

Anne-Lise Frøland

Toleranse for språklig mangfold i norsk skole

En sosiolingvistisk studie av lærerstudenters holdninger til elever med aksentpreget norsk.

Masteravhandling i nordisk språkvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Det humanistiske fakultet
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Mai 2017

Forord:

Å arbeide med denne masteroppgaven har vært både svært interessant og lærerikt, men også svært utfordrende. Når den nå endelig er ferdig, er det flere som må takkes. Oppgaven ville aldri vært mulig uten det tekniske personalet som sto for lydklippene, og jeg vil derfor rette en stor takk til alle involverte her. Videre vil jeg også takke alle som stilte opp som informanter, heller ikke uten dere hadde denne undersøkelsen vært mulig. Også de som her satt meg i kontakt med informantene fortjener en stor takk. Videre vil jeg takke samboeren min Markus, uten dine kulinariske evner ville kostholdet mitt bestått av lite annet enn Toro-tomatsuppe og en hel del mer sjokolade. Jeg vil også takke Marie og Hanni, dere har vært fantastiske venninner å studere sammen med, og som innfødte trøndere er jeg glad dere forbarmet dere over en innflytter som meg, takk! Foreldrene mine Olga og Ole fortjener og takk, dere har vært en enorm støtte hele livet. Ellers er det mange, både familie og venner, som har vært helt uunnværlige spesielt de siste to årene, jeg er heldig som har dere. Sist, men ikke minst vil jeg også takke veileder Olaf Husby. Uten dyktig veiledning fra deg, gjerne på svært kort varsel, ville prosjektet aldri kommet i havn, tusen takk!

Trondheim, mai 2017

Anne-Lise Frøland

Innhold

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 1 |
| 1.1 | Presentasjon av tema og problemstilling | 1 |
| 1.2 | Fremgangsmåte | 4 |
| 1.3 | Begrepsavklaring | 4 |
| 2 | TEORI | 7 |
| 2.1 | Holdninger til aksentpreget talemål | 7 |
| 2.1.1 | Å forske på holdninger: hva er egentlig holdninger? | 7 |
| 2.1.2 | Holdninger til aksentpreget talemål | 9 |
| 2.1.3 | Studier av språkholdninger | 9 |
| 2.1.4 | Toleranse for språklig mangfold i Norge | 11 |
| 2.1.5 | Noen relevante studier av holdninger til språk i skolen | 14 |
| 2.2 | Sammenhengen mellom lærerens forventninger og elevens fremtidige prestasjoner | 16 |
| 3 | METODE | 19 |
| 3.1 | Metodiske utfordringer | 19 |
| 3.1.1 | Innhenting av sensitive data | 19 |
| 3.2 | Utforming av undersøkelsen | 19 |
| 3.2.1 | Verbal guise technique | 19 |
| 3.2.2 | Undersøkelsen | 21 |
| 3.2.3 | Gjennomføring av datainnsamlingen | 22 |
| 3.2.4 | Lydklipp brukt i undersøkelsen | 22 |
| 3.2.6 | Valg av informanter | 23 |
| 3.2.7 | Forskningsetiske hensyn | 24 |
| 3.3 | Behandling av empirien | 25 |
| 3.1.1 | Statistiske analyser | 25 |
| 3.3.2 | Hvordan måle holdninger | 25 |
| 3.1.3 | Validitet | 26 |
| 3.1.4 | Relabilitet | 27 |
| 3.1.5 | Metodiske mangler og feilkilder | 27 |
| 4 | RESULTAT | 29 |
| 4.1 | Fire dimensjoner | 29 |
| 4.1.1 | Status | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1.2 Dynamikk og ivrighet..... | 30 |
| 4.1.3 Solidaritet og trygghet..... | 32 |
| 4.1.4 Homogenitet..... | 33 |
| 4.1.5 Forståelse av andre talemål..... | 35 |
| 4.2 Klyngeanalyse av korrelasjon | 36 |
| 5 ANALYSE | 37 |
| 5.1 Hva forteller resultatene | 37 |
| 5.2 Spredning: Varians og standardavvik | 38 |
| 5.3 Klyngeanalysens betydning | 39 |
| 6 DISKUSJON | 41 |
| 6.1 Hvordan passer resultatene med tidligere undersøkelser? | 41 |
| 6.1.1 Tidligere studiers resultater | 41 |
| 6.1.2 Denne studiens resultater..... | 42 |
| 6.2 Mulige forklaringer og feilkilder..... | 43 |
| 6.2.1 Feilkilder | 44 |
| 6.2.1 Forklaringer..... | 45 |
| 6.3 Resultatenes betydning og mulige konsekvenser for den enkelte elev | 46 |
| 6.4 Videre forskning | 48 |
| 7 AVSLUTNING | 49 |
| REFERANSER | 53 |
| VEDLEGG | 1 |
| Vedlegg I | 3 |
| Vedlegg II..... | 4 |
| Vedlegg III | 7 |
| SAMMENDRAG | 9 |
| SUMMARY | 11 |
| MASTEROPPGAVENS RELEVANS FOR LÆRERYRKET | 13 |

Liste over tabeller

| | |
|--|----|
| Tabell 1: Oversikt over lydklippene brukt i undersøkelsen | 23 |
| Tabell 2: Oversikt over gjennomsnittsverdier, varians og standardavvik knyttet til dimensjonen status | 30 |
| Tabell 3: Oversikt over gjennomsnittsverdier, varians og standardavvik knyttet til dimensjonen dynamikk og ivrighet | 31 |
| Tabell 4: Oversikt over gjennomsnittsverdier, varians og standardavvik knyttet til dimensjonen solidaritet og trygghet | 33 |
| Tabell 5: Oversikt over gjennomsnittsverdier, varians og standardavvik knyttet til dimensjonen homogenitet | 34 |
| Tabell 6: Oversikt over gjennomsnittsverdier, varians og standardavvik knyttet til forståelse av andre talemål | 36 |

Liste over diagrammer

| | |
|---|----|
| Søylediagram 1: Visuell oversikt over gjennomsnittsverdiene for dimensjonen status | 29 |
| Søylediagram 2: Visuell oversikt over gjennomsnittsverdiene for dimensjonen dynamikk og ivrighet | 31 |
| Søylediagram 3: Visuell oversikt over gjennomsnittsverdiene for dimensjonen solidaritet og trygghet | 32 |
| Søylediagram 4: Visuell oversikt over gjennomsnittsverdiene for dimensjonen homogenitet | 34 |
| Søylediagram 5: Visuell oversikt over gjennomsnittsverdiene knyttet til forståelse av andre talemål | 35 |

Liste over figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1: Illustrasjon av de ulike komponentene som tenkes å være del av en holdning | 26 |
|--|----|

1 INNLEDNING

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Som lærer er jeg opptatt av at alle elever i norsk skole skal ha de samme mulighetene til å lykkes. Tall fra en rapport publisert av statistisk sentralbyrå viser at per 2014 har 14% av alle elevene i grunnskolen et annet morsmål enn norsk (Kalcic & R. Holseter, 2016). I den samme rapporten, *Barn og unge med innvandrerbakgrunn. Demografi utdanning og inntekt*, kommer det frem at ungdom som selv har innvandret til Norge har en betydelig lavere gjennomføringsrate ved videregående utdanning enn resten av elevgruppen (Kalcic & R. Holseter, 2016). I en ISF-rapport fra 2015 *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge – en kunnskapsgjennomgang* - av Midtbøen & Lidén, pekes det på at undersøkelser som retter seg mot etnisk ulikhet i skolesammenheng, ofte retter seg mot hvor godt innvandrerungdom lykkes i den norske skolen. Da ved å undersøke skoleprestasjoner, frafall og utdanningsvalg. I den samme rapporten påpekes det videre at svært få studier rettet mot etnisk ulikhet innen skole og utdanningssystemet eksplisitt undersøker diskriminering som en årsak til eventuelle lave prestasjoner og frafall i skolen (Midtbøen & Lidén, 2015). Diskriminering kan forekomme på ulike måter, og kan være både bevisst og ubevisst. I denne masteroppgaven er fokuset rettet mot eventuelle negative holdninger tilknyttet flerspråklige elevers uttale-ferdigheter i skolen. Negative språkholdninger kan her medføre en form for ubevisst og utilsiktet, men like fullt diskriminerende praksis.

I 2006 publiserte Lars Anders Kulbrandstad en studie tilknyttet språkholdninger blant lærerstudenter ved høyskolen i Hedemark. Lærerstudentene som deltok i undersøkelsen var positive til både minoritetsspråk og til det å være tospråklig, men helst i et kort tidsperspektiv. Over halvparten var nemlig usikre (32%), ganske enige (11%) eller helt enige (12%) i at en etablering av permanente minoritetsspråk i Norge ville være uheldig (Kulbrandstad, 2006a). Videre i undersøkelsen kom det likevel frem en form for ambivalens hos lærerstudentene. Hele 83% svarte nemlig at de var ganske uenige (27%) eller helt uenige (56%) i påstanden ”Innvandrere i Norge bør gå over til norsk som eneste språk”.

