus.....	32
3.3 Vestalléen skole og elevgruppen	34
4.0 Metode.....	36
4.1 Kasusstudie basert på intervensjon.....	36
4.2 Gjennomføring av prosjekt og metoder for datainnsamling.....	37
4.2.1 Elevlogg	38
4.2.2 Elevprosjekt: Å forske på språk gjennom møte med ulike språkbrukere	39
4.2.3 Samtalebasert undervisning og utforskende undervisningsmetode	39

4.2.4 Intervju som metode	41
4.3 Forskningsetikk	42
4.4 Metodetriangulering og ”member checking”	43
5.0 Analyse, tolkning og drøfting. Del 1: Erfaringer	44
5.1. Sekvens 1: Elevlogg før prosjektstart	44
5.1.1 Hvorfor har vi ulike dialekter?	44
5.1.2 Hva kjennetegner elevenes dialekt og hvordan ser de på denne?	46
5.1.3 Hvorfor og hvordan snakker mennesker som bor i Oslo forskjellig?	48
5.1.4 Hvordan snakker besteforeldrene til elevene?	50
5.1.5 Oppsummering av sekvens 1	51
5.2 Sekvens 2: Undervisningsøkt	52
5.2.1 Geografi	52
5.2.2 Elevene om egen dialekt	54
5.2.3 Elevene om ulike talemål	54
5.2.4 Generasjonsforskjeller	56
5.2.5 ”Den nye norsken”	59
5.3 Sekvens 3: Klassesamtale om prosjektarbeid	61
5.3.1 Oppsummering av sekvens 3	66
5.4 Sekvens 4: Kvalitative intervju	67
5.4.1 Geografi og generasjonsintervju	68
5.4.2 ”Den nye norsken”-intervju	74
5.5 Oppsummering av elevenes erfaringer	77
6.0 Analyse, tolkning og drøfting. Del 2: Metaspråklig kompetanse	81
6.1 Ulike typer metaspråk blant elevene	82
6.1.1 Bruk av hverdagspråk og eksempler	83
6.1.2 Forståelse av introduserte begreper	85
6.1.3 Utprøving og bruk av vitenskapelige begreper	87
6.1.4 Imitasjon og etterligning	89
6.1.5 Oppsummering av de ulike kategoriene	91
6.2 Metaspråk 3: Hva ser ut til å ligge bak elevenes ytringer?	93
6.2.1 Standardtalemål?	93
6.2.2 Ytre faktorer	93
7.0 Oppsummering, drøfting og didaktiske implikasjoner	95
7.1 Elevenes erfaringer og metaspråklige kompetanse	95
7.1.1 Hverdagsspråkets betydning	95

7.2 Undervisningsform og sosiokulturell ramme	97
7.2.1 Samtalebasert undervisning	97
7.3 Didaktiske implikasjoner	99
7.3.1 Metaspråk – hvilket utbytte?	100
7.3.2 Hvorfor talemålsundervisning på mellomtrinnet og hvorfor et sosiolingvistisk perspektiv?	101
7.4 Epilog	103
8.0 Litteratur	105
Vedlegg	109
1 Undervisningsopplegg	109
2 Kolonneskjema	110
3 Brev til elever og foreldre	114
4 Elevenes ytringer om eget talemål – implisitte tanker om standardtalemål?	116
5 Intervjuguider	117

1.0 Innledning

Alle er vi, på en eller annen måte, opptatte av språk, og alle har vi vel en eller annen gang spurt noen hvor de kommer fra på bakgrunn av måten de snakker på. Vi møter ofte mennesker som har en annen språklig bakgrunn enn oss selv, enten de snakker et annet språk eller en annen dialekt. Norge er de siste årene blitt et flerkulturelt samfunn, og vi har derfor et rikt språklig mangfold. Som kommende lærer er det nettopp i dette nye mangfoldet og i *dialektlandet*¹ Norge jeg har hentet inspirasjon til denne oppgaven. Hvordan kan man undervise om talemål i skolen for at elevene på best mulig måte skal få erfare språklig mangfold? Hva tenker norske elever om språklig variasjon og endring? Og på hvilken måte gis det rom for elevenes tanker og erfaringer i talemålsundervisning i skolen? Dette er spørsmål som jeg stiller meg selv, og disse har inspirert meg i forarbeidet til dette prosjektet. Som lærer er jeg opptatt av språkundervisning, og jeg ser hvilken verdi denne kan ha for elevenes ferdigheter i skolen. Jeg ønsker å gi mine fremtidige elever et oppdatert bilde av den norske språksituasjonen, og la dem få erfare hva språklig mangfold og variasjon er. Samtidig ønsker jeg å hjelpe dem til å reflektere over talemålssituasjonen i Norge, og til å se seg selv og sitt talemål i en større sammenheng. Denne masteroppgaven handler derfor om elever på mellomtrinnet og deres uttrykte erfaringer om språklig variasjon og endring i Norge.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å fokusere på talemålsundervisning i grunnskolen fordi jeg ønsker å undersøke hvilken kunnskap elever på mellomtrinnet har om talemål i Norge, og om denne er ”oppdatert” og slik favner hele talemålsspektret fra norske talemålsforskjeller til flerkulturell påvirkning. Talemålssituasjonen i Norge er svært annerledes i dag enn den var for noen tiår tilbake. Talemålet har endret seg kraftig, noe som blant annet har sin bakgrunn i at mennesker flytter og reiser mer enn før. Ulike globaliseringsprosesser bidrar til omfattende endringer og forårsaker kontakt mellom mennesker, noe som også får språklige konsekvenser. Globalisering handler blant annet om flyt av varer, tjenester, kapital og arbeidsplasser, religioner, politikk og *språk* (Brunstad 2006, s. 42). Det er nettopp det siste punktet som er interessant i denne sammenhengen, og som gjør at jeg har valgt å fokusere på talemål i denne oppgaven. Språklig variasjon og endring har sin bakgrunn nettopp i globalisering. Medieformer som tv, mobiltelefoner og internett har gjort at ”verden” – og ulike språklige

¹ Jf. Martin Skjekkeland (2010).

varieteter – er blitt mer tilgjengelige, og nye sosiale kommunikasjonsformer som blogg, sms og nettprat gjør det nå mulig å ha kontakt med mennesker i hele verden på en helt annen måte enn tidligere. Dette fører til at vi mennesker påvirkes av internasjonale impulser, noe som også blir synlig i språket vårt. Globalisering og kontakt mellom mennesker har bidratt til at Norge er blitt et heterogent språksamfunn. Innvandringen til landet vårt er stor, og samfunnet vårt er slik blitt flerkulturelt og ikke minst *flerspråklig*.

Det har opp gjennom tidene vært forsket mye på talemål i Norge. Fra 1800-tallet og frem til ca 1970 bygget forskningen på en dialektologisk tradisjon. Målet var å kartlegge de ”ekte” norske dialektene, og forskningen tok derfor utgangspunkt i bygdemålene. På 70-tallet ble forskere mer opptatte av å beskrive hvordan talemål endret seg, og sosiolingvistisk forskning gjorde seg gjeldende. Jeg vil skildre forholdet mellom eldre dialektologi og nyere sosiolingvistikk ytterligere i kapittel 2 (jf. avsnitt 2.1). Fordi talemålssituasjonen er annerledes enn tidligere, og fordi forskningen i dag tar sikte på å studere den variasjonen og endringen som finner sted, er det grunn for å påpeke at dette også er viktig å fokusere på i skolen.

Fordi dialektologien lenge var gjeldende som forskningstradisjon i Norge, har den også dannet grunnlag for dialektundervisningen i skolen. Også i dag er det viktig å forholde seg til denne forskningen, men denne alene vil ikke gi elevene et dekkende bilde av talemålssituasjonen slik den fremstår i dag. Den mangfoldige norske språksituasjonen gjør det viktig at elevene, i tillegg til en historisk opplæring i norske dialekter, får en opplæring som fokuserer på endring og variasjon. I løpet av mitt første studieår i denne mastergraden gjennomførte jeg et pilotprosjekt hvor jeg undersøkte hvordan ulike læreverk for norskfaget formidler talemålsemnet til elever i dagens ungdomsskole. I prosjektet analyserte jeg lærebøker for å se på hvordan disse forholdt seg både til læreplanen og forskningstradisjonene. Verkene jeg la hovedvekt på var *Fra saga til cd 10A* (Jensen og Lien 2008) og *NB! Norsk boka 9* (Asdal og Justdal 2007). Disse to verkene er svært ulike, og kan sies å representere hver sin retning innenfor det aktuelle fagfeltet. Kort oppsummert har *Fra Saga til CD* et bredere sosiolingvistisk perspektiv enn *NB! Norsk boka 9*, ved at den førstnevnte fokuserer på variasjon og endring i større grad. I tillegg til en synlig forskjell mellom disse to verkene, viste undersøkelsen at begge likevel legger en tradisjonell dialektologisk forskningstradisjon til grunn i sin formidling (Gunvordal 2010). Når dialektologien fremdeles er så sterkt tilstede i læreverk som benyttes i dag, er det interessant å se på hvordan læreplanen, som er referanseramme for disse verkene, forholder seg til

forskningstradisjonene.

1.2 Læreplanen Kunnskapsløftet

I omtalen av formålet for læreplanen i norsk, som gjelder norskopplæring fra 1. klasse til og med videregående skole, løftes det frem at Norge er en flerkulturell nasjon, og at vi har et rikt språklig mangfold:

Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å lese og skrive både bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet 2012).

Det legges vekt på at barn og unge utvikler sin språkkompetanse i mangfoldet av talemål, og det er derfor grunnlag for å si at talemålsundervisning i skolen bør fokusere på de mange språk som finnes i samfunnet. Talemålsundervisning kommer inn under det hovedområdet i læreplanen som heter *Språk og kultur*. Her heter det blant annet at elevene i skolen skal få: ”innsikt i hvordan *språk* og tekst *har endret seg over tid og fortsatt er i endring*” (Utdanningsdirektoratet 2012) (min utheving). Det er tydelig at læreplanen åpner opp for språklig variasjon og endring, samtidig som det legges det vekt på at elevene både skal få kunnskap om språket både som system og språket i bruk. Dette bruksaspektet har sin bakgrunn blant annet i sosiolingvistikken. Det finnes kompetansemål i læreplanen som indikerer at talemålsemnet skal undervises i hele grunnskolen. Hvordan læreplanen nedfeller talemålsundervisning i kompetansemålene for de ulike trinnene, vil jeg beskrive i avsnitt 2.6.

1.3 Problemformulering og metode

Dette er min problemstilling:

Hvilke erfaringer har en gruppe sjette-trinns elever nordvest i Oslo med språklig variasjon, og hvordan kommer disse til uttrykk i forbindelse med et utforskende undervisningsopplegg?

Prosjektet vil bli gjennomført på en skole som ligger i et område hvor det bor få innvandrere, og befolkningen kan derfor sies å være tilnærmet norsk-etnisk homogen.² Jeg vil i denne oppgaven studere hvilke erfaringer disse elevene har med talemål og språklig variasjon i

² Dette vil jeg utdype i kapittel 3.

Norge, og da spesielt i Oslo. Hvordan vil elever som bor i et område hvor språket er mer homogent enn andre steder, uttrykke seg om språklig variasjon i egen by? Hvordan definerer de eget talemål, og hvordan plasserer de seg selv i mangfoldet av talemål vi finner i Norge i dag? Dette er spørsmål jeg søker svar på i dette prosjektet.

Prosjektet har form av en intervensjonsstudie, hvor jeg til en viss grad samarbeider med klassens lærer om utforming og gjennomføring av undervisningsopplegget.³ For å finne svar på problemstillingen og spørsmålene mine, vil jeg kartlegge hvilke erfaringer med språklig variasjon elevene gir uttrykk for før prosjektstart, og deretter studere hvordan elevene videre i prosjektperioden setter ord på eventuelt nye og andre erfaringer gjennom samtalebasert undervisning og utforskende prosjektarbeid. Materialet jeg vil legge til grunn i analysen, er elevtekster (logg og prosjektarbeid), lydopptak av klassesamtaler og intervju, samt transkripsjoner av disse.

1.4 Presisering av problemstilling og tidligere forskning

I tillegg til å undersøke hvilke erfaringer elevene har med språklig variasjon og endring, er et av målene med dette prosjektet å gjennomføre en undervisning som tar sikte på å vise elevene hvilket mangfold av talemål som finnes i Norge, og hvordan talemål varierer og stadig er i endring. For å kunne gi elevene et mest mulig dekkende bilde av talemål, vil jeg i dette prosjektet ta utgangspunkt i tre emner: *Geografisk variasjon*, *generasjonsforskjeller* og *flerkulturell påvirkning*. Jeg mener at disse tre emnene favner og beskriver både mangfoldet og variasjonen av talemål som finnes i Norge i dag. Emnene vil også være utgangspunkt for deler av analysen min.

Jeg kjenner ikke til andre studier hvor målet har vært å undersøke hvilke erfaringer elever på mellomtrinnet har med språklig variasjon og endring, heller ikke studier som har undersøkt hvordan talemålsundervisning foregår i skolen i dag. Jeg ønsker derfor i dette masterprosjektet å videreføre min egen lærebokstudie ved å prøve ut om og eventuelt hvordan en sosiolingvistisk vinklet undervisning vil øke elevenes kunnskap og bidra til at deres erfaringer endrer seg. Talemålsemnet undervises hovedsakelig på ungdomstrinnet, men i læreplanen finner vi som sagt kompetansemål som understreker at talemål skal innlemmes i undervisningen også på lavere trinn. Jeg tror at elever på sjette trinn har relevante erfaringer knyttet til språksituasjonen i Norge, og jeg ønsker å la elevene, i dialog med lærer og

³ Dette vil jeg utdype i kapittel 4.

hverandre, gi uttrykk for disse.

Det har de senere årene innenfor sosiolingvistisk forskning vært en økende interesse for *subjektive faktorer* som språkbrukerens identitet, verdier og holdninger (jf. Røsstad 2008, s. 28). Dersom man tar utgangspunkt i disse, og språkbrukerens tanker og ytringer om eget språk, vil man kunne få et innblikk i metaspråk og metaspråklige kompetanse. Metaspråk er et språk som hjelper mennesker til å samtale om språket og ulike forhold ved språket, og en slik kompetanse vil være nyttig for elevene i arbeid med blant annet talemål. Ved å samtale om språk, og om hvordan språket varierer, i undervisningen, vil barna få hjelp til å sette ord på kunnskapen sin og til å uttale seg om konkrete språktrekk i eget og andres talemål. I tillegg vil en metaspråklig kompetanse hjelpe elevene i møte med andre emner både i norskfaget og i andre fag, noe jeg vil si mer om i kapittel 7.

Det har de siste årene vært forsket mye på ungdom og ungdommenes eget språk. Ungdomsspråket er mangfoldig, kreativt og svært variert (jf. Hasund 2006a, s. 10), og forskning viser at språket ungdommer bruker i stor grad henger sammen med identitet, personlig uttrykk og stil. Ungdom ligger i forkant når det gjelder språklig utvikling, og vi kan slik sett se på dem som *språkendringsagenter* med stor språklig kompetanse og påvirkningskraft (Røyneland 2001, s. 85). Ungdom er et viktig ledd i språklig utvikling og endring, og deres språk er derfor et svært interessant forskningsfelt. Fordi talemål stadig er i endring, og fordi ungdom er en viktig kilde til at disse endringene skjer, vil det være viktig å undersøke hvilken språkkompetanse elevene i skolen har, og la denne være utgangspunktet for den talemålsundervisningen som gjennomføres i grunnskolen. Nettopp derfor velger jeg å gjennomføre et prosjekt som tar sikte på å undersøke hvilken kompetanse elever på mellomtrinnet har med språklig variasjon og endring. I dag ser man tydelig at enkelte dialekter er i ferd med å miste sin posisjon, samtidig som det f. eks. i møte mellom minoritetsspråk og majoritetsspråk skapes nye varieteter. Slike endringer og bakgrunnen for at slike endringer trer i kraft, er eksempler på områder man kan fokusere på i undervisningen.

Av nyere sosiolingvistisk forskning i Oslo finner vi flere prosjekt, blant annet NoTa-Oslo⁴ og Upus. Jeg vil i denne sammenheng trekke frem Upus-prosjektet fordi dette legger vekt på det flerkulturelle perspektivet i stor grad. Jeg har et inntrykk av at innvandreres norsk ikke er en del av dialektbegrepet til "folk flest", men som jeg vil diskutere i avsnitt 2.5, vil innvandreres måte å snakke norsk på også kunne innlemmes i dialektbegrepet. I Upus-prosjektet, som

⁴ Norsk talespråkkorpus Oslo-delen.

pågikk fra 2006 til 2008, undersøkte forskerne talemål i flerkulturelle områder på østkanten i Oslo. Målet var å finne ut om ungdom i disse områdene snakket norsk på en spesiell måte. Fordi forskerne i dette prosjektet gjorde noen oppsiktsvekkende funn, ønsker jeg i dette prosjektet å undersøke om barn, som går på skole i et område med liten innvandring, kjenner til slik språklig praksis, og hvordan de uttaler seg om språklig variasjon som følge av flerkulturell påvirkning. Jeg vil i kapittel 3 gi ett mer detaljert bilde av Upus-prosjektet.

At jeg velger å gjennomføre denne studien på en skole som ligger nordvest i Oslo er altså et bevisst valg. Prosjektet mitt skiller seg også fra annen sosiolingvistisk forskning nettopp fordi informantene mine er barn. Jeg kjenner ikke til lignende studier av talemålsemnet i skolen, og arbeidet mitt kan således karakteriseres som et nybrottsarbeid.

1.5 Teoretisk rammeverk

Problemstillingen min inneholder to spørsmål som tar opp to ulike aspekt, og jeg vil derfor benytte ulike teorier for å kunne svare på disse. I arbeid med det første spørsmålet, hvor jeg ønsker å se på hvilke erfaringer elevene har med språklig variasjon og endring, tar jeg utgangspunkt i teori om talemålsforskning. Selv om jeg i dette prosjektet befinner meg i det sosiolingvistiske landskapet, som utgjør en stor del av oppgavens teoretiske utgangspunkt, vil det være nødvendig å se talemålsforskning i en historisk sammenheng. Jeg vil derfor skildre forholdet mellom dialektologi og sosiolingvistik, samt se på hvordan disse forskningstradisjonene påvirker læreplanen og undervisningen i skolen. I tillegg ser jeg det nødvendig å diskutere innholdet i dialektbegrepet, fordi jeg har erfart at dette defineres på mange ulike måter.

For å kunne besvare det andre spørsmålet i problemstillingen min, dvs. hvordan elevene uttrykker sine erfaringer, vil jeg fordype meg i teorier om metaspråk. Jeg har funnet det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i Dennis R. Prestons teorier om *folkelingvistik* (Preston 1996, 2004) (Niedzielski og Preston 2000). Hovedinnholdet i folkelingvistikken er at vanlige menneskers – ikke lingvisters – uttalelser om språk er interessante fordi de beskriver språk fra et folkelig perspektiv. Slike teorier passer derfor godt i en oppgave hvor fokus er nettopp på barn, og fordi de tar utgangspunkt i språkbrukerperspektivet som også er interessant i sosiolingvistikken. For å forstå Prestons teoretiske ståsted vil jeg benytte Rune Røsstad's bok *Den språklege røynda* (2008). Røsstad har tatt i bruk folkelingvistisk teori i en undersøkelse av talemål i Agder, hvor han har studert språkbrukernes oppfattelse av egen og andres dialekt.

Jeg finner at slike teoretiske innfallsvinkler også kan overføres til klasserommet.

For å kunne beskrive elevenes metaspråklige kompetanse ytterligere, vil jeg også bruke Vygotskijs teori om begrepsutvikling (1986/2001). Begrepsutvikling handler om hverdagslige og vitenskapelige begreper, og beskriver hvordan barn utvikler og bruker disse. Denne teorien kan også brukes for å sette ord på hvordan elevenes metaspråklige kompetanse kommer til uttrykk. Jeg ser at flere av Vygotskijs tanker utfyller folkelingvistikken på en interessant måte (jf. avsnitt 6.1), og jeg vil derfor ta i bruk både Prestons folkelingvistikk og Vygotskijs teori om begrepsutvikling når jeg omtaler problemstillingens andre del, dvs. hvordan elevene uttrykker sine erfaringer.

Dette masterprosjektet blir gjennomført i et dialogisk klasserom, og jeg ser på elevenes ytringer som et produkt av de sosiale kontekstene de befinner seg i. For å la elevene uttrykke sine erfaringer, samt legge til rette for presentasjon av ny kunnskap, vil jeg i samarbeid med læreren hovedsakelig benytte samtalebaserte undervisningsmetoder. Oppgaven bygger derfor på sosiokulturell teori, som fokuserer på at all læring finner sted i en sosial kontekst. Sosiokulturell teori blir slik det overordna teoretiske rammeverket for dette prosjektet.

1.6 Oppgavens oppbygning

Jeg vil starte med å presentere de ulike teoriene jeg har gjort rede for ovenfor, og som utgjør den teoretiske plattformen denne oppgaven hviler på (kap.2). Deretter følger kapittel 3 hvor jeg vil presentere skolen og elevgruppen, samt gjøre rede for talemålssituasjonen i Oslo. Jeg vil også i dette kapitlet si noe generelt om talemålsforskning i hovedstaden og gi et grundig bilde av Upus-prosjektet. Fordi problemstillingen min er todelt, vil også analysen være todelt (jf. kap. 5 og 6). Den første del av analysen (kap. 5) handler om *innholdet* i elevenes ytringer om språklig variasjon og endring i Norge. Jeg vil analysere de erfaringene elevene uttrykker ved å ta utgangspunkt i emnene jeg har beskrevet tidligere, nemlig *geografisk variasjon*, *generasjonsforskjeller* og *flerkulturell påvirkning*. I andre del av analysen (kap. 6) vil jeg bruke Prestons begreper, *metaspråk 1* og *metaspråk 3* (2004), samt Vygotskijs teori om begrepsutvikling (1986/2001) til å analysere språket elevene bruker i ytringene sine. Selv om konkrete språklige ytringer hovedsakelig analyseres i del 2 (kap. 6), vil jeg noen steder i del 1 (kap. 5) kommentere språket for å gi en helhetsoppfatning av innholdet. Til slutt i oppgaven følger et kapittel (7) hvor jeg vil se samlet på erfaringene mine i lys av problemstillingen, og drøfte elevenes erfaringer i lys av deres metaspråklige kompetanse. I tillegg vil jeg i dette

kapitlet også oppsummere prosjektet ved å drøfte didaktiske implikasjoner, og vurdere hvilket utbytte elever i skolen kan ha av talemålsundervisning som denne.

2.0 Teori

2.1 Forskningstradisjonene: Dialektologi versus sosiolingvistikk

Innenfor talemålsforskningen i Norge har en dialektologisk forskningstradisjon vært gjeldene i mesteparten av det 19. og det 20. århundre. I denne tradisjonen forsket man primært på talemål i rurale områder, og målet var å beskrive disse som mest mulig homogene.

Dialektologene ønsket å beskrive språket i geografisk avgrensede områder, og de ulike talemålene ble gjerne fremstilt som enhetlige system. Forskerne søkte den opprinnelige dialekten på stedet, og dette førte ofte til bruk av eldre og ”stødige” informanter, som i liten grad var påvirket av impulser utenfra (Mæhlum 1996, s. 195). Man søkte de ”ekte” norske dialektene og hadde mindre interesse for talemålet som eksisterte i byene. (op. cit., s. 194).

I tillegg var det viktig for dialektforskerne på 1800-tallet å fremstille Norge som en helhetlig norsk nasjon. Martin Skjekkeland kaller Norge for *Dialektlandet* og skriver om denne perioden:

Samla sett kan det seiast at dialektforskninga på 1800-talet tente eit politisk formål. Studiet av dialektane skulle underbyggja ideologien om at me utgjer ein norsk nasjon, med sine særdrag og si eiga historie, ein nasjon som hadde krav på politisk fridom og lausriving frå Danmark. Innanfor denne tradisjonelle historisk orienterte dialektforskninga var det viktig å finna fram til den genuine dialekten på kvar stad... (Skjekkeland 2010, s. 25).

Dialektforskningen ble et viktig ledd i nasjonsbyggingsprosjektet som tok til etter unionsoppløsningen tidlig på 1800-tallet. Man ønsket å gjenopprette Norge ved å gripe fatt i de ekte norske tradisjonene, og bygdene med sine talemål ble sentrale nettopp fordi det var her man fant det ”ekte norske” (jf. Mæhlum og Røyneland 2011). På denne tiden begynte også morsmålsfaget å ta form, og nasjonsbyggingen ble synlig i dette faget som på slutten av 1800-tallet ble hetende *norsk*. Morsmålsfaget skulle bidra til at barna ble bevisste Norges historie, språk og litteratur (Smidt 2009a, s. 14). I 1878 vedtok også Stortinget at elevene i skolen skulle få bruke sitt eget talemål i opplærings situasjonen (Skjekkeland 2010, s. 25). Disse impulsene begynte å forme og legge grunnlaget for det som i dag er blitt norskfaget i skolen.

Rundt 1970 skjedde det en endring i dialektforskningen (jf. avsnitt 1.1). Det oppstod et skille mellom den tradisjonelle dialektologien og den mer utviklingsorienterte *sosiolingvistikken*. Enkelte språkforskere begynte nå å bli oppmerksomme på hvordan endringer i kultur og

samfunn påvirket talespråket, og de ville beskrive talemålene slik de virkelig fremstod. Den amerikanske sosiolingvisten William Labov er svært sentral i denne sammenhengen. Med sitt forskningsarbeid på øya Marthas Vineyard, hvor han undersøkte sosiale forhold i forsøk på å forstå språklig variasjon og endring, var han en av de første som begynte å forske på hvordan talespråk påvirkes av sosiale forhold (Labov 1972). Labov omtales i mange sammenhenger som sosiolingvistikens far, og de sosiolingvistiske impulsene som kom til Norden omkring 1970 har sin bakgrunn blant annet fra USA.

I motsetning til dialektologene, som for en stor del var opptatt av å beskrive språkets forside, er sosiolingvistene opptatte av å studere hvordan språket varierer og hvordan det endres, og de søkte derfor mot byene (Mæhlum 1996, s. 194). Samfunnet endres kontinuerlig og dette medfører språklig variasjon. Talemål varierer ikke bare mellom geografiske områder, men også innenfor et og samme geografiske område, mellom grupper av språkbrukere og mellom individer innenfor en og samme gruppe.⁵ Mennesker som kommer fra samme geografiske område, snakker nødvendigvis ikke samme talemål, slik man tidligere kunne anta at de gjorde, og forskjellene mellom ulike generasjoner og ulike sosiale grupper er stor. Mennesker flytter mer på seg enn før, og andre språk påvirker også norske talemål. Sosiolingvistikken tar sikte på å beskrive nettopp den språklige variasjonen og endringen som utspiller seg i det komplekse samfunnet. En grunntanke i sosiolingvistikken er å gi et virkelighetsnært bilde av språket i bruk, og det blir derfor naturlig og viktig å se språket i sammenheng med sosiale og kulturelle endringer. Språket er et sosialt fenomen som stadig påvirkes av kultur og samfunn, og det er nettopp dette som vektlegges i sosiolingvistikken.

Sosiolingvistiske undersøkelser blir, i motsetning til dialektologiske, gjerne gjennomført i byer og i mer urbaniserte områder hvor tilflyttingen er stor. Undersøkelsene henter informanter fra ulike aldersgrupper og ulike sosiale fellesskap, og tar slik sikte på å vise variasjonsbredden som finnes innenfor et og samme område (op. cit., s 194). Selv om dagens språkforskere er mest opptatte av å studere talemålet slik det fremstår og hvordan det utvikler seg, legges likevel eldre dialektologisk materiale til grunn når endring og variasjon studeres. Dialektologisk forskning brukes derfor som grunnlag for nyere forskning. Flere sosiolingvistiske undersøkelser har for eksempel sammenlignet en og samme dialekt med utgangspunkt i variasjon mellom ulike generasjoner og sosiale grupper (se f. eks. Solheim 2006, Røyneland 2005). Det forskes på det språket som faktisk er i bruk i ulike sosiale lag og

⁵ Språklig variasjon kan slik beskrives ved å ta utgangspunkt i geografisk variasjon, generasjonsforskjeller og flerkulturell påvirkning, slik jeg gjør i dette prosjektet.

i ulike geografiske områder, ikke på språket slik det kan forventes å være med utgangspunkt i dialektologiske beskrivelser.

I en oversiktsartikkel om norsk og nordisk sosiolingvistik, skriver Brit Mæhlum at selv om sosiolingvistikken ble opplevd som radikal og svært nytenkende da den trådte i kraft på 70-tallet, er det snakk om kontinuitet fra tidligere forskningstradisjoner og frem til i dag (1996, s. 176). Sosiolingvistikken kan derfor på mange måter sees på som en videreføring av dialektologien. Sosiolingvistiske undersøkelser bygger på eldre dialektologisk forskning, og slik sett handler spørsmålet om de to forskningstradisjonene om kontinuitet. Det er derfor vanskelig å tidfeste eksakt når sosiolingvistikken trådte i kraft (op. cit., s. 197). For å illustrere dette tydeligere kan man si at sosiolingvistikken tar i bruk dialektologien på en ny måte, samtidig som man videreutvikler denne. For å kunne beskrive endringsprosesser og variasjon må man kjenne til utgangspunktet, i denne sammenheng dialektologisk materiale. Som sosiolingvist er det derfor viktig å stå på skuldrene til dialektologene for å kunne se dagens språksituasjon i et større perspektiv.

2.2 Et nytt kapittel i sosiolingvistikken: Folkelingvistikk

I sosiolingvistikken er det skrevet mye om språklig variasjon og endring, og man har studert ulike talemål med utgangspunkt nettopp i variasjon og endring. Det har derimot vært forsket mindre på språkbrukerens tanker om eget og andres språk og på språkbrukerens begreper. Rune Røsstad stiller spørsmål ved dette i ”Den språklege røynda” (2008), og påpeker at dette er et aspekt som mangler i språkvitenskapen:

Derimot kjem brukarane av språket lite *til orde*, heller ikkje innafor sosiolingvistikken, og språkbrukaren framstår såleis som eit reint *objekt* for forkinga. [...] Kva språkbrukaren sjølv har å seie ope og direkte *om* språk, har ”mainstream” sosiolingvistikk hatt ei heller negativ haldning til, ofte prega av skepsis og mistru (op. cit., s. 23)

Røsstad løfter her frem et viktig synspunkt ved å fokusere på språkbrukerens holdninger og uttalelser om eget språk. Språkbrukerperspektivet og språkbrukerens tanker er utgangspunktet for Dennis Preston og *folkelingvistikken*. Preston vektlegger ”vanlige” menneskers tanker og utsagn om språk i sin forskning (2004, s. 75). Folkelingvistiske perspektiver er svært sentrale i dette prosjektet fordi elevene jeg har forsket på, ikke har lingvistisk utdanning og bakgrunn. Likevel viser de interesse for språk, og de snakker om språklig variasjon på en interessant måte. I det følgende vil jeg se nærmere på sentrale perspektiver og begreper i

folkelingvistikken, som jeg senere vil ta i bruk i analysen (jf. kap. 6).

I folkelingvistikken er allmenne uttalelser om språk gjort til forskningsfelt. Alle mennesker snakker om språk på en eller annen måte, og man trenger ikke være språkutdannet for å uttale seg om språket. Om dette sier Preston:

[P]eople who are not professional students of language nevertheless talk about it. Such overt knowledge of and comment about language by nonlinguists is the subject matter of *folk linguistics* (Preston 2004, s. 75).

Han vektlegger vanlige menneskers ytringer om språk, og bringer slik et folkelig perspektiv inn i lingvistikken. Rune Røsstad referer til Preston og skriver at man i nyere nordisk sosiolingvistik finner flere bidrag hvor folkelingvistikken både omtales og brukes. Med andre ord kan man i dag se en økende interesse for folkelige måter å omtale språk på. Røsstad har tatt folkelingvistikken i bruk i sin studie av språkbrukere i østre Vest Agder. I tillegg til å studere talemålet i området, undersøkte han nettopp hva ikke-lingvister tenker, tror og oppfatter av talespråklige forhold (2008). Interessen for subjektive faktorer, som for eksempel holdninger, verdier og identitetsfølelse, er langt større nå enn da sosiolingvistikken trådte i kraft på 1970-tallet (op. cit., s. 28) (jf. avsnitt 1.4). I kapittel 6 vil også jeg vise at det kan være fruktbart å fokusere på språkbrukere og deres tanker og oppfatninger.

Metaspråk og metaspråklig kompetanse handler om evnen til å uttrykke seg om språk og språklige forhold. En vanlig og allmenn definisjon på metaspråk er at dette er et *språk om språket*. Lars Anders Kulbrandstad skriver at språklig bevissthet handler om å være bevisst på *ulike sider* ved språket, som språkbruk, språksystemet og språksosiale forhold. Dette gir grunnlaget for at man kan studere metaspråklig bevissthet fra flere ulike perspektiv (2006, s. 100). Metaspråklig kompetanse handler altså både om hvordan vi uttrykker oss, og hvordan vi samtaler om det språket vi kommuniserer med til daglig. Med Preston og folkelingvistikken i ryggen vil jeg derfor si at elevene som det forskes på i denne masteroppgaven, har en metaspråklig bevissthet og kompetanse som gir interessante perspektiver på språklig variasjon i Norge. Nettopp derfor vil jeg bruke sentrale begreper fra folkelingvistikken som analyseverktøy videre i denne oppgaven.

I følge Preston kommer metaspråk til uttrykk på tre ulike måter hos folk flest. Sentrale begreper i folkelingvistikken er derfor *metalanguage 1*, *metalanguage 2* og *metalanguage 3*

(Preston 2004).⁶ Jeg vil nå presentere disse tre begrepene, men i analysen av elevenes metaspråk har jeg funnet det hensiktsmessig å legge hovedvekt på metaspråk 1 og 3.

2.2.1 Metaspråk 1

Metaspråk 1 er det språket som kommer til uttrykk når vanlige mennesker utaler seg om språk. Preston beskriver dette språket som åpenlyse kommentarer som sier noe direkte om språk (2004, s. 75), og metaspråk 1 er derfor selve *språket om språket*. Preston mener at metaspråklige kommentarer fra mennesker uten lingvistisk utdanning, er like verdifulle og interessante som kommentarer fra utdannede lingvister. For å illustrere dette bruker han et eksempel hvor en dame, kalt *M*, har lagt merke til at en nyansatt kollega uttaler *Monroe*, som er et stedsnavn i USA, annerledes enn hva hun selv og resten av kollegiet gjør. Den nye kollegaen plasserer trykket på første stavelse og sier ”MONroe”, mens de fleste andre plasserer trykket på andre stavelse og sier ”MonROE”. Oppmerksomheten rundt hvordan den nyansatte kollegaen uttaler enkelte ord som dette, har ført til at hun på arbeidssedet går under kallenavnet ”MONroe”. Det er vanskelig å si noe om hvorvidt *M* er klar over at det er nettopp trykkplassering som skaper variasjon i språket, men hun har oppdaget at ”MONroe’s” talespråk er annerledes enn hennes eget, og hun uttrykker dette med sine egne ord. Om dette sier Preston:

M’s notice of ”MONroe’s” stress placement is pretty obviously contrastive. That is, ”MONroe” has a rule which is different from hers, and M notices the different performance which arises from the application of this rule and provides a folk linguistic, *Metalinguage 1* comment on it” (op. cit., s. 78).

Eksempelet illustrerer at man verken trenger å ha lingvistisk utdanning eller bruke vitenskapelige begreper for å kommentere språk og språklig variasjon. Materialet jeg har samlet inn og bruker i dette prosjektet, viser at også elever på sjette trinn uttrykker interessante tanker og erfaringer med språklig variasjon. Deres uttrykksmåte er folkelig og kan med bakgrunn i folkelingvistikken kalles metaspråk 1. I kapittel 3 skriver jeg om hvordan elevene jeg har forsket på har lagt merke til at folk enten bruker -en-form i substantivbøyning, som i ”hytten”, eller -a-form som i ”hytta”. Dette er et godt eksempel på metaspråk1-kommentarer.

Noen ganger vil ikke ord strekke til når man omtaler og beskriver språk. Dette kan handle om at metaspråket ikke er godt nok utviklet, eller at enkelte sider ved språket rett og slett er for

⁶ Heretter referert til som metaspråk 1, 2 og 3.

vanskelig for språkbrukeren å forklare med ord. I tillegg kan det hende at bevisstheten om aktuelle språklige fenomen ikke er tilstrekkelig utviklet. Man kan derfor ofte oppleve at mennesker tyr til imitasjon og etterligning for slik å uttrykke og påpeke sider ved språket. Preston inkluderer alle former for imitasjon i metaspråk 1 (Preston 2004, s. 83). Det krever både bevissthet og kompetanse for å kunne imitere språklige varieteter, noe som gjør dette til en viktig del av menneskers metaspråklig kompetanse. Dette vil jeg studere nærmere i analysen av elevenes metaspråklige uttrykk (jf. avsnitt 6.1.4).

2.2.2 Metaspråk 2

Metaspråklig kompetanse handler i følge Preston ikke bare om det metaspråket som kommer direkte til uttrykk (2004). Han sier at ytringer som omtaler språk uten at språkbrukeren bevisst fokuserer på å skildre språket, også er metaspråk, og han kaller dette *metaspråk 2*. Slike ytringer refererer til språk i seg selv på en eller annen måte, som f. eks: ”med andre ord...”, ”kan du gjenta det du sa?” og ”forstår du hva jeg sier?”⁷. Slik Preston beskriver metaspråk 2, er dette altså språklige ytringer hvor språkbrukeren ubevisst tar i bruk et språk som omtaler selve språket. I denne oppgaven har jeg ikke lagt vekt på å skildre metaspråk 2-ytringer. Fordi jeg først og fremst er interessert i elevenes *bevisste* språklige ytringer, og ikke de ubevisste, er metaspråk 2 mindre aktuelt som teoretisk og analytisk verktøy i denne sammenhengen.