Lærerstudentene er likevel ikke alene om å være ambivalente ovenfor flerspråklighet. Også i det norske skole – og utdanningssystemets rammeverk kan en finne lignende

tendenser til ambivalens. I Norge i dag har nemlig elever kun rett på morsmålsundervisning frem til de har oppnådd et mestringsnivå i målspråket norsk, som kan vurderes som ”god nok”.

De elevene som etter kartlegging viser at de har for svake norskferdigheter til å følge ordinær læreplan i norsk har rett til opplæring etter Opplæringsloven § 2-8. Dette innebærer særskilt norskopplæring, og om nødvendig morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Denne retten gjelder til man har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. (Lunde, 2011, morsmal.no)

Verdien til elevens førstespråk ligger altså først og fremst i at det kan brukes som et hjelpemiddel på veien til å bli tilstrekkelig kompetent i norsk. Videre sier Utdanningsdirektoratet i den generelle delen av læreplanen at utdanningen skal ”formidle kunnskap om andre kulturer”:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklege og kulturelle minoriteter. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. (udir.no, 2017)

Skolen skal altså formidle kunnskap om andre kulturer og benytte elevenes ulike bakgrunner som en ressurs. Samtidig legger loven opp til at morsmålet eller førstespråket til eleven bare skal være til stede i undervisningen som et redskap på veien til å oppnå tilstrekkelig kompetanse i norsk.

Det er på ingen måte urimelig at norsk skal fungere som et lingua franca i den norske skolen. Om morsmålsopplæringen bare har verdi som et hjelpemiddel for å mestre norsk, er det likevel ikke urimelig å spørre seg om dette ikke kan føre til en nedvurdering av elevens flerspråklige kompetanse. I tillegg er det problematisk å operere ut i fra mål som at eleven er ”god nok” i norsk, og dermed fratras retten til videre morsmålsopplæring. Hvis det viser seg at en flerspråklig elev (som følger ordinær undervisning) sin norskkompetanse oppfattes som mindre god enn andre jevnaldrende med norsk som førstespråk, kan dette bli problematisk hvis det medfører en nedvurdering av elevens evner generelt. Og dette tror jeg en kan risikere om en forholder seg ubevisst til problematikken. Først og fremst fordi norsk er det eneste språket eleven har mulighet til å uttrykke seg selv på i skolen, og ikke minst sin kompetanse og forståelse for faglige aktiviteter. Undersøkelser viser også at barn med innvandrerbakgrunn er overrepresentert når det gjelder støttetiltak i den norske skolen. Den samme tendensen finner man i andre europeiske land, USA og Canada (Phil, 2005, i Midtbøen & Lidén, 2015). Jorun Phil som har studert Oslos PP-

tjenestes¹ flere hundre sakkyndige vurderinger mellom 1990-2000, mener å ha avdekket en klar systematikk i disse vurderingene. I følge Phil vurderer sakkyndige generelt sett at minoritets elever trenger ekstratiltak med det samme det oppstår problemer i den ordinære undervisningen. Phil mener her forklaringen på problemet ligger i ”det sakkyndige blikket”:

(...) som snarere enn å være nøytralt og objektivt er forankret i kulturelle forestillinger som definerer minoritets elever som avvikende fra den gjeldende normen og dermed bidrar til å forsterke etnisk ulikhet og segregering.

(Phil, 2005, sitert i H. Midtbøen & Lidén, 2015, s. 65)

Undersøkelsen som her blir referert til har ingen direkte koblinger til forskning på språkholdninger. Likevel gir den et utgangspunkt for å stille spørsmål om det kan være aktuelt å diskutere holdninger til flerspråklige elevers talemål i Norge. I utlandet har man eksempler på studier som har vist at lærerens negative holdninger til ulike aksentpregede talemål, har ført til negative vurderinger av elevenes faglige prestasjoner. Howard Giles, en av fagfeltets ledende forskere, har på bakgrunn av disse studiene uttalt at ”a teacher is likely to expect less of a child with a non-standard accent than of one with a standard accent” (1975, s. 107). Med bakgrunn i studiene det her refereres til (som vil bli redegjort for i teorikapittelet), har jeg derfor ønsket å rette masteroppgaven mot norske lærerstudenters språkholdninger i møte med flerspråklige elever hvor norskuttalen er preget av et annet førstespråk.

Problemstillingen som vil ble drøftet i denne masteroppgaven er derfor følgende:

Kan aksentpreget talemål spille en rolle for hvordan lærerstudenter vurderer en elev i den norske skolen, hvordan kan i så fall dette medføre negative konsekvenser for den enkelte elev?

I denne problemstillingen kan det videre leses en spesifikk hypotese: ”Elever med et aksentpreget talemål er mer sårbare for negative vurderinger av lærerstudenter enn andre elever i norsk skole”. I begrepet vurdering legger jeg her de tankene en lærerstudent gjør seg om en elev, dens bakgrunn, og dens fremtidsutsikter. Med andre ord den private vurderingen en lærerstudent foretar i møte med hver elev. I denne private vurderingen inngår ulike holdninger og stereotypiske forestillinger, knyttet til for eksempel språk, som i flere tilfeller er ubevisste. Antagelsen om at lærerens

¹ PP-tjeneste = fork. for Pedagogisk-psykologisk tjeneste

eventuelle negative holdninger er ubevisst, er et viktig poeng. Jeg tror ikke på noen måte at lærere i den norske skolen bevisst forskjellsbehandler på basis av språk og kulturell bakgrunn. Likevel viser forskningen, som vil bli redegjort for senere i oppgaven, at det eksisterer negative holdninger og stereotypiske forestillinger blant folk flest. Problemstillingen inkluderer videre et spørsmål om hvilke negative konsekvenser en eventuell negativ vurdering kan medføre. Dette spørsmålet vil ikke bli undersøkt direkte grunnet oppgavens omfang, men vil bli diskutert på bakgrunn av eksisterende empiri. Ulike studier viser her at en elevs prestasjoner henger sammen med de forventningene læreren har til eleven. Denne forskningen vil bli redegjort for, og diskutert mer utfyllende senere i denne avhandlingen.

1.2 Fremgangsmåte

Den spesifikke hypotesen vil bli forsøkt falsifisert gjennom en såkalt *verbal guise* test. Resultatene fra undersøkelsen vil så bli analysert deskriptivt. Jeg vil ikke forsøke å si noe om alle lærerstudenter generelt. Selv om undersøkelsen er av kvantitativ art, er data-grunnlaget for lite til å kunne si noe statistisk utover tendenser i min gruppe. Undersøkelsen har dermed ikke som mål å kunne gi statistiske data, men å heller legge et grunnlag for videre forskning. Resultatene og analysen av disse vil bli gjenstand for diskusjon knyttet til masteroppgavens problemstilling i lys av relevant teori. Relevant teori i denne sammenhengen vil bli redegjort for i kapittel to, like etter en kort begrepsavklaring.

1.3 Begrepsavklaring

I oppgaven videre vil det fremgå at jeg benytter både begrepene ”morsmål” og ”førstespråk”. Begrepet ”morsmål” er først og fremst benyttet i spørsmålene rettet til informantene. Dette skyldes alene at jeg antar at informantene er mer kjent med dette begrepet, og at annen begrepsbruk kunne medføre unødvendig forvirring. Personlig foretrekker jeg begrepet ”førstespråk” da dette tydeligere står i relasjon til begrepet ”andrespråk” som også benyttes i teksten. Begrepet ”andrespråk” benyttes her for å beskrive den språklige bakgrunnen til produsentene av lyd materialet. Videre benyttes også beskrivelsen ”aksentpreget talemål” i problemstillingen og følgelig flere steder i oppgaven. Med ”aksentpreget talemål” menes det her at taleren har en muntlighet

eller uttale, som preges av et annet førstespråk enn norsk. Aksentpreget talemål defineres gjerne som å være preget av et annet førstespråk i ulik grad når det gjelder både syntaks, vokabular, morfologi, fonologi og intonasjon (se f.eks. Giles, 1975, Garrett, 2010) . Et annet sentralt begrep i denne masteroppgaven er ”språkholdninger”. Dette vil bli definert og grundig redegjort for i teorikapittelet. Andre begreper som trenger utdypning vil bli fortløpende redegjort for etterhvert i teksten, eller som fotnoter.

2 TEORI

2.1 Holdninger til aksentpreget talemål

2.1.1 Å forske på holdninger: hva er egentlig holdninger?

Det er umulig å forske på holdninger til talemål, uten å først definere hva holdninger er. Å definere hva en holdning er, er likevel ikke så enkelt. Likevel er det blitt forsket mye på dette området og begrepet ”holdninger” er en svært sentral del av forskningen innen både sosialpsykologien og sosiolingvistikken (Garrett, 2010). Det vanlige når en arbeider med holdningsrelatert forskning er i følge Garrett (2010) å gå ut i fra det man kan si er selve kjernen ved konseptet. En slik definisjon av holdninger, tilbys av Sarnoff (1970, sitert i Edwards, 1985, Garrett, 2010, s. 20), som mener at en holdning er ”en disposisjon til å reagere positivt eller negativt til en gruppe objekter” (min oversettelse). I følge Edwards (1985) vil man ofte tenke seg at denne definisjonen tar opp i seg de tre komponentene som en også kjenner fra Allports definisjon fra 1954 (sitert i Garrett, 2010, s.19), nemlig:

- tanker (kognitiv komponent)
- følelser (affektiv komponent)
- handlinger (konativ komponent)

Allport definerer her holdninger som ”en lært disposisjon til å tenke, føle og handle mot en person (eller et objekt) på en bestemt måte” (Allport 1954, sitert i Garrett, 2010, s.19, min oversettelse). I denne definisjonen kommer det altså tydeligere frem at å reagere, gjerne vil omhandle å tenke, føle eller handle. Den eneste av disse holdningsrelaterte reaksjonene som kan gjøre seg umiddelbart synlige i en situasjon er handling. Samtidig kan en ikke trekke en direkte slutning mellom observert handling og eventuell bakenforliggende holdning. Her eksisterer det likevel to forskjellige definisjonsmodeller som trenger nærmere drøfting. Den ene av disse vil nemlig være uenige i at en ikke kan trekke direkte slutninger mellom observert handling og bakenforliggende holdning.

De to retningene deles inn i behavioristiske og mentalistiske definisjoner. De behavioristiske definisjonene opererer ut i fra at holdninger eksisterer i overflaten som

observerbare handlinger. En behavioristisk definisjon av holdninger går slik ut i fra at det som observeres direkte i en gitt situasjon, er et sikkert uttrykk for en holdning (Agheysi & Fishman, 1970, s. 138). Den behavioristiske definisjonsmodellen har hovedsakelig blitt kritisert fordi den forutsetter at "attitude has no independence of the specific stimulus situations in which the responses are observed" and so "it cannot be used to explain other behaviors by the same organism" (Alexander Jr. :1967, sitert i Agheysi & Fishman, 1970, s. 138). Holdningsforskning som opererer ut i fra denne definisjonsmodellen, får altså ofte et forklaringsproblem. Den andre måten å definere holdninger på er som nevnt ut i fra en mentalistisk modell. Denne måten å definere holdninger på opererer ut i fra at ikke alle holdninger er "direkte observerbare, men må utledes fra subjektets introspeksjon" (Allport, 1935, sitert i Agheysi & Fishman, 1970, s. 138, min oversettelse). Denne modellen byr slik på vanskelige metodiske utfordringer angående innsamling - og måling av dataene, da typen data ikke er direkte observerbar (Agheysi & Fishman, 1970, s. 138). Likevel er det enighet om at en mentalistisk tilnærming er den mest gyldige i forbindelse med å definere holdninger.

I denne oppgaven vil det derfor videre arbeides ut i fra en mentalistisk definisjon av holdninger, som tar opp i seg de tre komponentene nevnt ovenfor. Dette er i følge Kulbrandstad (2006b) et vanlig utgangspunkt for forskning på språkholdninger. Tankene en person gjør seg representerer en kognitiv komponent og er basert på den kunnskapen og/eller erfaringen en person mener å ha om det eller den som er gjenstand for den gitte holdningen. Den affektive komponenten består derimot av de følelsene en måtte ha knyttet til gjenstanden for holdningen. Den affektive komponenten er basert på den kognitive komponenten gjennom besittelsen av, eller mangelen på, kunnskap om - og tidligere erfaringer med objektet. I vårt tilfelle bæreren av det spesielle talemålet. Den tredje komponenten er den konative. Denne er basert både på den kognitive og affektive komponenten, og innebærer intensjoner om, samt realisert handling og respons (Garrett, 2010 s. 23-27, Kulbrandstad, 2006b, s. 280-281).

2.1.2 Holdninger til aksentpreget talemål

Spørsmålet videre er da hvordan språkholdninger oppstår og fungerer. Innen holdningsforskningen tilknyttet språk, retter en oppmerksomheten først og fremst mot bærerne av holdningene og til de holdningene er rettet mot. Språket i seg selv er altså sjelden direkte gjenstand for forskningen. Man antar altså at det er sosiale konvensjoner som avgjør hvilken status og prestisje et talemål har innen det gitte språksamfunnet (Giles, 1975, Kulbrandstad, 2006b, Garrett, 2010). Dette er et eksempel på det Giles (1975) beskriver som ”imposed norm hypothesis”, nemlig at et språk, som for eksempel RP (received pronunciation) i England, blir akseptert som det mest behagelige eller peneste språket, alene skyldes kulturelle normer. Motsatsen til denne hypotesen er ”the inherent value hypothesis”. Denne bygger på en antakelse om at en språkform har sin høye status basert på at den faktisk er den mest behagelige/ vakreste språkformen. Denne hypotesen oppfattes av mange forskere som tvilsom, da den innebærer at et språk vil kunne vurderes objektivt, uten noen som helst kulturell eller sosial påvirkning, som penere og mer behagelig enn andre språk (Garrett, 2010, Kulbrandstad, 2006b, Giles, 1975). Definisjonen jeg arbeider ut i fra videre er dermed at språkholdninger er en disposisjon til å reagere positivt eller negativt på et språk (eller bæreren av språket), på bakgrunn av de kulturelle og sosiale normene og konvensjonene en har lært.

2.1.3 Studier av språkholdninger

Det har siden spesielt 60 -70-tallet vært utført en rekke studier i utlandet hva angår holdninger til språk. Forskere som her har hatt en ledende rolle er blant annet Howard Giles, John Edwards, Joshua Fishman, med flere. Også Wallace Lambert er svært kjent, og ansees som en av de viktigste innovatørene når det gjelder utviklingen av metoden *Matched guise* (Giles, 1975). I Norge har man også forsket på holdninger til blant annet dialektbruk, men forskning på holdninger til norsk med utenlandsk aksent tok ikke riktig til før rundt 2000-tallet. Ellers i Skandinavia har man derimot eksempler på slik forskning allerede fra 80-tallet både i Sverige og Danmark (Kulbrandstad, 2006b). Det eksisterer i dag liten tvil om at man knytter ulike stereotypiske holdninger og fordommer til ulike måter å prate på.

En svært interessant studie i denne sammenhengen er en meta-analyse publisert i 2012 kalt *A meta-analysis of the effects of speakers' accents on interpersonal evaluations* av J.N. Fuertes et.al. I denne studien identifiserte forskerne hele 153 studier som undersøkte holdninger til aksentpreget engelsk. Av disse viste 20 seg å gi tilstrekkelig statistisk grunnlag for å kunne innlemmes i meta-analysen. I alt inkluderte disse 20 undersøkelsene hele 1738 deltagere, og alle undersøkelsene benyttet metoden *matched guise* eller en variant av denne. Det de nå var i stand til å gjøre var å teste to hypoteser som har vært svært fremtredende i all holdningsforskning relatert til standardspråk versus ikke-standardspråk. Studien hadde som mål å undersøke den statistiske effekten av den sosiale vurderingen av ikke-standardisert språk. Den generelle hypotesen gikk ut på at folk som snakker med en standardisert aksent (som SAE² og RP³) blir vurdert mer positivt enn folk som snakker med en ikke-standardisert aksent. Resultatene viste til en svært stor statistisk effekt, hvor standardtalende blir vurdert mer positivt enn ikke-standardtalende. Noe som fungerer som en stor fordel for standardtalende, men som et betydelig handicap for de ikke-standardtalende (J.N. Fuertes et al., 2012).