2.2.3 Metaspråk 3

Den siste formen for metaspråk kaller Preston *metaspråk 3*. Han mener at bak bevisste metaspråklige ytringer (metaspråk1) ligger det noen tanker og meninger som påvirker metaspråket. Dersom man plukker fra hverandre metaspråk 1-kommentarer, vil man se at disse bygger på generelle tanker og erfaringer om språket:

The richest territory to mine for folk believe about language may be the presuppositions which lie behind much *Metalanguage 1* use. They are, I believe, sorts of unasserted *Metalanguage 1* beliefs which members of speech communities share. I will call such shared folk knowledge about language *Metalanguage 3*, although I am aware that such underlying beliefs do not literally constitute even a specific kind of language use (Preston 2004, s. 87)

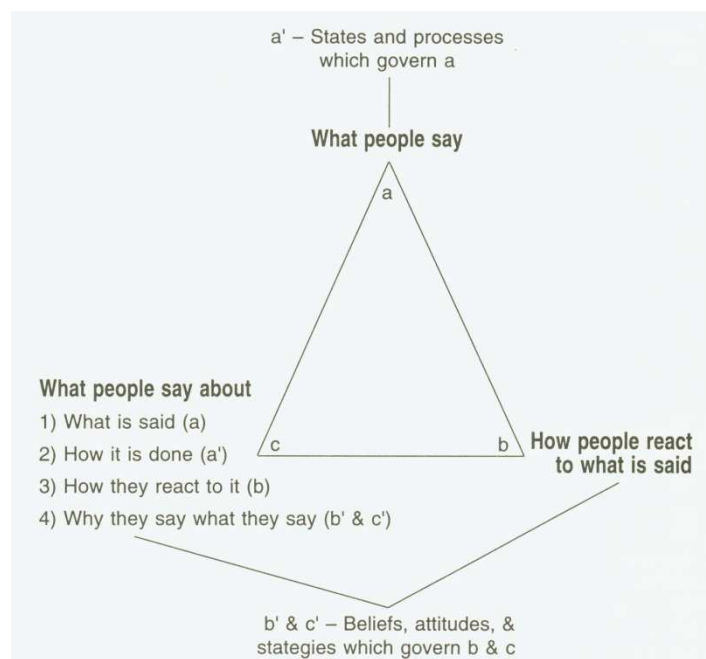
Som Preston her sier, er ikke metaspråk 3 språklige ytringer i seg selv. Han velger likevel å kalle det et metaspråk fordi disse bakenforliggende forholdene påvirker metaspråk 1 i stor grad. Metaspråk 3 kan slik beskrives som et språk som befinner seg i underbevisstheten hos

⁷ Fritt oversatt fra Preston 2004

språkbrukeren. Dette språket får mennesker til å uttrykke seg og påpeke sider ved egen og andres språkbruk, og det er ofte felles for en gruppe mennesker. Før man ytrer seg om språket, har man som regel gjort seg opp noen tanker om det man har lagt merke til og ønsker å påpeke, og disse tankene er med på å forme det metaspråket som kommer til uttrykk. Preston sier i sitatet ovenfor at selv om slike forhold ikke uttrykkes direkte i språklig form, så er dette også en form for metaspråklig kompetanse, og han kaller det derfor for metaspråk 3 (ibid).

Metaspråk 1, 2 og 3 beskriver sammen den metaspråklige kompetansen til ”vanlige” mennesker, altså ikke-lingvister. For å vise eksplisitt hvordan metaspråk 1, 2 og 3 henger sammen og utgjør et helhetlig bilde av metaspråklig kompetanse, vil jeg vise hvordan Prestons plasserer disse begrepene i en språklig modell. Modellen er basert på tanker fra den tysk-amerikanske lingvisten Hoenigswald (1966), men Preston videreutvikler disse. Trekantmodellen er i sin helhet for omfattende for denne oppgaven, men jeg har valgt å presentere den da den gir et overordna bilde av metaspråk og metaspråklig kompetanse, som utgjør hovedinnholdet i folkelingvistikken.

Modellen viser at metaspråklig bevissthet og kompetanse handler om *hva mennesker sier, hvordan de reagerer på det som blir sagt og hva de sier om det som blir sagt*. I tillegg har Preston lagt til forklaringer utenfor trekanten som forklarer bakgrunnen for disse spørsmålene. Disse tilleggsforklaringene er merket slik: a', b' og c' (se figur).



Figur 1: Språkmodell (Preston 2004)

I figuren utgjør metaspråk 2 toppen av trekanten (a), og viser til språklige ytringer i seg selv, altså det mennesker sier. Det venstre hjørnet (c), er folkelingvistikkens hjørne, og her finner vi metaspråk 1. I tillegg sammenfatter Preston hele modellen i dette hjørnet, og sier at metaspråk 1 nettopp handler om *hva som blir sagt og hvordan det blir sagt* (metaspråk 2), *hvordan mennesker reagerer på det som blir sagt, og hvorfor de uttrykker seg som de gjør* (metaspråk 3). Metaspråk 1 blir således menneskers uttrykk for metaspråk 2 og 3, og dermed en sammenfatning av deres metaspråklige bevissthet og kompetanse.

Når det gjelder plasseringen av metaspråk 3 i denne modellen, mener jeg det er riktig å si at dette befinner seg på linjen mellom hjørnene (b) og (c). I det høyre hjørnet (b) handler det om hvordan mennesker reagerer på språklige ytringer. Slik jeg tolker det kan disse reaksjonene med på å forme de tankene som utgjør metaspråk 3, og det vil slik være riktig å plassere metaspråk 3 i Prestons forklaringer (b') og (c'). I følge Preston viser disse forklaringene, b' og c', nettopp til tanker og oppfatninger som styrer hjørnene b og c (2004, s. 88), og det vil derfor være riktig å plassere metaspråk 3 mellom b og c.

Denne oppgaven handler om metaspråket som kommer til uttrykk hos mine informanter, og om opplevelser og erfaringer som ligger bak disse. Det vil si elevenes metaspråk 1 og 3, som er illustrert i venstre og mellom venstre og høyre hjørne i Prestons modell.

2.3 Finnes det grader av metaspråklig bevissthet?

Når man snakker om hvordan metaspråklig bevissthet kommer til uttrykk, kan man kan fort tenke at det handler om grader av språklig bevissthet, og metaspråk kan derfor komme til og omtales som "godt" eller "dårlig". Prestons artikkel, "Whaddayaknow?", fra 1996 er sentral i denne sammenhengen fordi han skriver at istedenfor å snakke om grader av metaspråklig bevissthet, er det mer riktig å se på hvordan metaspråklig bevissthet kommer til uttrykk *på ulike måter*. Jeg vil nå presentere de ulike formene for metaspråklig bevissthet ("modes") som Preston bruker. Disse kategoriene vil jeg bruke som verktøy i analysen min (jf. kap. 6), og jeg har valgt å oversette dem til norsk for lettere å kunne ta dem i bruk.

1. Tilgjengelighet (*Availability*)

Dette handler det om hvorvidt språket er tilgjengelig eller utilgjengelig for "vanlige mennesker", altså ikke-lingvister. Tilgjengeligheten legger føringer for den muligheten man har til å uttrykke seg om språket.

2. Nøyaktighet (*Accuracy*)

Menneskers metaspråklige kommentarer kan være enten nøyaktige og slik gi et presist bilde av språket, eller de kan være mindre nøyaktige og slik sett gi informasjon som er mindre nøyaktig.

3. Detaljkunnskap (*Detail*)

Man kan ha detaljkunnskap om språket enten på et globalt eller et lokalt nivå. Har man kunnskap på globalt nivå vil man for eksempel være i stand til å kommentere en aksent, men ikke kommentere de fonologiske detaljene, som befinner seg på det lokale nivået.

4. Kontroll (*Control*)

Dette handler om hvorvidt man behersker språket. Man kan f. eks imitere en språklig varietet, eller aspekt ved den, uten at man nødvendigvis kan beskrive den med ord.

Man kan ikke snakke om disse formene for metaspråklig bevissthet som absolutte størrelser, og f. eks påpeke at enten har man detaljkunnskap eller så har man det ikke. Hver av formene representerer et kontinuum, og man kan derfor si at språkbrukere befinner seg på ulike steder innenfor hver kategori. Slik sett kan man kanskje likevel, på en måte, snakke om ulike grader av metaspråklig bevissthet. De ulike typene for metaspråklig kompetanse Preston har gjort rede for her, er uavhengige av hverandre. En person kan derfor være svært god til å imitere et talemål, men ikke i stand til å beskrive dette talemålet med ord. Likevel har personen metaspråklig kompetanse (Røsstad 2008, s. 34). Dette viser seg tydelig i materialet jeg har samlet inn, noe jeg vil vise i kapittel 6.

2.4 Standardtalemål i Norge?

I Norge har vi ikke et offisielt standardtalemål, slik de har i våre nordiske naboland. Likevel har vi to skriftspråksstandarder, bokmål og nynorsk, og standardtalemålbegrepet knyttes opp mot disse. Vi kan derfor snakke om et bokmålsnært og et nynorsknært standardtalemål, selv om dette ikke er vedtatt ved lov. Spørsmålet om hvorvidt vi har et standardtalemål i Norge er interessant i sosiolingvistisk sammenheng, og det har blant annet bakgrunn i spørsmålet om hvordan talemål sprer seg og endres. Det handler om hvilke talemål som påvirker hverandre, og om hvilke språklige impulser som står sterkest og spres raskest. Et sentralt spørsmål er om vi står overfor standardpåvirkning eller dialektutjevning (jf. f. eks Solheim 2010 a, s. 77). Brit

Mæhlum uttrykker dette slik:

En framtreddende hypotese har nå i de fleste tiår vært at selve bevegelsen i dialektnivelleringen er betinget av det hierarkiske forholdet mellom ulike geografiske områder. Det vil si at det området eller det stedet som står øverst i prestisjehierarkiet, vil fungere som det primære utstrålingspunktet og slik sett som selve "impulssenteret" i nivelleringsprosessene. Betinget av den enkelte geografiske lokalitets relative posisjon i et nasjonalt hierarki, vil den språklige påvirkningen slik bevege seg gradvis nedover i hierarkiet (2007, s. 50)

For å eksemplifisere dette kan vi se på talemålssituasjonen i Norge. Hvordan dialektene sprer seg og endres, kan forklares ut i fra *standardpåvirkning* som viser til hvordan et sørøstnorsk talemål fra Oslo-området påvirker talemålsutviklingen i andre deler av landet. Men det kan også forklares ut i fra regional og lokal utjevning, som fremhever hvordan talemål påvirkes av det talemålet som står sterkest i den regionale hovedstaden og i tilgrensende områder (ibid).

Sosiolingvistiske forskere strides i dag om slike spørsmål, og i 2008 ble det arrangert en konferanse på Røros hvor tema var nettopp: "Har vi eit standardtalemål i Noreg?" (jf. Jahr og Mæhlum 2009). Dette spørsmålet har skapt et skille i det sosiolingvistiske miljøet. Brit Mæhlum, forsker ved NTNU og Helge Sandøy, forsker ved UiB, står på hver sin side i denne standarddebatten. Diskusjonen dreier seg hovedsakelig om hvorvidt et sørøstnorsk talemål, et såkalt "talt bokmål", er overordnet andre talemål, og om dette har egenskapene til et standardtalemål selv om statusen ikke er offisiell.

Brit Mæhlum representerer den fløyen som mener at vi har et standardtalemål i Norge, og hun definerer standardtalemål som en språklig varietet som både i menneskers bevissthet og som samfunnsnorm har oppnådd en bestemt posisjon. Sammen med andre forskere hevder Mæhlum at et sørøstnorsk talemål er hevet over andre talemål. Hun bruker begrepet *norm*, og viser slik til at det eksisterer en uskreven regel i samfunnet som sier at vi har et eksisterende standardtalemål – en mental standard (Mæhlum 2007, 2009). Det har de siste årene vært diskutert hvilket sørøstnorsk talemål som egentlig kan sies å ha egenskapene til et standardmål. Unn Røyneland har lagt frem en teori om at det i Oslo finnes to talemål som kan sies fungere som standardtalemål, nemlig en "konservativ standard" og en "radikal standard". Den konservative standarden knyttes til vestkanten i Oslo og forbindes med høy sosial klasse og prestisje. Den radikale standarden er derimot knyttet til Oslos østkant og forbindes med urbanitet og modernitet. Røyneland mener at i diskusjonen om hvilket av disse som vil kunne kalles et standardtalemål, vil den konservative standarden vinne frem, nettopp fordi denne har høyest prestisje (Røyneland 2008, s.27).

Helge Sandøy representerer den andre fløyen i debatten om hvorvidt Norge har et standardtalemål eller ikke. Han kritiserer Brit Mæhlum for å hevde at ett talemål har høyere prestisje enn andre og at denne prestisjetanken gir grunnlaget for å hevde at det eksisterer et standardtalemål i Norge. Han vil ikke være enig i at en dialekt er hierarkisk overordnet andre. Sandøy hevder at når dialekter spres og endres, handler dette mer om dialektutjevning enn standardpåvirkning (Sandøy 2009, s. 27).

Flere nyere sosiolingvistiske undersøkelser tyder likevel på at oslomålet oppleves som et overordna talemål av mange mennesker i Norge (f. eks: Hårstad 2010 og Røyneland 2005). Dette kan indikere at selv om begrepet standardtalemål kanskje er ukjent for mange, er Mæhlums tanker om at det eksisterer en mental standard likevel kjent. Mange mennesker synes å ha en oppfatning av at man i Oslo ikke har en dialekt (jf. Røyneland 1994), noe som nettopp kan tyde på at dette talemålet oppleves som et standardtalemål. "Å snakke bokmål" brukes ofte om talemålet man finner i Oslo og omegn, og det oppfattes som "vanlig", "nøytralt", "korrekt" og "pent" (Opsahl og Røyneland 2009, s. 97). Det kan derfor tyde på at Osломål for mange regnes som den vanligste måten å snakke på, og fordi denne talemåten ligner skriftlig bokmål, defineres den ikke som dialekt. Opsahl og Røyneland understreker dette når de skriver at: "Uttalelser fra unge mennesker både i og utenfor Oslo vitner om at osломål har status som en form for standard i kraft av å være et normideal" (2009, s. 91).

Funn i min egen forskning viser at også mellomtrinns elever i Oslo har en tendens til å se sitt eget sørøstnorske talemål som overordnet andre talemål.⁸ Elevene omtaler gjentatte ganger sitt eget talemål som "ikke dialekt" og "bokmål". Slike ytringer kan tyde på at de opplever sin egen oslodialekt som en overordna norm, noe de stadig uttrykker gjennom utsagn som f. eks: "Jeg sier liksom ikke noen spesielle bokstaver som *skarre-r* eller *æ hete* som de trønderske gjør. *Det er liksom ingen sånne ting*" (min utheving). Denne kommentaren illustrerer hvordan elevene opplever at deres talemål ikke skiller seg ut på noen måte, og det kan derfor tyde på at de mener dette er det "normale" og overordna talemålet i Norge (jf. min utheving). Dette er svært interessant da disse tankene kan sees som et resultat av elevenes metaspråk 3 (jf. avsnitt 6.3.1). Metaspråk 3 er som nevnt generelle tanker og erfaringer med språk som bidrar til at mennesker kan uttrykke seg om språket (metaspråk 1). Elevenes ytringer som fremhever at osломål er overordnet andre talemål, kan således forklares ved å studere deres metaspråk 3. Dette vil kunne gi forståelsesbakgrunn for elevene sine ytringer

⁸ Det er gjennomgående for materialet mitt at elevene fremhever sitt eget talemål. En oversikt over kommentarer som kan tyde på at elevene opplever eget talemål som et standardtalemål, finnes som vedlegg 4.

om og holdninger til eget talemål. Dette vil jeg drøfte videre i kapittel 5 og 6, i lys av flere utsagn fra mine informanter.

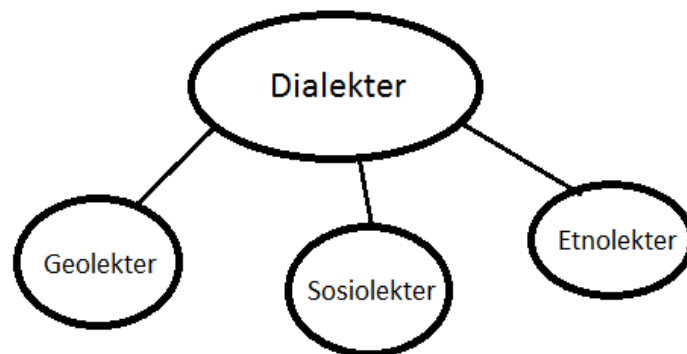
2.5 Dialektbegrepet

Fordi denne oppgaven i stor grad handler om talemålsvariasjon og endring, er det nødvendig å avklare noen sentrale begreper. *Dialekt* er et begrep med flere ulike definisjoner, der den vanligste viser til varianter av talemål knyttet til geografiske områder. Skjekkeland legger en slik allmenn definisjon til grunn i sin bok *Dialektlandet*, og han begrunner dette med at det er: ”det mest ’folkelege’ dialektomgrepet, og den mest bruka definisjonen blant folk flest” (Skjekkeland 2010, s. 18). I denne oppgaven velger jeg, i tråd med mitt sosiolingvistiske ståsted, å støtte meg til en bredere lingvistisk definisjon:

Ein dialekt er ein geografisk, sosial eller etnisk varietet som i seg sjølv utgjer eit komplett språkssystem (Røyneland 2008a, s. 24).

En slik definisjon inkluderer altså flere ulike ”lekter”; både geolekter, sosiolekter og etnolekter. *Geolekt* er hva folk flest definerer som dialekt, altså talemål knyttet til geografiske områder. *Sosiolekt* viser tradisjonelt til talemålsforskjeller man kan finne innenfor et og samme område, og handler om hvordan talemål defineres av sosial status og gruppetilhørighet. *Etnolekt* defineres ofte som en språklig varietet som brukes av en eller flere etniske grupper (ibid). Det finnes innvandrere fra mange ulike land i Norge, og flere språk setter derfor sitt preg på norsk. De senere årene har man i det sosiolingvistiske miljøet tatt i bruk et nytt begrep. I tilfeller hvor en talemålsvarietet inneholder ord og elementer fra flere ulike etniske grupper, kalles det en *multietnolekt* (jf. Clyne 2000, Quist 2000). Slike multietnolekter oppstår når flere minoritetsspråk sammen møter et majoritetsspråk, og multietnolekter vil slik inneholde elementer fra flere minoritetsspråk (jf. Svendsen 2011). I Oslo har *Upus-prosjektet* (Utviklingsprosesser i urbane språkmiljø) forsket på multietnolektiske talestiler, noe jeg vil omtale i avsnitt 3.2.

Mangfoldet av ulike talemål i Norge gir altså grunnlag for å bruke en vid dialektdefinisjon. Når jeg i dette prosjektet legger en bred dialektdefinisjon til grunn, er det nettopp fordi sosiolekter, etnolekter og multietnolekter signaliserer identitet og tilhørighet på samme måte som geolekter gjør. Derfor er det også naturlig at disse ”lektene” likestilles med geolekter, og slik inkluderes i dialektbegrepet (jf. Quist 2000, s. 189). Oppsummert kan ordet dialekt defineres i en modell som denne:



Figur 2: Dialektbegrepet

Dialektbegrepet vil kunne defineres på svært mange ulike måter, og fordi folk er uenige om hvilke kriterier som legges til grunn når talemål defineres, vil grensene mellom disse talemålene være uklare. Modellen over vil derfor kunne inneholde flere eller færre ”lekter” alt etter hvordan man definerer ordet dialekt.

2.6 Forskningstradisjoner, talemålsundervisning og læreplanen

Kunnskapsløftet

Som jeg skrev innledningsvis, legger læreplanen Kunnskapsløftet en sosiolingvistisk holdning til grunn i sin beskrivelse av formål for norskfaget og av hovedområdet språk og kultur. Det fokuseres på språklig variasjon og endring. Studerer vi de enkelte kompetansemålene for hvert trinn, ser saken imidlertid litt annerledes ut. Når jeg studerer kompetansemålene for grunnskolen, finner jeg ett mål etter hvert av årstrinnene (4., 7. og 10.) som omhandler talemål. Etter 4. årstrinn skal elevene kunne: ” beskrive likhet og forskjeller mellom et utvalg talemålsvarianter i Norge” (Utdanningsdirektoratet 2012). Målet fokuserer på ulike talemål som språkssystem, og legger vekt på at elevene skal kunne sammenligne disse. De skal beskrive hvordan konkrete språktrekk fremstår i ulike talemålsvarieteter, men det står ingenting om variasjon og endring. Etter 7. årstrinn står det at elevene skal: ” finne språklige særtrekk i sitt eget miljø og sammenligne med noen andre dialekter” (Utdanningsdirektoratet 2012). Også her står tanken om sammenligning sterkt, og det legges vekt på beskrivelse av

dialekter. Hva ordet dialekt i denne sammenhengen innebærer, står det imidlertid ingenting om, og med bakgrunn i dialektologien og den allmenne dialektoppfatningen i samfunnet, er det grunn til å tro at flere lærere her vil fokusere på å sammenligne ulike geolekter.

Etter 10. årstrinn, hvor talemålsemnet tradisjonelt undervises, skal elevene: ”gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål” (Utdanningsdirektoratet 2012). Her plasserer læreplanen talemål i hovedgrupper, og fordi det står *norske talemål* er det grunn til å tro at en dialektologisk forskningstradisjon står sentralt også her. Min egen undersøkelse av læreverk for grunnskolen viser nettopp at læreverkene følger læreplanens kompetansemål, og vektlegger tradisjonell dialektologi når talemålsemnet fremstilles (Gunvordal 2010) (jf. avsnitt 1.1).

I de nevnte kompetansemålene for grunnskolen brukes altså verb som: *beskrive, finne og sammenligne*. Kompetansemålene er forholdsvis tradisjonelle, og verbbruken understreker at de kan synes å ha forankring i dialektologien. Det legges, som vist overfor, vekt på at elevene skal kjenne språkets formside og dialektene som system. Man kan derfor påpeke at det finnes et *motsetningsforhold* i læreplanen for norskfaget, mellom formål og hovedområde på den ene siden og kompetansemålene på den andre siden (jf. Solheim 2010 b). Læreplanens formål og hovedområde har en tydelig sosiolingvistisk vinkling, i motsetning til kompetansemålene som synes å ta utgangspunkt i tradisjonell dialektologi. Dette motsetningsforholdet er det viktig at skolen, lærerne og ikke minst de som lager læreplanen og læreverk gjøres oppmerksomme på. Ved å legge vekt på og arbeide etter kompetansemålene, vil man lett kunne overse læreplanens overordna sosiolingvistiske perspektiv. I skrivende stund foregår en revidering av norskplanen i Kunnskapsløftet. Her arbeides det hovedsakelig med bedre implementering av de grunnleggende ferdighetene. Hvorvidt planen revideres, slik at formål, hovedområde og kompetansemål samordnes også når det gjelder synet på språklig variasjon og endring, gjenstår å se.⁹

Det er først når man ser på kompetansemålene etter første året på videregående skole at man finner en formulering som tar sikte på å gi elevene kjennskap til språklig mangfold. Her legges det nemlig vekt på at elevene skal: ”*forklare flerspråklighet* og gi eksempler på

⁹ For nærmere informasjon om læreplanrevisjonen se <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-norskfaget/>

hvordan språklig og kulturell samhandling kan bidra til *språklige endringer og kulturell bevissthet*” (Utdanningsdirektoratet 2012) (min utheving). I tillegg til at endringsperspektivet her er tatt med, er dette også første gang i læreplanen for norskfaget at flerspråklighet nevnes. I Oslo utgjør flerspråklige 28 % av befolkningen (SSB 2012), og flere ulike språk er på en eller annen måte representert i osloskolen. I og med at vi har et rikt språklig mangfold i Norge, er det en sterk tankevekker at det flerspråklige perspektivet ikke løftes frem tidligere i norskplanen.

2.7 Talemålsemnet i skolen – en sosiokulturell forankring

Denne oppgaven og prosjektet jeg har gjennomført i skolen støtter seg til sosiokulturell teori, hvor dialog og samhandling står sentralt. Det finnes ikke en bestemt sosiokulturell teori, men flere retninger med ulike vektlegginger (Dysthe 2001, s. 34). Læring basert på slike teorier legger vekt på at individet er en del av en større sosial praksis, og samarbeid står sentralt. Samarbeid og interaksjon er positivt for læringsmiljøet, og helt grunnleggende elementer for at læring skal finne sted (op. cit., s. 42).

Dialogen er sentral i sosiokulturell teori, og den skaper viktige arenaer for utvikling og læring i skolen. Synnøve Matre skriver i sin bok *Samtaler mellom barn*, at barn er aktivt oppdagende og forhandlende, og at de nettopp derfor er sentrale i sosiokulturell teori (2000 s. 25). Matre har studert samtaler mellom barn og understreker hvor viktig dialogen er for kunnskapsutvikling hos elevene. Hun sier at barna gjennom dialog får mulighet til å prøve ut ord, uttrykk og kunnskap. Dialogen legger også grunnlaget for diskusjon, og gjennom å forhandle med hverandre og læreren, vil elevene kunne oppnå større innsikt i faglige så vel som sosiale sammenhenger (ibid). Samtaleundervisning er en undervisningsmetode hvor det er rom for barnas ytringer, kunnskap og ikke minst undring. Dette er undervisningsmetoder jeg har brukt i dette prosjektet, og jeg vil beskrive disse nærmere i kapittel 4 (jf. avsnitt 4.2.3).

2.7.1 Ulike samtaletyper

En samtale vil kunne arte seg på flere ulike måter, og jeg i det følgende beskrive *kumulative*, *disputtpregede* og *eksplorerende* samtaler. I kumulative samtaler bygger samtalepartnerne på hverandres bidrag, samtidig som de tilfører ny informasjon. Samtaler av kumulativ art vil derfor kunne bidra til at deltakerne, i dette prosjektet elever og lærer, sammen kommer frem til nye innsikter og forståelse. I følge teoretikeren Neil Mercer er kumulative samtaler viktig

for barns språk- og kunnskapsutvikling (Mercer 2000, s. 31). Det motsatte av kumulative samtaler kalles disputtpregede samtaler. Istedenfor å bygge videre på hverandres innspill, fremmer samtalepartnerne seg selv og sine egne synspunkt. De utfordrer hverandre, men de er langt fra å komme frem til felles innsikter og ny forståelse (op. cit., s. 97).

Den tredje samtaletypen er eksplorerende samtaler. En dialog er eksplorerende når samtalepartnerne bruker hverandres innspill og bygger videre på disse, samtidig som de utfordrer hverandre kritisk og konstruktivt (op. cit., s. 98). Slik har eksplorerende samtaler elementer både fra kumulative og disputtpregede samtaler, og fremstår slik som en kombinasjon av disse. Det som skiller eksplorerende samtaler fra kumulative samtaler er at deltakerne ikke bare bygger videre på hverandres innspill, men at de også utfordrer hverandre. I motsetning til i disputtpregede samtaler, er utfordringene i eksplorerende samtaler kritiske og konstruktive, og ønsket er nettopp å komme frem til en felles forståelse heller enn å fremme egne synspunkt. Som jeg vil vise i analysen (jf. kap. 5 og 6), er samtalene mellom lærer og elever, og mellom elevene, både av kumulativ og eksplorerende art.

Neil Mercer har sammen med sine kolleger¹⁰ utviklet en undervisningsmetode som tar sikte på å fremme eksplorerende samtale og ”fellestenking”. Denne metoden kalles for *Talk Lessons* (Mercer 2000) og handler i korte trekk om hvordan barn skal lære å bruke språket sitt til ”tenke” sammen med andre. Gjennom å bruke språket aktivt i samtale med andre, vil barna kunne gi uttrykk for sine tanker, og slik vil de kunne ”tenke sammen” og utvikle sin kunnskap. Mercer er opptatt av rollen læreren spiller i samtalsituasjonen, og ønsket er at læreren skal være en guide for elevene, slik at de utvikler språklige og faglige ferdigheter. Målet er at språket skal kunne fungere som et redskap for å hjelpe barna til å uttrykke seg i fellesskap og ”tenke sammen”:

In the Talk Lessons, teachers organize and lead activities, provide children with information and guidance and help them to recognize and reflect on what they have learned (Op.cit: 161).

I slike situasjoner vil læreren fungere som et støttende stillas for elevene (jf. Bruner 2006, s. 199), og hjelpe dem til å uttrykke erfaringer og kunnskap som kan bidra til en ny felles forståelse, noe jeg vil komme tilbake til senere (jf. avsnitt 7.2.2).

¹⁰ Han tilhører en gruppe forskere i England som er knyttet til ”The National Pracy Project” og ”SLANT” (Spoken language and New Technology) (jf. Matre og Fottland 2004, s. 3)

2.7.2 Begrepsutvikling

Læring og utvikling av begreper er prosesser som foregår hos mennesker hele livet. Vygotskij snakker om to ulike typer begreper, *hverdagslige* (spontane) begreper og *vitenskapelige* begreper. Barn lærer seg hverdagslige begreper ved å delta i samtaler med andre mennesker i dagliglivet, og disse blir slik en naturlig del av barnas ordforråd. De vitenskapelige begrepene blir derimot først en del av barnas begrepsapparat når andre, f. eks lærere, legger til rette for en systematisk læring av disse (jf. Vygotskij 1986/ 20010).

Utviklingen av disse ulike begrepstypene foregår samtidig. Barna tilegner seg nye spontane begreper helt opp til ungdomsskolealder og utvikling av vitenskapelige begreper begynner ofte tidlig i barndommen. Selv om disse ulike begrepstypene brukes til ulike formål, påvirker de hverandre: ”Bevisst innføring av nye begreper utelukker ikke en spontan utvikling, men baner heller nye veier for den” (op.cit., s. 139). Vitenskapelige begreper forklares ofte med ord fra barnas allerede eksisterende begrepsapparat, altså deres spontane begreper, og slik vil vitenskapelige begreper bidra til at barna blir bevisste de hverdagslige begrepene som allerede eksisterer i deres bevissthet (jf. avsnitt 7.1.1).

Elevene i prosjektet mitt bruker begge disse begrepstypene, noe jeg vil gi eksempler på i kapittel 6. I tillegg er det tydelig hvor viktig læreren og andre medelever er for den enkelte elevs utvikling av vitenskapelige begreper. Dette illustrerer hvor sterkt samarbeid, dialog og begrepsutvikling står innenfor sosiokulturell læringsteori.

3.0 Byen, bymålet og Vestalléen skole

I dette kapitlet presenterer jeg språklige og sosiale forhold i Oslo, som bakgrunn for elevgruppens erfaringer med talemål i deres omgivelser, byen, i deres nærmiljø og i skolekonteksten. Jeg har valgt å først fokusere på forhold ved byen Oslo og deretter si noe om talemålssituasjonen i hovedstaden. Videre vil jeg presentere Vestalléen skole, hvor prosjektet fant sted, samt elevgruppen som jeg hentet informantene mine fra.

3.1 Oslo: By og befolkning

Oslo er, som hovedstad, den største byen i Norge, og det bor i overkant av 600 000 mennesker her. Oslo er også den byen i Norge med størst flerkulturell befolkning. Svært mange mennesker kommer hvert år til byen for å søke arbeid, og mange slår seg ned her. I tillegg kommer det flyktninger og asylsøkere. Slik er Oslo blitt en flerkulturell hovedstad hvor mange ulike kulturer, språk og nasjonaliteter er representert. 170 200 mennesker som bor i Oslo, har en eller annen form for innvandrerbakgrunn. Denne andelen utgjør 28 % av befolkningen i hovedstaden (SSB 2012). Barn som bor i Oslo, spesielt i områder hvor innvandrere er godt representert, møter derfor svært mange ulike språk og språklige varieteter i skolen og i sine nærmiljø. Når jeg videre i denne oppgaven snakker om innvandrere og deres talemål, er det innvandrere fra ikke-vestlige land jeg referer jeg til.

I tillegg til at det bor mange i Oslo som ikke har norsk som morsmål, finner vi også et stort dialektmangfold i byen. Mange flytter fra andre landsdeler til Oslo for å studere eller arbeide, derfor er et rikt antall geolekter representert i hovedstaden. Når det gjelder talespråket i Oslo, har det tradisjonelt vært vanlig å skille mellom øst- og vestkant-talemål. Akerselva har tradisjonelt markert en slags språklig og sosial grense. Dette skillet mellom øst og vest har eksistert siden midten av 1800-tallet. Etter 1850 var det stor befolkningsvekst i Oslo. Overklassens befolkning slo seg ned i områder på vestkanten, mens østkanten ble det området hvor arbeiderne bodde, i nærheten av fabrikkene de arbeidet i, som jo ble etablert nær Akerselva og vannkraften. Mange av de språklige forskjellene vi finner i Oslo i dag, er fremdeles sosialt forankret (Skjekkeland 2010, s. 55). Talemålet som finnes på Oslos vestkant har gjennom tidene hatt en høyere status enn talemålet på østkanten, både sosialt og økonomisk (Svendsen og Røynealand 2008, s. 70). Enkelte vil hevde at det fremdeles er slik, men dette er en diskusjonssak og et spørsmål om skjønn. De fleste med innvandrerbakgrunn

som bor i Oslo, er bosatt på østkanten, og selv om vi vet relativt lite om de språklige konsekvensene av den senere tids innvandring, så er det rimelig å anta at dette har satt sitt preg på språket i disse miljøene. Prosjektet Upus har også gjort funn som styrker denne antagelsen.

3.2 Talemålsforskning i Oslo

I perioden 1970–1976 ble det gjennomført en større talemålsundersøkelse i Oslo. Den fikk navnet TAUS (Talemålsundersøkelsen i Oslo) og ble satt i gang av forskere ved universitetet i Oslo. Formålet var å kartlegge hvordan mennesker i Oslo snakket, og forskningen foregikk i en bydel på vestkanten og en på østkanten (Hanssen, Hoel, Jahr, Rekdal & Wiggen 1978). Denne undersøkelsen ble stående alene frem til 2004 da innsamlingen av NoTa ble satt i gang. Norsk talespråkskorpus – Oslodelen har samlet inn talespråk fra 166 informanter som er født i Oslo og omegn. Dette er samlet inn med tanke på forskning og andre utviklingsformål (Johansen og Hagen 2008). I denne oppgaven velger jeg å legge hovedvekt på det andre store og relativt nye talemålsprosjektet som har funnet sted i Oslo de senere årene, nemlig Upus-prosjektet. Dette tok utgangspunkt i fenomen som det i liten grad hadde vært forsket på tidligere: Forskerne undersøkte språk i flerkulturelle miljø og studerte hvordan innvandrere snakket norsk. Det viser seg at mine informanter har svært interessante tanker nettopp om hvordan innvandrere snakker (jf. avsnitt 5.3), og det er derfor relevant å presentere Upus nærmere i denne sammenhengen.

3.2.1 Upus-prosjektet

I 2005 kom det altså i gang et større forskningsprosjekt om språkutvikling i urbane språkmiljø, ledet av Brit Mæhlum ved NTNU, Trondheim, og dette ble kalt for *Upus – Utviklingsprosesser i urbane språkmiljø*. Målet for prosjektet var å kartlegge språkbruken i noen av de store byene i Norge (Oslo, Bodø, Tromsø og Trondheim). Oslodelen av prosjektet konsentrerte seg kun om å studere språket blant ungdommer i slike flerspråklige bymiljø (Svendsen 2010, s. 15).

Upus-Oslo samlet fra 2006 til 2008 inn data fra 55 ungdommer mellom 13 og 19 år i to av Oslos språklig og sosialt heterogene bydeler, nemlig Gamlebyen og Søndre Nordstrand. Ungdommene er alle født og oppvokst i Norge og har foreldre med enten norsk- eller innvandrerbakgrunn (Svendsen 2010, s. 15). Hovedmålet til forskerne i Upus var å finne ut

om det finnes en spesiell måte å snakke norsk på blant disse ungdommene, og hva som eventuelt kjennetegnet en slik måte å snakke norsk på. I prosjektet fant forskerne at dette synes å være tilfellet for noen av ungdommene, og de omtaler dette for *multietnolektisk språk* (Svendsen og Røyneland 2008). Multietnolekt¹¹ er brukt som en betegnelse for talemål som er i bruk blant flere befolkningsgrupper, også majoriteten, og som inneholder elementer og påvirkning fra flere språk.

Da Upus satte i gang, var det et behov for å studere nettopp bruken av en slik multietnolektisk talestil i Norge:

In Norway, adolescents' language use in multiethnic areas has primarily been studied at the lexical level, describing reported use and knowledge of loanwords from different languages other than Norwegian and English, and on the etymologic origin of those words [...] In other words, neither structural nor functional features of a possible multiethnolect have, as yet, been studied in Norway (Svendsen og Røyneland 2008, s. 64)

Forskergruppa i Upus var dermed de første til å undersøke om det finnes en særegen måte å snakke norsk på blant ungdommer i flerkulturelle miljø i Oslo, herunder ungdom med norskfødte foreldre. Lignende undersøkelser er gjennomført i våre nordiske naboland, og her er talestilen blant annet referert til som *Rinkebysvensk* og *Københavnsk multietnolekt* (jf. Kotsinas 1988 og Quist 2000).

I Norge har et slikt multietnolektisk språk, på folkemunne og i media, fått navn som ”kebabnorsk”, ”wollaspråk” og ”jallanorsk”. Slike navn assosieres ofte med å snakke dårlig norsk, og brukes derfor som regel ikke av mennesker som selv snakker multietnolekt. Språkforskere tar også avstand fra slike begreper, og forsker Bente Ailin Svendsen sier at: ”Selv om det på ett nivå er forståelig at ”kebabnorsk” klinger bedre i noens ører enn ’multietnolektisk norsk’ [...] er termen ikke forsvarlig ut ifra et språkvitenskapelig ståsted” (Svendsen 2007, s. 181).