Resultatene fra den andre, mer spesifikke hypotesen om at folk som snakker med en standardisert aksent vil bli vurdert høyere på dimensjonene status, solidaritet og dynamikk enn folk som snakker med en ikke-standardisert aksent, må deles opp i tre. Vurdering av dimensjonen status (intelligens, kompetanse, ambisjoner, utdanning og sosial klasse) viste seg å ha enda høyere effekt enn den generelle vurderingen av standard versus ikke-standard. Den statistiske effekten av talemål når det gjaldt hvor dynamisk en person ble oppfattet (livlighet og aktivitetsnivå) var også høy. Den tredje dimensjonen solidaritet (velvillighet, attraktivitet og troverdighet) viste til en lavere, men likevel statistisk signifikant effekt av type talemål (J.N Fuertes et al., 2012). Alle resultatene viste altså til at den statistiske effekten av måten man snakker på er høy eller signifikant og i favør av den standardtalende sammenlignet med den ikke-standardtalende. Basert på funnene i denne meta-analysen er det altså rimelig å gå ut i fra at hypotesen om at standardtalende generelt vurderes mer positivt enn ikke-standardtalende, langt på veg stemmer. Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at alle de analyserte studiene er hentet fra engelskspråklige land og ikke kan overføres

² SAE= fork. for *Standard American English* (Standardisert amerikansk målform)

³ RP= fork. for *Received Pronunciation* (Standardisert engelsk målform)

direkte til Norge. Når man går ut i fra at språkholdninger er en disposisjon til å reagere positivt eller negativt på et språk/språkbrukeren, på bakgrunn av de kulturelle og sosiale normene og konvensjonene en har lært – er det viktig å huske på at holdningene en finner i Norge mest sannsynlig skiller seg noe fra de man finner i eksempelvis USA. Spørsmålet er da hvilke kulturelle og sosiale normer som sannsynligvis eksisterer i Norge i dag?

2.1.4 Toleranse for språklig mangfold i Norge

Innen sosiolingvistisk forskning er Norge kjent for å være et land med stor toleranse for språklig mangfold. Den anerkjente engelske sosiolingvisten Peter Trudgill har blant annet hevdet at Norge som samfunn har en enorm toleranse for språklig mangfold. I boken *Sociolinguistic Variation and change* skriver blant annet Trudgill (2002) at det viktigste kjennetegnet for den norske språksituasjonen er

(...) a enormous societal tolerance for linguistic diversity and that, what is more, linguistic diversity in Norway is officially recognised and officially protected. This is most clearly illustrated by the fact that in Norway there is a law stating that teachers are not allowed to try and change the way children speak in the classroom.
(Trudgill, 2002, s. 31)

Det er riktig at Norge sett i sammenligning med andre land, faktisk har en enorm toleranse for språklig variasjon, når det gjelder dialekter. Loven Trudgill referer til kom først som et tillegg til lov om allmueskolen i 1878. I dette tillegget sto det at ”Undervisningen i Almueskolen saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talesprog” (Hagland, 2002, s. 26). I dag finner vi det samme innholdet i opplæringslovens §2 -5. *Målformer i grunnskolen.*:

I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke. Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar. (lovdata.no)

Denne loven, som altså har eksistert i Norge i snart 140 år, står i sterk kontrast med dagens tilstand i andre mer standardtale-ideologiserte land, som for eksempel USA. Her er oppnåelse av standardtalemål et av de fremste utdanningsmålene i følge Rosina Lippi-Green (2012). Norge kan ved en slik sammenligning absolutt fremstå som et land med enorm toleranse for språklig mangfold. Likevel mener jeg dette bare er delvis sant når det gjelder dialekter og muligens feil når det gjelder flerspråklighet og aksentpreget talemål.

Norge skiller seg uten tvil ut i verdenssammenheng når det gjelder statusen til dialektene og mangelen på et offentlig standardspråk (man forventer ikke at tv-verter,

dommere, leger eller statsministeren og kongehuset snakker bokmål for eksempel)⁴. Jeg nører likevel en betydelig skepsis til å tro at dialektens høye status og den store aksepten for å prate dialekt som absolutt er en realitet i Norge i dag, innebærer talemålsvariasjon som gjelder innvandreres talemål. Om en tar en titt tilbake i norsk språkpolitisk historie finner man nemlig to meget kontrastfylte utviklingsløp når det gjelder norske dialekter på sin side, og ”ikke-norske” nasjonale minoritetsspråk på den andre siden. Dialektenes høye status og tilstedeværelse i alle mulig offentlige og private arenaer i dagens Norge, er ikke et produkt av norsk toleranse for mangfold og likhetstenkning. Det er derimot et produkt av den norske nasjonsbyggingen som tok til rundt 1814 da Norge ble tappt til svenskene av Danmark under Napoleonskrigene.

Som vi vet fikk Norge sin egen grunnlov i 1814, dette var en del av den politiske nasjonsbyggingen. Parallelt startet det også en kulturell nasjonsbygging inspirert av den tyske nasjonalromantikken. En var opptatt av å finne et uttrykk for hva som var ”ekte” norsk. På leting etter dette vendte man seg da til landsbygda og den norske bonden, og dermed også den norske bondens språk (Hodne, 2002). Dialektene ble derfor i denne perioden dyrket frem som et av de sentrale symbolene på ”det ekte norske” i motstand mot det svenske (Torp & Vikør, 2003). Et sentralt eksempel på denne oppvurderingen av dialektene kom som vi har vært inne på tidligere i 1878. Nemlig tillegget til lov om Allmueskolen som bestemte at undervisningen skulle foregå på elevens eget talemål, så fremt mulig.

Undersøker vi historien hva angår minoritetsspråkene i samme periode finner vi derimot en ganske annerledes utvikling. I andre halvdel av 1800-tallet, altså i samme periode som vi fikk tillegget til allmueskoleloven, gikk staten offisielt inn for en fornorskingspolitikk av samene. Fornorskningen av samene hadde allerede pågått i lengre tid, men det var først nå den ble en del av den offentlige politikken (Aarsæther, u.å). Årsaken til dette kan delvis tilskrives sikkerhetspolitiske tiltak grunnet frykten

⁴ Det er omstridt hvor vidt en kan prate om et standardtalemål i Norge, Se: Mæhlum, Brit Kirsten. (2009) Standardtalemål? Naturligvis! en argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. [Norsk lingvistisk tidsskrift](#). vol. 27 (1).

for russisk innblanding i nord. Mer avgjørende var nok likevel ideen om en nasjonalstat, fundert på nasjonalromantisk tankegods sentrert rundt ideen om *ett folk, ett språk og en nasjon* - som legitimerte det vi i dag kjenner som en svært hardhendt fornorskingspolitikk (Aarsæther, u.å).

Fornorskingspolitikken gikk hovedsakelig ut på at samene helt og holdent måtte legge fra seg både språk og kultur. Samisk var heller ikke tillatt som undervisningsspråk. Mot slutten av 1800-tallet var norsk det eneste tillatte språket, med noen svært få unntak. Unntakene var da begrenset til å bare bruke samisk i en tidlig fase for å føre elevene raskest mulig inn i norsk språk og kultur (Sand, 1997). Samene var likevel ikke den eneste minoritetsgruppen som ble utsatt for denne politikken, også kvenene, romanifolket og blant annet skogfinnene ble rammet – selv tegnspråk⁵ ble fortrent av staten helt frem til 1960-tallet.

Poenget med denne redegjørelsen av norsk språkpolitisk historie er at det er en markant forskjell mellom historien for dialekter i Norge og våre nasjonale minoritetsspråk. Om en dermed forsøker å trekke en direkte linje fra norsk toleranse for dialekter til ulike minoritetsspråk, er det viktig å huske på at historien viser til et voldsomt gap mellom holdninger til norske talemålsvarianter og talemål som ansees som ikke-norske. Det er da likevel aktuelt å påpeke at språkene romani, romanes, kvensk og samisk i dag har status som nasjonale minoritetsspråk og dermed er vernet gjennom Europarådets pakt om regions- eller minoritetsspråk (Språkrådet, 2017). Med andre ord har det skjedd en enorm endring i statens holdninger til disse minoritetsspråkene fra 1800-tallet og frem til i dag.

Det at våre nasjonale minoritetsspråk har en tragisk historie bak seg, trenger likevel ikke bety at de samme tendensene dominerer i dag når det gjelder ikke-nasjonale minoritetsspråk. De kulturelle og sosiale normene er i stadig endring, og nå i et enda raskere tempo enn tidligere. Et mulig eksempel på dette er en undersøkelse Anderson et.al. publiserte i 2007. Denne undersøkelse så nemlig ut til å være i strid med det tidligere studier har vist hva gjelder språkholdninger. I deres studie hvor de sammenlignet SAE (Standard American English) med amerikansk preget av britisk,

⁵ Tegnspråk hadde vært anerkjent som eget språk tidlig på 1800-tallet (Aarsæther, u.å)

latinamerikansk og midtøstlig aksent, fant de nemlig ingen signifikant forskjell i hvordan de ulike aksentene ble vurdert. Det forskerne her peker på som mulige årsaker til det avvikende resultatet er at de fleste studiene tilknyttet problemstillingen først og fremst ble utført på 60 – og 70-tallet. Det er altså stor sannsynlighet for at samfunnet og holdningene knyttet til ulike talemålsvariasjoner har endret seg til det mer tolerante. Med det i mente skal vi likevel nå ta for oss noen studier av holdninger til språk i skolen. Studiene er utført på 70 – og 80-tallet i USA og Canada, og er slik ikke direkte overførbare til en norsk kontekst i dag. Resultatene er likevel interessante og danner grunnlaget for problemstillingen i denne masteroppgaven.