3.2.2 Funn i Upus

Et interessant funn fra Upus- prosjektet var at i tillegg til å være en talestil som brukes av ungdom med innvandrerbakgrunn, brukes multietnolektiske trekk også av etnisk norske ungdommer uten innvandrerbakgrunn. Ungdom forhandler om ulike identiteter og ved å bruke en multietnisk språkstil skaper ungdommene seg et ”image” (Svendsen 2007, s. 179).

¹¹ Begrepet blir mer utførlig presentert nærmere i avsnitt 2.5.

Folketermen ”kebabnorsk” forbindes av mange med et ”gatespråk” eller et ”gangsterspråk”, og de som bruker en slik talestil, er bevisste på i hvilke situasjoner de tar i bruk multietnolektisk språk og ikke. Etnisk norske ungdommer som snakker multietnolekt, har kanskje et ønske om å skille seg ut fra majoriteten og skape en viss avstand til språknormene i samfunnet. I tillegg handler det kanskje om at de ved å snakke som innvandrere, oppnår status og respekt i vennegjengen. Det ”å snakke som en utlending” blir således en lingvistisk ressurs, og i visse situasjoner kan man kanskje oppnå den respekten man kan assosiere med et slags ”gangsterspråk” (jf. Aarsæther 2010, s. 121). I tillegg er det tydelig uttrykt av enkelte Upus-informanter at denne språkstilen brukes for å skape og markere avstand til vestkanten og talemålet man finner der (op.cit., s. 115). Språkbrukerne som bidrar til Upus-materialet, gir uttrykk for å veksle mellom en multietnolektisk språkstil og et standardøstnorsk talemål. Disse ungdommene har således svært god sosiolingvistisk kompetanse. Fordi man også finner majoritetsungdom som snakker multietnolekt, vitner dette om at vekslingen ikke skyldes manglende kompetanse i norsk (Svendsen 2007, s. 183).

Et annet viktig funn i Upus er at brukerne av multietnolekt ofte viser variasjon i bruk av den såkalte V2-regelen¹² i norsk. V2-regelen innebærer at dersom et annet ledd enn subjektet står i forfeltet i setningen, vil subjektet og det finitte verbalet bytte plass. På den måten vil verbalet fremdeles stå som det andre setningsleddet, og slik opprettholdes V2-regelen. Dette kalles også inversjon. Inversjon viser seg å være et trekk ved norsk språk som er vanskelig å lære for innvandrere som har andre ordstillingsmønstre i sine morsmål (jf. Berggren og Tenfjord 1999). Ungdom som snakker multietnolekt, kan derfor bruke setninger som: ”I går jeg spiste middag”. De inverterer med andre ord ikke subjekt og finitt verbal når det kommer et annet ledd enn subjektet (som et adverbial i dette tilfellet) i forfeltet. Selv om inversjon pekes på som et vanskelig språktrekk å lære, kan det også i denne sammenhengen handle om bevisste språkvalg. Upus viste som nevnt ovenfor at ungdommene ikke snakker multietnolekt i alle situasjoner, og det er tydelig at manglende inversjon er et trekk som brukes i møte med kameratgjengen hvor multietnolekt er en del av omgangstone. Bente Ailin Svendsen viser til at en av Upus-informantene opprettholdt V2-regelen i intervju med henne, mens i samtale med kameratene sine manglet han inversjon (2007, s. 186). At ungdommene er bevisste på når de opprettholder V2-regelen og ikke tyder på at dette, i tillegg til å være en lingvistisk variabel, også er en sosiolingvistisk variabel. Ungdommene varierer språket sitt etter hvem de

¹² Regelen viser til at det finitte verbalet står som det andre leddet i fortellende helsetninger (jf. Iversen, Otnes og Solem 2011, s. 37)

snakker med, noe som illustrerer deres oppmerksomhet rundt språket i bruk (op. cit., s. 186). At ungdom bevisst velger å gjøre ”opprør” mot norsk grammatikk, skiller multietnolekt fra *mellomnorsk*¹³.

Det som er oppsiktsvekkende, og som gjør Upus-prosjektet ekstra interessant, er nettopp det at manglende inversjon i tale også er, som nevnt over, et funn blant majoritetsungdom i Norge. Forsker Bente Ailin Svendsen sier:

Når *majoritetsungdom* tar i bruk en slik multietnolekt synes det [...] å være et uttrykk for en identitetsforvaltning; en måte å forhandle om identitet(er) på (Svendsen 2007, s. 179)

Oppsummert kan man derfor si at Upus har kartlagt at ungdommer i flerkulturelle miljøer i Oslo har en egen talestil, og at en slik multietnolektisk talestil henger sammen med utprøving av ulike identiteter. Ungdom posisjonerer seg gjennom å variere språket sitt, og Aarsæther påpeker at denne språkstilen signaliserer lokal tilhørighet og identitet til østkanten for disse ungdommene, i tillegg til at den markerer avstand til vestkanten og språket der (2010, s. 115).

3.3 Vestalléen skole og elevgruppen

I dette masterprosjektet har jeg, som nevnt i problemstillingen, valgt å studere skoleelevers arbeid med språklig variasjon og endring. Forskingen har funnet sted på en skole som ligger nord i Oslo, vest for Akerselva, derfor nordvest. Skolen ligger i et villastrøk og det er svært få mennesker med innvandrerbakgrunn i området. Barna som bor her får derfor liten påvirkning fra andre språk enn norsk. Vestalléen Skole er en barneskole med 700 elever og totalt ca 100 ansatte. Det er i underkant av 30 elever på skolen som har innvandrerbakgrunn.

De fleste elevene kommer fra veletablerte hjem og har foreldre med relativt høy utdanning og inntekt. Gjennom utsagn som: ”vi sier *hytten*, mens andre sier *hytta*” (min utheving) gir elevene uttrykk for at de assosierer seg med et vestkant-talemål, og de gir viser at de er bevisste på språklige valg. Da jeg ble kjent med klassen, oppdaget jeg at guttene hadde en særegen interesse for klær, utseende og hår. De var opptatte av merkeklær, og de ”stylet” håret sitt hver dag. Den typiske ”sleiksveisen” som disse guttene møtte meg med, er nokså typisk for vestkantgutter, og dette gav meg et inntrykk av at disse elevene prøvde å formidle nettopp velstand og vestkant. Rapportert språkbruk (”hytten” kontra ”hytta”) og ytre stil kan

¹³ Mellomnorsk er et uttrykk som brukes om det språket en innvandrer snakker når han forsøker å kommunisere på målspråket (jf. Berggren og Tenfjord 1999, s. 373).

sees på som et middel disse elevene bruker for å assosiere seg med vestkanten, samt skape distanse til østkanten – på tilsvarende måte som ungdom på østkanten bruker språket aktivt for å distansere seg og skape avstand fra vest (jf. Aarsæther 2011, s.115). Selv om skolen ikke geografisk ligger i et område som tradisjonelt er referert til som vestkanten, mener jeg at det på grunn av sosiale forhold er grunnlag for å beskrive den som en vestkantskole i dette prosjektet. Med bakgrunn i dette kan mitt prosjekt sees på som en motsetning og en kontrastering av østkant-perspektivet som var fokus i Upus-prosjektet.

Elevene jeg har forsket på, utgjør en av fire klasser på sjette trinn, og det var 19 elever¹⁴ i klassen da prosjektet startet. Klassens lærer, *Elin*, beskriver elevgruppen som faglig sterk. Hun har jobbet ved skolen i 14 år, men har bare hatt denne klassen i to år. Læreren behersker yrket sitt på en god måte, og hun kontrollerer det til tider utfordrende sosiale miljøet i klassen. De fleste elevene er faglig sterke. Likevel er forholdene til tider urolige, da en guttegruppe på fire styrer klasse miljøet på en litt uheldig måte. Disse guttene har oppnådd en slags status i klassen, og har derfor en egen evne til å prege både miljøet og stemningen. Læreren sier at hun hele tiden er på vakt for negative kommentarer, og hun bruker mye tid og krefter på å veilede elevene med tanke på deres språkbruk i klassen og kommentarer de gir til medelever.

Jentene i denne klassen er svært skoleflinke og pliktoppfyllende. Læreren beskriver dem som veldig snille, men litt sjenerte og stille. Hun påpeker at det er første gang hun har en klasse hvor det ikke eksisterer intriger blant jentene. De er faglig sterke, og guttene ser opp til dem. Slik blir jentene et motelement som skaper en balanse i klassen. Tross at miljøet i klassen til tider er utfordrende, var det spennende og lærerikt å være der. Prosjektet mitt er elevenes første møte med talemål som eget emne i skolen. De fattet raskt interesse og ble raskt engasjerte.

¹⁴ En elev flyttet i løpet av prosjektperioden.

4.0 Metode

I dette prosjektet har jeg benyttet en kvalitativ forskningsmetode for best mulig å møte skoleelever i deres naturlige miljø. Å forske kvalitativt handler nettopp om å fokusere på deltakerne og prøve å forstå deres perspektiver (jf. Postholm 2010, s. 17). Dette var utgangspunktet for prosjektet mitt; jeg ønsket å få et innblikk i elevenes erfaringer med talemålsvariasjon.

4.1 Kasusstudie basert på intervensjon

Prosjektet mitt har elementer som gjør at det kan karakteriseres både som en *kasusstudie* og en *intervensjonsstudie*, som kan sees som en form for aksjonsforskning. En kasusstudie er en studie hvor man studerer en autentisk situasjon, og hensikten er å studere deltakerne i deres eget miljø (Cohen, Manion & Morrison 2007, s. 253). Som jeg skrev i omtalen av problemstillingen, ønsket jeg å undersøke en realistisk situasjon hvor jeg samtaler med elevene om deres språklige erfaringer (jf. avsnitt 1.3). I klassiske kasusstudier er det vanlig å følge noen utvalgte fokuselever. I dette prosjektet har jeg derimot valgt å sette hele klassen i fokus, fordi jeg ønsker å kartlegge hvilke erfaringer en *samlet gruppe* sjettetrinns elever har med språklig variasjon og endring. Jeg har likevel valgt ut seks elever som jeg intervjuer i slutten av prosjektet. Disse betegnes ikke som fokuselever, men fungerer som representanter for hele elevgruppen. Elevene er valgt på det grunnlag at de er forskjellige, og fordi de har ulike erfaringer og perspektiv på språklig variasjon og endring. Således kan de karakteriseres som typeinformanter (jf. Mæhlum 1992).

I gjennomføringen av dette prosjektet har jeg samarbeidet med klassens lærer, og prosjektet kan slik sies å romme elementer fra aksjonsforskning. I aksjonsforskning jobber lærer og forsker tett sammen med et ønske om å forandre og forbedre undervisning i skolen. Man planlegger undervisning, gjennomfører den, overserverer og evaluerer, og reflekterer til slutt. Deretter planlegges ny undervisning basert på funn man har gjort, og man går i gang med forskningen igjen (jf. Cohen et al., 2007, s. 303). Dette masterprosjektet begrenses av en tidsramme, og fordi prosjektet i utgangspunktet er planlagt og igangsatt av forsker alene, kan det ikke kalles klassisk aksjonsforskning. Det er også mindre rom for evaluering og ny utprøving. Bak dette prosjektet ligger likevel en tanke om å gjennomføre en alternativ talemålsundervisning etter sosiolingvistiske prinsipper, og slik inspirere læreren til videreføring

av nye perspektiv på mellomtrinnet. For å få til dette er man nødt til å spille på lag med læreren, noe jeg har gjort i hele prosessen. Opplegget er planlagt av meg, men læreren har gjennomført store deler av undervisningen. Hun har mottatt et planlagt undervisningsopplegg, og fått mulighet til å sette sitt preg på det. I dette prosjektet har jeg altså intervensert i undervisningen i samarbeid med læreren, og studert hvordan intervensjonen virker. På bakgrunn av dette har jeg valgt å kalle prosjektet mitt en kasusstudie basert på intervensjon.

4.2 Gjennomføring av prosjekt og metoder for datainnsamling

I dette prosjektet ønsket jeg å studere hvilke erfaringer elevene på Vestalléen skole gir uttrykk for å ha med språklig variasjon og endring i Norge, samt å undersøke språket de bruker for å uttrykke disse erfaringene. I tillegg ønsket jeg å se om og eventuelt hvordan elevenes erfaringer ville utvides i løpet av prosjektperioden, der vi blant annet gjennomførte et utforskende undervisningsopplegg. Jeg hadde derfor behov for å samle inn data hvor nettopp elevenes erfaringer kom frem, og valgte derfor å bruke metoder hvor elevenes stemmer ville bli hørt. Jeg vil i det følgende beskrive de metodiske valgene jeg har gjort i forskningen min, og gjøre rede for hvordan datainnsamlingen foregikk.

Datainnsamlingen i dette prosjektet foregikk fra 17. oktober til 7. november 2011. I forkant av mitt første møte med elevene hadde jeg hatt flere samtaler med klassens lærer, Elin, og slik fått god informasjon om elevgruppen. Denne klassen hadde aldri jobbet med talemål som eget emne, og jeg planla derfor prosjektet ut i fra dette. Prosjektet er lagt opp etter emnene *geografisk variasjon*, *generasjonsforskjeller* og *flerkulturell påvirkning*, og som jeg skrev innledningsvis, gir disse emnene et bredt bilde av talemålssituasjonen i Norge i dag (jf. avsnitt 1.4). I tillegg speiler de også forskningstradisjonene som er beskrevet i avsnitt 2.1. Emnene var grunnlaget for undervisningen, samtidig som de også dannet utgangspunktet for deler av analysen jeg har gjennomført (jf. kap.5).

Jeg møtte klassen i alt fire ganger i løpet av prosjektperioden, og jeg har valgt å kalle disse møtene for sekvenser. De fire sekvensene er:

1. Elevlogg
2. Undervisningsøkt
3. Prosjektoppgave og oppsummering
4. Kvalitative intervju

Jeg vil i det følgende beskrive de ulike metodene jeg har brukt i prosjektets ulike sekvenser.

4.2.1 Elevlogg

Jeg ønsket å kartlegge hvilke erfaringer elevene hadde med språklig variasjon og endring før prosjektet startet, og forberedte derfor fire spørsmål som elevene svarte skriftlig på i en individuell logg. Disse fire spørsmålene tok sikte på å dekke prosjektets tre hovedemner som er beskrevet over (jf. avsnitt 4.2). Jeg ønsket å fange opp elevenes tanker og erfaringer med ulike geolekter, sosiolekter, generasjonsforskjeller og innvandreres måte å snakke norsk på. Spørsmålene elevene fikk var disse:

1. Hvorfor snakker folk forskjellige dialekter, tror du?
2. Hvilke kjennetegn har dialekten du bruker?
3. Hvorfor og hvordan snakker mennesker som bor i Oslo forskjellig?
4. Hvordan snakker besteforeldrene dine? Hva er forskjellen i måten du og de snakker på?

Hensikten med disse spørsmålene var også at elevens svar sannsynligvis ville gi et samlet bilde av deres erfaringer med språklig variasjon og endring i Norge. Som nevnt var det første gang elevene møtte talemål som eget emne i undervisningen. Ved å la dem svare skriftlig og individuelt på spørsmålene, var min intensjon at jeg kunne danne meg et bilde av hvilke erfaringer den enkelte elev gir uttrykk for å ha. Samtidig ville jeg også finne ut om flere delte de samme erfaringene. Selv om elevene svarte individuelt på spørsmålene, var det ikke til å unngå at de som satt ved siden av hverandre pratet sammen underveis, og jeg fikk derfor noen like svar.

I denne første sekvensen var det flere elever som stilte spørsmål om hva de skulle svare på spørsmål 3: ”Hvorfor og hvordan snakker mennesker som bor i Oslo forskjellig?”. Dersom spørsmålet hadde vært formulert annerledes og mer direkte, ville man kanskje unngått spørsmål og uklarhet blant elevene. Formuleringen var likevel bevisst fra min side. Jeg ønsket ikke å spørre elevene direkte om flerkulturell påvirkning og innvandrersituasjonen i Oslo, og stilte et mer indirekte spørsmål for å se om elevene ville inkludere innvandrerperspektivet i sine beskrivelser av språklig variasjon i Oslo.

4.2.2 Elevprosjekt: Å forske på språk gjennom møte med ulike språkbrukere

Jeg ønsket at elevene selv skulle forske på språklig variasjon i egen by, fordi jeg ønsket å se om dette ville bidra til å utvide erfaringene deres og eventuelt gi dem nye erfaringer. I sekvens 3 fikk de derfor en prosjektoppgave hvor de ble delt inn i grupper etter emnene geografisk variasjon, generasjonsforskjeller og ”den nye norsken”¹⁵, Oppgaven de fikk var å gjennomføre et intervju med en person innenfor sin gruppe. Elevene hadde ikke jobbet konkret med intervju i skolesituasjon før, og læreren snakket derfor om intervju som metode i forlengelse av undervisningsøkta (sekvens 2). I tillegg fikk elevene utarbeide intervju spørsmålene sine i grupper på skolen. Dette var i utgangpunktet tenkt som en individuell oppgave, men elevene i ”den nye norsken”-gruppa arbeidet to og to. Som jeg beskrev i kapittel 3, er det lite synlig innvandring på skolen og i nærmiljøet, og utvalget av informanter fra denne gruppa var snevert. Det viste seg å være vanskelig å finne noen med innvandrerbakgrunn som elevene kunne intervju. Etter forslag fra læreren endte de derfor opp med å intervju en tyrkisk renholdsarbeider på skolen.

I analysen av denne sekvensen vil jeg legge vekt på oppsummeringen av prosjektarbeidet, som hadde form av muntlig presentasjon og klassesamtale (jf. avsnitt 5.3). I dette prosjektet er jeg ute etter elevenes erfaringer med talemålsvariasjon og endring, og jeg ser at erfaringene elevene gjorde i den gjennomførte prosjektoppgaven, kommer tydeligere frem i oppsummeringsøkta enn i de skriftlige intervjuene de laget. Det vil også være for omfattende i denne sammenhengen å analysere elevarbeidene i seg selv, og jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å legge vekt på selve oppsummeringen av prosjektet.

4.2.3 Samtalebasert undervisning og utforskende undervisningsmetode

Både sekvens 2 og 3 fungerte som en samtale mellom elevene, læreren og meg. Læreren ledet sekvens 2, og av praktiske årsaker ledet jeg sekvens 3. Jeg vil nå si noe om samtaleundervisning som metode, og om samtalene som utspilte seg i disse to sekvensene.

Etter å ha kartlagt elevenes forkunnskaper i sekvens 1 gjennomførte læreren en undervisningsøkt hvor målet var å gi elevene oppdatert informasjon om talemålssituasjonen i dagens Norge, slik at dette kunne fungere som utgangspunkt for deres videre arbeid. Jeg som

¹⁵ I møte med elevene valgte jeg bevisst å ikke bruke begrep som flerkulturell påvirkning. Derfor ble dette emnet hetende: ”Den nye norsken”. Begrepet har jeg lånt fra prosjektet ”Den nye norsken” ved Universitetet i Bergen, som blant annet handler om hvordan norsk språk endres av globalisering (Universitet i Bergen 2006).

forsker planla denne undervisningsøkta (sekvens 2), men jeg diskuterte med klassens lærer flere ganger underveis fordi det var hun som skulle undervise. Hun fikk komme med kommentarer og innspill og stod fritt til å velge undervisningsform. Undervisningsopplegget¹⁶ fremstår derfor som et samarbeid mellom læreren og meg. Ved å bruke undervisningsopplegget som basis, og samtidig stille oppfølgingsspørsmål, klarte hun å få elevene til å uttrykke flere erfaringer enn de sannsynligvis ville gjort i en tradisjonell undervisningssituasjon. I tillegg fikk hun formidlet ny kunnskap – slik intensjonen var. Elin tok også tak i konkrete historier fra enkeltelever, og klarte på denne måten å inspirere hele elevgruppa (jf. avsnitt 7.2.1).

Sekvens 3 (oppsummering av elevprosjektet) utspilte seg også som en klassesamtale. Denne samtalen var det jeg som ledet, fordi jeg hadde flere spørsmål jeg ønsket å stille elevene på bakgrunn av intervjuene de hadde gjennomført. Læreren var tilstede i klasserommet, men var ikke en del av samtalen. Denne sekvensen fokuserte på de nye erfaringene elevene hadde fått gjennom sin talemålsforskning, og samtalen dreide seg derfor i stor grad om flerkulturell påvirkning (jf. avsnitt 5.3).

I kapittel 2 viste jeg til tre ulike samtaleformer: *Kumulative samtaler*, *disputtpregede samtaler* og *eksplorerende samtaler* (jf. avsnitt 2.7.1). I følge Matre og Fottland (2004) er det eksplorerende tale som best fremmer utforskende arbeid, som altså er en av metodene jeg har brukt i dette prosjektet. Ved å la barna arbeide utforskende, som i prosjektoppgaven hvor de selv fikk forske på språk, vil elevene måtte ta i bruk både egne og andres forkunnskaper og erfaringer, samtidig som de må søke nye innsikter gjennom å utforske språk og språklig variasjon. Slik får elevene mulighet til både å utfordre hverandre og bruke hverandres innspill (ibid). Når samtalelederen, i dette tilfelle lærer eller forsker, er bevisst på å bruke oppfølgingsspørsmål og slik inspirerer elevene til å spille på hverandres ytringer, vil samtalen få eksplorerende trekk.

Samtalene i dette prosjektet (sekvens 2–4) har alle tatt utgangspunkt i konkrete situasjoner. Dialogene har startet ved at elevene enten har fått se et videoklipp, blitt fortalt en historie, eller blitt stilt konkrete spørsmål. Dette var noe jeg bevisst la vekt på fordi jeg ønsket at samtalen skulle få en god start, og at elevene skulle inspireres til å tenke rundt gitte situasjoner og eksempler. Dette fungerte godt, og slik jeg ser det, har dette vært avgjørende for resultatene i dette prosjektet. De konkrete situasjonene brøyt isen i samtalen og inspirerte

¹⁶ Se vedlegg 1

elevene (jf. Cohen et. al 2007, s.375).

4.2.4 Intervju som metode

Intervjuene jeg gjennomførte med utvalgte elever var semistrukturerte og tok utgangspunkt i intervjuguider jeg hadde laget på forhånd (jf. vedlegg 5). Disse var ganske detaljerte, men jeg hadde lagt inn rom for oppfølgingsspørsmål. Ved å legge til rette for å kunne stille uforberedte spørsmål, har man mulighet til å gå i dybden på emner som dukker opp i intervjusituasjonen. Kvalitative intervju er en metode som er mye brukt i sosiolingvistiske undersøkelser. Det er viktig å etablere en uformell tone slik at informantene opplever situasjonen som naturlig, noe jeg la vekt på i intervjuene.

Jeg gjennomførte i alt tre intervju med to elever i hver gruppe. Jeg valgte gruppeintervju fordi jeg ønsket å la flere elever dele sine erfaringer gjennom dialog med hverandre og med meg. Ved å intervju en gruppe legger man også til rette for at ulike personer med ulike meninger og perspektiv får uttalt seg i samme rom. Elevene viste seg tidlig i prosjektet å ha varierte og ulike erfaringer, og ved å la dem snakke sammen ville jeg gi dem mulighet nettopp til å dele disse og til å inspirere hverandre. I tillegg er gruppeintervju en fin metode å bruke når informantene er barn. Ved å legge til rette for en *samtale* mellom barn unngår man sannsynligvis at deres svar blir direkte respons på spørsmål fra intervjueren. Barna vil sannsynligvis utfordre og inspirere hverandre i samtalen, og svarene de gir vil da kunne få et mer autentisk preg (jf. Cohen et al. 2007, s. 374). Et mål med å inkludere flere elever i samme intervju var også å gjøre situasjonen så trygg som mulig for informantene, og elevene så ut til å glemme at det stod en båndopptaker på bordet foran dem. Å intervju *to* elever samtidig viste seg også å være svært gunstig for dialogen som utspilte seg. I forkant av prosjektet gjennomførte jeg et pilotintervju med tre elever, og opplevde da at en av elevene falt utenfor samtalen. I par-intervjuene var det tydelig at elevene dro hverandre og oppmuntret hverandres innspill.

Jeg valgte elever til intervju på bakgrunn av hvem som hadde utpekt seg i samtaleøktene (sekvens 2 og 3), men og på bakgrunn av prosjektoppgaven elevene selv gjennomførte. I tillegg rådførte jeg meg med læreren om hvem som kunne være aktuelle, og hun hadde noen forslag til hvilke elever jeg kunne intervju. Disse tok jeg hensyn til (jf. avsnitt 4.1).

4.3 Forskningsetikk

I dette prosjektet har jeg beveget meg mellom forsker- og lærerrollen, og jeg har på enkelte tidspunkt trådt ut av forskerrollen. I sekvens 2 (undervisningsøkta) var jeg først og fremst observatør, men jeg hadde mulighet til å gripe inn dersom jeg ønsket å stille utdypende spørsmål til elevene. Læreren og jeg hadde i forkant av undervisningen hatt flere samtaler om dette, og var enige om at vi ønsket å være i dialog i denne økta. Fordi jeg har mer kunnskap enn henne om talemålsvariasjon og endring, var det naturlig i enkelte situasjoner å bistå læreren i undervisningen. Jeg opplevde også at hun i klasesamtalen vendte seg bevisst til meg for å stille spørsmål, og jeg ble slik inkludert i samtalen på en naturlig måte.

Elevene henvendte seg også til meg for å stille spørsmål som gjaldt prosjektet. For dem var jeg ikke bare forsker. Jeg var også lærer i enkelte deler av prosjektet, i og med at det var jeg som introduserte prosjektet og metodene. De vendte seg til meg fordi de visste at dette var mitt prosjekt og ikke lærerens. I løpet av prosjektperioden vikarierte jeg også for læreren deres, og det var derfor ikke så rart at de til tider hadde problemer med å skille rollene mine. Dette kan sees som en del av min intervensjon i klassen og i prosjektarbeidet.

I alle sekvensene utenom elevloggen (sekvens 1) brukte jeg båndopptaker, og jeg har transkribert alle samtalene. Jeg valgte å transkribere samtalene ordrett og på dialekt, for å gjengi samtalene mest mulig nøyaktig. Transkripsjonssymbolene jeg har benyttet er disse:

@	Latter
(.)	Kort pause
(...)	Litt lenger pause
/	Avbrytelser (enten av seg selv eller andre)
()	Overlappende tale
(X)	Utydelig tale
L	Lærer
F	Forsker

Materialet er totalt anonymisert og gjennomført etter retningslinjer fra Norsk

samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg har gitt skolen, læreren og alle elevene pseudonym. I forkant av prosjektet sendte jeg også ut informasjonsbrev til elever og foreldre hvor jeg ba om tillatelse til å gjennomføre forskningen min i klassen (se vedlegg 3).

4.4 Metodetriangulering og ”member checking”

Ved å benytte ulike metoder, og ved å støtte meg til ulike teorier, har jeg oppnådd en form for metodetriangulering. Dette består i å samle inn data gjennom ulike metoder, for således å underbygge funnene en har gjort (Cohen et. al 2007, s. 143). Jeg har underveis i skriveprosessen også hatt møter med klassens lærer Elin, og hun har fått mulighet til å lese gjennom deler av teksten for å se om hun kjenner seg igjen i mine beskrivelser, analyser og tolkninger. Dette kalles ”member checking”, og kan foregå kontinuerlig i prosjektet. Member checking innebærer nettopp at forsker gir forskningsdeltakerne mulighet til å lese gjennom tekst for å påpeke eventuelle faktafeil og kommentere tolkning og analyse (Postholm 2010, s. 133). Dette var viktig for meg, i og med at jeg samarbeidet tett med klassens lærer i dette prosjektet. Fordi læreren kjenner elevgruppen bedre enn meg, var det også nyttig å la henne lese gjennom og uttale seg om mine elevbeskrivelser og analyser.

5.0 Analyse, tolkning og drøfting. Del 1: Erfaringer

Jeg ønsker i denne første delen av analysen å gjøre rede for hvilke erfaringer elevene gir uttrykk for å ha med språklig variasjon og endring. Jeg vil analysere de fire sekvensene hver for seg, og til slutt gi en oppsummering.

5.1. Sekvens 1: Elevlogg før prosjektstart

I analysen av første sekvens, elevloggene, har jeg valgt å ta for meg alle de fire spørsmålene elevene svarte på i loggene sine. Jeg vil se dem hver for seg, og til slutt oppsummere og drøfte erfaringene elevene gir uttrykk for i prosjektets første del. Spørsmålene dekker ulike aspekter ved talemålssituasjonen i Norge og vil derfor samlet kunne si noe om elevenes erfaringer med språklig variasjon og endring (jf. avsnitt 4.2.1). Spørsmålene elevene fikk var som sagt:

1. Hvorfor snakker folk forskjellige dialekter, tror du?
2. Hvilke kjennetegn har dialekten du bruker?
3. Hvorfor og hvordan snakker mennesker som bor i Oslo forskjellig?
4. Hvordan snakker besteforeldrene dine? Hva er forskjellen i måten du og de snakker på?

5.1.1 Hvorfor har vi ulike dialekter?

På det første spørsmålet i loggen svarer elevene ganske likt, og de fleste gir uttrykk for at dialektforskjeller har bakgrunn i geografi og bosted. 17 av 19 svar antyder dette, og jeg mener derfor at dette er en grunnleggende oppfatning i klassen. Dette tyder på at elevene har et dialektbegrep som i all hovedsak omfatter geolekter. Elevenes utsagn viser at de er klar over at geografiske forskjeller påvirker språket, men de har lite begrep om *hvordan* og *hvorfor* dette skjer. ”Mennesker snakker forskjellig fordi de bor på forskjellige steder”, er et typisk svar på dette spørsmålet. De aller fleste svarene er korte og enkle, og det kan virke som om elevene til tider har vanskelig for å sette ord på kunnskapen sin. I tillegg kan det hende at de har lite kjennskap til hvordan ulike dialekter varierer, og at de mangler presise begreper for å beskrive eventuell dialektvariasjon. At elevene har vanskelig for å sette ord på kunnskapen sin kan være en årsak til at de fleste utsagnene er korte og lite informative.

Fordi denne klassen ikke har arbeidet med talemål tidligere, er det naturlig at elevene henter

erfaringer fra miljø og kontekster de kjenner til. Det de fleste elevene relaterer til talemålsvariasjon, er først og fremst personer i deres nære omgangskrets som snakker en annen *geolekt* enn de selv gjør. I og med at elevenes dialektdefinisjon ser ut til å være noe snever, er det ikke rart at deres tanker om språklig variasjon i utgangspunktet handler nettopp om geografi. Tidligere har jeg nevnt at undervisning i skolen ofte tar utgangspunkt i en dialektologisk forskningstradisjon (jf. avsnitt 1.1). Det kan derfor tenkes at talemålskunnskap som finnes blant folk flest, primært er knyttet til geografi. Fordi elevene ikke har hatt undervisning i dette emnet tidligere, og fordi elevgruppen på Vestalléen skole er nokså homogen, er det ikke rart at de mangler bakgrunnskunnskap for å forklare hvorfor og hvordan talemål varierer.

Selv om de fleste elevene kun fokuserer på geografi og bosted i sine svar, og slik ikke beskriver hvordan ulike dialektforskjeller kommer til uttrykk, er det likevel noen svar som skiller seg ut. Disse er annerledes enn resten av ytringene fordi innholdet er av en annen karakter. De påpeker ikke bare geografi som grunnlag for talemålsvariasjon, men beskriver også til en viss grad hvorfor talemål varierer. En av elevene påpeker at: ”skarre r kom først til bergen og så spredte det seg”.¹⁷ Selv om svaret trolig er basert på en språklig myte¹⁸ og ikke nødvendigvis helt korrekt, viser eleven likevel at han kan påpeke et dialekttrekk og samtidig si noe om hvor han tror det kommer fra. I tillegg kan det tyde på at eleven har kjennskap til at muntlig språk sprer seg, og slik kan det tenkes at han har forståelse av at talespråk stadig er i endring.

En annen elev gir uttrykk for hvordan økt mobilitet i dagens samfunn forårsaker kontakt mellom talemål og gjør at vi får kjennskap til andre talemålsvarieteter: ”før hadde man ikke fly og da viste man ikke at andre mennesker snakket anderledes”.¹⁹ Med et lite komplisert språk setter denne eleven ord på at Norge har gjennomgått en enorm utvikling, og antyder at dette har hatt konsekvenser for talemålsutviklingen. Det er tydelig at eleven aktivt bruker hverdagspråket og spontane begreper for å formidle sin kunnskap, noe som kan tyde på at hun mangler vitenskapelige begreper (Vygotskij 1986/2001). Jeg vil si mer om hvordan elevene bruker begrepsapparatet sitt i andre del av analysen (jf. avsnitt 6.1.1, 6.1.2 og 6.1.3).

¹⁷ Alle elevsitatene i denne oppgaven står i sin opprinnelige form.

¹⁸ Tanken om at skarre r-en først kom til Bergen med Hanseatene er en utbredt oppfatning (Sandøy 2008, s. 222).

¹⁹ Dette utsagnet har jeg også valgt som tittel på oppgaven min, fordi jeg mener det illustrerer at eleven oppfatter mobilitet som en viktig kilde til språkendring. Jeg har i tittelen valgt å rette ortografiske feil, for at de ikke skal ta oppmerksomheten vekk fra innholdet i selve utsagnet. Sitatet står her i sin opprinnelige form.

Svaret som utpeker seg mest i denne sammenhengen er: ”Man snakker sånn man snakker begrunnnav omgivelsene som man blir påvirket av [...] eller at det har noe å gjøre med hvordan det er rundt seg”. Svaret er interessant nettopp fordi eleven gir uttrykk for en sosiolingvistisk oppfatning av språk ved å beskrive hvordan sosiale forhold påvirker talespråk. I tillegg kan det hende at eleven har tanker om at mennesker forandrer språket etter hvem de snakker med, og at både språk og identitet påvirkes av omgivelsene.

Ytringene jeg nå har beskrevet, viser at selv om elevgruppen i utgangspunktet er enige om at dialektvariasjon skyldes geografi, har elevene ulike erfaringer og noen gir derfor uttrykk for mer kunnskap enn andre.

5.1.2 Hva kjennetegner elevenes dialekt og hvordan ser de på denne?

Som nevnt i kapittel 3, er elevene i denne klassen svært opptatte av hvordan man snakker i det området hvor Vestalléen skole ligger (jf. avsnitt 3.3). Dette kommer også tydelig frem i loggene deres. Dialektkjennetegnet de aller fleste elevene peker på, er substantivending i bestemt form entall.²⁰ Elevene påpeker først og fremst -en-form (eks: ”hytten”) som de mener er typisk for deres talemål. Noen få nevner at man i Osломål kan bruke både -a og -en-form (Eks: ”hytta”/”hytten”), men de fleste fremhever -en-formen. Elevene bruker alle samme eksempel, ”hytten”/”hytta”, når de beskriver ”substantivfenomenet”, noe som kan tyde på at dette er en felles oppmerksomhet i klassen. Denne oppmerksomheten ser ut til å ha bakgrunn i en elevs språkinteresse, og er trolig ikke basert på erfaringer de fleste elevene har gjort. Fordi alle elevene bruker samme substantiv som eksempel, kan det tyde på at de mangler bakgrunnskunnskap for å uttrykke seg om språklig variasjon med utgangspunkt i dette språktrekket. Ved å lytte til elevenes talespråk i dette prosjektet, mener jeg det er grunnlag for å si at selv om de fleste hevder at de har -en-endelse i substantiv bestemt form entall, er det kun en liten del av elevene som konsekvent bruker -en-form. Dette viser at det er en forskjell mellom rapportert og faktisk språkbruk.

Elevenes oppfatninger om -en og -a-endelser kan likevel tyde på at noen faktisk har oppfattet at det finnes ulike måter å snakke på i Oslo, men det er vanskelig å si noe sikkert om dette. De beskriver grammatikk, men klarer ikke se dette i en utvidet kontekst: ”Noen banner mye, noen har a-endelser og noen har en-endelser”. Eleven som siteres her referer til *noen*, og dette kan

²⁰ Heretter referert til som ”substantivfenomenet”. Elevene brukte ikke grammatiske begrep når de omtalte dette, bare eksempler.

tyde på at han ikke kjenner godt nok til hvor disse språktrekkene forekommer. Det går også tydelig frem av materialet mitt at elevene blander uttalelser om grammatikk og om språklig stil. Når elevene beskriver talemål, kan de like gjerne trekke inn utseende som språk (jf. avsnitt 5.2.5). At elevene til tider blander disse nivåene, kan tyde på at de mangler et presist metaspråk, noe jeg vil komme tilbake til i andre del av analysen (jf. kap.6).

Elevene påpeker også at man ikke skarrer på r-en i Oslo, men i stedet for å skrive om r-en i eget talemål, nevner de fleste elevene andre geolekter hvor man skarrer. Bare en elev skriver at han ruller på r-en. Dette kan tyde på at de har lettere for å beskrive eget talemål ved å ta utgangspunkt i andre geolekter med markerte trekk som varierer fra deres egen. Forskning viser at mange ungdommer i Oslo ikke ser på eget talemål som dialekt, og det kan slik være vanskelig for dem å beskrive kjennetegn for eget talemål (jf. Opsahl og Røyneland 2009). Det kan derfor tenkes at også elevene i denne klassen opplever eget talemål som ”vanlig” og umarkert (jf. avsnitt 2.4).²¹ Jeg la tidlig i prosjektet merke til hvordan elevene snakker om eget talemål og hvordan de plasserer det i en større sammenheng. Elevene omtaler talemålet sitt på ulike måter: ”oslodialekt”, ”oslomål”, ”min dialekt”, ”dialekten jeg bruker”, ”bokmål” og ”bokmålsdialekt”. Flere av dem er fast bestemt på at de ”snakker bokmål”. At de opplever eget talemål som umarkert og bokmålslikt, kan tyde på at de nettopp oppfatter sitt sørøstnorske talemål som en mental standard (jf. Mæhlum 2009 og avsnitt 2.4).

På spørsmålet om hva som kjennetegner elevenes dialekt, nevner noen få at de bruker slang- og lånord i sitt talemål, og vi finner her de første beskrivelsene av *ungdomsspråk og slang*. Dette språket og elevenes kunnskap om det, vil jeg skildre ytterligere i analysen av de andre sekvensene (to til fire), da denne kompetansen kom tydeligere frem etter hvert som prosjektet pågikk. Jeg vil likevel her vise et eksempel som viser at enkelte av elevene er svært reflekterte i utsagn om eget språk: ”... men jeg snakker bare med litt a-ender, og med litt ungdomselig, slappe ord som: in, seff og Smartass”. Eleven forteller hvilke ord hun bruker og påpeker, ved å streke under *jeg*, at hun skiller seg litt ut fra majoriteten. Selv om enkelte av elevene kommer med utsagn hvor de beskriver slang, forklarer de som regel ikke i denne sekvensen hvorfor de bruker slike ord eller hva ordene betyr. Likevel får man gjennom sitat som dette et innblikk i elevenes språklige repertoar, og det viser at enkelte av elevene er klar over at det finnes en ungdommelig språkstil.

²¹ Se også vedlegg 4.

5.1.3 Hvorfor og hvordan snakker mennesker som bor i Oslo forskjellig?

Det var tydelig at elevene hadde vanskelig for å forstå hva de skulle svare på dette spørsmålet, og det kan derfor tenkes at talemål i ”elevenes Oslo” varierer i liten grad. Elevene forklarer enten hvorfor eller hvordan mennesker snakker forskjellig, men de klarer ikke å kombinere disse: ”Folk i Oslo snakker forskjellig fordi noen sier kanskje hytta og noen hytten”. Her gis det uttrykk for forskjeller (altså *hvordan* mennesker snakker forskjellig), mens andre elever forklarer *hvorfor* talemålsvarieteter oppstår: ”Mennesker i Oslo snakker forskjellig fordi de har mammaer og pappaer som kommer fra forskjellige steder”. Det er også tydelig på dette spørsmålet at enkelte har vanskelig for å sette ord på hva de mener, og noen svar fremstår derfor som litt upresise: ”I Oslo snakker forskjellig i Oslo fordi de kommer fra forskjellige steder. De snakker forskjellig fordi de kommer her i fra”. I tillegg til at elevsitat som dette viser manglende forklaringssevne, er det også tydelig å se at de fleste elevene tar utgangspunkt i kjente referanser. De relaterer språklig variasjon til mennesker og geolekter de kjenner til. De aller fleste referer til ”substantivfenomenet” i forsøk på å beskrive språklig variasjon, sannsynligvis fordi det er dette de kjenner til. Elevene ser Oslo fra sitt perspektiv, og fordi det er liten språklig variasjon i området hvor de bor (jf. avsnitt 3.3), er det vanskelig for dem å beskrive dette. Deres forklaring på hvorfor og hvordan talemål i ”deres Oslo” varierer, tar derfor utgangspunkt i foreldre med ulike geolekter som har bakgrunn fra andre steder enn Oslo. Igjen utpeker geografi seg som en tydelig referanse. Dette er i og for seg ikke unaturlig, da analysen av svarene elevene gav på spørsmål 1, indikerte at elevenes dialektdefinisjon på dette tidspunktet kun ser ut til å inneholde geolekter. Selv om de fleste svarene ikke omtaler talemålsvariasjon i Oslo, aner jeg at enkelte elever kjenner til språklige forskjeller i egen by. Noen få elever gir uttrykk for at det er forskjeller mellom østkanten og vestkanten. Fordi det kun er noen få som nevner dette antar jeg at majoriteten ikke kjenner til forskjellene, og derfor har vanskelig for å uttrykke seg om disse. Men det kan også være at elevene ikke kommer på denne forskjellen i skrivesituasjonen. I forkant av prosjektet mitt gjennomførte jeg et pilotintervju hvor elevene påpekte forskjeller mellom øst og vest i Oslo ved å ta utgangspunkt i ytre faktorer som klær og utseende. Slike markante faktorer er sannsynligvis lettere å påpeke for elevene enn språklig variasjon, noe jeg vil komme tilbake til senere i analysen (jf. avsnitt 5.2.5).

Jeg ønsket altså med dette spørsmålet å fange opp elevenes erfaringer med flerkulturell påvirkning, men jeg valgte bevisst og ikke spørre elevene direkte om innvandreres språk.

Fordi jeg ikke ville legge føringer for deres svar, formulerte jeg derfor spørsmålet slik: *Hvorfor og hvordan snakker mennesker som bor i Oslo forskjellig?* (jf. avsnitt 4.2.1). Elevene gir som sagt uttrykk for at de har liten erfaring med språklig variasjon i egen by, og det er derfor nærliggende å tro at de ikke tenker på innvandreres måte å snakke på som en variant av norsk talemål. Det kan være flere grunner til dette. Hovedgrunnen tror jeg er nettopp det at de møter få innvandrere i sin hverdag og sitt nærmiljø. De møter ikke flerkulturell påvirkning i like stor grad som elever som bor på østkanten. En annen grunn tror jeg er at elevene har et snevert innhold i sin dialektdefinisjon. I kapittel to har jeg diskutert hvordan ulike definisjoner på ordet dialekt preger menneskers oppfattelse og innhold i begrepet (jf. avsnitt 2.5). I møte med innvandrere er det, som nevnt tidligere, ikke språket elevene først legger merke til, men ytre faktorer. Med fare for å være for stigmatiserende kan man si at disse elevene lever ganske beskyttet mot andre språklige impulser i sin lille ”vestkantboble”.

Likevel er det noen svar som skiller seg ut. Disse utpeker seg først og fremst fordi elevene uttrykker kjennskap til hvordan talemål på østkanten og vestkanten i Oslo varierer:

”Mennesker som bor i Oslo snakker forskjellig fordi de bor på forskjellige steder. De som bor langt øst snakker kanskje litt mer *bredere* enn de som bor langt vest” (min utheving). Som en av få, nevner denne eleven talemålsforskjell på øst og vest. Ved å bruke ordet ”bredere” skiller han østkantspråket fra vestkantspråket, men hva han legger i ordet ”bredere” går ikke frem av svaret hans. En annen elev er også oppmerksom på at man snakker forskjellig i ulike deler av Oslo og skriver: ”I Oslo snakker vi forskjellig for vi kommer fra en annen side av Oslo”. Sannsynligvis er det forskjellen på øst og vest eleven her prøver å få frem. Svaret er enkelt og eleven bruker sitt hverdagsspråk. Det er også interessant å se hvordan eleven her beskriver situasjonen ut i fra sitt eget perspektiv ved å bruke ordet *vi*.

Det siste sitatet jeg vil trekke frem viser hvordan en av elevene knytter språklig variasjon til identitet, og hvordan han er bevisst sine egne språklige valg. Han forklarer slik hvorfor og hvordan mennesker snakker forskjellig: ”Jeg tror kanskje det er fordi dem har lyst. *Jeg ble lært opp til å si hytta, men nå sier jeg hytten*” (min utheving). Dette svaret er noe upresist fordi eleven skriver ”dem” uten å nevne hvem dette er, hvor de bor eller hvordan de snakker. Til tross for at svaret er noe upresist, havner det i en egen kategori, da det er det eneste som uten å nevne øst og vest, sier noe om hvorfor mennesker snakker forskjellig. Dette sitatet handler både om ”substantivfenomenet” og språklige valg, noe som har vist seg å være viktig for enkelte elever i denne klassen (jf. avsnitt 3.3).

Dette er første gang i prosjektet jeg opplever at noen av elevene gjør et forsøk på å beskrive talemål som er typisk for østkanten i Oslo. Noen få viser til det tradisjonelle skillet i hovedstaden, men de fleste har vanskelig for å forklare detaljert hvordan forskjellene kommer til uttrykk, noe som tyder på at de mangler kunnskap om dette. I tillegg viser svarene på dette spørsmålet at elevene befinner seg kunnskapsmessig på ulike nivå, og at de uttrykker seg ulikt. Hvordan metaspråklig kompetanse kommer til uttrykk på ulike måter, vil jeg kommentere senere (jf. avsnitt 6.1).

5.1.4 Hvordan snakker besteforeldrene til elevene?

Med dette spørsmålet ønsker jeg å få tak i om elevene har lagt merke til at besteforeldrene deres kanskje bruker andre ord enn de selv gjør. Også i svarene på dette spørsmålet beskriver elevene språklig variasjon ut i fra geografi og med et tradisjonelt dialektbegrep (jf. Skjekkeland 2010). Når de beskriver besteforeldrenes talespråk, tar de utgangspunkt i det geografiske stedet hvor besteforeldrene kommer fra og peker på dialekttrekk typisk for dette stedet. Hvis vi ser på ordlyden i spørsmålet, er det kanskje ikke så rart at elevene tar utgangspunkt i geolekter, da denne ikke sier noe om at det er generasjonsforskjeller elevene skal påpeke. Læreren opplyste imidlertid om dette muntlig flere ganger mens elevene skreiv loggen sin fordi flere elever var usikre på hva de skulle svare.

Også på dette spørsmålet er det tydelig at elevene skiller mellom eget talemål (omtalt som ”bokmål”), og andre geolekter: ”Besteforeldrene mine snakker trøndersk. Forskjellen er at de snakker på en måte noe som er midt i mellom bokmål og nynorsk, og jeg snakker nesten helt bokmål”. Begrepene bokmål og nynorsk brukes ofte i omtale av talespråk (se f. eks Solheim 2010a, s.61). Det som likevel overrasker meg er hvordan elevene gjennom hele prosjektet argumenterer for at deres talemål er det samme som bokmål (se vedlegg 4), noe jeg vil komme tilbake til (jf. avsnitt 6.2.1).

De fleste svarene tar som sagt utgangspunkt i geografi og gir slik et innblikk i hvilke geolekter elevene har kjennskap til. Eksempler på ulike ytringer fra elevene er: ”Bestefar kommer fra nornårge han sier æ, eg og ho. Bestemor kommer fra Oslo hun sier jeg, hun, han”, ”Besteforeldrene mine snakker på mammas side Valdresdialekt og på pappas side Ålesunddialekt. Forskjellen er at i Valdres kan det høres ut som et helt annet språk en i Oslo. I Ålesund har de veldig skarp R og bruker R mye”. Selv om disse svarene ikke beskriver språklig variasjon mellom generasjoner, viser de tydeligere enn før elevenes kjennskap til

ulike geolekter, og deres tilknytning til geografi. Det siste svaret utmerker seg og viser hvordan eleven har lagt merke til spesielle dialekttrekk, og fordi han forklarer hvordan disse trekkene er forskjellige fra hans eget talemål.

Målet med spørsmålet om hvordan besteforeldrene snakker og hvordan dette talemålet varierer fra elevenes eget, var som sagt å få elevene til å tenke over hvordan muntlig språk varierer *mellom* generasjoner. Det er litt overraskende at kun syv elever kommenterer generasjonsforskjeller i form av ord og uttrykk som varierer fra måten de selv snakker på. Disse elevene beskriver besteforeldrenes språk som: ”gammeldags” og ”mer høflig” enn sitt eget, og ordene de bruker som eksempler er: ”tredve/tretti”, ”haven/hagen” og ”doktor/lege”.²² Fordi så få nevner generasjonsforskjeller som dette, og fordi elevene fokuserer på geografi, kan det tyde på at en dialektologisk tankegang fremdeles står sterkt. Det kan også tyde på at elevene er mindre opptatte av slike stilforskjeller som eksemplene over representerer.

5.1.5 Oppsummering av sekvens 1

Oppsummert vil jeg si at elevenes logger gir meg et innblikk i hvilke erfaringer elevenes har med språklig variasjon og endring før prosjektstart. Geografi utpeker seg som en hovedkategori som elevene tar utgangspunkt i når de skal beskrive språklig variasjon. Det virker også som om det er nytt for elevene å se på generasjonsforskjeller og flerkulturell påvirkning som årsaker til språklig variasjon. Deres begrep om ulike talemål gir på dette tidspunktet et lite nyansert bilde av talemålssituasjonen i Norge, hvilket stemmer overens med hvordan dialektologisk forskningstradisjon synes å prege menneskers tanker om språklig variasjon (jf. avsnitt 1.1). Jeg ser i etterkant at noen av spørsmålene kunne vært formulert annerledes, men i og med at elevene i tillegg fikk muntlig forklaring, mener jeg det er grunnlag for å si at deres erfaringer kommer godt frem. Ut i fra de svarene elevene gir kan det tyde på at språklig variasjon for dem har sin bakgrunn i tradisjonelle norske geolekter og geografi.

Selv om metaspråket kan hemme elevene når de skal uttrykke seg skriftlig, er det tydelig at der har erfaringer de ønsker å formidle. Dette kom frem da de stadig rakk opp hånden og begynte å forklare muntlig. Kanskje ville flere erfaringer kommet til uttrykk dersom denne økten også hadde vært samtalebasert slik de andre sekvensene var. Dette er som sagt også

²² Det første ordet i eksemplene viser til besteforeldrenes språk. Eks: ”Bestemor sier doktor og jeg sier lege”.

første gang elevene møter talemål som eget emne i undervisningssammenheng (jf. avsnitt 3.3). Flere av dem stilte gjennom hele økta både læreren og meg konkrete spørsmål om hvordan de skulle svare, samtidig som de prøvde å forklare hva de ville skrive. For enkelte ble det kanskje for vanskelig å uttrykke seg skriftlig om hvorfor mennesker snakker forskjellig, noe som kan være årsaken til enkle svar som dette: ”fordi de kommer fra forskjellige steder”.

5.2 Sekvens 2: Undervisningsøkt

Gjennom elevenes logger (sekvens 1) fikk jeg god innsikt i deres ”erfaringsverden”, og jeg hadde svarene fra loggene i tankene da jeg sammen med lærer planla undervisningsøkta som utgjør sekvens to i dette prosjektet. I denne sekvensen benyttet læreren samtalebasert undervisning (jf. avsnitt 4.2.3). Elevene fikk se ulike videoklipp av ulike språkbrukere, og samtalen tok utgangspunkt i disse klippene. Målet i denne sekvensen var å gi elevene ny kunnskap og slik et mer oppdatert bilde av talemålssituasjonen i Norge (jf. avsnitt 1.4). I tillegg ønsket jeg å se om elevenes erfaringer ville utvides, og om de ville gi uttrykk for andre erfaringer i denne sekvensen enn de gav uttrykk for skriftlig i loggene sine. Denne økta var samtalebasert og tok utgangspunkt i emnene geografisk variasjon, generasjonsforskjeller og flerkulturell påvirkning (jf. vedlegg 1). Vi startet med geografisk variasjon, siden dette viste seg å være en grunnleggende oppfatning hos elevene med tanke på språklig variasjon i Norge. I loggene sine gav elevene uttrykk for kunnskap om geografiske forskjeller, og enkelte viste at de har kjennskap til hvordan generasjonsforskjeller skaper talemålsvariasjon. Fordi elevene i sekvens 1 ikke nevnte flerkulturell påvirkning ved å referere til innvandrere, var et av målene mine å la kategoriene geografisk variasjon og generasjonsforskjeller lede over på flerkulturell påvirkning og ulike former for innvandrernorsk²³. Jeg ønsket som sagt å se om elevenes erfaringer ville utvides, og om de i løpet av denne økta ville få et nytt bilde av talemålssituasjonen i Norge slik den fremstår i dag.

5.2.1 Geografi

Vi (læreren og jeg) valgte som sagt å ta utgangspunkt i geografi. Fordi elevenes svar i sekvens 1 handlet mye om geografisk avgrensa dialekter, vil jeg nå se grundigere på hvordan elevene definerer dialektbegrepet og hva som er bakgrunnen for deres oppfattelse av at språklig variasjon handler om geolekter. Elevene beskriver i denne økta dialekt som: ”nyanse av et språk” og: ” en annen versjon av det språket eller hovedspråket som de snakker”. I tillegg

²³ Det jeg overfor elevene i dette prosjektet omtalte som ”den nye norsken”.

fremhever de Norge som ”dialektland” ved å påpeke at: ”Ikke så veldig mange land som har så veldig mange typer dialekter”. Elevene ble igjen spurt om hvorfor vi har mange ulike dialekter i Norge fordi vi ønsket å gi dem muligheten til å utdype de svarene de gav i loggene sine muntlig, og for å hjelpe dem til å fokusere nettopp på *hvorfor* vi har dialekter. Utdraget fra samtalen nedenfor illustrerer hvordan elevene fremdeles holder seg til geografiske forskjeller:

R: Hvorfor man har dialekter vet jeg ikke, men det er sånn atte lissom de som er vokst opp her i Oslo de har jo bokmåldialekt. Men de som har vokst opp i Bergen har bergensdialekt.

L: m m.

R: det er liksom hvor man kommer fra. (XXX)

L: m m

R: som dialekten bestemmer på en måte

L: men sier man at i Oslo (.) du tenker at i Oslo har man bokmåldialekt?

R: Ja i hvert fall de som er født og oppvokst der.

Her deler Rasmus sine erfaringer med ulike geolekter og gir samtidig uttrykk for at han ikke vet hvorfor vi har ulike talemål i Norge. Elevene viderefører sine tanker fra loggene i denne sekvensen ved blant annet å påpeke at barn ofte snakker samme talemål som foreldrene sine, istedenfor den som er vanlig på stedet hvor de bor: ”... en gutt jeg kjenner som er like gammel som meg han har en mor som kommer fra Trøndelag og han er født her i Oslo men han snakker helt flytende trøndersk”. Også her er det tydelig at elevenes referanser for talemålsvariasjon er henta fra deres nære omgangskrets (jf. avsnitt 5.1.3).

Selv om elevene har vanskelig for å forklare hvorfor vi har ulike geolekter her i landet, er noen av elevene mer reflekterte enn andre og prøver å sette ord på hva de tror er årsaken til at muntlig språk varierer:

Jeg tror det har litt med lissom *omgivelsene* kanskje eller familiemedlemmer om noen er fra et annet land eller no sånn hvilken type dialekt man snakker kanskje[...] jeg tror kanskje det er noe med *hvordan* man er vokst opp kanskje eller noe sånt ²⁴ (mine uthevinger)

Denne eleven viser evne til å reflektere over situasjonen, og man kan slik se hennes tanker i lys av sosiolingvistisk forskning. Hun gir uttrykk for å ha kunnskap om hvordan oppvekst og omgivelser påvirker talemålet, og eleven er en av de første i gruppa som løfter blikket og direkte ymter frem på at språklig variasjon kanskje handler om noe mer enn bare geografi. I tillegg er dette svaret interessant fordi hun ikke avgrenser varieteter til talemål i Norge. Tidligere har elevene bare snakket om hvordan talemål i Norge varierer geografisk, mens

²⁴ Den samme eleven uttrykker også dette i loggen sin (J. f avsnitt 5.1.1).

denne eleven løfter blikket og snakker om påvirkning fra andre land.

5.2.2 Elevene om egen dialekt

I sekvens 1 oppdaget jeg at elevene bruker flere begreper når de refererer til eget talemål, og flere av dem påpeker likheten mellom skriftspråket bokmål og egen dialekt. I denne sekvensen blir det enda tydeligere at de ser på sitt eget talemål som svært bokmålsnært slik denne dialogen illustrerer:

F: men ka meine du med at du snakke bokmål?

R: jeg snakker liksom ikke Ålesunddialekt eller Valdresdialekt

F: e bokmål en dialekt?

R: bokmål (.) jeg snakker bokmål jeg snakker ikke noe annet enn bokmål

Flere av elevene omtaler eget talemål som ”bokmålsdialekt”, og dette går igjen i hele undervisningsøkta (jf. vedlegg 4). Elevene uttrykker at deres eget talemål ligner på det de leser i bøker, og for dem er ortografi og fonologi tilnærmet identisk. I tillegg opplever de at det i mange tilfeller er nettopp deres talemål som snakkes på tv og i radio, og elevenes uttalelser kan antyde at de opplever at deres eget ”bokmål” har en overordna posisjon i Norge (jf. Opsahl og Røyneland 2009). I tillegg til at det kan se ut som om de ser på eget talemål som en slags overordna norm, virker det som om de mangler begreper for å beskrive dialektvariasjon ytterligere. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen av metaspråket i kapittel 6.

Dialogen overfor ledet over i en lengre samtale om bokmål og nynorsk og forskjellen på tale og skrift. Elevene var forvirret. Selv om de holdt fast på at de snakker bokmål, stilte enkelte spørsmål som: ”Er nynorsk også en dialekt?”. For å klare opp i dette måtte læreren klargjøre forholdet mellom talespråk og skriftspråk, og hun snakket generelt om hvordan bokmål og nynorsk forholder seg til skrift. Dette virket oppklarende for elevene, og i slutten av undervisningsøkta ble lærer og elevene enige om at det kanskje var bedre å kalle elevenes talemål for oslodialekt. Det er derfor interessant å se at elevene likevel stadig vender tilbake at de ”snakker bokmål” (jf. vedlegg 4).

5.2.3 Elevene om ulike talemål

I denne økta var et av målene å gi elevene et møte med ulike geolekter. De fikk derfor høre to

ulike klipp fra *Dialektspelet*²⁵. Klippene elevene fikk høre var fra Fredrikstad og Rennebu. Disse dialektene ble valgt fordi de har mange markerte språktrekk. De avviker også fra elevenes eget talemål, og jeg ønsket nettopp at elevene skulle få møte kontraster. I dette tilfellet er det tydelig å se at Fredrikstaddialekten, som ligger nærmere elevenes eget talemål, er lettere å forstå enn Rennebudialekten. Dette kommer til uttrykk når elevene påpeker likheter og forskjeller mellom eget talemål og lydeksempelene, slik som dette eksemplet viser:

L: Hva var det som var så spesielt med den her dialekta da?

(...) eh Rasmus?

R: han hadde lissom litt sånn bokmål og litt æ og sånt.

L: ja. Litt blanding. Oda hva tenkte du?

O: litt sånn tykke L-er og snakket litt mer sånn eh ja det var det var på en måte bokmål men istedenfor å si l så sa han L

L: og det er jo veldig godt at du hørte den derre tjukke L-en.

Eksemplet viser hvordan elevene tar utgangspunkt i sitt eget talemål (her omtalt som ”bokmål”) når de beskriver Fredrikstaddialekten. Oda gir tydelig uttrykk for sin kunnskap ved å referere til ”tjukk L” når hun beskriver Fredrikstadmålet. Hun bruker her et fagbegrep, og viser slik tegn på metaspråklig kompetanse, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6 (jf. avsnitt 6.1.3). Det er likevel viktig å påpeke at den L-en som brukes i Fredrikstad er noe annet enn det som vanligvis refereres til som ”tjukk L”. Det som er interessant her, er at eleven bruker dette begrepet for å beskrive L-en i Fredrikstadmålet som er annerledes enn den vi finner i Oslo og omegn. Hun kjenner imidlertid ikke faginnholdet i begrepet.

Det er tydelig at talemålet fra Fredrikstad er lettere å beskrive fordi dette ligner deres egen i større grad enn Rennebumålet. Når de blir bedt om å beskrive Rennebudialekten, gir de uttrykk for at dette er vanskelig: ”Hva sier hun? Det var veldig utydelig!”. Elevene har også problemer med å plassere talemålet fra Rennebu geografisk, og praten går derfor over til å handle mer om informanten i klippet enn om selve språket. Informanten er ei eldre dame som står på kjøkkenet og baker. Elevene påpeker at hun snakker annerledes fordi hun er gammel. I tillegg oppstår det også en misforståelse her. En elev mener denne geolekten kan stamme fra Haugesund. Han begrunner svaret sitt slik: ”mormoren min kommer fra Haugesund”, noe som igjen understreker at elevenes referanser for talemål handler om familie og venner. Vi lot dem høre Haugesunddialekt for at de skulle høre forskjellen. Læreren bruker også denne muligheten til å vise på norgeskartet hvor Rennebu og Haugesund ligger. Elevene får da se

²⁵”Dialektspelet”, utgitt av Nynorsk kultursentrum, er et spill som inneholder over 60 dialektprøver fra hele landet, og hensikten er at man skal lære om ulike talemålsvarieteter og kunne plassere disse geografisk. Spillet bygger slik på en dialektologisk tradisjon.

den geografiske avstanden mellom de to stedene. Samtalen arter seg videre slik:

L: Hvorfor tror du Tore at alle du synes det lignet litt på bestemoren din?

T: (XXX) hun pleier vel ikke snakke så mye haugesundsk, men har noen venner som snakker litt sånn den dialekten (XX) men jeg vakke helt sikker så jeg bare tippa det jeg trodde.

L: du tenkte kanskje at det var sånn litt sånn eldre menske? (Hvorfor)

T: (ja og den derre bakegreia liksom(XXX))

Eleven, og flere med han, gir uttrykk for å ha lagt merke til eldre personers språk, men i denne sammenhengen har de vanskelig for å skille mellom geolekt og generasjonsforskjeller. Ytre stiltrekk ser fremdeles ut til å virke inn. Elevene fokuserer på at informanten var eldre, og at hun stod og bakte på kjøkkenet sitt. I tillegg var klippet fra Rennebu litt vanskelig å forstå fordi informanten fremførte et dikt, noe som også kan ha forvirret elevene. Læreren ser denne misforståelsen som en gylden mulighet til å dreie samtalen over på neste tema som er generasjonsforskjeller.

5.2.4 Generasjonsforskjeller

Når elevene i denne sekvensen (undervisningsøkta) blir spurt om hvordan besteforeldrene snakker, tar de fremdeles utgangspunkt i geografiske forskjeller. Fordi denne økta var samtalebasert, hadde læreren nå mulighet til å forklare og stille inngående spørsmål til elevene, og som eksemplet viser ledet hun dem over på språklige forskjeller som følge av ulike generasjoner:

L: Når dere snakker, har dere andre ord enn det foreldrene deres snakker. Trine?

T: eller jeg har hvertfall andre tall. De sier tre og førti og sånn

L: og dere sier?

T: førtitre

L: det er riktig. Men ord da. Tenk på ord. Bruker dere andre ord, Hanna?

H: mamma sier ikkje ja å jeg sier ikke

L: *ja men det er dialekt ikke sant.* Eh Vetle? (min utheving)

V: mamma og pappa snak jeg sier liksom hytten og sånt og det er litt og så er det pappa sier ketchup

L: og du sier

V: eh ketchup

L: *ja nå kommer vi kanskje inn på dialektnyanser men nå er jeg ute etter ord.* Bruker dere andre ord som dere i språket deres som ikke foreldrene deres det gjør barna mine (min utheving)

F: eller besteforeldrene

L: eller besteforeldrene kanskje. Bente?

B: mamma hun sier haven men jeg sier hagen

Trine åpner denne dialogen nettopp med å påpeke generasjonsforskjeller i språket som hun har lagt merke til. Læreren bekrefter dette, men hun er mer opptatt av å fokusere på ord og gir derfor denne kommentaren liten plass. Dialogen viser hovedsakelig hvordan flere av elevene peker på og fremhever ulike geolekter, noe som kan tyde på at det er vanskelig for dem å

forstå hva generasjonsforskjeller er, og hvordan disse kan komme til uttrykk språklig. Eksemplet over viser også hvordan læreren bevisst bruker oppfølgingsspørsmål for å få elevene på sporet av det hun er ute etter (jf. avsnitt 7.2.1). Slik blir elevenes erfaringer mer og mer synlige, og det virker som om dette er noe elevene ikke har tenkt over tidligere. De fleste av dem klarer ikke uten hjelp å se at generasjonsforskjeller også forårsaker språklig variasjon og endring. Men når læreren har stilt spørsmål og ledet elevenes oppmerksomhet bort i fra geolekter, klarer Bente å påpeke en forskjell mellom sitt eget og morens talemål.

Når elevene først er kommet på sporet, har de lett for å forklare *hvorfor* besteforeldrene snakker annerledes, og de beskriver også hvordan kulturforskjeller danner grunnlag for ulike talespråk: ”ja de hadde ikke så mye sånn tv-er og sånn de var de brukte litt mer fantasien tror jeg kanskje”. Elevene er enige om at tv er en viktig faktor til at besteforeldrenes talespråk sannsynligvis er annerledes enn deres eget. I tillegg nevner de også andre kommunikasjonsformer som kan bidra til variasjon: ” de hadde ikke for eksempel de hadde ikke mobiltelefon så de måtte liksom sende brev til hverandre [...]de hadde liksom ikke iPhone, iMac, iPod, iPad og sånne ting liksom”. Elevene gir her uttrykk for hvordan datateknologien i dag er annerledes enn den var da besteforeldrene deres vokste opp. Ytringene deres bærer preg av at de har snakket med besteforeldrene sine om dette, og det er tydelig at de skjønner at dette er en viktig forskjell. Men de fleste av dem har vanskelig for å knytte disse forskjellene direkte opp mot språk og språkendring. Når en av elevene prøver å kople disse samfunnsendringene til talemål høres det slik ut: ”For eksempel de hadde ikke tv og da får de ikke hørt på andre dialekter og da har man den dialekten mer i seg for man vet ikke hvordan andre dialekter er kanskje”. Elevene viser at de er på sporet av generasjonsforskjeller i eksemplene jeg har vist her, men det er tydelig at de har vanskelig for å nevne konkrete eksempler på slike forskjeller. I disse tilfellene peker de heller på konkrete årsaker til hvorfor språket endres. Selv om de kan snakke om årsakene til endringer, kan det altså virke som om det er vanskelig for dem å se hvordan språk og generasjons- og kulturforskjeller henger sammen.

I denne undervisningsøkta kommer elevenes kjennskap til og erfaringer med ungdomsspråk og slang godt frem. De har til en viss grad, som vist overfor, vanskelig for å uttale seg om besteforeldrenes språk, men sitt eget språk har de lettere for å snakke om. Når de skal uttale seg om generasjonsforskjeller, er det et gjennomgående for materialet mitt at de tar utgangspunkt i eget språk og en ungdommelig språkstil. Kjennskap til ungdomsspråket, som

jeg så spor av i elevloggene, utdypes i denne sekvensen, og fordi undervisningen er samtalebasert, får elevene nå mulighet til å fortelle mer. De utfordres direkte av læreren, og det er tydelig at de inspirerer hverandre. Flere erfaringer kommer derfor til uttrykk, som i denne samtalen mellom Vetle, Iver og læreren:

V: vi har jo også burn da(.) ja jeg bruker det ikke da men
L: det er en drikk en drikk
V: nei nei
I: jeg burnet deg
L: for det betyr?
I: eh ble liksom (slått)
V: (nesten det samme som)
L: okei
I: nei ikke slått sånn men jeg løp fra deg da kan for eksempel si (X)
V: nesten det (samme som)
I: (jeg eide deg)
L: det hadde jeg ikke hørt en gang jeg

Ikke bare avdekkes elevenes kompetanse i dette eksemplet. Det viser også at elevene på dette feltet kan mer enn læreren, da deres kunnskap om ungdomsspråk overgår hennes. ”Burn” er et ord som brukes av ungdom, slik elevene nevner i eksemplet over. I tillegg er det navnet på en energidrikk. Læreren er ikke klar over at ordet har en dobbel betydning, og derfor misforstår hun elevene.

Andre ord elevene beskriver som ungdomsspråk er: ”lol”²⁶, ”fail”, ”random”, ”knifa”, ”miss” og ”chill”. Dette er typiske slanguttrykk som karakteriserer en ungdommelig språkstil.

Likevel kommer det frem at ikke alle elevene kjenner til disse ordene, noe som nettopp viser at selv om elevgruppen er nokså homogen så har elevene ulike erfaringer. Slang er en stilart og kan defineres som: ”bevisste avvik fra normalspråket” (Hasund 2006a, s. 60). De fleste slanguttrykk brukes innenfor flere dialekter, mens bruken av enkelte begrenses til spesielle områder. For eksempel er ordet ”kult” et slangord som brukes i de fleste talemål i Norge. Derimot er det arabiske ordet ”wolla” stort sett brukt i multietniske miljø (op. cit., s. 61). De fleste slanguttrykk er lånord hentet fra andre språk, som tas i bruk sammen med norsk. Slang knyttes av de fleste til ungdom og en ungdommelig språkstil, noe som viser at ungdommer er sentrale når det kommer til språklig variasjon og endring (jf avsnitt 1.4).

Fordi elevene i denne sekvensen i stor grad fokuserer på slang, spurte læreren dem hvor de har lært de ulike ordene de nevner. Samtalene i denne undervisningsøkta handler derfor mye om elevenes erfaringer med ungdomsspråket. Elevene forklarer at de plukker opp ordene fra

²⁶ ”Lol” er forkortelse for ”laughing out loud”.

tv, internett og data-/ tv-spill: ”eh noen lærer av spill men og noen andre lærer det av venner og men og så er det noen som lærer det av lissom kjendiser på en måte”. Enkelte av elevene nevner flere ganger kjendiser som inspirasjonskilde til språk, og ønsket om å ligne et idol ser ut til å være en av grunnene til at elevene begynner å bruke populære ord og uttrykk som de jeg har nevnt ovenfor.

5.2.5 ”Den nye norsken”

Videre i undervisningsøkta var målet å eksponere elevene for internasjonal og flerkulturell påvirkning på det norske språket, og samtidig få et innblikk i hvilke erfaringer de har med språklig utvikling og endring som følge av globalisering og økt mobilitet. 28 % av menneskene som bor i Oslo har innvandrerbakgrunn, og ca hver tredje elev i skolen har minoritetsbakgrunn (jf. SSB 2012 og Opsahl 2009, s. 77). Selv om dette tallet ikke er representativt for Vestalléen skole hvor dette masterprosjektet er gjennomført, er innvandringen svært synlig ellers i Oslo. Elevene nevner som sagt (i logg og pilotintervju) forskjeller på Oslo øst og Oslo vest, men som jeg har påpekt tidligere, trekker de først og fremst frem forskjeller i klesstil og utseende (jf. avsnitt 5.1.2). I denne økta ønsket vi (læreren og jeg) nok en gang å prøve å få elevene til å tenke over hvordan innvandrere snakker norsk. Først snakket vi generelt om innvandrere i Oslo, og elevene forklarer slik hva det vil si at Norge er et flerkulturelt land:

I: at det er mange forskjellige folkeslag i No i Oslo?

F: ja

I: flerkulturelle at det er mange kulturer?

F: m m

R: eh at det er flere flere som snakker forskjellig (.) flere som er fra andre land? Det er flere som er fra lissom eller det er flere som er fra andre land i Oslo enn i (...) ehm Mo i Rana

F: ja koffor tror du det e sånn?

R: fordi Oslo er en større by

F: Ja

R: og så er det flere hus der flere steder man kan bo

(XXX)

I: og så er Oslo mye mer kjent (.) Hvis en som bor i Sverige skal flytte til Norge så flytter han mest sannsynlig til Oslo. Hvis man ikke skal studere. Det er jo den mest kjente byen. Det er flere som flytter hit enn som flytter til (...) (X)

I denne dialogen er det tydelig at elevene fremhever Oslo som en metropol som tiltrekker seg innflyttere. Måten elevene snakker om Oslo på, kan sees i lys av at de, som nevnt tidligere, opplever eget talemål som en mental standard (jf. Mæhlum 2009). Man kan således se en sammenheng mellom hvordan de fremhever eget talemål og egen by. Elevene har også rett i at det bor flere innvandrere i hovedstaden vår enn i andre byer og tettsteder. De viser at de vet

at det finnes et innvandremiljø i Oslo, men dette virker relativt ukjent for dem, og de har lite kjennskap til hvor de fleste innvandrere kommer fra. De møter svært få ikke-vestlige innvandrere i sitt nærmiljø, og deres erfaringer er, som vi har sett tidligere, basert på det som er kjent for elevene – nemlig familie og venner. De illustrerer også disse eksemplene:

- E: for eksempel Jenny som går i den klassen der hun er hun flytta fra Canada og hit til Norge i vinter og så har hun norsk mor og kanadisk far men hun sliter bare litt med grafikken (.)²⁷
- N: tanta mi hu kommer fra England og hun det er mange sånn derre ord som hun eh ikke forstår da som eh eh ja som sånn derre andre norske ord forstår hun ikke da
- R: (XX) er fra andre land da da snakker man hvis det er noen ord dem ikke klarer å si på norsk så sier de dem på sitt eget språk da eller på engelsk.
- O: lillebroren min han har en venn og moren hans hun er fra England og hun klarer ikke si r ordentlig. Hun sier Ir i stedet for
- V: de som kommer fra andre land snakker jo annerledes (.) de som kommer fra England snakker jo engelsk.

Eksemplene viser først og fremst at elevene henter erfaringer fra eget miljø og egen omgangskrets. Dette understrekes ved at de snakker om: familie, venner, venners venner og personer de kjenner til. For det andre er det tydelig at alle erfaringene elevene gir uttrykk for, er hentet fra vestlig innvandring. Når de skal uttale seg om hvordan innvandrere snakker, relaterer de det til ”engelsknorsk” og ”sånn amerikanskaktig i norsken”. Dette er et interessant funn, og det viser hvor mye kontekst og oppvekstmiljø har å si for de erfaringene elevene gjør seg. ”Den nye norsken” er for elevene representert ved ”vestlige innvandrere” blant venner og familie.