2.1.5 Noen relevante studier av holdninger til språk i skolen

Jeg vil her trekke frem spesielt fire studier. Fra 1972 finnes det to svært interessante undersøkelser. Den ene undersøkte hvilken effekt talemål og andre egenskaper ved en elev hadde på lærerens holdninger til elevene (Seligman, Tucker & Lambert, 1972). Den andre tok for seg sammenhengen mellom lærerens språklige holdninger og lærerens forventninger til elevene (Williams, Whitehead & Miller, 1972). Undersøkelsen denne masteravhandlingen tar utgangspunkt i er i stor grad inspirert av disse to.

I studien til Seligman, Tucker & Lambert (1972) ble en gruppe lærerstudenter presentert for ulike elevkomposisjoner, som de ble bedt om å vurdere. Hver komposisjon besto av et bilde, en stemmeprøve, en tegning og en skriftlig tekst. Hver komponent var blitt vurdert på forhånd for så å bli satt sammen til åtte komposisjoner: fire veldig ”gode” og fire veldig ”dårlige”. Etter å ha blitt presentert for hver komposisjon i rekkefølgen bilde, tale, tegning og skriftlig arbeid, ble lærerstudentene bedt om å vurdere elevene på en rekke karakteristikk som blant annet selvsikkerhet og ivrighet, intelligens, status og utdanningspotensial. Resultatene viste at både stemmen/språket og bildet hadde en signifikant effekt på lærerstudentenes vurdering av elevens intelligens og personlige karakteristikk. Dette var i tillegg ekstra utslagsgivende for vurderingen av elevene knyttet til en dårlig komposisjon (Seligman, et al., 1972).

I den andre studien, utført av Williams, Whitehead & Miller (1972) ba forskerne lærere bedømme en rekke videosnutter av elever. En del av vurderingene ble gitt ved å krysse av på ulike spørsmål knyttet til en semantisk skala som i hovedsak ga en vurdering av elevens ”trygghet – iver” og ”etnisitet – ikke-standardhet”. Dette er trekk som har vist seg å være de overordnede trekkene lærere vurderer ut i fra (Williams, 1970: i Williams, et al., 1972). Resultatene viste at elever fra lav-status grupper ble vurdert lavere på trekket ”trygghet – iver” enn barn fra middelklassen. Videre viste det seg at barn som tilhørte minoritetsgrupper (meksikansk eller afroamerikansk opphav) ble vurdert enda lavere enn de anglikanske elevene når begge gruppene tilhørte lav-status grupper. Når det gjaldt elevene som tilhørte middelklassen ble afroamerikanske elever vurdert litt høyere enn anglikanske, men ikke signifikant. Elevene med meksikansk bakgrunn ble derimot vurdert signifikant lavere enn de to andre gruppene (Williams, et al., 1972).

En studie fra 1976 utført av Choy & Dodd ga resultater som peker i samme retning av de vi finner i studiene ovenfor. Choy & Dodd undersøkte blant annet hvilke forventninger lærere på Hawaii hadde til elevene med en ikke-standard hawaiiisk engelsk (HE) og om disse forventningene hang sammen med hvordan lærerne vurderte disse elevene. Det viste seg at lærerne vurderte elever med et HE-talemål lavere på skalaer som målte ”trygghet – iver”, og til å være mer ”etnisk – ikke-standard” enn elevene som pratet SAE. Lærerne hadde i tillegg en oppfatning av at HE-elevene deltok i færre målrettede aktiviteter enn SAE-elevene, og at de hadde en mer nedbrytende oppførsel. Lærerne hadde også lavere forventninger til HE-elevene. Forventningene blant lærerne var at HE-elevene ville gå inn i yrker av lavere status, tjene mindre penger, og at deres akademiske fremtidsutsikter var dårligere enn de for SAE-elevene (Choy & Dodd, 1976). Studien viste altså til en klar sammenheng mellom hvordan lærerne vurderte elevene og hvilke forventninger de hadde til elevenes fremtid. Samt at de vurderte HE-elevene generelt mer negativt enn SAE-elevene.

Den fjerde studien jeg vil trekke frem ble publisert i 1984 av Cecilia E. Ford ved UCLA. I denne studien ble det samlet inn en rekke lydklipp av 3. og 4. klassinger hvor halvparten snakket SAE og den andre halvparten et engelsk preget av spansk. Lydklippene ble deretter kombinert med et skriftlig arbeid. Alle de skriftlige tekstene

hadde blitt vurdert som like gode på forhånd, før de ble kombinert med ulike lydklipp. Resultatene viste at alle lærerne foretrakk SAE elevene, til tross for at tekstene var av like god kvalitet. Undersøkelsen viste altså at lærerens vurdering av en elevs skriftlige arbeid kan bli påvirket av måten læreren oppfatter elevens tale. Lærerne som deltok i studien vurderte SAE-elevne som mer intelligente, selvsikre og kompetente. SAE-elevne ble også vurdert til å ha høyere sosioøkonomisk status og til å være generelt bedre elever enn elever som snakket et engelsk preget av spansk. Videre viste det seg at grad av lærererfaring ikke spilte noen signifikant rolle for hvordan elevene ble vurdert. Heller ikke lærerens etnisitet spilte noen signifikant rolle. Lærerne som selv hadde spansk som førstespråk, gjorde likevel signifikant mindre forskjell på elevgruppene når det gjaldt å vurdere sosial status. Undersøkelsen her viser altså at en lærers førsteinntrykk av en elevs tale kan medføre en type stereotypisering som overskygger andre ”bevis” som bryter med den stereotypiske forståelsen av eleven med det stigmatiserte talemålet.

Studier av denne typen viser til en klar sammenheng mellom læreres holdninger til elevens talemål/etnisitet og effekten dette har for hvordan læreren vurderer eleven og hvilke forventninger læreren har til elevens videre prestasjoner og fremtidsutsikter. Vi skal nå se videre på studier som har undersøkt om det er en sammenheng mellom nettopp lærerens forventninger til en elev og elevens faktiske prestasjoner.

2.2 Sammenhengen mellom lærerens forventninger og elevens fremtidige prestasjoner

Siden 1960-tallet er det blitt utført en rekke studier knyttet til et spesielt spørsmål: kan læreres forventninger til elever fungere som selvoppfyllende profetier? Den mest omtalte studien av dette spørsmålet ble utført av Rosenthal & Jacobson i 1968. Teknikken de benyttet seg av gikk ut på å fortelle et antall lærere at en gruppe elever (som var tilfeldig valgt av forskerne) ville komme til å gjøre et hopp i sine skoleprestasjoner det kommende skoleåret. Resultatene viste at å påvirke lærerens forventninger så ut til å ha en effekt for yngre elever, men ikke for eldre elever (Rosenthal & Jacobson, 1968). Hvorfor effekten kun var synlig hos yngre elever var i følge Rosenthal & Jacobson vanskelig å fastslå. De nevner mulige forklaringer som at læreres inntrykk av yngre elever ikke er like forsteinet som hos de eldre elevene og

dermed er enklere å endre. En annen mulighet som blir foreslått er at yngre barn er enklere å forme enn de eldre. Slik at lærernes endrede oppførsel vil ha større effekt her, enn hos eldre elever som blir utsatt for den samme endringen (Rosenthal & Jacobson, 1968). En studie utført av Meichenbaum, Bowers & Ross (1969) ser ut til å støtte funnene gjort av Rosenthal & Jacobson. De mente å finne en signifikant intellektuell vekst hos de elevene som på forhånd hadde blitt utpekt som såkalte "late bloomers" for sine lærere.

En annen studie utført av Rothbart, Dalfen & Barrett (1971) anerkjenner også at hypotesen om at læreres forventninger kan påvirke elevenes prestasjoner bør beholdes, men kritiserer metoden Rosenthal & Jacobson benyttet. Det største problemet med studien, sett fra Rothbart et al. (1971) synspunkt er at studien ikke tok for seg hvilke mekanismer som medførte at lærernes forventninger kunne påvirke elevenes akademiske resultater. De kritiserte altså at metoden gikk ut på å endre lærerens forventninger til elever de kjente, og deretter måle elevenes prestasjoner. Da de mente det var mer hensiktsmessig å undersøke hvordan lærere samhandler med ulike elever ut i fra ulike forventninger. Derfor konstruerte forskerne en klasseromssituasjon hvor en lærerstudent satt sammen med fire elever, hvorav to av disse var blitt beskrevet som "elever uten intellektuelt potensial". Altså hadde man fire elever delt inn i to par. Det ene paret hadde lærerstudenten høye forventninger til, og det andre hadde lærerstudenten lave forventninger til. Eksperimentet undersøkte fire faktorer A) mengde oppmerksomhet gitt til hver "gruppe". B) mengde verbal og gestikulerende oppmuntring. C) Hvor mye hver av gruppene snakket. D) Hvordan læreren vurderte de ulike elevene. Resultatene viste at lærerne var mer oppmerksomme ovenfor elevene det var knyttet høye forventninger til, men at de ga den samme mengden oppmuntring til begge gruppene. Elevene tilknyttet høye forventninger hos læreren snakket likevel mer enn de andre elevene. Noe forskerne tilskrev lærerens økte oppmerksomhet mot disse elevene. Videre viste det seg at lærerne vurderte elevene det var knyttet lave forventninger til som mindre intelligente, og til å ha dårligere muligheter for fremtidig suksess. Lærerne vurderte også at elevene det var knyttet lave forventninger til, hadde et større behov enn de andre elevene for bekreftelse.