I denne sekvensen fikk elevene se et klipp fra tv programmet *Migrapolis*²⁸, hvor ungdom fra øst og vest i Oslo møtes. En av ungdommene har innvandrerbakgrunn og en aksent som preger talemålet. Dette tv-klippet setter elevene trolig på sporet av talemålsforskjeller de ikke tenker over til vanlig. Etter at dette klippet ble vist, kan elevene derfor til en viss grad uttrykke seg om språklig variasjon i egen by, ved å ta utgangspunkt i ungdommene de møtte i klippet. Det er tydelig at programmet har inspirert elevene, og de skildrer språket på østkanten som ”røffere” enn sitt eget. Noen få uttrykker seg direkte om de språklige forskjellene som

²⁷ Eleven viser her tydelig metaspråklig kompetanse, selv om ordet ”grammatikken” ikke uttales helt riktig. Dette vil jeg kommentere i andre del av analysen (jf. avsnitt 6.1.3).

²⁸ Migrapolis er et tv-program laget av NRK, som tar sikte på å illustrere det flerkulturelle Norge.

kommer til uttrykk i klippet: ” m han ene sier sånn ”ække” og ”er ikke” han blandet det og han andre sa ”er ikke” (...) han ene snakker sånn sånn som med -n-ender mens han andre med -a-ender”. Også her bruker de ”substantivfenomenet” (jf. avsnitt 5.1.2) som eksempel, selv om det er uvisst om de virkelig hørte slike forskjeller uttrykt i klippet. Dette tyder på at eksempelbruk er en viktig strategi elevene bruker når de uttrykker seg om språk. Dette vil jeg si mer om i avsnitt 6.1.1

Det er likevel tydelig at de fleste elevene mangler presise begreper for å kunne beskrive hvordan ungdommene fra Migrapolis-klippet snakker, og det kan virke som om det er lettere å uttale seg om tenkte situasjoner og på bakgrunn av hvordan de *tror* språket varierer, slik dette eksemplet viser: ”ehm e på Grønland er det veldig mange utlendinger så da *kunne du kanskje hørt det* på hvis de snakket gebrokkent” (min utheving). Sitatet viser at eleven på dette tidspunktet er i stand til å utpeke Grønland, som er et sentralt sted i Oslo hvor innvandremiljøet er svært synlig, men utover at det er ”gebrokkent” kommenterer hun ikke språket. Videre sier en annen elev: ”jeg *tror* at de på østkanten har mer -a-ender og litt slapt (.) ække og sånn (.) eh sleng” (min utheving). Språket disse elevene bruker er interessant. De skildrer innvandrerepreget norsk som ”gebrokkent” og ”slapt”, og det er tydelig hvordan de hovedsakelig bruker hverdagspråket sitt. Måten elevene beskriver innvandreneres norsk på, viser også at de mangler ord som kan beskrive en varietet som er relativt ukjent for dem.

Oppsummert kan vi si at elevene fremdeles gir uttrykk for liten direkte erfaring med hvordan innvandrere snakker norsk. De viser at de har en viss kjennskap til fenomenet, men i første omgang handler dette om vestlig innvandring og vestlige språk. Når de blir spurt direkte om språkforskjeller hentet fra ikke-vestlige land, er det lettere for dem å uttale seg om synlige faktorer som klær, språklig stil og utseende. Når de likevel snakker om det vi i prosjektet omtalte som ”den nye norsken”, er uttalelsene basert på hvordan de *tror* uttrykket innvandrere snakker norsk.

5.3 Sekvens 3: Klassesamtale om prosjektarbeid

F: Er det noen som vet hva sjpa betyr?

S: Jeg vet ikke men jeg bare tipper. Betyr det å grave?

F: Nei.

A: Sånn spa sånn for eksempel de er på hotell så går de på spa?

I sekvens 3 gjennomførte elevene en prosjektoppgave hvor de intervjuet en person innenfor sin gruppe (geografi, generasjon eller ”den nye norsken”). I etterkant av denne oppgaven

hadde vi en oppsummeringsøkt hvor elevene fikk dele de erfaringene de hadde gjort i prosjektet. Jeg velger her i analysen å konsentrere meg om denne oppsummeringsøkta, fordi elevenes erfaringer kommer bedre frem i denne økta som var muntlig, enn gjennom den skriftlige oppgaven deres (jf. avsnitt 4.2.2).

Også denne sekvensen var samtalebasert, og elevene satt i ring på gulvet mens de delte sine erfaringer. Selv om elevene i prosjektoppgaven var delt inn i tre ulike grupper, vil jeg i analysen av denne oppsummeringen konsentrere meg om elevenes beskrivelser av hvordan innvandrere snakker og multietnolektisk språk fordi elevene her gav uttrykk for andre og flere erfaringer enn tidligere. Elevene viser i denne sekvensen at de er i stand til å beskrive flerkulturell påvirkning og trekk fra multietnolektisk språk i større grad enn tidligere. Jeg tror dette skyldes at de nå har begynt å se at innvandrerpreget talemål utgjør en viktig del av det språklige mangfoldet i Norge. Fordi noen av dem har arbeidet med flerkulturell påvirkning i forbindelse med prosjektoppgaven, er det også naturlig at dette perspektivet kommer tydeligere frem. I motsetning til tidligere, hvor elevene la vekt på ytre kaftorer, forsøker de nå å beskrive hvordan selve språket kommer til uttrykk. De forklarer at innvandrere ofte har: ” litt mer trykk på noen bokstaver” og at de snakker: ”kanskje litt sånn nervøst”. I tillegg peker de også på språkets forside og uttrykker at ” grammatikken er kanskje ikke sånn bra” og at innvandrere derfor kanskje er ” redd for å si feil”. Elevenes metaspråk vil jeg komme tilbake til i del 2 av analysen (jf. kap. 6 om metaspråklig kompetanse).

Denne sekvensen gav et mer nyansert bilde av elevenes erfaringer enn de foregående sekvensene. Bare en av gruppene hadde intervjuet en person med innvandrerbakgrunn og slik jobbet direkte med et innvandrerpreget talemål (jf. 4.2.2). Likevel bidro elevene fra de andre gruppene også med erfaringer på dette området. Dette kan tyde på at flere elever på dette tidspunktet i prosjektet har andre erfaringer enn tidligere, og fordi denne økta tok utgangspunkt nettopp i dette klarte de nå kanskje å uttrykke disse.

Erika og Rasmus intervjuet en renholdsarbeider ved skolen i sitt prosjekt (jf. avsnitt 4.2.2), og de uttrykker:

- E: vi intervjuet vaskedamen og hun skjønte ikke noen av spørsmålene så hun måtte ringe og spørre om noen
- F: nei koffor skjønte ho ikkje noen av spørsmålene da?
- E: eh fordi hun (.) jeg vet egentlig ikke
- F: ja Rasmus?
- R: hun var fra utlandet

Denne dialogen leder oss rett inn i elevenes erfaringsverden. Disse elevene møtte tidlig et problem. De hadde vanskelig for å bli forstått av renholdsarbeideren, og måtte derfor gjenta spørsmålene sine flere ganger. De fikk slik oppleve at enkelte mennesker ikke behersker norsk på samme måte som de selv gjør. I følge elevene var dette fordi ”vaskedamen” snakker mest med egne slektninger fra Tyrkia som også er her i Norge, og fordi hun har mange tyrkiske venner som hun snakker tyrkisk med. I tillegg påpekte de at hun i jobben sin, som renholder, ikke trenger å prate med så mange mennesker i løpet av en dag, og de mente derfor at hun ikke trenger å lære norsk i like stor grad som andre. I følge elevene forklarer dette hennes manglende norskkunnskap og forståelse. Elevene har altså oppdaget at for å mestre et språk må man bruke det aktivt i hverdagen, noe renholdsarbeideren i følge elevene ikke gjør.

I denne sekvensen kommer det jeg har valgt å kalle prosjektets *vendepunkt*. Enkelte av guttene i klassen gir plutselig uttrykk for andre erfaringer med innvandrepreget talemål enn tidligere. Da vi snakket om hvordan innvandrere snakker sier en elev: ”kanskje litt mer eh kebabnorsk?”. ”Kebabnorsk” er, som nevnt tidligere, et medieskapt begrep som brukes av ikke-lingvister. Begrepet viser til språket man finner blant ungdom i Oslos multietniske miljø (jf. avsnitt 3.2.1). Fordi ”kebabnorsk” ofte brukes ofte av media, er det kanskje ikke så rart at enkelte elever i denne klassen har plukket opp begrepet. Likevel er det ikke alle elevene som har hørt ordet, og det kommer frem at ikke alle vet hva matretten kebab er en gang. Dette viser igjen hvor ulike erfaringer elevene har. I forsøk på å forklare hva ”kebabnorsk” er, sier Vetle: ”jeg tror de snakker litt sånn sånn derre liksom sånn på en måte sånn det er litt vanskelig å forklare men sånn: *Do ikke mobbe meg fordi jeg komme fra Pakistan*” (min utheving). Det er tydelig at han mangler ord for å beskrive det han mener er ”kebabnorsk”. Likevel viser Vetle metaspråklig kompetanse ved å imitere et tonefall som er karakteristisk for multietnolektisk norsk. Som imitasjonseksemplet viser, har eleven også lagt merke til den avvikende ordstillingen, og gjennom imitasjon påpeker han manglende inversjon som jo er et kjennetegn på multietnolektisk språk (jf. Svendsen og Røyneland 2008 og avsnitt 3.2.2). Fordi dette er et viktig og markant kjennetegn, er det ikke overraskende at det nettopp er dette eleven har lagt merke til. Det er imidlertid et trekk som er vanskelig å forklare rent grammatisk. Vetle tar derfor i bruk imitasjon i mangel på vitenskapelige begreper, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6 (jf. avsnitt 6.1.4).

I tillegg til at Vetle skildrer ”kebabnorsk” er det hovedsakelig en elev, Iver, som presenterer innholdet i dette begrepet for de andre elevene. Han forklarer slik hva han tror ”kebabnorsk”

er:

F: ka e kebabnorsk?
I: det er en sånn wolla-kompis-skjer'a liksom
@@@
F: hm
I: og sånn: skal vi fighte?
F: og ka betyr det da?
I: og skal vi loke rundt på senteret
@@@@@@
F: ka sa du? Kor har du hørt dette her henne?
I: på sånn eh greier (X) tv-serier og sånn

Iver er svært ivrig når han snakker og eksemplifiserer, og som dialogen viser har han ikke tid til å svare på spørsmålene jeg stiller. Han oppgir også media som kilde til hvor han har hentet begrepet. Videre beskriver han, sammen med Chris, innholdet i det de kaller "kebabnorsk":

C: keeg
F: og det betyr?
C: kul
F: okei (.) Iver?
I: fighte betyr slåss og walla eller wolla eller no sånt betyr eh vær hilset eller noe sånn
F: eller sverger (.) jeg sverger m m
I: og så loke
F: ja og det betyr
I: liksom bare å henge

Begge disse dialogene viser at elevene gir uttrykk for å kjenne innholdet i noen sentrale multietnolektiske begreper, men det kan tyde på at det de beskriver som "kebabnorsk" likevel ikke stemmer overens med hva som defineres som multietnolekt. Flere av slanguttrykkene elevene nevner er ikke hentet fra det jeg i denne oppgaven omtaler som "innvandrerspråk". Dette gjelder ordene: "skjer'a", "fighte", "loke" og "keeg". Disse ordene er slanguttrykk som generelt preger et ungdomsspråk, og flere av dem har vestlig opphav. Ordet "keeg" er verdt å nevne i denne sammenhengen fordi det stammer fra et slangspråk man finner spesielt på vestkanten i Oslo. Keeg er en baklengsversjon av det engelske ordet "geek" (Hasund 2006a, s.59). I følge Hasund var dette ordet et utpreget sosse-ord i 2005 (op. cit., s. 13). Det er i tilfelle svært interessant å merke seg at disse elevene som assosierer seg med vestkanten og språket der, karakteriserer et av vestkantens egne "sosse-ord" som multietnolekt.

Disse to elevene *tror* altså at de kjenner begrepsinnholdet i multietnolektisk talestil. Selv om deres beskrivelser og begrepsinnhold kanskje ikke er helt korrekt, viser de likevel at de har kunnskap om hvordan innvandrere snakker. "Wolla", som elevene nevner, er hentet fra arabisk og betyr: "I swear by Allah", altså jeg sverger ved Allah (Opsahl 2009, s. 183). Iver

mener at "wolla" betyr "vær hilset", og han forklarer at det brukes som en møtehilsen når kompiser treffes. Selv om hans begrepsinnhold ikke fremstår som helt nøyaktig etter ordets arabiske betydning, er det likevel interessant at han gir denne forklaringen. Upusforskere uttrykker at "wolla" er et av de mest høyfrekvente ordene i multietnolektisk norsk, og sier:

Det aller mest frekvente lånordet, *wolla* eller *wallah*, ser ut til å ha flere funksjonar. I samtalar fungerer det gjerne som ein forsterkar for å understreke eller aksentuere noko, men det fungerer også som ein sentral symbolsk markør for ungdom som snakkar multietnolektisk norsk (Svendsen & Røyneland 2008). I mange samanhengar blir *wolla* dessutan brukt for å vise til ungdom med minoritetsbakgrunn eller til austkantungdom generelt (Røyneland 2008b, s. 62)

Som sitatet overfor påpeker, er "wolla" et utbredt multietnolektisk ord som har mange funksjoner. Multietnolektisk norsk kalles også for "wollanorsk" eller "wollaspråk" av personer som ikke bruker språkstilen, og dette viser hvor fremtredende ordet er. Med bakgrunn i ordets mange funksjoner er det derfor grunnlag for å si at elevene her har gjort en interessant observasjon. Deres ordforklaring: "vær hilset", viser nettopp tilbake til hvordan "wolla" fungerer som symbolsk markør (ibid).

Jeg ønsket videre i denne sekvensen å finne ut hvor Iver, som introduserte begrepet "kebabnorsk", hadde hørt ordet, og hvorfor han ikke hadde nevnt dette tidligere i prosjektet. Ordet har han hørt på tv, og han sier at han ikke kom på å nevne det tidligere. Dette understreker min tanke om at elevene frem til nå ikke har sett innvandreres måte å snakke på som en del av språklig variasjon i Oslo. "Kebabnorsk" nevnes mange ganger i denne økta og flere elever begynner å bruke det. Gjennom å smake på ordet og prøve det ut i ulike sammenhenger får elevene både øynene opp for en ny varietet, og de får et begrep å relatere innvandreres talemål til. Språklig lek er her en strategi elevene bruker for å oppnå en felles forståelse av ordet. De leker med klangen i ordet, utforsker innholdet og prøver det ut. Slik utvikler elevene sammen sin metaspråklige kompetanse, og "kebabnorsk" er ikke lenger et fremmedord. Jeg vil derfor si at ordet "kebabnorsk" i denne sammenhengen blir et faguttrykk elevene bruker, og det er med på å utvikle deres metaspråklige kompetanse (jf. avsnitt 7.1.1). Jeg ser at det var viktig for elevene at vi fikk en samtale rundt begrepet, og at vi brukte tid på det da det dukket opp i denne oppsummeringsøkta. Ordet gir elevene assosiasjoner og hjelper dem til å uttrykke andre og nye erfaringer.

Fordi enkelte av elevene gir uttrykk for å kjenne innholdet i en multietnolektisk talestil, ønsket jeg å undersøke om elevene kjente til andre multietnolektiske ord, og samtidig gi elevene et mer oppdatert innhold i begrepet "kebabnorsk" eller "yoyospråk", som noen av

dem også kaller det. Jeg introduserte derfor nye ord for elevene. Dette var ord som: ”sjpa”(kult), ”kæbe”(jente) og ”baosj”(politi), og jeg lot dem prøve å fylle disse med innhold.²⁹ Det viste seg, som da Iver over beskrev innholdet i ”kebabnorsk”, at de fleste elevene ikke har kjennskap til slike ord og uttrykk som stammer fra innvandrerspråk.

5.3.1 Oppsummering av sekvens 3

I denne økta snakket vi ikke så mye om geografiske forskjeller og generasjonsforskjeller. Det kan virke som om elevene hadde snakket seg litt ferdig om disse emnene. I tillegg var det tydelig at flere av dem nå virkelig hadde fått øynene opp for ”den nye norsken”, og de gav uttrykk for at de syntes dette var spennende. I forlengelsen av samtalen om multietnolektisk talestil ble det naturlig å snakke om ungdomsspråk, fordi det i stor grad var dette språket elevene skildret i denne sekvensen. Det ble derfor snakk om ulike generasjoner, og om hvor vidt besteforeldrene til elevene noen gang vil begynne å bruke de slanguttrykkene som elevene selv bruker og nevner i denne sammenhengen. Dialogen nedenfor viser hvordan elevene gir uttrykk for hvordan språk, kultur og sosiale forhold henger sammen. I dette eksemplet er elevene, slik jeg ser det, inne på en av grunntankene i sosiolingvistikken. Elevene snakker om hvilke språkgrupper som bruker hvilke ord:

R: pluss at det å loke rundt på senteret er også ganske ungdom (.) når man liksom er sånn 30 da sier man ikke det lenger

F: nei så det e forskjell både på 30 og 15 åringer?

I: ja det er nok det

R: men en 60 åringer³⁰ sier ikke jeg skal gå å loke på senteret

N: det er kanskje ikke så mange 30 åringer som henger rundt på senteret heller da

Elevene beskriver her et kjent trekk ved ungdomskultur; å henge på senteret. Samtidig gir de uttrykk for at ungdom som henger på senteret, har en egen språkstil. Denne språkstilen vil derimot ikke besteforeldrene deres komme til å ta i bruk, nettopp fordi de ikke ”loker” rundt på senteret slik ungdom ofte gjør.

I denne oppsummeringsøkta ble det også tydelig for meg at selv om flere gir uttrykk for å kjenne multietnolektisk språk, så har de fleste i klassen likevel begrenset erfaring med multietnolekter, noe som sannsynligvis har sin årsak i at de møter få ungdom med innvandrerbakgrunn i sitt nærmiljø. Dette er sannsynligvis også årsaken til at deres begrepsinnhold ikke er helt nøyaktig. I etterkant av denne sekvensen ser jeg likevel at

²⁹ Ordene er hentet fra berbisk, kurdisk og arabisk (jf. Hasund 2006b).

³⁰ Han sier 60 åringer, men mener nok 30 åringer (jf. sammenhengen i dialogen).

samtligje elever ble engasjert i samtalen om multietnolektisk språk og de viste tydelig tegn på at de ville lære. Elevene som ikke hadde begrep om dette før vi startet, bidro med spørsmål, noe som viser at de nå har fått utvidet horisonten sin. Enkelte har kanskje også fått aktivisert ubevisst forkunnskap. Dette gjorde at vi fikk en interessant og oppsummerende økt. Sekvensen ble også sentral fordi jeg fikk introdusert begreper som ”sociolekt” og ”etnolekt” for elevene. Dette vil jeg omtale videre i avsnitt. 6.1.2.

Oppsummert vil jeg altså beskrive sekvens 3 som et vendepunkt i prosjektet. Prosjektoppgaven elevene fikk ser ut til å ha gitt dem nye erfaringer som de uttrykker i denne oppsummeringsøkta. Det interessante er hvordan elevene, som ikke hadde hørt begrepet ”kebabnorsk” før, er med på å skildre innholdet i det. Jeg opplevde at elevene i denne sekvensen ser ut til å blande multietnolektisk språk og vanlig ungdomsspråk, og det er slik grunnlag for å si at deres begrep og innhold ikke stemmer overens. Dette vil jeg komme tilbake til i avsnitt 6.1.3.

5.4 Sekvens 4: Kvalitative intervju

Elevene jeg valgte å intervju har med sin kunnskap og sine interessante uttalelser, utmerket seg gjennom hele prosjektet. Elevutvalget ble likevel gjort i samråd med klassens lærer (jf. avsnitt 4.1 og 4.2.5). Jeg gjennomførte i alt tre gruppeintervju med to personer i hver gruppe. Intervjuene tok utgangspunkt i emnene geografisk variasjon, generasjonsforskjeller og flerkulturell påvirkning. Disse emnene har gått igjen i hele prosjektet, og målet med intervjuene var å undersøke om elevene i løpet av perioden har fått utvidet erfaringene sine og eventuelt fått nye innsikter innenfor disse emnene. Jeg har i denne analysen valgt å omtale resultatene fra geografi og generasjonsintervjuene samlet (jf. avsnitt 5.4.1). Selv om disse tok utgangspunkt i nettopp geografi og generasjon, dreide begge samtalen raskt inn på ungdomsspråk og flerkulturell påvirkning. Dermed ble de tematisk nokså like, noe som er interessant fordi det viser en utvikling i prosjektet. Elevene gir nå uttrykk for en større oppmerksomhet rundt og interesse for flerkulturell påvirkning på talemål enn tidligere, og dette er en av grunnene til at jeg ser det mest hensynsmessig å omtale disse sammen. Intervjuet med de to elevene som har arbeidet med innvandreres talemål og flerkulturell påvirkning, vil bli omtalt for seg selv i avsnitt 5.4.2.

Elevene som ble intervjuet er: *Iver* og *Nora* (geografi), *Siri* og *Trine* (generasjon) og *Rasmus* og *Erika* (”Den nye norsken”).

5.4.1 Geografi og generasjonsintervju

I utgangpunktet prøvde jeg i analyseprosessen å skildre de erfaringene som var knytta til den oppgaven elevene fikk, som i det ene tilfellet var å intervju besteforeldre og i det andre en person med en annen geolekt enn eleven selv. Etter hvert så jeg at enkelte emner gikk igjen i begge intervjuene. Disse var: *geografisk variasjon*, hvor elevene utvider dialektbegrepet sitt, *eget talemål*, hvor de stort sett fokuserer på ungdomsspråk, og *flerkulturell påvirkning*. Disse tre områdene dannet utgangspunktet for analysen av disse intervjuene.

5.4.1.1 Geografi

Elevene er enige om at geografi er hovedgrunnen til at vi har ulike talemål i Norge, og de mener at de på bakgrunn av talemål kan avgjøre hvor mennesker kommer fra. Iver har intervjuet en person som kommer fra Nord-Norge, og gir uttrykk for at det er vanskelig å høre på talemålet hvor i Nord-Norge informanten kommer fra:

I: man kan jo høre sånn litt da, kanke høre hvilken by det er og sånn men kan jo høre at han er fra Nord-Norge

F: m m. men det e vanskelig å vite kor i Nord-Norge han e i fra?

I: ja jeg vet ikke da, jeg hører ikke forskjell på Tromsø og Alta

Som dialogen viser, er det naturlig for Iver å fokusere på landsdeler og ikke spesifikke områder når han skal plassere talemål. Dette har jeg også sett i de andre sekvensene når elevene i samtale om talemål refererer til ”bergensk”, ”stavangersk”, ”sørlandsk” og ”trøndersk”.

Iver og Nora tar uoppfordret tak i begrepene ”sosiolekt” og ”etnolekt” når jeg intervjuet dem. Disse begrepene introduserte jeg for klassen i sekvens tre (oppsummering av prosjektoppgaven).³¹ Selv om de ikke bruker disse helt riktig, bidrar begrepene til at elevene danner sitt eget ”dialektsystem”. Slik utvider de sin tidligere snevre dialektdefinisjon (jf avsnitt 5.1.1). Med utgangspunkt i begrepene sosiolekt og etnolekt setter de slik ord på dialektsituasjonen i Norge:

I: nei hva var det du kalte det den forrige gangen? En sånn eh etnolekt eller etnilekt eller noe sånn og så var det en til

F: ja hva betydde etnolekt?

I: det var sånn utenlandske snakker

F: m m. Huske du det?

N: nei

³¹ Introduksjonen av disse vil omtales nærmere i kap. 6, avsnitt 6.1.2.

F: so (..) sosiolekt
I: ja ja
F: men e sosiolekt og etnolekt e det dialekt?
I: åhr, en type av en dialekt da kanskje?
F: ja
I: det er variant av oslodialekten liksom
F: m m
N: det går sånn innover på en måte. Norsk har dialekter og dialekter har mindre på en måte
F: (Ja)
I: (undergrupper)
N: ja

Her ser vi tydelig at elevene hjelper hverandre med å forklare, og i fellesskap utvikler de et nytt og mer komplekst dialektbegrep, som nå i tillegg til geolekter ser ut til å favne både sosiolekter og etnolekter. Tidligere rommet elevenes begrep bare geolekter (jf. avsnitt 5.1.1). Elevene forteller her hvordan norsk språk kan komme til uttrykk på ulike måter. Elevene hadde i sekvens 3 vanskelig for å forstå innholdet i begrepene sosiolekt og etnolekt, men her ser det ut som at undervisningen har bidratt til at elevene har begynt å forstå innholdet i begrepene. De to elevene kommer sammen frem til en definisjon som fungerer for dem, og som utvider forståelsen deres. For dem blir sosiolekter og etnolekter undergrupper av dialekter, noe som ligner dialektbegrepet jeg har skildret og diskutert i avsnitt 2.5, og som jeg har lagt til grunn for dette prosjektet. Elevene bruker hovedsaklig hverdagspråket sitt, og det er tydelig at dette er viktig for elevenes metaspråklige uttrykk (jf. avsnitt 7.1.1). I dialogen ser vi også hvordan Iver hjelper Nora ved å bygge videre på det hun prøver å forklare, og samtalen får slik et kumulativt preg (jf. avsnitt 2.7.1).

I tillegg til å lage dette ”dialektsystemet” kommer Nora også med et eksempel for å underbygge sin forklaring:

N: eh sånn de snakker i Molde, moldedialekt eller romsdalsdialekt
F: ja
N: der er det veldig mange andre dialekter inni der da på en måte
F: å kossen da?
N: fordi ehm tanta mi hun kommer derfra og kjæresten hennes er også derfra men de snakker eh jeg hører veldig godt forskjell på det
F: ja, kossen høre du forskjellen da?
N: eh nei det er, hun sier I istedenfor jeg og han sier eg

Som vist over mangler Nora begreper for å uttrykke talemålsvariasjon, og hun gir derfor et eksempel for å illustrere det hun ønsker å fremheve. Det er et gjennomgående trekk i materialet mitt at elevene bruker eksempler i tilfeller hvor de mangler vitenskapelige begreper. Elevens eksempelbruk viser seg å være en viktig del av deres hverdagspråk. Dette vil jeg skildre ytterligere i del to av analysen (jf. avsnitt 6.1.1).

5.4.1.2 Eget talemål

I de foregående sekvensene har elevene hatt en tendens til å fremheve sitt eget oslomål, og det er tydelig at de opplever sitt ”bokmål” som et overordnet talemål. Jeg ville derfor gi elevene muligheten til å utdype dette i intervjuene. Denne dialogen er hentet fra intervjuet med Nora og Iver:

F: Da lure eg på eh fins det noen dialekter i Norge eller som dokke oppfatte som overordna/ skjønne dokke ka e meine med det?

I: dialekten som bestemmer, den viktigste liksom?

F: eh ja, den eller de, finns det noen sånn eller e det ein dialekt som dom/ ein eller flere dialekter som dominerer over andre? Har dokke noen tanker om det?

I: ja

N: m

I: det er jo mange som snakker sånn oslodialekt-lignende eller noe som ligner på det

F: ja

N: det blir jo liksom sånn når det skrives jo på en måte på oslodialekt i avisen også

F: m m. Du meine at bokmål e ganske likt som

I: det er helt likt

F: oslodialekt?

N: ja det er jo det

F: ja

I: jeg skriver nesten som jeg sier

F: ja så da meine du at den dialekten som e her da og de som ligne på oslodialekt/

N:/det er liksom de viktigste

F: e det de viktigste?

I: ja eller hvis Norge sku bare hatt et språk så hadde det nok blitt sånn vi snakker her (min utheving)

F: ja

I: fordi

F: kor e det de snakke oslodialekt da og lignende?

I: østlandet

F: ja

I: litt sånn ja

Dialogen viser hvordan Iver fremhever eget talemål, og ser på dette som overordnet andre (jf. min utheving). Utsagnet viser også hvordan han fremhever egen by. Et standardtalemål forbindes ofte med bestemte autoritative områder, hvilket Oslo er (Mæhlum 2009, s. 9), og det er derfor ikke så rart at Iver mener at Osломål ville vunnet frem dersom ett talemål skulle velges for hele Norge. Det er også interessant å se hvordan elevene, som påpekt i tidligere sekvenser, knytter talemålet sitt til skriftspråket bokmål (jf. avsnitt 5.1.2 og vedlegg 4). Røyneland (2005) fant i en studie av ungdom på Røros og Tynset at disse ser på osломål som øverst i talemålshierarkiet, og det er tydelig at mine informanter også gjør det.

Siri og Trine knytter også eget talemål til bokmål, men de viser i motsetning til Iver og Nora at de vet at det er forskjell mellom tale og skrift:

F: hette/ka hette dialekten dokkes da?

S: Oslodialekt?@@
 @@@@
 S: bokmål kanskje, jeg vet ikke helt.
 F: m m . Ka e bokmål?
 S: sånn som vi snakker @@@
 T: @@@
 T: eh vet ikke hvordan jeg skal forklare det jeg
 F: så bokmål e en måte å snakke på?
 T: m m
 F: e det noe mer?
 S: *det er jo, en av de, de derre skriftspråkene holdt jeg på å si, de derre* (min utheving)
 F: ja
 T: ja
 S: ja eller hva det nå kalles. Det er enten nor/ nordnorsk
 T: nynorsk
 S: nynorsk, nynorsk eller så eller bokmål. Så det er liksom to sånne greier da

Her viser Siri metaspråklig kompetanse ved at hun omtaler eget språk, og påpeker at bokmål er et skriftspråk. Hun har allerede utviklet et metaspråk, men det er tydelig at hun er i ferd med å utvikle flere vitenskapelige begreper som kan ta over for de spontane dagligdagse begrepene (jf. Vygotskij 1986/2001). Iver nevnte i eksemplet over at hans talemål er helt likt bokmål, og antyder slik at skrift og tale er det samme. Siri gir uttrykk for en annen forståelse når hun klarer å påpeke at bokmål er et skriftspråk, og hun skiller slik tale og skrift.

I analysen av de foregående sekvensene har jeg påpekt hvor opptatte elevene er av ”substantivfenomenet”, og at de stadig bruker dette som eksempel (jf. avsnitt 5.1.2). Siri og Trine beskriver også dette i intervjuet, men de forteller også hvordan denne interessen oppstod i klassen:

T: (...) *Iver og Chris de skal liksom være sånn moder/jålete og sånn* (min utheving)
 S: så de sier hytten
 T: det er litt rart da fordi syns jeg, fordi jeg er jo vant/plutselig starta de med hytten og sånn
 S: XX
 T: så når vi sier hytta og så sier de/så syns de det er sånn veldig spesielt å ikke si det/de syns det er så viktig at man sier det og sånn/”man må si hytten” og sånn
 @@@
 S: jeg bare eh jeg legger jo merke til det ganske godt når de: ”å jeg skal på hytten liksom”
 T: føler liksom at det er noe feil
 F: men starta de nettopp med eller starta de plutselig med det?
 S/T: ja
 F: okei
 S: *de starta med det i sjette* (min utheving)
 T: ja
 F: men gjør det at det e mange/ tror du at det smitte over til mange i klassen og?
 T: eh de/ det er jo noen av guttene som vil være sånn kul og sånn
 S: ja de har begynt å bli veldig veldig jålete og/ massevis av håргеle og sånne dyre merker og hele tiden
 T: ja
 S: *Så da vil de vel følg etter med språket og da* (min utheving)

Siri og Trine bekrefter at den oppmerksomheten rundt ”hytta” vs. ”hytten” som finnes i

klassen definitivt handler mer om valg og språklig stil enn om dialekt. Hele dialogen beskriver språksituasjonen og de sosiale forholdene i klassen. I elevloggen (sekvens 1) gav de fleste elevene uttrykk for at de i talemålet sitt har -en-form. Disse jentene viser derimot at oppmerksomheten rundt dette språktrekket stammer fra enkelte gutter i klassen (jf. min utheving i dialogen). Det er derfor grunnlag for å si at den oppfatningen som er svært viktig for noen få gutter i klassen, har påvirket og spredt seg til resten av klassen. Dette viser hvor stor innflytelse guttegjengen har på de andre elevene (jf. avsnitt 3.3). Den siste kommentaren i dialogen viser også at Siri er i stand til å reflektere over hvordan situasjonen i klassen er.

5.4.1.3 Ungdomsspråk og flerkulturell påvirkning

Iver gir i intervjuet uttrykk for hvordan innvandrere og en multietnolektisk språkstil kan påvirke etnisk norske ungdom:

I: sånn utenlandske mennesker kommer til Norge
F: ja. Ka skjer da?
I: nei
F: med språket?
I: de snakker på en måte sånn på en rar måte for eksempel
F: m m
I: og så syns noen at det er kult så noen nordmenn så begynner de å snakke litt sånn og så (min utheving)
F: oj e det nordmenn som begynne å snakke sånn som innvandrere gjør?
I: ja hvis for eksempel walla da,
F: ja
I: mange nordmenn som sier det
F: å. Ja. Spennende
I: å loke og sånn
F: ja kor har du hørt disse ordene hen?
I: jeg hører sånne(.) det er sånn typisk sånn innvandrere
F: ja
I: som har innvandreforeldre men som er født i Norge
F: m m
I: de snakker veldig sånn walla og chill og sånn
F: m m
I: og så lærer siden vennene deres som er sammen med dem hele tiden da

Iver er her inne på sentrale språklige utviklingstrekk. Nyere multietnolektisk forskning i Europa, blant annet Upus, viser at multietnolektisk språk har høy status i enkelte ungdomsmiljø. Flere steder i Europa finner man ungdom som ikke har minoritetsbakgrunn, men som likevel snakker multietnolekt (jf. Røyneland 2008b, s. 63). Funn i Upus viser også at enkelte etnisk norske ungdommer på Oslos østkant tar i bruk et multietnolektisk språk for å markere lokal tilhørighet og for å skape avstand til vestkanten (Svendsen 2007, s. 190, Aarsæther 2011, s. 115). Dette har altså Iver merket seg. Likevel viser dialogen at han ikke

har et helhetlig innhold i begrepet multietnolekt. Gjennom hele prosjektet er det ordene ”loke” og ”wolla” han bruker når han beskriver hvordan innvandrere snakker, noe som kan tyde på at hans erfaringer med dette talemålet er relativt begrenset. Begge ordene kan sies å være utbredte i en multietnolektisk stil, men ordet ”loke” har ikke nødvendigvis internasjonalt opphav.³²

Det er et gjennomgående trekk i sekvens 2 og 3 at enkelte av elevene, spesielt Iver, definerer ungdomsspråk og slang som multietnolektiske trekk. Det er tydelig at enkelte elever kjenner begrepet ”kebabnorsk”, men fordi de ikke kjenner innholdet i begrepet, fyller de dette med slanguttrykk de kjenner til. Siri og Trine var blant de elevene som ikke kjente begrepet ”kebabnorsk” da det dukket opp i sekvens 3. Derimot kjenner begge jentene til en ungdommelig språkstil, og deres innhold i begrepet ”ungdomsspråk” fremstår som mer dekkende enn hva som uttrykkes av de elevene som definerer ungdomsspråk som ”kebabnorsk”. Jentene karakteriserer slang-uttrykkene som kom frem i sekvens 3 som ungdomsspråk og ikke ”kebabnorsk”, slik noen av guttene har en tendens til å gjøre.

Når jeg oppsummerer og vender tilbake til grunntemaet for intervjuene, ser jeg at Iver og Nora har utvidet sitt perspektiv på geografisk variasjon. De trekker nå inn innvandrerspråk i større grad enn tidligere. Siri og Trine viser også en større innsikt i sitt tema, generasjonsforskjeller, selv om de til tider gir uttrykk for at det er litt vanskelig å forklare hvordan besteforeldrene snakker. Det er tydelig at det er lettere for elevene å beskrive generasjonsforskjeller ved å ta utgangspunkt i eget talemål og egen generasjon, noe jeg også fikk bekreftet i sekvens to (jf. avsnitt 5.2.4). De forklarer hvordan eget språk er nyere og mer moderne, og mye av samtalen dreier seg derfor om ungdomsspråk og slang. Det viser seg at det er vanskelig for elevene å påpeke hva de oppfatter som gammeldags ved besteforeldrenes talemål. Selv om Siri og Trine ikke omtaler flerkulturell påvirkning direkte i dette intervjuet, gir de uttrykk for at ordene som ble presentert i forbindelse med omtale av multietnolektisk språk i sekvens 3 (jf. avsnitt 5.3), var ukjente for dem. Dette bekrefter at ikke alle elevene har like stor kjennskap til språklig variasjon som følge av globalisering og økt mobilitet.

Oppsummert vil jeg si at både Iver og Nora, Siri og Trine har utvidet sine erfaringer. Jeg ser at de har økt sin kunnskap innenfor sitt emneområde, samtidig som de ikke bare beskriver

³² Ingrid Kristine Hasund karakteriserer ordet som ”kebabnorsk slang” (2006b, s.70). Norsk ordbok mener ordet har norrønt opphav. Det interessante er at begge disse kildene gir omtrent samme ordforklaring: ”Ikke gjøre noe” (Hasund 2006b, s. 70), og ”(gå og) driva el draga seg [...]loka rundt Oslo” (Norsk Ordbok 2008).

språklig variasjon ut i fra geografi, som tidligere. De har nå fått øynene opp for ulike former for språklig mangfold.