Brophy & Goods studie fra 1970 viser til lignende resultater som studien fra 1971. Også disse problematiserer metoden benyttet av Rosenthal og Jacobson. De er i likhet med Rothbart et al., opptatt av hvilke mekanismer som eventuelt kan medføre at lærernes forventninger blir til selvoppfyllende profetier. Også disse viser til at forskjellen når det gjaldt interaksjonen mellom lærer og elev var av kvalitativ art, og ikke kvantitativ. Læreren interagererte like mye med elever som var tilknyttet lave forventninger som til elever tilknyttet høye forventninger. Forskjellen var i følge forskerne at lærerne krevde mer av elever de hadde høye forventninger til. De var for eksempel mer tilbøyelige til å gi eleven det riktige svaret, eller å spørre en annen elev - dersom eleven hadde problemer med å gi et umiddelbart svar og ble tilknyttet lave forventninger av læreren.

3 METODE

3.1 Metodiske utfordringer

De metodiske utfordringene i sammenheng med undersøkelsen i denne masteroppgaven henger først og fremst sammen med hvordan man definerer holdninger og deretter hvordan man kan måle disse holdningene. Som redegjort for i teoridelen er det å måle holdninger på ingen måte eksakt, dette vil bli videre diskutert i dette kapittelets analysedel. Videre ligger det en naturlig utfordring i at prosjektet går ut på å samle inn data som kan karakteriseres som sensitiv og som dermed må behandles med varsomhet. Dette både når det gjelder utforming av spørsmålene og tolkningen av svarene i etterkant. Andre metodiske utfordringer i form av eventuelle mangler og feilkilder vil bli diskutert i et eget delkapittel.

3.1.1 Innhenting av sensitive data

Hypotesen denne studien bygger på er som nevnt at ”*Elever med et aksentpreget talemål er mer sårbare for negative vurderinger av lærere enn andre elever i norsk skole*”. En sentral utfordring ved denne studien er da at de dataene som behøves for å teste den gitte hypotesen, kan karakteriseres som noe sensitive og nødvendigvis ikke sosialt/profesjonelt akseptable. I tillegg er det vanskelig å tro at slike holdninger som hypotesen bygger på er bevisste (hvis de eksisterer). Altså tar jeg her utgangspunkt i at undersøkelsen må utformes på et vis som gir tilgang til ubevisste holdninger. Utfordringen er da å velge en metode som gir tilgang til slik informasjon. Jeg har i denne sammenhengen valgt å basere metoden på tidligere studier, og slik egentlig utføre en slags replikasjon. Metoden jeg har valgt er derfor indirekte, men heller enn å benytte *matched guise* som har vært den dominerende metoden, har jeg valgt å benytte *verbal guise*.

3.2 Utforming av undersøkelsen

3.2.1 Verbal guise technique

Verbal guise som er en modifisert versjon av den opprinnelige teknikken *matched guise*, vil generelt være mer egnet enn en direkte metode i studier hvor en ønsker å måle graden av det å favorisere sin egne gruppe (Lambert, 1967, i Giles 1975) . I

denne masteroppgavens tilfelle: å måle graden av det å favorisere ikke-aksentpreget talemål over aksentpreget talemål.

Poenget med verbal guise, sammenlignet med *matched guise*, er å unngå at lydklippene fremstår som karikerende versjoner av talemålsvariantene i fokus. Det er blitt reist tvil om hvorvidt én person er i stand til å produsere fullstendig autentiske eksempler på to eller flere talemålsvarianter. At man i tillegg ofte ønsker at objektene snakker fritt skyldes at den tradisjonelle innlesingen av én og samme tekst fort vil virke kunstig – da man i hverdagen sjelden interagerer med andre gjennom å lese opp ferdigskrevet tekst. Årsaken til at *matched guise* har vært lagt opp slik skyldes at en ville korrigere for individuelle forskjeller i stemmekvalitet, vokalitet, tonefall osv. Dette har man i *verbal guise* ment at man kan korrigere for gjennom å ha et høyere antall taleobjekter. For eksempel valgte Huygens & Vaughan (1983, sitert i Garrett, 2010, s. 62-63) å ha tolv ulike taleobjekter i sin studie av holdninger til ulike varianter av engelsk snakket på New Zealand. De ønsket å undersøke holdninger til britisk engelsk og engelsk med aksent preget av Nederlandsk, Maori og Pakea. Hver varietet var representert i lydklippene av tre ulike taleobjekt som hver tilhørte et yrke av lav, middels eller høy prestisje. Både mannlige og kvinnelige objekter ble benyttet for alle varietetene. For å vurdere de ulike varietetene hadde Huygens og Vaughan satt sammen 12 sammenlignbare grupper bestående av ti dommere, hvor hver gruppe kun vurderte ett lydopptak. Dette for å unngå at informantene skulle bli utslitt og dermed gi upresise svar, om de måtte lytte til og vurdere alle de tolv ulike lydklippene (Garrett, 2010, s. 62-63).

Utfordringen for denne masteroppgaven videre ble dermed å utforme en verbal guise undersøkelse som var pålitelig og ikke minst gyldig for den hypotesen som skulle prøves falsifisert. Videre var det også viktig å opprettholde en god forskningsetikk når man ønsket å utføre en slik undersøkelse, hvor en nettopp kamuflerte for informanten hvilken informasjon det var den egentlig ga. Hvordan jeg har gått frem for å sikre at studien ikke går på bekostning av god forskningsetikk vil bli viet et eget delkapittel etter delkapittelet om utformingen av undersøkelsen.

3.2.2 Undersøkelsen

Når det gjelder utformingen av selve undersøkelsen måtte den formes slik at dataen som ble samlet inn kunne brukes for å teste hypotesene knyttet til problemstillingen for denne masteroppgaven. Den generelle hypotesen om at ”Talemål spiller en rolle for hvordan læreren vurderer eleven”, er allerede godt dokumentert i eksisterende litteratur, som redegjort for i teoridelen . Derfor har jeg valgt å fokusere på den spesifikke hypotesen i arbeidet med å utforme undersøkelsen: ”Elever med et aksentpreget talemål er mer sårbare for en negativ vurdering av læreren enn andre elever i norsk skole er”. Spørsmålene i undersøkelsen må slik være av en art som gjør at de kan falsifisere denne. For å sikre undersøkelsens validitet baserte jeg spørsmålene mine langs de samme dimensjonene som er blitt brukt i tidligere undersøkelser. Denne fremgangsmåten bidrar til økt validitet gjennom at det da eksisterer en enighet om at denne typen spørsmål faktisk ansees å måle det som ønskes målt (Golafshani, 2003). Spørsmålene lærerstudentene ble bedt om å svare på etter å ha lyttet til lydklippet ble derfor utformet på bakgrunn av funn fra tidligere studier.

Sosiolingvistiske studier har pekt i den retningen av at trekkene ”trygghet – iver” og ”etnisitet – ikke-standardhet”, er de overordnede trekkene som lærere vurderer ut i fra (Williams, 1970: i Williams et al., 1972). Andre sosiolingvistiske studier har også vist at grad av oppfattet likhet/ulikheter (homogenitet) spiller en rolle når man vurderer ”den andre”. Om den talende blir oppfattet som veldig ulik den som vurderer, er tendensen til negativ vurdering sterkere enn om man oppfatter likhet mellom seg selv og den andre (McCroskey, McCroskey & Richmond, 2006). I tillegg til disse trekkene ønsket jeg å inkorporere noen av de klassiske trekkene i slike undersøkelser, nemlig status, solidaritet og dynamikk. Spørsmålene i undersøkelsen er derfor formulert slik at de skal fange opp hvordan læreren vurderer eleven på trekkene solidaritet og trygghet, dynamikk og ivrighet, status og homogenitet.