5.4.2 "Den nye norsken"-intervju

...men når vi spurte om hun kunne flytende norsk var det egentlig ikke vits å spørre for hun skjønte det ikke og da skjønte vi at hun ikke kunne flytende norsk

Elevene Rasmus og Erika gjorde seg mange nye erfaringer da de i prosjektoppgaven intervjuet en renholdsarbeider på skolen. Dette ble avdekket i sekvens 3 (jf. avsnitt 5.3), og da jeg intervjuet dem, var intensjonen å la dem utdype funnene og erfaringene sine. Elevene viser ny innsikt i hvordan innvandrere lærer norsk, og i denne dialogen gir de uttrykk for hva de tror skjer når innvandrere skal lære seg norsk:

E: tenk når på engelsk når vi skal lære engelsk, det er jo akkurat samma det
F: hvis du ska snakke engelsk og så komme du til noe du skal si som du ikkje får sagt. Ka gjør du da?
E: da
R: da begynner jeg å forklare liksom med litt *engelsk-norske ord* (min utheving)
E: ja
R: hvis jeg er fra England da
E: prøver vi å forklare med andre ord som vi kan og så prøver vi liksom å forklare med hendende og sånn

Samtalen viser tydelig hvordan elevene prøver å sette seg inn i situasjonen. De assosierer og drar paralleller til sin egen læring av fremmedspråk (her engelsk). Dialogen viser også at vestlig innvandring er deres første referanse når det gjelder innvandring, men resonnementet deres er absolutt relevant i denne sammenhengen, fordi de selv har opplevd å skulle lære et fremmedspråk. Elevene tar også her utgangspunkt i en kontekst som er kjent for dem (jf. avsnitt 5.1.1).

Videre prøver elevene å etterligne hvordan renholdsarbeideren snakket. Deres dialog og imitasjoner viser også at de i stor grad utforsker språket:

F: ja, men kossen snakke ho da, kan dokke prøve å etterligne det? Så eg får høre
E: "eh – j-e-g h-a-r m-a-s-s-e famil" litt sånn hakkete nesten
F: ja, du da Rasmus?
R: eh (..) "Jeg har masse fam" eller eh
E: familLIE
R: FAmilie
F: Å
R: fra TYrkia
E: og så er det sånn (..) m grammatikken
F: m m
E: den er sånn (veldig dårlig)
R: (og så er det sånn) hun har det ikke så veldig flytende for det kan plutselig bli sånn:

TYR-kiA
E: TyrKIA
R: (for eksempel da)
E: (og kanskje)
R: at det plutselig er mørkt, så lyst
F: okei, toneleiet endrer seg og
E/R: ja

Rasmus og Erika beskriver her renholderens etnolekt ved å bruke hverdagsspråket sitt, og de eksperimenterer med trykk og toneleie. De prøver ut ulike uttalelsesmåter og gjentar ord. De bruker de begrepene de kjenner, samtidig som de prøver ut faguttrykk som ”grammatikk” (jf. avsnitt 6.1.3). Elevene tar i bruk imitasjon for å påpeke trykkplassering, sannsynligvis fordi dette er vanskelig å uttrykke ved hjelp av ord, og fordi de mangler vitenskapelige begrep. Å imitere og gi eksempler synes å være en strategi elevene bruker når de vil kommentere viktige sider ved språket, men mangler begreper (jf. avsnitt 6.1.1 og 6.1.4).

I den første dialogen er det tydelig at elevene har vestlig innvandring i tankene, og de referer til engelsk som fremmedspråk. I det andre eksemplet går de over til å snakke konkret om Tyrkia, og de har nå innvandrere fra ikke-vestlige land i tankene når de snakker. Jeg synes likevel det kommer tydelig frem her at de mangler kjennskap til innvandrerepreget norsk. Det kan tyde på at den viktigste erfaringen elevene har med hvordan innvandrere snakker, kommer nettopp fra situasjonen hvor de intervjuet renholdsarbeideren. Det ser ut til å være vanskelig for dem å gå ut av denne situasjonen for å beskrive hvordan innvandrere snakker på generell basis. Når de likevel gjør det, henter de eksempler som er mer kjente for dem, nemlig fra vestlig innvandring og engelsk språk, slik dette eksemplet viser: ”sånn som engelskmenn, de har lett for å si sånn ”jass” for eksempel som ja”.³³ På de områdene hvor elevene ikke har egne erfaringer referer de gjerne til situasjoner de har hørt om, og de bruker kjente språktrekk som eksempler (jf. avsnitt 5.2.5). Dette er tydelig når de uttrykker at ungdomsspråk og slangord er ”kebabnorsk”, når generasjonsforskjeller antas å være geolekter og her når et sterkt aksentpreget talemål relateres til engelsk språk. Dette er et interessant funn som går igjen i alle sekvensene i materialet mitt.

Videre i intervjuet viser disse to elevene at de har tenkt over at norsk er et vanskelig språk å lære. De beskriver norsk grammatikk som komplisert, og de mener at det finnes mange kompliserte ord i det norske språket. Da de intervjuet renholdsarbeideren, opplevde de at hun ikke forstod alle ordene de brukte, og ut i fra denne erfaringen forklarer de at det er forskjell

³³ Her uttrykker eleven at engelskspråklige som snakker norsk kanskje blander det engelske ordet ”yes” med det norske ordet ”ja”.

på ordene i det norske språket. Fordi enkelte ord er mindre frekvente enn andre, mener elevene at det er vanskeligere for innvandrere å lære disse:

F: men eh eh hvilke ord tror dokke at innvandrere har problemer med å lære seg?
R: m eh litt kompliserte norske
E: sånn lange ord
F: har du noen eksempler?
R: eh skala
F: eh ja, for det/
E:/ men man bruker ikke det så mye, kanskje de man ikke bruker så mye
F: ja
E: fordi da hører man det ofte ikke, sånn som eh ja
R: mikrofon
F: kanskje, så det vil altså si at sånne ord som e mer frekvente, forstår dokke ka frekvente e?
R: nei det har sikket sånn ut(X) innvandr
F: nei, kan godt ver, hyppigere?
R: hippie
F: hyppigere ord altså ord som forekomme oftere da
R: ja
E: (det er kanskje litt lettere)
F: (ord som de høre) kanskje litt lettere
E: sånn som hei og hade og

Rasmus og Erika har her gjort interessante observasjoner og oppdaget viktige sider ved eget språk. Først forklarer de at norsk er et vanskelig språk, og deretter gir de eksempler på vanskelige ord.

Rasmus bruker begrepet ”kebabnorsk” når han omtaler innvandreres talemål. Da dette ordet kom frem i sekvens 3, var Rasmus en av dem som *ikke* brukte det. Likevel viser han at han ikke bare har ”arvet” ordet fra sine kamerater, men forteller at han har hørt det på tv: ”kebabnorsk, det har jeg lært fra tv, så har jeg hørt Erik og Kriss³⁴ si det”. Erika gir derimot uttrykk for at hun har lært ordet i løpet av sekvens 3, og fordi hun bruker det ofte gjennom intervjuet, viser hun at hun klarer å ta i bruk nye ord.

Tidligere i prosjektet har Rasmus uttrykt at folk på vestkanten i Oslo snakker et ”sossespråk”. Da jeg i intervjuet ber han utdype det, viser det seg å være vanskelig. Det er lettere for han å beskrive og legge vekt på ytre faktorer, og ”sossespråket” knyttes derfor til merkeklær, høy økonomi og høy boligstandard. Han beskriver språket i liten grad, men uttrykker at penger og status er med på å forme språket. Han klarer bare ikke å forklare hvordan. Rasmus mangler tydelig metaspråk for å kunne sette ord på hvordan selve språket varierer, og beskriver derfor det som er synlig, dvs. ytre faktorer som klær, hus og rikdom:

³⁴ En norsk rapduo som utmerker seg ved bruk av norske tekster.

R: her er lissom mere villaliv enn nede i byen for der er her er det mer trehus og større hus enn de blokkene i byen
F: ja
R: og så er det ofte sånn at man hvis du har en rik nabo da
F: ja
R: så hvis naboen din har kjempestort hus
F: m m
R: da vil man gjerne snakke litt penere med den enn til en
E: i en blokk
F: men koffor vil du det?
R: fordi da føler du liksom den er viktigere på en måte

Når elevene blir bedt om å utdype hvordan språket varierer fra øst til vest, begynner de å fortelle om hvordan de tror boforhold og økonomi preger talemål. Når Rasmus i denne dialogen legger størst vekt på ytre faktorer, bekrefter det at elevene har vanskelig for å beskrive språket i seg selv. For dem handler språklig variasjon også om klasseskille og ytre faktorer. Elevene har rett i at språk ofte varierer i samsvar med denne typen faktorer, noe som også fanges opp av sosiolektbegrepet. Det som er interessant i denne sammenhengen, er at de ikke kommenterer hvordan språklige forskjeller kommer til uttrykk.

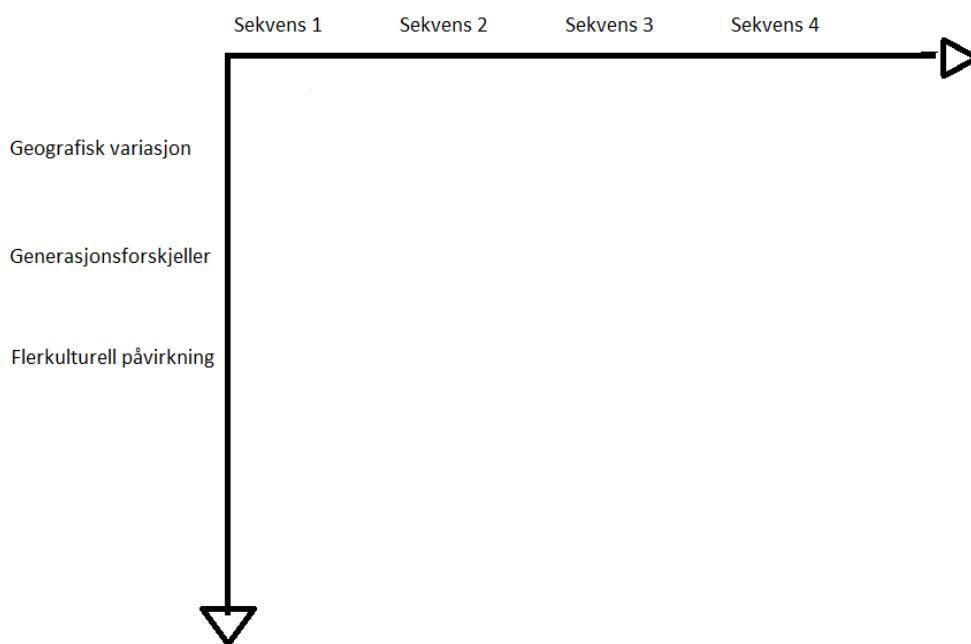
Også Rasmus og Erika viser til noen de kjenner når de uttaler seg om språk, og dette bekrefter at deres erfaringer med språklig variasjon er relatert til familie, venner og personer i deres nærmiljø (jf. avsnitt 5.1.1). Elevene har god forståelse for at norske talemål påvirkes av innvandring, men på grunn av manglende kontakt med innvandrere i sin hverdag og i sitt nærmiljø har elevene få egne erfaringer å vise til. Det kan se ut som om de har ”lånt” sine tanker om flerkulturell og flerspråklig påvirkning av andre, og at disse er basert på stereotyper som finnes i samfunnet. Likevel må vi ikke glemme elevenes unge alder. I tillegg til at de i stor grad er skjermet, går de ennå bare i sjette klasse, og emnet er svært nytt for dem.

Intervjuet med Rasmus og Erika skiller seg ut fra de to andre, både i tema og i uttrykksmåte. Jeg vil beskrive dialogen som utspiller seg mellom disse elevene som utforskende og leken. De tester stadig ut nye ord og begreper og leker med klangen i ordene. Samtalen er eksplorerende fordi elevene forhandler med hverandre og hjelper hverandre frem til nye forståelser (Mercer 2000, s. 98 og avsnitt 2.7.1). For det første utforsker de språk og språklig variasjon, og for det andre leker de med språket og kommer slik frem til nye innsikter i fellesskap, noe jeg vil kommentere senere (jf. avsnitt 6.1.3).

5.5 Oppsummering av elevenes erfaringer

Når jeg oppsummerer de fire ulike sekvensene i prosjektet, ser jeg helt klart at elevene har

gjennomgått en utvikling. De har fått utvidet kunnskapen og erfaringene sine innenfor hvert av de tre emnene *geografisk variasjon*, *generasjonsforskjeller* og *flerkulturell påvirkning*. I tillegg er det tydelig at elevene har gått fra å tenke at språklig variasjon kun handler om geografi, til å se at dette også omfatter flerkulturell og flerspråklig påvirkning, ulike språkstiler og generasjonsforskjeller. Jeg ser altså at elevene har fått nye erfaringer innenfor hvert av emnene, samt gjennomgått en utvikling fra geografisk variasjon til påvirkning fra internasjonale impulser. For å konkretisere dette har jeg valgt å fremstille utviklingen grafisk i en modell. Modellen tar sikte på å vise at det har foregått en utvikling langs to akser:

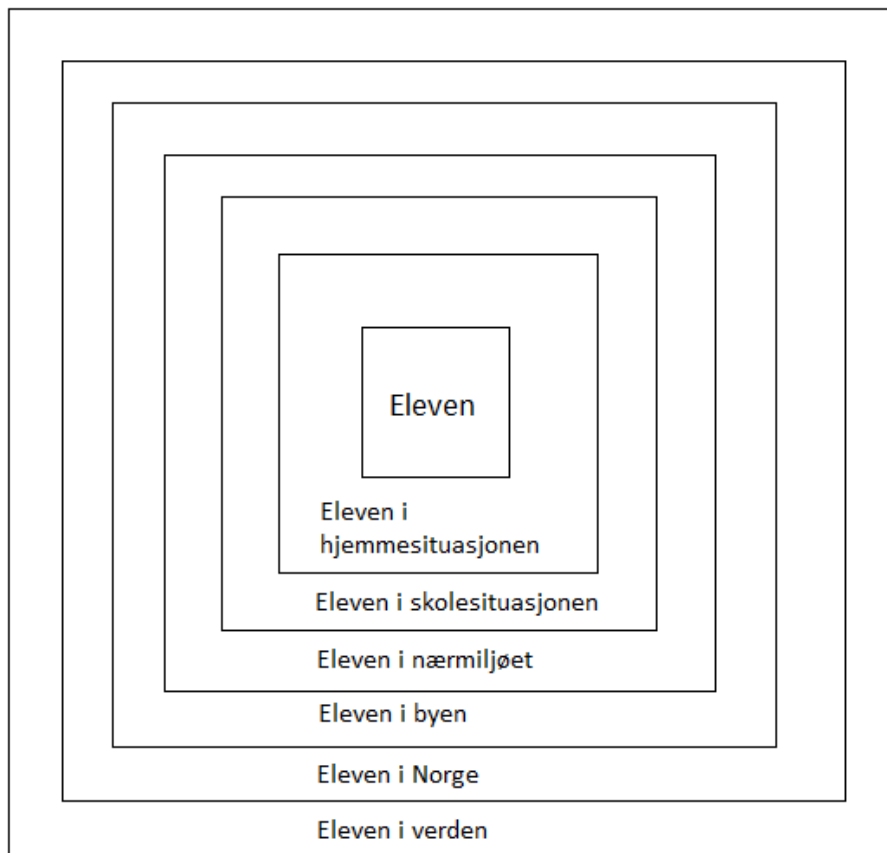


Figur 3: Prosjektets utvikling

Modellens horisontale akse viser hvordan elevenes bilde av språksituasjonen i Norge gradvis blir mer komplekst i løpet av de ulike sekvensene i prosjektet. Fra sekvens 1 (elevlogg) hvor alt handler om geografi, til sekvens 4 (kvalitative intervju) hvor deres fokus stort sett ligger på flerkulturell påvirkning og ”den nye norsken”. Den vertikale aksene viser hvordan elevenes dialektbegrep utvikles. I begynnelsen var dialektbegrepet deres snevert og rommet kun geolekter. I slutten av prosjektet er det tydelig at de har begynt å anerkjenne innvandreres måter å snakke norsk på som egne og betydningsfulle talemålsvarieteter i Norge.

I arbeidet med elevenes erfaringer har jeg undret meg over hvor elevene henter erfaringer fra, og hvorfor noen gir uttrykk for å ha flere og andre erfaringer enn andre. Jeg har derfor laget

en modell hvor jeg har forsøkt å plassere elevene i forhold til omverdenen de lever i. Modellen har jeg valgt å kalle en *kontekstmodell*:



Figur 4: Kontekstmodell (inspirert av Roz Ivanič 2004)

Denne modellen viser de ulike kontekstene hvor elevene tilegner seg erfaringer, og hvor de henter sin kunnskap fra. Hjemme-, skole- og nærmiljø-konteksten er de sonene som ligger nærmest eleven, og det er derfor naturlig at det er her de fleste gjør sine erfaringer. Derfor relaterer de først og fremst språklig variasjon til mennesker de møter i disse kontekstene. Elevenes daglige møter med mennesker preger deres oppfatning av språklig variasjon, og når de møter få mennesker med innvandrerbakgrunn, sier det seg selv at deres erfaringer med flerkulturell påvirkning på språket er begrenset.

Derimot er det enkelte elever som beveger seg lenger ut i modellen, noen helt ut i de ytterste kontekstene. Både Rasmus og Iver kommer med eksempler som viser at de henter erfaringer fra både byen og verden (se modellen), da ofte ved å referere til massemedia. Jeg ser ikke på massemedia som en egen kontekst, men mener disse kan være tilstede i alle kontekstene

elevene beveger seg i, og jeg mener derfor at de går på tvers av alle kontekstene. I tillegg til å hente erfaringer fra media, viser elevene også at de er i stand til å bruke disse erfaringene sine når de uttrykker seg om språklig variasjon i Norge. Begge sammenligner Oslo med andre byer og Norge med andre land. I tillegg ser de norsk språk i sammenheng med andre språk. Jeg sier ikke at de andre elevene ikke gjør dette, men det er disse to guttene som tydeligst gir uttrykk for hvordan de beveger seg i de ytterste nivåene i modellen. Slik kan denne modellen vise hvordan kontekstene elevene er en del av, er med på å prege elevenes erfaringsverden.

6.0 Analyse, tolkning og drøfting. Del 2: Metaspråklig kompetanse

I denne delen av analysen vil jeg gå nærmere inn på elevenes språk og deres metaspråklige kompetanse. Elevene ytrer seg om språklig variasjon på ulike måter, men felles for uttrykksmåtene er at de inngår i det Dennis Preston (2004, s.75) kaller metaspråk 1, altså ikke-lingvisters kommentarer om språk (jf. avsnitt 2.2.1). Jeg vil i det følgende konsentrere meg om elevenes metaspråk 1, og hvordan elevene, både ved hjelp av sine hverdagslige og mer vitenskapelige begreper, uttrykker seg om språklig variasjon og endring i Norge. Det er tydelig at elevene er midt i en prosess hvor de lærer nye vitenskapelige begreper³⁵, og utvikler de begrepene de allerede har tilegnet seg (jf. Vygotskij 1986/2001). At elevene er i en utviklingsprosess synes å prege deres måte å uttrykke seg på. I de fleste tilfellene er det ”barnespråket”, det spontane og hverdagslige, som preger ytringene til elevene. Et eksempel som illustrerer dette er: ”Han hadde lissom litt sånn bokmål og æ og sånt”. Denne kommentaren gir oss et direkte innblikk i tankene til en 11-åring, og selv om han bruker begrepet bokmål³⁶ er det hans hverdagsspråk som dominerer. Man kan ikke forvente at elever på sjette trinn bruker formuleringer som tilhører et lingvistisk fagspråk, men deres språklige ytringer er likevel interessante, fordi de uttrykker og påpeker viktige aspekter ved språkets ulike sider og hvordan elevene har oppfattet disse. I tillegg er det tydelig at elevene stadig prøver ut vitenskapelige begreper, hvilket bekrefter at de befinner seg i en utviklingsprosess.

I arbeid med metaspråk snakker man ofte, som nevnt i kapittel 2, om grader av metaspråklig bevissthet (jf. avsnitt 2.3), og man har lett for å gradere etter ”flinkhet”. Som Preston påpeker i sin artikkel ”Whaddayaknow”(1996) er ikke dette tilstrekkelig, nettopp fordi metaspråklig kompetanse kommer til uttrykk på *ulike måter*. Med Prestons teori og begreper i ryggen, ser jeg at det også i mitt datamateriale handler om hvordan metaspråk kommer til uttrykk på ulike måter, og jeg har derfor valgt å se på *hvilke typer* metaspråk elevene bruker. Fordi elevenes metaspråklige uttrykk er sammensatt av ulike komponenter, kan man ikke vise til at enkelte elever er ”flinkere” enn andre. Å påpeke ”flinkhet” hos noen vil være å utelukke viktig kompetanse hos andre. Likevel er det viktig å understreke at enkelte kan ha kommet lenger i

³⁵ Når jeg bruker termen *vitenskapelige begreper*, mener jeg både fagbegreper og andre begreper som ikke ser ut til å være en del av de fleste elevenes hverdagsspråk.

³⁶ Begrepet ”bokmål” er et fagbegrep som er allmennkjent. Her regner jeg bokmål som er begrep eleven kjenner til og som er innarbeidet i hans ordforråd.

utviklingen av vitenskapelige begreper (jf. Vygotskij 1986/2001), og vil derfor ha et større forråd av metaspråklige begreper de kan ta i bruk.

I tillegg til å analysere metaspråk 1, vil jeg så langt det er mulig trekke frem og drøfte elevenes metaspråk 3. Dette er de tankene og forholdene som ligger bak metaspråk 1 (jf. avsnitt.2.1.3). Å studere disse har i analyseprosessen vist seg å være svært interessant med tanke på *hvordan* elevene uttrykker seg og ikke minst *hva* de uttrykker.

6.1 Ulike typer metaspråk blant elevene

Mens Preston snakker generelt om ulike former for metaspråk, forklarer Vygotskij hvordan barn og ungdom utvikler sine egne begreper, og hvordan vitenskapelige begreper blir en del av elevenes ordforråd gjennom en utviklingsprosess. Elevenes ytringer i dette prosjektet styres i stor grad styres av hvilke begreper de har tilgjengelig i sitt ordforråd. Hvor langt elevene er kommet i begrepsutviklingen preger deres metaspråklige uttrykk. Selv om de for det meste bruker hverdagslige og spontane begreper, prøver de ut vitenskapelige begreper i flere tilfeller. Som jeg har gjort rede for i avsnitt 2.4, beskriver Preston *tilgjengelighet*, *nøyaktighet*, *detalj* og *kontroll* som ulike former, eller ”modes”, for metaspråk (1996). Jeg er enig i hans inndeling og beskrivelse av metaspråklig kompetanse, men i mitt analysearbeid så jeg tidlig behovet for andre kategorier som sa noe mer direkte om *elevenes* språkkompetanse. Preston har ikke forsket på samme målgruppe som meg, og hans kategorier vil av den grunn være noe mer overordnet i denne sammenhengen. Både Vygotskijs teori om begrepsutvikling (1986/2001) og Prestons folkelingvistikk (eks. 2004) har inspirert meg i analysearbeidet. Mine kategorier er en sammenfatning og en videreutvikling av disse, og jeg vil derfor diskutere mine funn og kategorier i lys av disse teoriene. Min analyse viser hvordan en gruppe sjette-trinns elever, ved hjelp spontane og vitenskapelige begreper, imitasjon og eksempelbruk, uttaler seg om språklig variasjon på ulike måter.

Kategoriene jeg har arbeidet frem i analysen, og som jeg sorterer elevenes uttrykk etter, er:

- Bruk av hverdagsspråk og eksempler
- Forståelse av introduserte begreper
- Utprøving av vitenskapelige begreper
- Imitasjon og etterligning.

Kategoriene jeg har laget er vide og vil derfor favne ulike typer utsagn. En oversikt over eksempler på hvilke typer utsagn som tilhører de enkelte kategoriene, finnes i kolonneskjema 1-4 (jf. vedlegg 2).³⁷ I det følgende vil jeg beskrive hver kategori, samt drøfte eksempler på ulike utsagn under hver kategori.

6.1.1 Bruk av hverdagspråk og eksempler

Selv om det er tydelig at elevene i mange tilfeller, som nevnt i første del av analysen (kap. 5), mangler presise vitenskapelige begreper, klarer de likevel i de fleste tilfeller å uttrykke særtrekk ved språket. I denne kategorien har jeg valgt å samle utsagn hvor elevene beskriver språktrekk ved hjelp av sine hverdagslige begreper og sitt språklige repertoar. Utsagnene i denne kategorien bekrefter at elevene i flere tilfeller mangler vitenskapelige begreper for å kunne konkretisere det de snakker om. De uttrykker seg ved å bruke det språket som er lettest tilgjengelig for dem, altså hverdagspråket, og ved å bruke eksempler. Å bruke ulike eksempler ser ut til å være en viktig strategi elevene bruker for å beskrive språklig variasjon. I tilfeller hvor elevene bruker hverdagspråket, ser jeg også hvor viktig det er at læreren er en del av samtalen. Hun bekrefter elevenes utsagn, og av og til presenterer hun nye begreper for elevene. Disse begrepene bidrar ofte til en oppsummering og en konkretisering av det elevene beskriver. I noen tilfeller tar elevene tak i de gitte begrepene og bruker dem videre, men dette er ikke gjennomgående for utsagnene i denne kategorien. Selv om læreren ikke alltid presenterer nye begrep, hjelper hun likevel elevene med å samle trådene og sette andre ord på det de beskriver. Slik løfter hun språket deres opp på et annet nivå, og gir det en mer formell språkdrakt. Ved å foreslå andre ord abstraherer hun elevenes hverdagspråk, og fungerer som en rollemodell og et støttende stillas for elevene (jf. avsnitt 7.2.2).

Jeg vil her trekke frem og drøfte to eksempler. Det første viser hvordan læreren bekrefter elevenes utsagn ved å foreslå et annet begrep enn de elevene bruker. Eksemplet er hentet fra sekvens 2, undervisningsøkta, og temaet er språklig variasjon som følge av generasjonsforskjeller. Elevene nevner ulike grunner til at besteforeldrene deres snakker annerledes enn de selv, og de gir flere eksempler på hvorfor besteforeldrene snakker annerledes. Tore åpner samtalen og forklarer hva som skiller besteforeldrenes barndom og hans egen:

T: de hadde ikke for eksempel de hadde ikke mobiltelefon så de måtte liksom sende brev til hverandre

³⁷ Materialet er for stort til å kunne gjengi alle sitat i disse skjemaene, derfor er ytringene som er samlet i disse skjemaene et representativt utvalg som tar sikte på å vise bredden i materialet jeg har samlet inn.

istedenfor å bare sende sms (XXX)

(XXX)

L: flere ting da? Vetle?

V: de hadde liksom ikke iPhone, iMac, iPod, iPad og sånne ting liksom

L: det hadde de ikke. Erika?

E: ehm. For eksempel de hadde ikke tv og da får de ikke hørt på andre dialekter og da har man den dialekten mer i seg for man vet ikke hvordan andre dialekter er kanskje

L: de får ikke *påvirkning* fra noen andre steder. Hvordan er det vi får *påvirkning* på vår dialekt da? (min utheving)

I: venner og kjente og sånn. Hvis for eksempel det er en kjendis da som man liker veldig godt og han snakker på en måte så vil man snakke likt

L: ja

I: man blir *påvirket* av andre (min utheving)

I denne dialogen er det tydelig hvordan elevene beskriver egne erfaringer med et hverdagslig språk. Læreren har en viktig rolle i dialogen fordi at hun bekrefter elevenes erfaringer og foreslår et nytt begrep, *påvirkning*. Det kan diskuteres om ordet *påvirkning* i denne sammenhengen er et vitenskapelig begrep eller ikke. *Påvirkning* er ikke en fagterm, men slik jeg ser det, er det ikke naturlig for elevene å hente frem dette begrepet i denne sammenhengen, og begrepet kan således klassifiseres som et vitenskapelig begrep for elevene. Begrepet er dessuten svært relevant når man snakker om språklig variasjon og endring. Fordi begrepsutvikling er en kontinuerlig prosess, er det vanskelig å si om alle elevene kjenner dette begrepet eller ikke. Eksemplet viser imidlertid at læreren kjenner andre og flere begreper enn elevene, og hun har derfor en større oversikt over begreper som egner seg i denne sammenhengen. Slikt sett har hun et mer nyansert og utviklet metaspråk enn elevene.

Det andre eksemplet jeg vil trekke frem, er også hentet fra undervisningøkta (sekvens 2). Dette utsagnet viser nettopp hvordan eksempelbruk blir en strategi elevene bruker når de mangler begreper:

E: ehm. i kongsberg så sier de bannan og potteter og sånn men det er det er det er sånn Kongsbergdialekt...

L: det er mer *trykket* de har: bannan? (min utheving)

Her er det tydelig at eleven mangler begreper for å beskrive trykkforskjellen mellom talemålet fra Kongsberg og hennes eget oslomål, og læreren hjelper henne ved å foreslå ordet *trykk*. Å gi eksempler på hvordan talemålet høres ut blir derfor strategien eleven bruker for å påpeke trykkplassering. Slik eksempelbruk er også svært synlig når elevene skildrer en ungdommelig språkstil. I stedet for å vise til begrep som *lånord*, gir de eksempler på slike ord (jf. avsnitt 5.2.4), og læreren hjelper dem å uttrykke det vitenskapelig nettopp ved å innføre *lånord* som vitenskapelig begrep. Ved å bruke eksempler klarer elevene å beskrive særtrekk ved språket,

og uttrykke hvordan språklige forskjeller kommer til uttrykk.

Slik jeg ser det handler innholdet i kategorien *bruk av hverdagsspråk og eksempler* i stor grad om *tilgjengelighet* (jf. Preston 1996). I flere tilfeller i dette prosjektet viser elevene at de kan beskrive språket, men ofte må språket gjøres tilgjengelig av læreren for at elevene skal kunne beskrive det på et metaspråklig plan. Ved å stille direkte spørsmål, gi konkrete eksempler og rette oppmerksomheten mot enkelte sider ved språket, gjør læreren metaspråket tilgjengelig for elevene og legger til rette for at de skal kunne uttrykke seg. Oppsummert vil jeg si at elevenes hverdagsspråk spiller en avgjørende rolle for deres metaspråk. Deres bruk av eksempler ser også ut til å være en sentral del av deres metaspråklige kompetanse (jf avsnitt 7.1.1).

6.1.2 Forståelse av introduserte begreper

Ved flere anledninger i prosjektet mitt presenterte læreren og jeg vitenskapelige begreper for elevene. Tanken var blant annet å se hvordan elevene forstod innholdet i disse, og om de ville ta dem i bruk. Noen av ordene som ble presentert var begreper som de fleste elevene sannsynligvis hadde hørt, mens enkelte var helt nye. I omtalen av denne kategorien har jeg valgt å samle utsagn som konkret viser hvordan elevene forstår de begrepene som introduseres, og jeg vil også her ta frem og drøfte to eksempler. Flere eksempler og utfyllende kommentarer finnes i kolonneskjema 2 (jf. vedlegg 2).

Eksempelene er begge hentet fra sekvens 3 hvor vi oppsummerte elevenes prosjektoppgave. Her introduserte jeg begrepene ”sosiolekt” og ”etnolekt” for elevene. Vi hadde i løpet av prosjektet pratet om innholdet i disse uten å bruke de spesifikke begrepene. Tanken bak dette var å gjøre innholdet i begrepene lettere tilgjengelig for elevene, og ikke la fagtermen skygge for innholdet. Mot slutten av prosjektet valgte jeg likevel å presentere ordene, for å se om de var kjente eller ukjente for elevene, og for å se hvordan elevene skapte mening når nye begreper ble introdusert. Dialogen under viser hvordan elevene omtaler og forklarer begrepet ”sosiolekt”:

O: kanskje at de sånn som her at vestkanten og østkanten snakker forskjellig på en måte

F: (ja)

I: (men det er samme by)

O: det er samme by på en måte

F: ja

O: og det er på en måte samme dialekt bare litt annerledes

F: ja spennende. Rasmus?

R: m det kan være sånn at de man er mest med man er sosiale med de snakker kanskje snakker man

sånn som de gjør med dem

F: m m og det va veldig interessant det du sa at de en e sosiale med/og ordet sosio kommer jo av sosial og sosiolekt det e talemål som formes innenfor bestemte sosiale grupper

Begrepet sosiolekt viste seg, på linje med etnolekt, å være et ord som ligger utenfor de fleste elevenes ordforråd. Likevel er det tydelig at sosiolekt skiller seg fra etnolekt fordi ordet ”sosial” sannsynligvis er mer kjent for elevene enn ordet ”etnisk”, og det kan slik sett være lettere for dem å resonnerer seg frem til en betydning. Dialogen viser at det er forskjell på elevene når det kommer til fremmedord. Noen gir uttrykk for å kjenne ordene, slik som Oda og Iver gjør i denne dialogen. Kommentarene deres indikerer at de kanskje har hørt begrepet tidligere, mens det er tydelig at Rasmus bruker ordlyden og resonnerer seg ved hjelp av denne frem til innholdet i et sannsynligvis ukjent begrep.

Elevene hadde vanskeligere for å forklare ordet ”etnolekt”, og jeg som fagperson måtte derfor hjelpe dem i større grad enn da vi snakket om sosiolekt. Vi snakket om innvandrere og hva det kalles når disse snakker norsk. Jeg introduserte begrepet etnolekt³⁸ i denne dialogen:

F: ja eller så kan mi kalle det for en etnolekt

R: etno?

F: har dokke hørt det ordet før?

R: nei

T: hva er et etnolekt?

F: etnolekt

T: *etnohvaforno?* (min utheving)

F: kan noen tenke seg ka etno ka det ordet komme i fra? Rasmus?

R: eh nei @

Det er tydelig at etnolekt er et vanskelig ord som elevene ikke kjenner til (jf. min utheving). De stiller spørsmål med en gang, og ordet er slik sett *lite tilgjengelig* for elevene. Fordi ordet er ukjent, kan elevene ikke, på samme måte som i forrige eksempel, bruke morfologien og tenke seg frem til en mulig betydning. Elevene måtte derfor ledes til betydningen ved at jeg rettet oppmerksomhet mot første delen av ordet, *etno*, og spurte dem hva dette betydde. Men også da var det vanskelig for dem. Dette viser at selv om vitenskapelige begreper gjøres tilgjengelige for elevene av lærer, er det ikke alltid at elevene har kompetanse til å kunne beskrive og forstå dem, eller å knytte dem til egen hverdag. Sannsynligvis er det ikke nok i en sammenheng som denne at begrepet tilgjengeliggjøres. Også innholdet bør forklares, slik jeg etter hvert gjorde for disse elevene. Når både begrep og innhold forklares, blir det snakk om tilgjengelighet på flere plan.

³⁸ Etnolekt brukes her i en vid betydning og viser til hvordan første og andre generasjons innvandrere snakker norsk.

Fordi læreren og jeg er eldre enn elevene, og har utdannelse og annen bakgrunn enn dem, er det naturlig at vårt metaspråk er av en annen karakter. Vi kjenner flere vitenskapelige begreper, og kan derfor bruke vår kunnskap til å lære elevene nye begreper. Slik sett kan man si at metaspråk, i mange situasjoner, er mer tilgjengelig for læreren enn for elevene. Innholdet i vitenskapelige begreper, er derfor ofte også mer nøyaktig hos læreren enn elevene. Slik kan denne kategorien: *forståelse av introduserte begreper*, knyttes både til *tilgjengelighet* og *nøyaktighet* (jf. Preston 1996, s. 40), som jeg har beskrevet i avsnitt 2.3. Læreren bruker sin kunnskap og oversikt til å introdusere begreper og knytte dem til kjente kontekster, og slik gir hun elevene slik tilgang til metaspråket. I tillegg ser vi at elevenes metaspråklige uttrykk kan være både nøyaktige og unøyaktige (op. cit., s. 41), men at læreren ofte har et mer nøyaktig innhold i sitt metaspråk enn elevene.

Oppsummert vil jeg si at morfologien, gjennom gjenkjennelse av røtter og avledninger, ser ut til å spille en avgjørende rolle for hvor vidt elevene forstår innholdet i de begrepene som introduseres. Det er også viktig å understreke at selv om elevene får presentert nye begreper, kan man ikke forvente at disse umiddelbart blir en del av elevenes begrepsapparat. Vygotskij sier at: ”Proessen med å tilegne seg vitenskapelige begreper går langt utover grensene for barnets umiddelbare erfaring [...]” (1986/2001, s. 146). Han sammenligner denne prosessen med å tilegne seg et fremmedspråk. I en slik læringsprosess vil barna aktivt bruke sitt hverdagspråk som verktøy for å forstå det nye språket. Slik er det også når barna lærer nye vitenskapelige begreper. De bruker det språket og de begrepene de allerede har tilgjengelig (jf. avsnitt 7.1.1). Dette ble tydelig da jeg videre i sekvens 3 introduserte begrepet ”multietnolekt”. Elevene brukte da bevisst begrepsinnholdet de hadde tilegnet seg i begrepet etnolekt, og klarte å forklare ordet ved hjelp av prefikset *multi*.

6.1.3 Utprøving og bruk av vitenskapelige begreper

I denne kategorien har jeg samlet utsagn hvor jeg opplever at elevene *bruker* vitenskapelige begreper, og utsagn hvor de *prøver ut* vitenskapelige begreper de ennå ikke har internalisert. Når elevene prøver ut begreper, er det ikke alltid at ord og innhold stemmer overens. Denne kategorien favner derfor både korrekt og mindre korrekt bruk av vitenskapelige begreper.

I tilfellene hvor elevene prøver ut begreper kan det tyde på at ordene de bruker er ord som fremdeles er under utvikling i begrepsapparatet deres slik denne kommentaren illustrerer:

for eksempel Jenny som går i den klassen der hun er hun flytta fra Canada og hit til Norge i vinter og så

har hun norsk mor og kanadisk far men hun sliter bare litt med grafikken (.)

I dette eksemplet, som også er vist tidligere i oppgaven (jf. avsnitt 5.2.5), ser vi hvordan Erika omtaler ”grammatikken” som ”grafikken”. Selv om hun er litt uheldig i uttalen av ordet ”grammatikk”, er det ikke vanskelig å skjønne hva hun snakker om og hvilket begrep hun bruker. Sannsynligvis handler dette ikke om at begrepsinnholdet er ukjent for henne, men derimot at hun ikke bruker ordet ofte nok og derfor uttaler det feil. Ved at elevene tar i bruk fagtermer og begreper de kanskje ikke kjenner så godt, blir de likevel oppmerksomme på nye ord, og ved å ta disse i bruk styrkes deres metaspråklige bevissthet.

Da jeg intervjuet Erika og Rasmus i sekvens 4, begynte vi å snakke omkring begrepet ”gebrokkent”. Ordet ble nevnt i forbindelse med at elevene fortalte hvordan den tyrkiske renholdsarbeideren de intervjuet, snakket. Som dette eksemplet viser, er ordet ”gebrokkent” sentralt for elevene:

F: men eh, har dokke hørt flere navn på ulike typer innvandernorsk?

C: nei det derre

T: brokkent

F: hæ`?

T: *brokkent* (min utheving)

F: gebrokkent kanskje?

T: ja

C: *men hvorfor (kaller man det det?)*(min utheving)

T. (det høres ut som) brokkoli

F: nei e vet ikkje, syns du det høres ut som brokkoli?

T: ja

C. jeg syns det høres ut som blokker jeg

Begge elevene gir uttrykk for å kjenne begrepet (jf. min utheving), men ut fra på hvordan de bruker og forholder seg til ordet, antar jeg at dette begrepet sannsynligvis ikke er internalisert hos noen av dem. ”Gebrokkent” er ikke en fagterm, og jeg vil ikke karakterisere det som et vitenskapelig begrep. I denne sammenhengen ser begrepet likevel ut til å fungere som en fagterm for elevene. De har sannsynligvis hørt begrepet flere ganger, men fordi de ikke bruker det ofte er det heller ikke blitt en del av deres daglige ordforråd, og slik sett kan man kalle det et fremmedord. Selv om Rasmus og Erika gir uttrykk for å forstå begrepet, er det fullt mulig at det kan være fremmed for enkelte av de andre elevene i denne klassen. Eksemplet viser også hvordan Erika og Rasmus lytter til ordet og leker med klangen i det. Dette gir dem assosiasjoner til henholdsvis grønnsaken brokkoli og til husblokker. I motsetning til eksemplet om ”sosiolekt”, hvor elevene også assosierer, gir ikke disse assosiasjonene mening og innhold til ordet ”gebrokkent”. Det er derfor grunn til å tro at ordet og dets betydning ikke

er helt kjent for dem. Dette eksemplet viser også hvor stor verdi det har at elevene tar i bruk ord de ikke kjenner fullt ut. Ved å bruke og fokusere på ukjente ord i samtaleundervisning, vil både lærer og elever kunne diskutere både begreper og innhold. En samtale omkring ukjente begreper vil kunne bidra til at disse blir mer kjente for elevene, og det er da lettere for dem å ta de i bruk selv. I tillegg vil elevens ordforråd utvides.

Når det gjelder begrepsinnhold, har jeg tidligere nevnt at dette ikke nødvendigvis er helt nøyaktig og oppdatert hos elevene. Preston snakker om nøyaktighet og han sier at:

Although it has no bearing on the value of the data, folk descriptions of every aspect of language may be 'scientifically' inaccurate or accurate (1996, s. 41).

Selv om elevene i dette prosjektet til tider blander ord som f. eks: "etnolog" vs. "etnolekt" og "grafikken" vs. "grammatikken" (se vedlegg 2: kolonneskjema 2), klarer de likevel tydelig å få frem hva de mener og hvordan de forstår introduserte begreper. Elevenes bruk av begreper og deres begrepsinnhold kan derfor gi mening selv om det ikke er vitenskapelig korrekt. Ved å ta i bruk og samtale om begrep og innhold, vil læreren med sin kunnskap kunne bidra til at elevene får et mer nøyaktig innhold i sine begreper, og metaspråket deres vil sannsynligvis utvikles.

6.1.4 Imitasjon og etterligning

Den fjerde og siste kategorien samler utsagn hvor elevene imiterer språklige varieteter. Jeg oppdaget tidlig at imitasjon og etterligning av språklige varieteter er en strategi elevene bruker når de mangler begreper for å beskrive språket. Imitasjon er i følge Preston (2004, s. 83) en viktig del av metaspråk 1 som sier mye om elevenes språklige kompetanse. Ytringene hvor elevene etterligner språklige varieteter, viser metaspråklig kompetanse elevene ikke klarer å uttrykke med ord. Jeg oppdaget tidlig hvor viktig denne imitasjonen var for elevenes evne til å uttrykke kunnskap om språk. Jeg vil nå trekke frem to eksempler som viser hvordan og hva elevene imiterer. Flere eksempler og mer utfyllende informasjon finnes i kolonneskjema 4 (se vedlegg 2).

Det første eksemplet er hentet fra sekvens 3 (oppsummeringen av elevprosjektet). I denne sekvensen nevner elevene, som beskrevet i del 1 av analysen, "kebabnorsk" for første gang (jf. avsnitt 5.3), og i den forbindelse forklarer Vetle hvordan innvandrere snakker norsk:

jeg tror de snakker litt sånn sånn derre liksom sånn på en måte sånn det er litt vanskelig å forklare men

sånn: *Do ikke mobbe meg fordi jeg komme fra Pakistan* (min utheving)

Vetle uttrykker her at det er vanskelig å forklare hvordan innvandrere snakker, og han går derfor over til å imitere. Han etterligner et tonefall og en ordstilling som er svært karakteristisk for innvandreres måte å snakke på, noe han sannsynligvis ikke ville klart å beskrive med ord. Han viser slik en annen form for metaspråklig kompetanse (jf. Preston 1996). Han har oppfattet særtrekk ved varietetten, men mangler språk til å beskrive disse med.

I sekvens 4 (kvalitative intervju) beskriver Erika og Rasmus innvandrerepreget norsk flere ganger og på ulike måter. I det neste eksemplet jeg har valgt å trekke frem, handler det om manglende inversjon³⁹. De omtaler begrepet ”grammatikk” flere ganger, og eksemplet viser hvordan de etter hvert blir oppmerksomme på innholdet i begrepet:

R: så gjør de om grammatikken
F: ja hvordan da? Kossen da?
R: ”Hva gjør du?”
E: nei det er
F: det var jo kanskje riktig
E: men kanskje
R: de snakker mye langsommere
(...)
R: ”hva gjør du?”
E: men det var jo riktig det
(...)
E: hva du gjør? Kanskje
R: ”Hva du gjør?” hva du gjør-e
F: kanskje
E: ”hva du gjøre” (X) det er kanskje sånn de snakker . ”Hva du gjøre”

Her uttrykker Rasmus at innvandrere gjør om på norsk grammatikk, men han klarer ikke å sette ord på *hva* det er de endrer. Han tar derfor i bruk imitasjon for å vise hva han mener. Første gang han imiterer, er ordstillingen i setningen i samsvar med V2-regelen (jf. avsnitt 3.2.2), men det går frem av dialogen som helhet at det er nettopp manglende inversjon han ønsker å påpeke. Erika oppdager etter hvert at Rasmus trenger hjelp til å beskrive hvordan innvandrere gjør om på grammatikken: ”men det var jo riktig det [...]hva du gjør? Kanskje”. Dialogen mellom de to viser også hvordan Rasmus etter hvert, ved å lytte til sin egen imitasjon og sin medelev, klarer å finne ut hva som ikke stemmer, og han kommer opp med et nytt eksempel. Dialogen viser også hvordan elevene sammen kommer frem til riktig innhold, og får slik en interessant samtale om grammatikk. Dette er også et godt eksempel på en eksplorerende samtale (jf. avsnitt 2.7.1). Erika kommer med en konstruktiv tilbakemelding til

³⁹ Et typisk trekk for multietnolektisk norsk. For nærmere omtale se avsnitt 3.2.2.

Rasmus, samtidig som hun bygger videre på hans informasjon. Elevene kommer slik frem til nøyaktig innhold og oppnår en ny felles forståelse av hvordan innvandrere snakker norsk.

Tonefallet som Rasmus imiterer i dette eksemplet, kan sies å være karakteristisk for innvandrere som snakker norsk, og han uttaler "u" som "o" i store deler av dialogen. Upus- Oslo viste at å uttale "u" som "o" ikke er vanlig blant andre generasjons innvandrere som snakker multietnolekt. Dette er en språkfeil som forbindes med innlærenorsk, og som blir for primitivt for det multietniske uttrykket (Svendsen 2007, s. 191). Dette bekrefter at multietnolektisk norsk er noe annet enn mellomspråk (jf. avsnitt 3.2.2). Likevel viser elevenes imitasjon at dette er noe de har lagt merke til, og som de forbinder med innvandrere og deres talemål. Å uttale "o" for "u" er et språktrekk som ofte blir karikert. For eksempel har komiker Robert Stoltenberg en innvandrerfigur som snakker slik. Det er rimelig å anta at elevenes assosiasjoner også kan komme fra slike karikerte figurer og ikke nødvendigvis fra virkelige personer.

Selv om elevene til tider mangler et presist metaspråk, viser eksemplene at det å kunne etterligne språklige varieteter er en viktig del av elevenes metaspråklige kompetanse, fordi det kan hjelpe dem til å gi uttrykk for ulike talemålsnyanser som de kjenner til. Dette handler i stor grad om *kontroll* (jf. Preston 1996, s. 45), og Preston sier at: "A variety might be commonly imitated (controlled) but inaccurately so" (op. cit., s. 44). Dialogen mellom Erika og Rasmus er et godt eksempel nettopp dette. Gjennom hele dialogen imiterer Rasmus et tonefall som oppleves som karakteristisk for innvandrere. Han får slik testet ut eksemplene med en aksent han forbinder med denne gruppa, og selv om han først ikke klarer å få frem manglende inversjon, altså nøyaktig informasjon, har han god kontroll. Tonefallet han etterligner, setter trolig Erika på sporet av hva han forsøker å få frem, og hun hjelper han slik at imitasjonen og informasjonen blir mer nøyaktig.

6.1.5 Oppsummering av de ulike kategoriene

Eksemplene jeg nå har vist, kan alle karakteriseres som metaspråk 1 (Preston 2004). Ytringene til elevene viser også hvordan metaspråklig kompetanse hos sjettetrinns elevene kommer til uttrykk på ulike måter. Fordi elevene tar i bruk ulike strategier til ulike tider, kan man snakke om hvordan elevene gir uttrykk for ulike og varierende kompetanse. Slik blir Prestons teori om at det eksisterer et kontinuum (jf. avsnitt 2.3) innefor hver av de fire typene metaspråk (tilgjengelighet, nøyaktighet, detaljkunnskap og kontroll) interessant. For noen av

elevene er det lettere å imitere enn å forklare med ord, og det at elevene er kommet ulikt i utviklingen av vitenskapelige begreper støtter også tanken om et kontinuum innenfor de ulike typene av metaspråk. Slik gir det mening å se Prestons teori om ”modes” (1996) sammen med Vygotskijs begrepsteori (1986/2001), og la disse sammen beskrive ulike sider og nyanser av elevenes metaspråklige kompetanse. Mine funn viser nemlig at de ulike elevene har ulik kompetanse. Noen elever er svært gode til å imitere en varietet, mens andre har lettere for å påpeke språklige trekk ved hjelp av ord, hvilket bekrefter at elevene er på forskjellig nivå i utviklingen av vitenskapelige begreper. Likevel er det gjennomgående i materialet mitt at selv om elevene kjenner enkelte vitenskapelige begreper, så er det ikke alltid at de har et fullt utviklet innhold i disse. Dette begrenser muligheten deres til å ta disse i bruk.

Preston gjør i sin teori rede for ulike forhold som han mener aktiverer og bestemmer de ulike typene metaspråk han beskriver. Disse forholdene er: *communicative primacy, formal training and/or knowledge, linguistic structure and cognitive abilities, correctness, publicity og folk culture artifacts* (Preston 1996). Rune Røsstad, som har tatt i bruk folkelingvistikken i sitt arbeid, uttrykker at disse forholdene er mange og omfattende, og at de representerer både interne og eksterne språkforhold. Samtidig påpeker han en mangel ved disse. Han etterlyser et aspekt som omtaler nettopp språklig variasjon og endring og hvordan dette vil kunne påvirke metaspråklig kompetanse: ”Personar som er ’utsette’ for mykje variasjon, vil truleg ha betre førsetnader for å utføre visse typar ’språkoppgåver’” (Røsstad 2008, s. 34). I følge Røsstad vil altså mennesker som til daglig møter et mangfold av språklige varieteter, ha bedre forutsetninger for å beskrive språklig variasjon enn personer som møter dette i liten grad. Jeg skal ikke i denne oppgaven gå videre inn på de aspektene Preston beskriver, men etter å ha gjennomført dette prosjektet vil jeg si meg enig i utsagnet fra Røsstad om at det mangler et aspekt som sier noe om i hvilken grad mennesker er eksponert for språklig variasjon og endring, og hvordan dette påvirker metaspråket. Fordi befolkningen i området hvor elevene bor er nokså homogen, møter de språklig mangfold i liten grad, noe som begrenser erfaringene deres (jf. avsnitt 5.5). Dette er også kanskje en av grunnene til at de synes å oppleve sitt eget talemål som en overordna norm (jf. avsnitt 6.2.1). Ettersom elevene i løpet av prosjektets fire sekvenser blir eksponert for språklig mangfold i stor grad, blir de også i stand til å beskrive språklig variasjon og endring i større grad enn tidligere.

6.2 Metaspråk 3: Hva ser ut til å ligge bak elevenes ytringer?

Jeg vil nå peke på, og løfte frem, elevenes metaspråk 3. Som jeg beskrev i avsnitt 2.2.3 karakteriseres metaspråk 3 som bakenforliggende forhold som styrer metaspråk 1. I følge Preston er dette et komplekst språk som krever mer forskning:

We will need to look very carefully at many more *Metalanguage 1* conversations before we can hope to go on to these deeper and more revealing levels of *Metalanguage 3* (2004, s. 95).

Jeg mener likevel, etter å ha studert ulike former av elevenes metaspråk 1, at jeg kan påpeke noen forhold som kanskje kan omtales som metaspråk 3. Metaspråk 3 er ofte felles for en gruppe mennesker, og i denne sammenhengen skildres metaspråk 3 som de språklige oppfatningene og holdningene en gruppe sjettetrinnselever synes å ha, og som får dem til å uttrykke seg slik de gjør.

6.2.1 Standardtalemål?

Gjennom hele prosjektet er det interessant å se hvordan elevene omtaler sitt eget talemål som bokmål, og hvordan de fremhever dette. I Norge har vi som sagt ikke et offisielt standardtalemål. Likevel strides det om hvor vidt et sørøstnorsk talemål fungerer som en standardnorm (jf. avsnitt 2.4). Elevene i dette prosjektet er svært opptatte av hvordan de selv snakker, og de gir uttrykk for at i ”deres Oslo” snakker man bokmål. Jeg fikk tidlig en følelse av at elevene setter sitt eget talemål over andre og spurte dem derfor om det i sekvens 4 hvor jeg intervjuet dem. Iver svarte da: ”Ja hvis Norge sku bare hatt et språk så hadde det nok blitt sånn vi snakker her”. Bak en ytring som denne ser det ut til å ligge en oppfatning om at ikke alle talemål er like og har like høy prestisje, og det kan virke som om han opplever sitt eget talemål som en mental standard i samfunnet (jf. Mæhlum 2009). Flere elever uttrykker gjennom hele prosjektet at de snakker ”bokmål”. Slik sett blir tanken om standardtalemål i Norge en viktig del av elevenes metaspråk 3. I neste omgang kommer dette til uttrykk i deres metaspråk 1-ytringer. ”Standardtanken” ser, som nevnt tidligere, ut til å være gjennomgående for hele prosjektet (se vedlegg 4).

6.2.2 Ytre faktorer

Når elevene først begynner å uttrykke sine erfaringer med flerkulturell påvirkning, er det tydelig at det er ytre faktorer de legger størst vekt på. Jeg har tidligere nevnt at faktorer som utseende og klær er lettere å påpeke enn selve språket. Dette kan henge sammen med at

elevene møter lite innvandring i sin hverdag, og når de først møter innvandrere, er det gjerne utseende og klær som er blikkefang. I sekvens 2 (undervisningsøkta) snakket læreren med elevene om innvandring i Norge og spurte hvordan innvandrere snakker norsk. En elev uttrykker: ”nei men det ække ofte men noen få ganger er jeg jo for å få nytt pass og da er jeg jo på *Grønland* da og der er det jo *folk går helt annerledes kledd* der enn hvis du for eksempel går rundt på *Vindern*” (min utheving). Utsagnet viser hvordan eleven refererer til stilforskjeller når han blir spurt om hvordan språket varierer. Han velger å fokusere på ytre trekk, og jeg kan derfor ikke si noe om hans kjennskap til hvordan språket varierer mellom de to områdene han nevner. Derimot er det tydelig hvordan han skaper en distanse mellom Vindern (Oslo vest) og Grønland (Oslo øst). Det er interessant at eleven her fokuserer på skillet mellom østkanten og vestkanten. Som jeg har beskrevet i kapittel 3, er skillet mellom Oslo øst og vest preget av sosiale forhold. Språkforskjellene som utpeker seg, kommer av sosiale skiller, og geografiske forskjeller er mindre hørbare (jf. avnitt 3.1). Det er derfor kanskje ikke så rart at det nettopp er sosiale forskjeller elevene løfter frem. Disse preger jo igjen språket og språkforskjellene som kommer til uttrykk. Slike tanker og oppfatninger kan også beskrives som en del av elevenes metaspråk 3. Etter hvert som vi i sekvens 3 (oppsummering av prosjektarbeid) snakket mer om innvandrere og hvordan de snakker norsk, oppdaget jeg raskt at elevenes bilder av innvandring er nokså stereotypiske. En del av elevenes oppfatninger kommer sannsynligvis fra media, og disse mediefargede erfaringene preger også elevenes uttalelser om språket.

Når elevene uttrykker seg om innvandring, snakker de hovedsakelig om tanter fra Amerika, fedre fra England og venner fra Canada, og de beskriver innvandreres talemål som ”engelsknorsk” og ”amerikanskaktig i norsken”. Det er tydelig at de menneskene elevene møter som snakker annerledes enn dem selv, kommer fra vestlige land. Dette preger også deres oppfattelse av innvandring, og deres relasjoner og tanker omkring dette blir slik en viktig kilde til metaspråk 3.

7.0 Oppsummering, drøfting og didaktiske implikasjoner

I dette prosjektet har jeg arbeidet etter problemstillingen: *Hvilke erfaringer har en gruppe sjette-trinnselever nordvest i Oslo med språklig variasjon, og hvordan kommer disse til uttrykk i forbindelse med et utforskende undervisningsopplegg?* I dette kapitlet vil jeg se på hvilken sammenheng det er mellom elevenes erfaringer og hvordan de uttrykker disse, altså de to delene av analysen (jf. kap. 5 og 6). Fordi prosjektet har en sosiokulturell ramme, vil jeg også drøfte hvilken rolle undervisningsmetoden og læreren ser ut til å spille. Til slutt vil jeg diskutere talemålsundervisning i skolen og se denne i lys av læreplanen Kunnskapsløftet.

7.1 Elevenes erfaringer og metaspråklige kompetanse

I første del av analysen (kap.5) har jeg skildret og drøftet hvordan elevenes erfaringer med språklig variasjon i Norge utvikler seg i løpet av prosjektets fire sekvenser. Som analysen viser avdekkes flere erfaringer i løpet av prosjektet, og elevene gir uttrykk for mer kunnskap og bredere erfaringer i prosjektets siste sekvens (intervju), enn de gjorde i første (elevlogg). Det er også tydelig at de blir mer bevisste på og kan uttrykke kunnskap som hittil har vært taus. Når det gjelder elevenes metaspråklige kompetanse, er denne preget av hvor langt de har kommet i begrepsutviklingen og balansen mellom hverdagslige og vitenskapelige begreper (jf. Vygotskij 1986/2001). Metaspråket kommer derfor til uttrykk på ulike måter (jf. Preston 1996 og avsnitt 6.1.5). Metaspråket hjelper elevene både til å sette ord på den ”tause” kunnskapen som blir synlig i løpet av prosjektet, og den nye kunnskapen de tilegner seg i løpet av prosjektet.

7.1.1 Hverdagspråkets betydning

Det er gjennomgående for prosjektet at elevene først og fremst bruker hverdagspråket sitt. De forteller om sine erfaringer ved å bruke enkle og spontane begreper (jf. kap. 5). Kun noen få ser ut til å prøve ut begreper som sannsynligvis ikke er en del av deres ordforråd. Selv om undervisningen i prosjektet bidrar til at flere erfaringer avdekkes, og at elevene tilegner seg ny kunnskap, så blir ikke *begrepsbruken* til elevene nødvendigvis mer avansert etter hvert som prosjektet pågår. Det vil si at selv om deres kunnskap øker, bruker de hovedsakelig hverdagspråket og de spontane begrepene de har tilgjengelig i sitt ordforråd. Derimot er det tydelig å se hvordan andre sider av elevenes metaspråklige kompetanse avdekkes. Imitasjon,

etterligning og eksempelbruk er viktige sider ved elevenes metaspråk, som hjelper dem til å uttrykke det de ikke klarer å beskrive med ord. I analysen (jf. kap.6) har jeg vist hvordan elevene imiterer språk, og hvordan de gir eksempler på ulike språktrekk i tilfeller hvor de mangler begreper for å beskrive språkbruken. Det er tydelig at slike strategier tas i bruk mer og mer i løpet av prosjektet etter hvert som erfaringene utvides og elevene blir trygge i situasjonen.

Det er også tydelig å se hvordan elevene bruker hverdagsspråket sitt for å skape mening med nye begreper som blir introdusert i løpet av prosjektet. De bruker sitt allerede eksisterende språk til å forklare ord de ikke kjenner og skaper slik mening med nye og fremmede begreper (jf. Vygotskij 1986/2001, s. 146). Dette førte gjentatte ganger til samtaler om ord og begreper, slik dette eksemplet illustrerer:

E: og så forstod hun ikke helt hva vi sa og alltid, så noen ganger måtte vi gjenta og gjenta spørsmålet
R: 4 ganger var rekorden (..) på det minste
E: (xx) jammen rekorden kan ikke være det minste
R: okei rekorden var 7 ganger eller noe sånt

Denne dialogen viser hvordan Rasmus og Erika diskuterer seg frem til bruken av et ord som sannsynligvis begge kjenner til, men hvor Rasmus i dette tilfellet bruker ordet på en annen måte enn Erika. Elevenes diskusjon viser hvordan de bruker nettopp hverdagsspråket sitt for å samtale om innholdet i begrepet ”rekord”. Eksemplet viser slik at metaspråklig kompetanse ikke bare henger sammen med vitenskapelige begreper og et avansert fagspråk.

Flere ganger i dette prosjektet har jeg lagt merke til at elevenes hverdagsspråk ser ut til å fungere som et fagspråk for dem. Når ordet ”kebabsnorsk” ble introdusert av en elev i sekvens 3 (oppsummering av prosjektarbeid), var det interessant å se hvordan dette begrepet, som i og for seg ikke er et vitenskapelig begrep, fungerer slik for disse elevene. At hverdagsspråket fungerer som et fagspråk, viser seg også når elevene refererer til ”substantivfenomenet” (jf. avsnitt 5.1.2). De bruker ikke vitenskapelige termer når de beskriver hvilke substantivformer som brukes, men kommer med konkrete eksempler. Fordi samtlige elever i de fleste tilfellene bruker det samme eksemplet, nemlig ”hytta” vs. ”hytten”, kan det tyde på at deres hverdagsspråk, og her eksempelbruk, fungerer som et vitenskapelig språk de bruker for å uttrykke språkforskjeller i egen by.

For å oppsummere prosjektet kort vil jeg si at elevene tilegner seg kunnskap og erfaringer gjennom prosjektets fire sekvenser, og gjennom undervisning og samtale om språk og

språklige forhold blir de mer bevisste på eget språk og egen metaspråklige kompetanse. Selv om de ikke nødvendigvis bruker flere vitenskapelige begreper når erfaringene utvides, utvikles deres samlede metaspråklige kompetanse i løpet av prosjektet. Elevenes metaspråk er derfor mer synlig i prosjektets siste sekvenser (oppsummering og intervju) enn i de første (elevlogg og undervisningsøkt). Dette henger nok både sammen med at flere erfaringer kommer til uttrykk, og at det gjennom samtale gis rom for å diskutere både erfaringer og språket elevene selv bruker. Når de beskriver noe som er relativt ukjent, som for eksempel flerkulturell påvirkning, er det tydelig at deres hverdagsspråk og kjente referanser spiller en viktig rolle. Selv om nye begreper ble introdusert for å hjelpe elevene til å uttrykke nye erfaringer, og elevene gir uttrykk for å forstå disse, er det vanskelig å si noe om hvorvidt disse i løpet av prosjektet internaliseres i elevenes ordforråd. Det er altså ikke gjennomgående for prosjektet at nye erfaringer henger sammen med et mer avansert språk og flere vitenskapelige begreper. Det handler i større grad om at elevenes samlede metaspråklige kompetanse ble mer og mer kompleks, og dette metaspråklige uttrykket handler ikke bare om begreper.

7.2 Undervisningsform og sosiokulturell ramme

Funnene mine viser at undervisningsformen synes å ha stor betydning for hvordan elevenes erfaringer kommer til uttrykk. I sekvens 1 (elevlogg) har elevene til en viss grad vanskelig for å uttrykke seg skriftlig på spørsmål om variasjon og endring. Svarene deres er korte og til dels upresise (jf. avsnitt 5.1.1). De svarer kun på *hva* det spørres om, og fordi noen av svarene er ufullstendige kan jeg ikke være sikker på at alle erfaringene elevene har om språklig variasjon og endring i Norge, kommer frem i loggen. Ikke alle elevene er like sterke skriftlig, og jeg ser i etterkant at loggen kan ha hemmet noen. I de andre sekvensene (undervisningsøkt, prosjektoppsummering og intervju) får elevene uttrykke seg muntlig og dermed mulighet til å utdype svarene sine. Det er tydelig at det er lettere for dem å uttrykke seg muntlig enn skriftlig. Dette kan henge sammen med at emnet er ukjent for dem, og at de gjennom samtalebasert undervisning får hjelp av lærer og medelever til å beskrive både emnet og erfaringene sine. Slik kan de lettere forklare *bakgrunnen* for hva det spørres om, altså *hvorfor* vi har språklig variasjon i Norge.

7.2.1 Samtalebasert undervisning

At læreren valgte å bruke samtalebasert undervisning i sekvens 2, tror jeg var avgjørende for hvordan elevenes erfaringer kom til uttrykk, både i denne sekvensen og senere i prosjektet.

Ikke bare fikk elevene fortelle fra egne opplevelser, men de ble også inspirert av hverandre. Ved å lytte til medelevers erfaringer ble elevene minnet om lignende hendelser, og slik kom flere erfaringer til uttrykk. Selv om alle elevene var tilstede i disse to samtaleøktene (undervisningsøkt og oppsummering), ser jeg i datamaterialet mitt at det som regel er de samme elevene som uttrykker seg. Det vil si at flere elever satt stille uten å delta aktivt i samtalen. Det vil i situasjoner som disse alltid være elever som forholder seg tause, og man kan lett tenke at disse kommer i skyggen av de mer ”pratesalige” elevene. Fordi enkelte av elevene i dette prosjektet viste stort engasjement, var både jeg og læreren interessert i å la disse fortelle, nettopp for å få tak i elevenes erfaringer. Likevel vil jeg ikke si at de ”tause” elevene ble glemt. Læreren prøvde gjentatte ganger gjennom hele sekvensen å få samtlige elever med i samtalen. Jeg observerte store deler av sekvens 2 og opplevde at de som ikke snakket selv, lyttet interessert til hva de andre elevene fortalte. I tillegg kan det tenkes at det finnes ”taus” kunnskap blant de ”tause”, og at disse elevene valgte å lytte nettopp fordi de manglet et metaspråk for å uttrykke seg. Dette understreker at elevenes metaspråklige kompetanse er ulik, og at de befinner seg på ulike steder i begrepsutviklingen (jf. Vygotskij 1986/2001).

Undervisningen som ble gjennomført i dette prosjektet, rommer elementer fra *Talk Lessons* (Mercer 2000). Denne metoden handler om hvordan barn sammen med lærer kommer frem til nye innsikter og forståelse gjennom samtale og dialog (jf. avsnitt 2.7.1). I dette prosjektet er det tydelig å se at elevene er ivrige etter å få dele sine erfaringer, men også at de lærer av å lytte til andres. I enkelte tilfeller bygger elevene videre på hverandres innspill, mens de andre ganger, i tillegg til å bygge videre, kommer med konstruktiv kritikk som bidrar til å utvikle samtalen. Samtalene som finner sted i dette prosjektet har derfor både *kumulative* og *eksplorerende* trekk (jf. avsnitt 2.7.1).

Samtalebasert undervisning som tar sikte på å fremme det Mercer kaller ”fellestenking”, altså at man bruker språket aktivt for å komme frem til nye innsikter, tror jeg vil være svært gunstig å bruke i alle emner i norskfaget, men også i andre fag enn norsk. Gjennom et fellesskap hvor man studerer språk, ytringer og andre metaspråklige forhold, vil elevene kunne lære å uttrykke seg om språket og dets innhold, samt lære å sette ord på ”taus” kunnskap. Oppsummert vil jeg si at samtalene avdekker ulike erfaringer hos elevene og at ulike former for metaspråklig kompetanse brukes for å presentere disse. Ved å fokusere på språklige erfaringer i undervisningen, vil elevene sammen kunne utvikle ny kunnskap og nye begreper.

I dette prosjektet har jeg antydnet at Elin, klassens lærer, til en viss grad arbeider etter *Talk Lessons*-metoden med elevene sine. Om lærerens rolle sier Mercer:

We have designed teacher-led activities to raise children's awareness of how they talk together and how language can be used in joint activity for reasoning and problem-solving. These teacher-led activities are coupled with group-based tasks in which children have the opportunity to practice ways of talking and collaborating, and these in turn feed into other whole-class sessions in which teachers and children reflect together on what has been learned (Mercer 2000, s. 149)

Læreren spiller en viktig rolle i den samtalebaserte undervisningen i dette prosjektet. Hun viser interesse for elevenes ytringer, bekrefter deres kunnskap og utfordrer dem i samtalen. Slik hjelper hun dem frem til nye innsikter. Hun bruker den kunnskapen som allerede er i klassen, og hjelper elevene til å utfordre hverandre, komme med konstruktive tilbakemeldinger og studere hverandres språk. En samtalebasert undervisning av typen *Talk Lessons* åpner opp for at man kan diskutere ord, uttrykk og hvordan grammatikken opptrer i ulike utsagn. Slik legger den til rette for metaspråklig bevissthet hos elevene.

Dersom man ser læreren og hennes rolle opp mot Preston og hans teori om ulike former for metaspråk, vil man kunne si at læreren gjør språket *tilgjengelig* for elevene, og hun løfter elevenes hverdagspråk opp på et faglig nivå fordi hun har et mer *nøyaktig* metaspråk enn elevene. I tillegg hjelper hun elevene med *detalj kunnskap*. Når det gjelder *kontroll* som er den siste formen for metaspråk Prestons beskriver, hjelper læreren elevene gjennom undervisningen til å se talemålsvariasjon i et større perspektiv enn de gjorde ved prosjektstart. Slik er hun med på å utvikle elevenes dialektbegrep og gi dem større kontroll. I tillegg er læreren en viktig medhjelper i elevenes begrepsutvikling, og hun legger til rette for at de skal kunne utvikle vitenskapelige begreper (jf. Vygotskij 1986/2001).

7.3 Didaktiske implikasjoner

I arbeidet med dette prosjektet har jeg fått bekreftet hvor fruktbart det kan være å trekke talemålsemnet ned i grunnskolen, men også hvor viktig det er å fokusere på og legge til rette for at elevene skal opparbeide seg en metaspråklig kompetanse. Elevene jeg møtte viste stor interesse for emnet, og de var engasjerte i hele perioden. Dette har vært avgjørende for resultatene i dette prosjektet. Jeg vil nå se nærmere på hvilket utbytte elevene kan ha av undervisning som tar sikte på å fremme deres metaspråklige kompetanse, og drøfte hvordan en slik kompetanse vil være nyttig for elevene.

7.3.1 Metaspråk – hvilket utbytte?

Kompetansemålene som omhandler talemål er plassert under hovedområdet *språk og kultur* i læreplanen Kunnskapsløftet. Dette hovedområdet har tre perspektiver: et internasjonalt, et metaspråklig og et historisk (Smidt 2009b, s. 159). I denne sammenhengen vil jeg løfte frem det metaspråklige perspektivet. At elevene tilegner seg et metaspråk, handler om at de får et språk som hjelper dem til å snakke om, kommentere og vurdere sitt eget og andres språk i ulike sammenhenger. Jon Smidt sier:

Det handler i alle fall om at elevene må få [...]et språk om muntlig og skriftlig språk, om dialekter og språkendringer, om ordklasser og stilistiske virkemidler, setningsoppbygging og tekstopbygging, sjangrer og teksters bruk. Her hører derfor den norskdidaktiske diskusjonen om grammatikkens plass i norskundervisningen hjemme eller diskusjonen om dialektkunnskapen og sidemålsundervisningen (Smidt 2009b, s. 159).

Å legge til rette for at elevene gjennom undervisningen utvikler et metaspråk, vil altså ikke bare være gunstig når man jobber eksplisitt med språk. Det vil også kunne hjelpe elevene i møte med andre emner i norskfaget. *Å kunne uttrykke seg muntlig* er en av de grunnleggende ferdighetene som inngår i alle fag i læreplanen Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2012), og derfor vil det å kunne samtale om språket og dets betydning være gunstig i alle fag. *Å kunne uttrykke seg muntlig* er en ferdighet som stadig er under utvikling. Metaspråklig kompetanse er derfor ikke en kunnskap man tilegner seg på et bestemt tidspunkt, men noe man utvikler over tid.

Randi Solheim løfter også frem metaspråklig kompetanse som et viktig redskap i skolen. Hun påpeker, som Smidt også gjør, at metaspråket vil være til god hjelp i samtale om språklig variasjon og utvikling, men legger også stor vekt på at metaspråklig kompetanse vil være gunstig for grammatikkundervisning:

På det praktiske planet treng vi først og fremst eit tenleg *metaspråk* som kan beskrive spesifikke forhold knytte til språkleg variasjon og utvikling, så vel som endringar i grammatikk og ordtilfang [...]. Her er det naturleg å gjere seg nytte av det funksjonelle synet på grammatikk som er nedfelt i Kunnskapsløftet (Solheim 2009, s. 154)

Kunnskapsløftets funksjonelle syn på grammatikk legger opp til at grammatikken skal ta utgangspunkt nettopp i språket i bruk. En slik grammatikk skiller seg fra tradisjonell skolegrammatikk eller systemgrammatikk, fordi den tar utgangspunkt i hvordan språket brukes, og ikke bare hvordan det fremstår som system. Det finnes flere argument for hvorfor man trenger grammatikkundervisning i skolen. Et av dem er nettopp *det funksjonelle*

argumentet, som også kalles *det metaspråklige argumentet* (Iversen, Otnes og Solem 2011, s. 19). Målet er at grammatikken ikke bare skal læres, men at elevene også skal kunne bruke den aktivt i undervisningen. Ved å nærme seg grammatikken gjennom å snakke om språk og språklig variasjon, og om hvordan språket opptrer i konkrete tekster og kontekster, vil man kunne hjelpe elevene til forstå *språket i bruk*. Ved å rette oppmerksomheten mot ord og uttrykk i talemål som skiller seg fra elevenes egne, vil man i neste omgang kunne ta grammatikken i bruk på en relevant måte.

Dersom man fra første skoledag benytter ulike undervisningsformer som tar sikte på å fokusere på og tematisere språk og språklig variasjon, vil en kunne styrke elevenes metaspråk og gjøre dem oppmerksomme på ulike grammatiske forhold (jf. Solheim 2009, s. 154). Det er viktig at man fokuserer kontinuerlig på dette i opplæringen. Elevene kan da opparbeide seg en metaspråklig kompetanse som vil hjelpe dem i møte med andre emner og andre fag, med forståelse av andre skriftspråk som sidemålet og fremmedspråk – for å nevne noen områder.

7.3.2 Hvorfor talemålsundervisning på mellomtrinnet og hvorfor et sosiolingvistisk perspektiv?

Som jeg har beskrevet i avsnitt 2.6, inkluderer læreplanen til en viss grad talemålsemnet i kompetansemålene etter 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. Likevel vil jeg stille spørsmål ved undervisningspraksisen i grunnskolen. Min erfaring er at emnet som regel bare undervises på ungdomstrinnet, og at valg av læreverk er avgjørende for hvilken undervisning elevene får (jf. Gunvordal 2010). I dette prosjektet erfarte jeg at talemål er et emne som trenger modning, og jeg vil derfor understreke hvor viktig det er at dette emnet blir tatt opp flere ganger gjennom undervisningen i grunnskolen. Dermed bør også emnet undervises tidligere enn ungdomstrinnet. Da kan man i større grad utnytte nærheten til emnet og kjennskapen elevene allerede har til eget og andres talemål.