Informantene måtte besvare hvert spørsmål ved å sette ett kryss i én av sju unummererte bokser. Spørreskjemaet inneholdt i alt 20 spørsmål om hvordan informanten/lærerstudenten vurderte eleven. I tillegg inneholdt undersøkelsen tre spørsmål om hvor god forståelse informanten hadde av norske dialekter, aksentpreget norsk og hvor ofte informanten var i kontakt med minoritetspråklige. Hele

undersøkelsen finnes som vedlegg (se vedlegg II). Til sist inneholdt spørreskjemaet spørsmål vedrørende lærerstudentens førstespråk, kjønn, fødselsår, erfaring og undervisningsfag. I ettertid vurderte jeg det slik at disse opplysningene ikke ville fremstå som relevante for undersøkelsen, de ble derfor sett fullstendig bort fra når dataene ble telt opp og sortert. De nevnte opplysningene ble derfor makulert umiddelbart.

3.2.3 Gjennomføring av datainnsamlingen

Datainnsamlingen ble gjennomført i løpet av tre dager på et universitet i Norge. Selve innsamlingen ble gjort ved å spille av et lydklipp for 8-11 informanter i et klasserom. Hver gruppe med informanter fikk lytte til et av lydklippene én gang. Deretter fikk de i oppgave å fylle ut spørreskjemaet. Hver gruppe brukte omtrent ti minutter på å fylle ut skjemaet. Alle lydklippene ble spilt av ved bruk av klasserommets egen høyttalere og innstilt på samme volum. Alle informantene ble bedt om å lese informasjonen delt ut sammen med undersøkelsen før lydklippet ble spilt av. Informasjonen de her ble bedt om å lese omhandlet blant annet hvordan de skulle gjennomføre undersøkelsen, samt nødvendig informasjon om lydklippet. Se vedlegg I for en kopi av nevnte informasjonsskriv. På denne måten fikk jeg sikret at alle mottok nøyaktig samme informasjon.

3.2.4 Lydklipp brukt i undersøkelsen

Som en del av undersøkelsen ble det spilt inn åtte lydklipp. Alle lydklippene ble produsert av elever i 9. klasse ved en offentlig ungdomsskole i Norge. Elevene ble bedt om å sammenligne to idretter de kjente godt, og deretter forklare hvilke av idrettene de likte best, og hvorfor. Målet var å finne et tema som det ville være enkelt for elevene å snakke fritt om. Lydklippene var altså av en ikke-fagspesifikk art. Hvert lydklipp varte i mellom ett og to minutter og ble produsert av tre jenter og fem gutter. På neste side har jeg satt opp en tabell for å gi bedre oversikt over lydklippene.

Tabell 1

| Lydklipp | Kjønn og nr. | Førstespråk | Andrespråk | Karaktersnitt |
|------------|--------------|-------------|----------------------|----------------------|
| G1.NO1.UG | Gutt nr. 1 | norsk | - | under gjennomsnittet |
| G2.NO1.OG | Gutt nr. 2 | norsk | - | over gjennomsnittet |
| G3.NO2.OG | Gutt nr. 3 | kurdisk | norsk | over gjennomsnittet |
| G4.NO2.OG | Gutt nr. 4 | portugisisk | norsk (sterk aksent) | over gjennomsnittet |
| G5.NO2.UG | Gutt nr. 5 | kurdisk | norsk | under gjennomsnittet |
| J1.NO1.OG | Jente nr. 1 | norsk | - | over gjennomsnittet |
| J2.NO1.OG* | Jente nr. 2 | norsk | - | over gjennomsnittet |
| J3.NO1.OG* | Jente nr. 3 | kurdisk | norsk | over gjennomsnittet |

I alt var det altså fire lydklipp av elever med norsk som førstespråk og fire lydklipp av elever med et annet førstespråk. Dessverre fikk jeg kun mulighet til å spille av seks lydklipp da jeg manglet nok informanter til å fylle åtte grupper. Derfor valgte jeg å spille av alle lydklippene produsert av guttene og kun ett av jentenes lydklipp, J1.NO1.OG. Lydklippene markert med *, ble derfor ikke tatt med i undersøkelsen. Årsaken til at jeg valgte å ta med alle guttene var at jeg da ville få en god fordeling når det gjaldt karaktersnitt. I tillegg fikk jeg da tre lydklipp med varierende grad av aksent, da gutten med portugisisk førstespråk hadde en svært sterk aksent. Det hadde selvfølgelig vært optimalt å ha med alle lydklippene av jentene også, da hadde jeg fått undersøkt variabelen kjønn i tillegg. Dessverre ble ikke dette praktisk mulig.

3.2.6 Valg av informanter

Samlet inkluderte undersøkelsen 59 informanter. Alle informantene i denne studien var lærerstudenter som studerte i en større by i Norge. I og med at hypotesen ikke tar utgangspunkt i verken fagspesifikke spørsmål, eller omhandler kjønn eller erfaring i yrket, inkluderte jeg alle lærerstudenter som ønsket å delta i undersøkelsen, men alle hadde hatt praksis i skolen gjennom utdanningen. I utgangspunktet hadde jeg ønsket å ha informanter som var ferdigutdannet og arbeidet som lærere. Av praktiske årsaker ble ikke dette mulig og jeg valgte da og benytte meg av lærerstudenter. Dette har selvfølgelig noe å si for undersøkelsen da disse i varierende grad har erfaring med å vurdere elever i skolen. De vil slik sannsynligvis forholde seg annerledes til oppgaven enn de som arbeider som lærere. Likevel mener jeg resultatene fra lærerstudentene vil ha verdi da undersøkelsen ikke er fagspesifikk og heller ikke handler om faglig

vurdering. Undersøkelsen handler derimot om holdninger som danner grunnlag for førsteinntrykksvurdering av elever, basert på tale.

3.2.7 Forskningsetiske hensyn

Undersøkelsen som er utført i forbindelse med denne masteroppgaven er av en slik art at den forsøker å hente inn data som kan tenkes å være sensitive. Det kan også tenkes at informasjonene som hentes inn er av en slik art at informantene ikke egentlig ønsker å gi denne typen informasjon. Dette innebærer at jeg som forsker må stille skjerpede forskningsetiske krav til måten dataen blir samlet inn på, og ikke minst hvordan den i ettertid behandles både med tanke på personvern og med hvilket formål jeg som forsker ønsker å bruke denne dataen. All forskning bør være motivert av et ønske om å oppnå innsikt, forståelse og fremgang. Og det er også med dette som motiv at jeg ønsker å teste hypotesen ”Elever med et aksentpreget talemål er mer sårbare for en negativ vurdering av læreren enn andre elever i norsk skole er”. Jeg er videre svært klar over begrensningene ved min undersøkelse og ønsker derfor å understreke at jeg alene er ute etter å kartlegge hvilke tendenser som eksisterer innenfor mitt datagrunnlag, og deretter forsøke å peke ut noen retninger som kan være interessante for videre forskning. Motivet er altså på ingen måte å lete etter data som kan fremstille norske lærerstudenter som fordomsfulle eller diskriminerende. Tvert i mot er målet å undersøke om tilstander som utenlandske studier viser til i det hele tatt eksisterer i Norge, og hvis dette viser seg å kunne stemme - bringe dette opp i dagen med mål om å bevisstgjøre.

Alle informantene ble informert om at undersøkelsen var en del av en masteroppgave ved NTNU knyttet til lektorutdanningen, og at det handlet om elevers muntlighet i skolen. Mer informasjon enn dette var vanskelig å gi uten å samtidig spolere undersøkelsen. Informantene ble videre informert om at de når som helst kunne trekke seg, men at utfylt og innlevert spørreskjema ville gjelde som samtykke til å delta i undersøkelsen. De ble videre forsikret om fullstendig anonymitet. Alle informantene ble bedt om å lese nøye gjennom informasjonen som ble delt ut sammen med spørreskjemaet, før undersøkelsen startet (se vedlegg I).

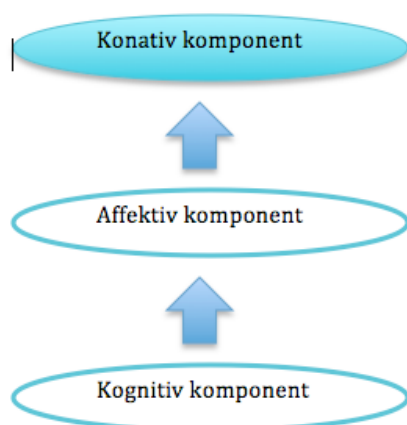
3.3 Behandling av empirien

3.1.1 Statistiske analyser

For å beskrive de innsamlede dataene i denne undersøkelsen har det blitt benyttet enkle statistiske analyser. Det er blitt regnet ut gjennomsnitt, varians, standardavvik og korrelasjon av gjennomsnittsverdiene for hvert spørsmål knyttet til hvert enkelt lydklipp. Utregningene er blitt gjort gjennom å benytte formler tilgjengelig i programvaren excel. Det er også blitt utført en elementær klyngeanalyse av nevnte korrelasjonsutregninger. Analysen ble utført ved hjelp av penn og papir. Resultatene av alle disse enkle analysene er presentert i resultatkapittelet.