Språksituasjonen i Norge har forandret seg kraftig de siste 30 årene. Fordi Norge i dag har et rikt språklig mangfold, kan vi ikke utelukkende bruke en tradisjonell dialektologisk fremstilling når vi formidler norske talemål i skolen. Sosiolingvistikkens endringsperspektiv bør, slik jeg ser det, være en plattform vi lærere inntar når vi arbeider med språk i bruk. Talemålet vårt formes av kulturen, og denne er mer sammensatt nå enn tidligere, noe som bidrar til store endringer. Samtidig er det viktig at elevene får en historisk innføring i talemålsemnet. Talemålsundervisning bør belyse dialektologisk materiale på en ny måte, og

lærere bør derfor ta sikte på å formidle hvordan norske talemål har endret seg over tid og hvordan de stadig er i endring. Man må ha kunnskap om utgangspunktet før man kan studere og forstå endringer (jf. avsnitt 2.1). Slik er det grunnlag for å si at vi trenger både dialektologiske og sosiolingvistiske perspektiver på språk, også i skolen. Randi Solheim uttrykker dette slik:

Dersom elevane er medvitne både om egne og andre sine språklege uttrykk, og *kjenner til historiske og lokale, så vel som sosiale, kulturelle og individuelle bakgrunnsforhold*, er det lettare både å respektere andre og å bli trygg på sine egne språklege identitetar (Solheim 2009, s. 148) (min utheving)

I tillegg til å løfte frem at sosiolingvistikken, med støtte i dialektologien, bør danne utgangspunkt for språkundervisningen i skolen, påpeker Solheim at bevissthet rundt egen og andres språkbruk er viktig for elevenes språklige uttrykk og identitetsutvikling. Språk henger tett sammen med trygghet og identitet, og det er viktig at elevene får oppleve at deres eget språk er verdifullt. Talemålsundervisning i grunnskolen bør også ta utgangspunkt i den kunnskapen elevene allerede har om sitt eget muntlige språk og sin dialekt. Språket er som sagt deres eget, og gjennom en sosiolingvistisk vinklet undervisning, vil de kunne bli klar over endringer som skjer og hvordan disse eventuelt påvirker deres eget talemål. Elevene i mitt prosjekt gav innledningsvis uttrykk for at geografi alene var avgjørende for hvorfor talemål varierer. Dette viser igjen hvor viktig det er, spesielt i møte med en homogen gruppe som denne, å ta tak i den kunnskapen elevene allerede har. I tillegg er det viktig at man forsøker å videreutvikle denne ved å fokusere nettopp på den bredden og det mangfoldet av talemål som finnes i samfunnet.

Hvis man omtaler talemålsemnet sammen med andre språklige emner som for eks. hvordan engelsk påvirker norsk, lånord, minoritetsspråk og innvandrerspråk, etnolekter og sosiolekter, nabospråk, slang-ord, bokmål vs. nynorsk, grammatikkundervisning og ikke minst standarddebatten, bidrar man til å sette det inn i en videre kontekst. Ved å inkludere alle disse emnene i talemålsundervisningen vil man kunne vise elevene at dialekter ikke bare er geolekter, og slik bryte den tradisjonelle dialektoppfatningen som trolig finnes hos mange (jf. avsnitt 2.5). Denne ”språkpakken” vil også beskrive den mangfoldige språksituasjonen som læreplanen Kunnskapsløftet refererer til i formålet for norskfaget og i beskrivelsen av hovedområdet språk og kultur. Ved å samkjøre disse emnene vil elevene få et bredere perspektiv på talemålssituasjonen i Norge, og man unngår sannsynligvis at talemålsundervisningen foregår isolert etter dialektologiske prinsipp. I tillegg vil det å la elevene erfare *språket i bruk*, bidra til å øke deres metaspråklige bevissthet.

7.4 Epilog

*R: men sånne "loke", jeg prøvde det
F: @etter at mi hadde snaktes forrige gang, prøvde du det?
R: jeg prøvde i helgen, dem skjønte det ikke
F: å nei. Kossen prøvde du det da?
R: jeg sa: "ska vi gå å loke på Vestallé-senteret?"*

I dette prosjektet møtte jeg mange skoleflinke og bevisste elever, deriblant en guttegruppe som var svært opptatte av utseende og mote. Deres "vestkantsleik" har jeg aldri sett maken til, og jeg skjønte fort at hårgеле og merkeklær var en viktig del av deres stil. I tillegg møtte jeg kommentarer som "vi sier *hytten* mens andre sier *hytta*". Med trykk på "hytten" gav de uttrykk for at deres språk var annerledes enn andres.⁴⁰ Guttenes interesse for klær og utseende viste seg tidlig å henge sammen med deres tanker om språk, og det var tydelig at ytre faktorer og språk gikk hånd i hånd i denne klassen. Da jeg etter hvert kom i snakk med elevene, og klarte å se bak dette "imaget", møtte jeg språkinteresserte elever med svært interessante erfaringer.

Jeg ønsket å la disse elevene oppleve at språklig variasjon i deres egen by, Oslo, og generelt i Norge, handler om noe mer enn hvilke substantivformer man bruker. For å gi dem et mer virkelighetsnært bilde av talemålsvariasjon, tok jeg utgangspunkt i ulike aspekt ved det språklige mangfoldet i Norge, og jeg opplevde at nettopp denne tilnærmingen bidrog til å utvide elevenes erfaringer og kunnskap om emnet. Undervisningen som ble gjennomført, tok sikte på å la elevene utforske språket. I samtalene fikk elevene utfolde seg språklig, og slik økte både deres kunnskap og metaspråklige bevissthet.

Det er tydelig at den sosiale konteksten er avgjørende for resultatene i dette prosjektet. For det første spiller kontekst og nærmiljø en viktig rolle for hvilke erfaringer elevene har (jf. avsnitt 5.5). Elevenes erfaringer er begrensede, men samtidig er elevene nysgjerrige og utforsker språket. De inspirerer hverandre ved å dele erfaringer, og de klatrer slik i hverandres kunnskap. I tillegg gav læreren rom for at elevene kunne utforske språket i undervisningen, og slik ble elevenes språklige kompetanse utvidet. Etter hvert som prosjektet pågikk, synes jeg flere elever så ut til å komme på sporet av en sosiolingvistisk tankegang. Det var svært interessant å få bidra til at elevene utviklet disse tankene, samt hjelpe dem til å uttrykke erfaringer de kanskje ikke var bevisste på at de hadde.

⁴⁰ Kun noen få elever brukte konsekvent -en – endelser på substantiv når de snakket, noe som viser at det ikke er sammenheng mellom rapportert og faktisk språkbruk.

Dette prosjektet har lært meg veldig mye. Det mest interessante var å se hvordan elevene undret seg over språklig variasjon og endring, hvordan de resonnerte seg frem til forståelse og hvordan de brukte sitt hverdagspråk til å uttrykke interessante tanker om språksituasjonen i Norge.

Kanskje vil nettopp noen av disse sjettetrinneelevne *loke rundt* i det sosiolingvistiske miljøet i fremtiden?

8.0 Litteratur

- Asdal, F. A & Justdal, H. (2007) *NB! Norsk boka 9*. Oslo: N.w. Damm & Søn AS
- Berggren, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråksinnlæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bruner, J.S (2006) *In Search of Pedagogy Volume 1. The selected works of Jerome S. Bruner*. London: Routledge
- Brunstad, E (2006). Globalisering og og språkleg mangfald. I H. Sandøy & Tenfjord, K. (red.), *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Oslo: Novus forlag, 40-72
- Clyne, M. (2000). Lingua franca and ethnolects in Europe and beyond. In *Sociolinguistica*, 14, 83-89
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. utg). London: Routledge
- Dysthe, O (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, 33-72.
- Gunvordal, B.E. (2010). *Dialektundervisning i grunnskolen. En analyse av læreverk for ungdomstrinnet*. Upublisert fagtekst
- Hanssen, E., Hoel, Th., Jahr, E. H., Rekdal, O., & Wiggen, G. (1978). *Oslomål. TAUS skrift nr. 6. (Hovedrapport.)*. Universitetet i Oslo: Institutt for nordisk språk og litteratur
- Hasund, I. K. (2006a) *Ungdomsspråk*. Bergen: Fagbokforlaget (LNU)
- Hasund, I. K. (2006b) *Slang*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Hoenigswald, H. (1966). A proposal for the study of folk-linguistics [followed by Discussion, see Labov 1966.] In Bright, William (ed.), *Sociolinguistics: Proceeding of the UCLA Sociolinguistic Conference, 1964*. The Hague: Mouton, 16-20
- Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by. En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. Avhandling for graden philosophiae doctor, nr.141. Trondheim: NTNU
- Ivanič, R (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education*, vol 18, no 3, 220-245
- Iversen, H.M, Otnes H & Solem, S.S (2011) *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Jensen, M. & Lien, P. (2008). *Fra saga til CD. Norsk for ungdomstrinnet 10A*, Bergen: Forlaget fag og Kultur AS
- Johansen J.B & Hagen K. (2008). *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk*. Oslo: Novus forlag
- Kotsinas, U.B. (1988). Rinkebysvenskan – en dialekt? I P. Linell et. al. (red.): *Svenskans*

Beskrivning 16. Linköping: Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping, 264-278

Kulbrandstad, L. A (2006). "Det var jo norsk da, men de va'kje norsk" Ungdommer møter andrespråkspreget norsk. I H. Sandøy & K. Tenfjord (red.) *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Oslo: Novus forlag, 99-123

Labov, W.(1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget

Matre, S. & Fottland, H. (2004). *Barn, samtaler og utforsking. I spenninga mellom læreplan og røyndom i klasserommet*. Upublisert manus

Mercer, Neil (2000) *Words & Minds – How we use language to think together*. London: Routledge

Mæhlum, B. (1992). *Dialektal sosialisering. En studie av barn og ungdoms språklige strategier i Longyearbyen på Svalbard*. Oslo: Novus forlag

Mæhlum, B. (1996). Norsk og nordisk sosiolingvistikk – en historisk oversikt. I Henriksen, C (red.) *Studies in the development of linguistics in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*, Oslo: Novus Forlag, 175-223

Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag

Mæhlum, B. (2009) Standardtalemål? Naturligvis! En argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. I Jahr, E. H & Mæhlum, B. (red.), *Temahefte om standardtalemål*, Norsk Lingvistisk tidsskift 27/1, 7-25

Mæhlum, B & Røynealand, U. (2011). "Lasternes Hule" eller "Civilisationens Arnested"? Byens posisjon i norsk talemålsforskning. I: *Nordiskfaget - tradisjon og fornying*. Oslo: Novus, 69-95

Niedzielski, N. A & Preston, D. (2000). *Folk Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter

Norsk ordbok (2008) *Ordbok over det norske folkemålet og det nynorske skriftmålet. Band 7*. Oslo: Det Norske Samlaget. ISBN: 978-82-521-7224-9

Nrk (2010) *Migrapolis- godbit Oslo øst*. Hentet 17.oktober 2011 fra www.nrk.no/nett-tv/klipp/690306/

Nynorsk kultursentrum (1999-2002). *Dialektspelet. Eit interaktivt spel om norske dialektar*. Volda

Opsahl, Toril (2009) "Egentlig alle kan bidra"- en samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i mulietniske miljøer i Oslo. Ph.d- avhandling. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo

Opsahl, T. & Røynealand, U. (2009). Osloungdom – født på solsiden eller i skyggen av standardtalemålet? I Jahr, E. H & Mæhlum, B. (red.), *Temahefte om standardtalemål*, Norsk Lingvistisk tidsskift 27/1, 95-119

- Posthom, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget
- Preston, D.R. (1996) Whaddayaknow?: The Modes of Folk Linguistic Awareness. *Linguistic Awareness* 5 (1), 40-75
- Preston, D.R. (2004) Folk Metalanguage. I A. Jaworski, N. Coupland & D. Galasinski (red.), *Metalanguage*. Berlin: Mouton de Gruyter, 75-101
- Quist, P. (2000). Ny københavnsk ”multietnolekt”. Om sprogbrug blant unge i sproglig og kulturelt heterogene miljøer. *Danske Talesprog*. Bind 1. Institut for Dansk Dialektforskning. København: C. A, Reitzels Forlag, 143-212
- Røsstad, R (2008) *Den språklege røynda. Ein studie i folkelingvistik og dialektendring frå austre Vest-Agder* . Oslo: Novus forlag
- Røynealand, U. (1994). *Når bygdemål møter bymål. Ein individsentrert eksempelstudie av fire sunnmøringar i Oslo*. Upublisert hovedoppgave i nordisk språk, Universitetet i Oslo
- Røynealand, U. (2001). Aldersavgrensing og ungdom som språkendringsagentar. I Akselberg, G. (red.), *Målbryting 5: Ungdom og språk*. Nordisk institutt: Universitet i Bergen, 85-112
- Røynealand, U (2005). *Dialektnivellering, ungdom og identitet, Ein komparativ studie av språkleg variasjon og endring i to tilgrensande dialektområd, Røros og Tynset*. Avhandling for graden dr.art. Acta Humaniora nr. 231, Universitetet i Oslo: Unipub
- Røynealand, U. (2008a). Språk og dialekt. I Mæhlum, B. (m.fl.) *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 15-34.
- Røynealand, U. (2008b) Språk og dialektkontakt. I Mæhlum, B. (m.fl.) *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 47-72
- Sandøy, H. (2008). Kontakt og spreiding. I Mæhlum, B. (m.fl.) *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 221-240
- Sandøy, H. (2009). Standardtalemål? Ja, men...! Ein definisjon og ei drøfting av begrepet. I Jahr, E. H & Mæhlum, B. (red.), *Temahefte om standardtalemål*, Norsk Lingvistisk tidsskrift 27/1, 27-47
- Skjekkeland, M. (2010) *Dialektlandet*. Kristiansand: Portal forlag
- Smidt, J.(2009a). Norskfaget og norskdidaktikk. I J. Smidt (red.) *Norskdidaktikk –ei grunnbok 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget, 13-15
- Smidt, J. (2009b). Perspektiv på språk og kultur. I J. Smidt (red.) *Norskdidaktikk –ei grunnbok 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget, 158-164
- Solheim, R. (2006). *Språket i smeltegryta. Sosiolingvistiske utviklingslinjer i industrisamfunnet Høyanger*. Dr. art.-avhandling, Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultetet, NTNU
- Solheim, R. (2009). Ein mangfaldig språkleg kvardag. I Jon Smidt (red.): *Norskdidaktikk – ei*

grunnbok, 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 145-154

Solheim, R (2010a). *Sosial smelting – språklege legeringar. Om talemålsutviklinga i industrisamfunnet Høyanger*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Solheim, Randi (2010b) *Talemålsemnet i skolen*, Støtteark fra forelesning 29.04.10

Statistisk sentralbyrå (2012). *Befolkning*. Hentet 3. mai 2012 fra <http://www.ssb.no/befolkning/>

Svendsen, B. A (2007) Nyere språkutvikling i multietniske miljøer i Oslo. Foredrag i den historisk-filosofiske klasses møte den 15. februar 2007. I *Det Norske Videnskaps-Akademi: Årbok 2007*. Oslo: Novus forlag, 179-194

Svendsen, B. A (2010) Linguistic Practices in Multilingual Urban Contexts in Norway: An Overview. I Svendsen, B. A. & Quist, P. (red.), *Multilinguale Urban Scandinavia. New Linguistic Practices*. Great Britain: Short Run Press Ltd, 12-16

Svendsen, B. A (2011) Språklig leilending eller entreprenør?. I Imdi: *Godt no(rs)k? – om språk og integrering*. Hentet 22. mai 2012 fra <http://www.imdi.no/no/Kunnskapsbasen/Innholdstyper/Rapporter/2011/Godt-norsk---om-sprak-og-integrering/>) Oslo: Integrerings og magfoldingsdirektoratet 110-116

Svendsen, B. A & Røyneild, U (2008) Multietnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism* 12 (1&2), 63-83

Universitetet i Bergen (2006) *Norsk språk i nærkontakt med andre språk*. Prosjekt under programmet "Globalisering og internasjonalsisering", Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen

Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreplanen i norsk*. Hentet 27. mars 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=5>

Vygotskij, L. S (1986/ 2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Aarsæther, F. (2010) The Use of Multiethnic Youth Language in Oslo. I Svendsen, B. A. & Quist, P. (red.), *Multilinguale Urban Scandinavia. New Linguistic Practices*. Great Britain: Short Run Press Ltd, 111-126

Vedlegg

1 Undervisningsopplegg

Undervisningsøkt Uke 42 "Hvorfor snakker vi forskjellig?"		
<u>Mål med å gi elevene en historisk bakgrunn:</u> <ul style="list-style-type: none">• Gi mange gode eksempler som vil gjøre det lettere for elevene å arbeide med prosjektoppgaven (talemålsintervju)• Gi elevene kunnskap ny kunnskap• Fange opp elevenes undring omkring emnet• Gi elevene gode spørsmål – hjelpe dem med intervjuene sine.		
<u>Informasjon:</u> <i>Elevene sitter i halvsirkel rundt smartboarden (for at alle elevene skal kunne se videoklippene, og for å få et best mulig lydopptak av samtalen som utarter seg)</i>		
<u>Åpningsspørsmål:</u> <ul style="list-style-type: none">• Hva er en dialekt?• Hva vil det si at vi snakker forskjellig? Og hvorfor er det slik?• Kan elevene beskrive ulike dialekter? Hvordan høres de ut?		
Geografisk variasjon	Generasjonsforskjeller	"Den nye norsken"
<ul style="list-style-type: none">• Klipp fra dialektspelet: Fredrikstad• Hvordan snakker denne mannen?• Hvor kommer han fra?• Hva er annerledes i hans måte å snakke på enn elevenes?	<ul style="list-style-type: none">• Klipp fra dialektspelet: Rennebu• Hvor kommer denne dama fra? (kan elevene peke ut området?)• Forstår elevene hva hun sier?• Hva kan vi si om måten hennes å snakke på?• Hvorfor snakker eldre mennesker ofte annerledes enn unge, selv om de har samme dialekt?	<ul style="list-style-type: none">• Klipp fra Migrapolis: Ungdom i Oslo.• Hva er forskjellig i måten de to guttene snakker på?• Kjenner elevene noen med innvandrerbakgrunn?• Hvordan snakker disse?• Hvordan formes språket til innvandrerne?• Hvordan er det ulikt elevenes talemål?• Hvordan høres det ut?• I klippet spilles sangen: "Byen min". Kjenner elevene denne? Hva synes elevene eventuelt om sangen? Hvem sin by er egentlig Oslo, og hvem sitt språk er det som snakkes i Oslo?

2 Kolonneskjema

Kolonneskjema 1

Bruk av hverdagspråket og eksempler		
Eksempler	Kontekstbeskrivelse	Bekreftelse fra læreren?
T: Trøndelag sier de veldig veldig mye sjø bak ordene. L: ja T: sjø (.) liksom hele tiden. L: at de har en sånn sleng. Sjø (.) Kom da sjø.	Trine forklarer læreren hvordan man snakker i Trøndelag. Hun påpeker ordet "sjø" som er et forkortet uttrykk for "skjønner du".	Ja. Læreren oppsummerer det eleven sier, men kommer ikke med et vitenskapelig begrep som løfter språket til et høyere nivå.
R: Han hadde lissom litt sånn bokmål og litt æ og sånt. L: ja. Litt blanding	Rasmus beskriver hvordan mannen fra Fredrikstad snakker.	—
E: ehm. For eksempel de hadde ikke tv og da får de ikke hørt på andre dialekter, og da har man den dialekten mer i seg for man vet ikke hvordan andre dialekter er kanskje L: de får ikke påvirkning fra noen andre steder. Hvordan er det vi får påvirkning på vår dialekt da?	Elevene samtaler her med lærer om hvorfor besteforeldrene deres snakker annerledes enn de selv gjør. De nevner ulike eksempler.	Ja, men det kan diskuteres om begrepet, påvirkning, som læreren kommer med, er vitenskapelig eller ikke. Hun løfter i alle fall elevenes språk til et høyere nivå ved å gi dem et begrep som samler eksemplene de kommer med.
N: Bestefar han sier et nei en piano og sånn L: eh ja N: og en eple og (XX) og istedenfor du så sier han do og sånn L: ja og så er han usikker på de artiklene og hvilke artikler han skal sette foran substantivene?	Nora snakker om bestefaren med arabisk oppfinnelse og om hvordan han snakker norsk.	Ja. Læreren bekrefter Nora sine eksempler ved å presentere begrepene artikler og substantiv.
N: M han ene sier sånn ække og er ikke han blandet det og han andre sa er ikke	Nora forklarer, etter å ha sett et klipp fra Migrapolis, hvordan ungdommer fra Oslo-øst og Oslo-vest snakker forskjellig	—
E: Ehm. I kongsberg så sier de bannan og potteter og sånn L: det er mer trykket de har: bannan?	Erika forklarer hvordan de snakker i Kongsberg.	Ja. Læreren bekrefter og presenterer nytt begrep: trykk.
T: Jeg tenker det kommer mye mer sånn kalle-ord (...) ja	Tore snakker om hvordan han tror språket vil være i framtida.	—

Kolonneskjema 2

Forståelse av introduserte begrep		
Eksempler	Kontekst	Strategi
<p>F: E det noen som vet ka det flerkulturelle perspektivet e?</p> <p>I: At det er mange forskjellige folkeslag i No i Oslo. Flerkulturelle at det er mange kulturer?</p> <p>R: Eh at det er flere flere som snakker forskjellig (.). Flere som er fra andre land?</p>	<p>Eksemplet er hentet fra sekvens to (undervisningsøkta) hvor Iver og Rasmus får spørsmål om hva da vil si at vi har et flerkulturelt perspektiv. Ordet flerkulturelt blir sentralt her, og vi ser hvordan guttene skaper mening ved å bruke ordet.</p>	<p>Eleven bruker morfologien for å finne betydningen av ordet. Det er også tydelig at de bruker begreper de allerede har i sitt begrepsapparat (hverdagsspråket) for å forklare det vitenskapelige begrepet.</p>
<p>F: Men da ska e lære dokke/ska e lære dokke et nytt ord, og det e et ord som hette sosiolekt, og e det noen som kan tenke seg ka det betyr? Sosiolekt?</p> <p>O: Kanskje at de sånn som her at vestkanten og østkanten snakker forskjellig på en måte</p> <p>I: Men det er samme by</p> <p>O: Det er samme by på en måte og det er på en måte samme dialekt bare litt annerledes</p> <p>R: M det kan være sånn atte de man er mest med man er sosiale med de snakker kanskje snakker man sånn som de gjør med dem</p>	<p>Eksemplet er hentet fra sekvens tre (oppsummering av prosjektoppgave) hvor jeg introduserte ordet sosiolekt for elevene.</p>	<p>Morfologi og assosiasjoner</p>
<p>F: Ja eller så kan mi kalle det for en etnolekt</p> <p>R: Etno?</p> <p>F: Har dokke hørt det ordet før?</p> <p>R: Nei</p> <p>T: Hva er et etnolekt?</p> <p>F: Etnolekt</p> <p>T: Etnohvaforno?</p> <p>F: Kan noen tenke seg ka etno ka det ordet komme i fra? T?</p> <p>R: Eh nei @</p>	<p>Også dette eksemplet er hentet fra sekvens 3, og etnolekt introduseres som nytt vitenskapelig begrep for elevene. Dette er fra en samtale hvor vi snakket om hva man kan kalle innvandrerpregnet norsk.</p>	<p>Det er vanskelig å si noe om dette</p>
<p>F: Kult/men eh vet dokke ka/ e det noen som vet ka schpa betyr?</p> <p>T: Jeg vet ikke men jeg bare tipper(.) betyr det å grave?</p> <p>F: Nei. Chris?</p> <p>C: Sånn spa sånn for eksempel de er på hotell så går de på et spa</p>	<p>Etter å ha introdusert "sosiolekt" og "etnolekt" i sekvens tre, snakket vi om innholdet i begrepet etnolekt, og jeg introduserte noen multietniske begreper for å se om elevene kjente disse eller ikke.</p>	<p>Assosiasjoner og hverdagsspråket.</p>
<p>F: M m og en multietnolekt da?</p> <p>T: En multihvaforno?</p> <p>R: Det har noe med først har man flyttet til et land så til et aent</p> <p>I: Så blander man lissom</p> <p>F: Ja det har med blanding å gjør</p>	<p>Begrepet multietnolekt introduseres etter at elevene har fått en forklaring på etnolekt-begrepet (jf. forrige eksempel)</p>	<p>Bruker begrepsinnholdet de har tilegnet seg tidligere og setter dette sammen med prefikset multi. De bruker slik hverdagsspråket de har for å skape mening til et nytt vitenskapelig begrep.</p>

Kolonneskjema 3

Utprøving og bruk av vitenskapelige begrep		
Eksempler	Kontekst	Nøyaktig?
O: Litt sånn tykke L-er og snakket litt mer sånn eh ja det var det var på en måte bokmål men istedenfor å si l så sa han L	Oda beskriver Fredrikstaddialekten ved å bruke grammatiske begreper.	Delvis nøyaktig
F: Ja ka e egentlig kebabnorsk da? N: sånn I: Det er en etnolog? Etnilekt?	Iver prøver å forklare hva "kebabnorsk" er, ved å prøve ut et vitenskapelig begrep	Ganske nøyaktig informasjon selv om eleven ikke uttaler begrepet helt riktig
E: Og så er det sånn (..) m grammatikken F: M m E: Den er sånn (veldig dårlig) R: (og så er det sånn) hun har det ikke så veldig flytende for det kan plutselig bli sånn: TYR-kiA E: TyrKIA	Erika og Rasmus bruker begrepet grammatikk når de beskriver talemålet til den tyrkiske renholdsarbeideren de intervjuet i prosjektoppgaven.	Unøyaktig i den forstand at begrep (grammatikk) og innhold (trykkplassering) ikke stemmer overens.
F: Men eh, har dokke hørt flere navn på ulike typer innvandrenorsk? E: Nei det derre R: Brokkent F: Hæ`? R: Brokkent F: Gebrokkent kanskje? R: Ja E: (Men hvorfor kaller man det det?) R: (det høres ut som) brokkoli F: Nei e vet ikkje, syns du det høres ut som brokkoli? R: Ja E: Jeg syns det høres ut som blokker jeg F: Gebrokkent, men ka e det å snakke gebrokkent da? E: Jeg vet ikke R: Det husker jeg faktisk ikke forklar oss	Erika og Rasmus i samtale om hvordan innvandrere snakker norsk og hva man kan kalle talemål som dette.	Denne dialogen sier lite om innholdet i begrepet. Strategien elevene bruker er assosiasjoner og hverdagspråket
R: Det er en sosialekt	Rasmus prøver å bruke begrepet sosialekt om hvordan innvandrere snakker.	Unøyaktig uttale og bruk. Viser at begrepet ikke er internalisert enda (jf. Vygotskij 1986/2001)
E: For eksempel Tuva som går i den klassen der hun er hun flytta fra Canada og hit til Norge i vinter og så har hun norsk mor og kanadisk far men hun sliter bare litt med grafikken (..)	Erika bruker begrepet grammatikk når hun beskriver talemålet til en medelev.	Nøyaktig bruk av begrepet

Kolonneskjema 4

Imitasjon og etterligning	
Eksempel	Kontekst
V: Jeg tror de snakker litt sånn sånn derre liksom sånn på en måte sånn det er litt vanskelig å forklare men sånn: "Do ikke mobbe meg fordi jeg komme fra Pakistan"	Vetle bruker her imitasjon for å sette ord på hvordan innvandrere snakker norsk. Eksemplet er hentet fra sekvens 3, oppsummering av elevenes prosjektoppgave
F: Ja, men kossen snakke ho da, kan dokke prøve å etterligne det? Så eg får høre E: "eh -j-e-g h-a-r m-a-s-s-e famil" litt sånn hakkete nesten R: Eh (..) "Jeg har masse fam" eller eh E: "FAMILIE" R: "FAMILIE"	Eksemplet er hentet fra sekvens 4 (kvalitative intervju), og her er det Rasmus og Erika, som ved å etterligne, viser hvordan de opplever talemålet til renholdsarbeideren de intervjuet.
R: "Je e fra Damark". De bruker ikke så mye R, "Damak" E: Som folk sier det det høres ut som de har en potet i halsen eller noe sånt	Dette eksemplet er også hentet fra sekvens 4, hvor jeg intervjuet Erika og Rasmus om deres erfaringer. Her snakker de imidlertid om hvordan mennesker snakker i vårt naboland, Danmark, og imiterer dette språket.
N: "I hæte Nora men eh og I he familie i Romsdal", ja	Nora etterligner hvordan store deler av familien hennes snakker. Hentet fra sekvens 4 (Kvalitativt intervju).
T: Eh jeg husker ikke hvilken dialekt det er men er det ikke sånn "ehrrrr- skaRRe R"?	Eksemplet er hentet fra sekvens 2, og her er det Tore som snakker om dialekter som har skarre- r.
F: Men da lure e på: tenke du over kossen du snakke til ulike tider og i ulike sammenheng? T: Neei S: Eller jeg ville kanskje ikke brukt sånne teite ord til kongen kanskje @@@ S: ("skjer'a kongen") T: ("skjer'a kongen")	Siri og Trine forteller i sekvens 4 (kvalitative intervju) at de ikke bruker det samme språket til alle de snakker med. Her imiterer de en ungdommelig språkstil, og forteller at de ikke ville snakket slik til kongen.
R: Så gjør de om grammatikken F: Ja hvordan da? Kossen da? R: "Hva gjør du?" E: Nei det er F: Det var jo kanskje riktig (min utheving) E: Men kanskje R: De snakker mye langsommere (...) R: "Hva gjør do?" E: Men det var jo riktig det (min utheving) E: Hva du gjør? Kanskje R: "Hva do gjør?" hva du gjør-e F: Kanskje E: "Hva du gjøre" (X) det er kanskje sånn de snakker . "Hva du gjøre"	Dette eksemplet er hentet fra sekvens 4 hvor jeg intervjuet Rasmus og Erika. Her beskriver og diskuterer elevene hvordan innvandrere snakker norsk. Rasmus bruker imitasjon svært flittig i denne dialogen.

3 Brev til elever og foreldre

Masterprosjekt om elevers erfaringer med og refleksjoner omkring talemål i Norge

Kjære elever, foreldre og foresatte i klasse 6 X ved Vestalléen Skole

Jeg er student ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og jobber dette året med et masterprosjekt om talemål i Norge. Jeg ønsker derfor å gjennomføre et prosjekt i 6 X. Skoleledelsen og klasselæreren er positive til prosjektgjennomføringen og har gitt klarsignal. Prosjektet handler om hvordan man i skolen kan gi elevene et møte med den norske språksituasjonen på en utforskende og spennende måte. Prosjektets mål er å undersøke hvordan elevene uttrykker seg om, og reflekterer over det språklige mangfoldet vi har i Norge i dag. Språket i Norge er stadig i endring, og det er derfor svært viktig at elevene tidlig får en undervisning som tar utgangspunktet i den språksituasjonen de selv er en del av.

Prosjektet omtales som en intervensjonsstudie hvor forsker og lærer samarbeider. Kort sagt går prosjektet ut på at elevene selv skal forske på ulike sider ved norske talemål med utgangspunkt i gitte oppdrag. Forskningsmaterialet mitt vil bestå av skriftlige logger fra elevene, deres forskningsresultater og refleksjoner rundt disse. Jeg vil også observere undervisning og gjøre lydopptak av denne, samt gjøre lydopptak av samtaler og intervju med noen av elevene. Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) og vil bli gjennomført i samsvar med deres forskningsetiske retningslinjer. Materialinnsamlingen er planlagt å foregå fra midten av september til slutten av oktober 2011. All informasjon vil bli anonymisert både i bearbeidings- og publiseringsfasen.

Jeg håper dere er positive til mitt prosjekt, og ber med dette om deres tillatelse til å la barnet deres bli med som informant i prosjektet. Jeg ber om tillatelse til å bruke tekster fra elevene, og til å intervju elever og bruke lydopptak fra intervju og undervisning i mitt masterprosjekt. Jeg vil understreke at det er helt frivillig å delta i prosjektet, og elevene kan når som helst trekke seg om dette er ønskelig.

Er det noe dere lurer på, er det bare å ta kontakt med meg på e-post (britteva@gmail.com)

Vennlig hilsen

Britt Eva Melling Gunvordal,
Masterstudent i norskdidaktikk ved HIST, avdeling for lærer og tolkeutdanning.

----- klipp

Vi gir tillatelse til at

(navn på elev)

kan delta som informant i forskningsprosjektet om talemål i Norge, og at elevtekster og lydopptak fra undervisning og intervju kan brukes som datamateriale i prosjektet.

Tillatelsen baseres på at innsamlet materiale blir behandlet med respekt, og at all informasjon vedrørende elevene anonymiseres.

Jeg/vi har snakket med barnet mitt/vårt om dette, og han/hun har også gitt sitt samtykke.

Dato:.....

(foresattes underskrift)

4 Elevenes ytringer om eget talemål – implisitte tanker om standardtalemål?

Denne oversikten fremstiller elevenes utsagn om eget talemål som antyder at de opplever dette som en mental standard (jf. Mæhlum 2009 og avsnitt 2.4).

I sekvens 3 var det ikke fokus på eget talemål.

Sekvens 1 (Elevlogg)	Sekvens 2 (Undervisningsøkt)	Sekvens 3 (Prosjektoppgave og oppsummering)	Sekvens 4 (Intervju)
"Jeg sier liksom ikke noen spesielle bokstaver som <i>skarre- r</i> eller <i>æ hete</i> som de trønderske gjør. Det er liksom ingen sånne ting.	"Men det er sånn atte lissom de som er vokst opp her i Oslo de har jo bokmåldialekt"		"Er jo mange som snakker sånn oslodialekt-lignende eller noe som ligner på det"
"Nesten det samme som bokmålsbøker"	"Ehm det snakkes mest bokmål i Oslo"		"Det blir jo lissom sånn når det skrives jo på en måte på oslodialekt i avisen også"
	"Mamma er jo fra Valdres og pappa er jo fra Ålesund og jeg snakker jo bokmål"		"F: Du meine at bokmål e ganske likt som/ I: Det er helt likt F: Oslodialekt? N: Ja det er jo det F: Ja I: Jeg skriver nesten som jeg sier"
	"Bokmål (.) jeg snakker bokmål jeg snakker ikke noe annet enn bokmål"		"Ja eller hvis Norge sku bare hatt et språk så hadde det nok blitt sånn vi snakker her"
	"Jeg ville sagt bokmål også er en dialekt"		"F: Ja, men litt tilbake te det ka vil dokke kalle dokkes eget språk da? Eller eget muntlige språk? R: Eh norsk bokmål med litt sånn vestkant norsk på en måte"

5 Intervjuguider

Gr. 1: Geografi

Generelt om talemål:

- Hva er dialekt?
- Hva legger dere i begrepet dialekt?
- Hva betyr det?
- Kan dere høre hvor i landet folk kommer fra? Kan dere nevne eksempler på noen norske dialekter? Hvordan høres de ut? Kan dere herme etter noen dialekter?
- Hva er det som gjør at vi har så mange ulike dialekter i Norge?
- Er det noen dialekter i Norge som dere oppfatter som er overordna? Føler dere at det er en eller flere dialekter som dominerer over andre?

Om elevens eget talemål

- Hvordan vil dere beskrive deres egen dialekt?
- Tenker du over hvordan du snakker til ulike tider, og i ulike sammenhenger?
- Dere har tidligere påpekt at mennesker i Oslo snakker forskjellig, hvorfor tror dere det er slik?

Om talemålsendring i Norge

- Hvordan sprer dialekter seg?
- Hva skjer med dialektene i Norge? Flere av de dere hadde intervjuet svarte at dialektene deres ikke forandres. Hva tror dere om det? Hvorfor/hvorfor ikke forandres dialektene?
- Hva tror dere påvirker dialektene i Norge?
- Dere spurte om dialekten ble påvirket av innvandring, og fikk nei, hvis dere hadde intervjuet noen som er født og oppvokst i Oslo (hvor vi vet at innvandringen er mye større og kanskje mer synlig) hva tror dere de hadde svart da?

Hvordan tror dere vi vil snakke i Norge i framtida?

Gr. 2: Generasjon

Om generasjonsforskjeller:

- Hvem har dere lært dialekten deres av?
- Har språket forandret seg fra besteforeldrene deres var små og frem til i dag?
- Er det noen spesielle ord eller talemåter som er annerledes i dag enn da besteforeldrene deres var små?
- Hvordan vil dere beskrive det språket besteforeldrene deres snakker? Klarer dere å herme etter det?
- Hvordan kan du høre forskjell på gammelt og ungt/moderne språk?
- Spesielle ord, spesielle måter å snakke på?

Om ungdomsspråk i dag

- Hva tenker dere om språket til barn og ungdom i Norge?
- Hva vil dere kalle det?
- Hvordan vil dere beskrive deres eget språk i forhold til besteforeldrene deres?
- Finnes det forskjellige ord og uttrykk som dere bruker som de ikke bruker, og kanskje ikke forstår?
- Tenker du over hvordan du snakker til ulike tider/i ulike sammenhenger?
- Hvordan tror du vi vil snakke i Norge i fremtiden?

Gr. 3: "Den nye norsken"

Om innvandrerspråk og elevens erfaringer:

- Hvordan gikk intervjuet med renholdsarbeideren?
- Hva var det hun forstod og ikke forstod? Da hun ikke forstod, prøvde dere å forklare? Eventuelt hvordan?
- Hvorfor tror dere det var vanskelig for henne å forstå hva dere spurte om?
- Hvordan snakket hun? Kan dere etterligne?

- Tror dere det er vanskelig for innvandrere å lære norsk? Hvorfor?
- Hva skjer når innvandrere skal lære norsk? Hvem lærer de norsk av?
- Kan dere prøve å forklare hva som kjennetegner den norsken de snakker?
- Kan dere komme på eksempler på ord og talemåter?
- Klarer dere herme etter noen innvandrerspråk?
- Har dere hørt noen navn på ulike typer innvandrerspråk, eller beskrivelser av slike språk?
- Hva er det å snakke gebrokkent?

Om eget muntlig språk og ungdomsspråk:

- Hvordan vil dere beskrive deres eget muntlige språk?
- Rasmus, du sa tidligere at på vestkanten er det et sossespråk. Hva er det på østkanten da? Og hva snakker dere?
- Tenker du over hvordan du snakker til ulike tider og i ulike sammenhenger?
- Hva skjer med det norske språket, og hva tror dere vil skje i framtida?