3.3.2 Hvordan måle holdninger

Vi har tidligere vært inne på at det er knyttet visse utfordringer til å tolke data innhentet i forbindelse med forskning på språkholdninger. Dette fordi begrepet ”holdning” er vanskelig å definere. Videre også fordi en tenker seg at holdninger består av tre komponenter som opererer på tre forskjellige plan, men i nær relasjon til hverandre. Tankene en person gjør seg representerer som nevnt en kognitiv komponent og er basert på den kunnskapen og/eller erfaringen en person mener å ha om det eller den som er gjenstand for den gitte holdningen. Den affektive komponenten består av de følelsene en måtte ha knyttet til gjenstanden for holdningen, følelsene kan da være positive, negative, likegyldige eller også ambivalente. Den affektive komponenten er basert på den kognitive komponenten gjennom besittelsen av, eller mangelen på kunnskap om - og tidligere erfaringer med, i vårt tilfelle det spesielle talemålet. Den tredje komponenten, den konative, er basert både på den kognitive og affektive komponenten. Denne innebærer intensjoner om, samt realisert handling og respons (Kulbrandstad, 2006b, Garrett, 2010) Denne måten å behandle holdninger på har jeg forsøkt å illustrere i en svært forenklet modell på neste side,



Figur 1

Holdningen kan måles på alle disse stadiene, men komponentene realiseres i en bestemt rekkefølge og i ulike synlighet. Den konative komponenten kan ikke hoppe over de to andre leddene, og den affektive kan ikke hoppe over den kognitive. Den konative er den mest synlige, slik figuren illustrerer, fordi den materialiserer seg i den fysiske verden. Hva en person føler, eller hva en person besitter av tro, erfaring og kunnskap om en gitt gjenstand for holdninger, er ikke like

tilgjengelige materiale (Kulbrandstad, 2006b, s. 280-281). Det er altså bare mine informanters handlinger jeg vil kunne observere direkte. Når jeg skal til å analysere dataen i min undersøkelse må jeg slik ha utformet undersøkelsen på en slik måte at det er mulig å peile ut hvilke holdninger som sannsynligvis kan tenkes å ligge til grunn for de observerte handlingene.

3.1.3 Validitet

Nettopp dette problemet med å ikke vite sikkert hva en gitt observasjon er et uttrykk for når man arbeider med holdninger, er en utfordring for validitetene til denne typen undersøkelser. Hvis en person ikke hilser på deg når du går forbi, er dette da uttrykk for en negativ holdning til deg - eller kan det tenkes at helt andre faktorer spilte inn? Kanskje personen tror at du ikke liker h*n? Er dette da et uttrykk for en holdning eller en tro? Eller er holdninger og tro to sider av samme sak her? Denne typen spørsmål var relevante for meg å stille da jeg utformet undersøkelsen min, med tanke på å sikre undersøkelsens validitet. Det jeg har gjort er å utforme undersøkelsen etter de dimensjonene som tidligere undersøkelser har brukt. Spørsmålene er altså utformet med tanke på å måle det samme som andre har forsøkt å måle. Jeg har slik etter beste evne utformet spørsmålene slik at de skal være meningsfulle, mulige å tolke og mulige å generalisere ut i fra. Det som er utfordrende med holdningsundersøkelser er å sikre den indre validiteten. Det er vanskelig å hardnakket påstå at et spørsmål virkelig måler et uttrykk for en holdning. En kan altså aldri behandle resultatene fra en slik studie uten visse forbehold. Likevel mener jeg denne studien oppnår god validitet gjennom å utforme spørsmålene etter de samme dimensjonene og

prinsippene som er blitt brukt i andre velkjente studier innen feltet. Dette medfører at resultatene blir generaliserbare og sammenlignbare. Samtidig bygge undersøkelsen da på at det eksisterer en enighet blant flere om at denne måten å utforme en undersøkelse på er en god og relevant måte å undersøke denne typen problemstillinger på.

3.1.4 Relabilitet

For å undersøke relabiliteten ved denne undersøkelsen har det som nevnt, blitt gjort en elementær klyngeanalyse av korrelasjonen mellom gjennomsnittsutregningene for hvert spørsmål. Klyngeanalysen ble utført manuelt med penn og papir. Metoden som ble benyttet var å først finne de to gjennomsnittsverdiene med høyest korrelasjon, for så å finne hvilke verdier disse to igjen hadde høyest korrelasjon med, også videre - slik metoden er beskrevet av Steinar Ilsdal (1982). En slik analyse gir grunnlag for å si noe om relabiliteten til undersøkelsen ved at det kan vise hvorvidt informantene har svart med en viss sammenheng på spørsmålene. Hvis det viser seg at spørsmålene med høy korrelasjon danner tydelige klynger, forteller dette oss at informantenes svar er samkjørte når det gjelder hvordan de oppfatter sammenhengen mellom spørsmålene. Resultatene av disse utregningene er å finne som vedlegg (se vedlegg III). De mest interessante funnene vil bli diskutert i analysekapittelet.

3.1.5 Metodiske mangler og feilkilder

Når det gjelder mulige metodiske mangler og feilkilder vil jeg først og fremst trekke frem feilkilder som gjelder lydklippene som ble vurdert i undersøkelsen. Det er sannsynlig at de lydklippene som skulle representere norsk førstespråk var preget av en sosiolekt som kan ha blitt mistolket av informantene som en form for aksent. Videre er det også en mulig feilkilde at det ene lydklippet var et eksempel på portugisisk aksent, og slik skilte seg fra de to andre klippene med kurdisk aksent. At det kun ble inkludert ett lydklipp produsert av en jente er også en mulig feilkilde. Da dette innebærer at en her ikke får kontrollert for kjønnsmessige forhold når en tolker resultatene i etterkant. Det ble utført en pilotundersøkelse i forkant av undersøkelsen, likevel er jeg redd de nevnte feilkildene ikke ble godt nok testet her. Grep som her kunne vært gjort for å minimere disse feilkildene var for eksempel å ha fått kontrollert

lydklippene grundigere av personell som selv snakker dialekten det tekniske personalet her hadde. I ettertid kunne det også ha vært interessant med en undersøkelse av lyd materialet både gjennom transkripsjon og en akustisk analyse. Grunnet oppgavens omfang er likevel ingen slike analyser blitt gjort. Men ved videre forskning ville dette vært et naturlig steg å ta, for å nærmere undersøke kvaliteten i materialet som ble benyttet.

4 RESULTAT

4.1 Fire dimensjoner

Jeg har valgt å dele inn de ulike spørsmålene i fire ulike dimensjoner; status, dynamikk og ivrighet, solidaritet og trygghet, og homogenitet. En oversikt over lydmaterialiet finnes i tabell 1, side 23.

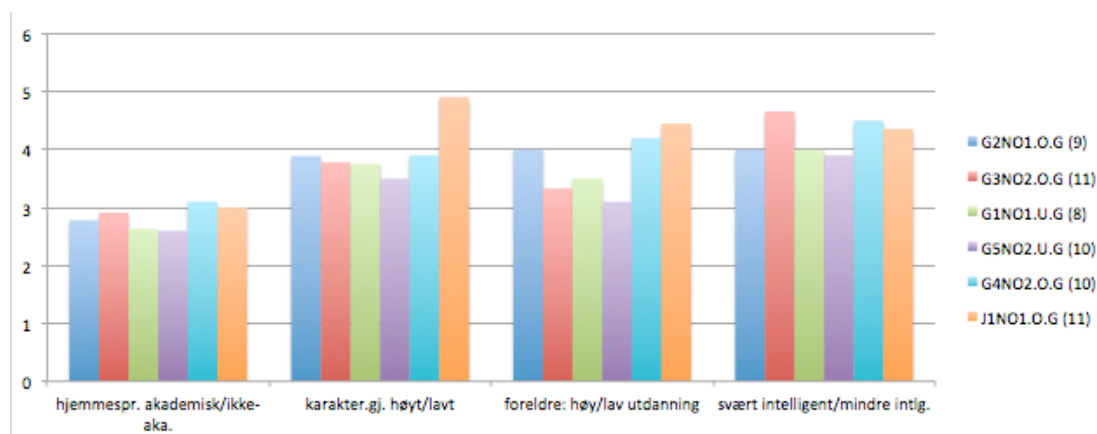
4.1.1 Status

Dimensjonen status gjelder hvordan informantene vurderer elevens intelligens, kompetanse, ambisjoner, utdanning og sosial klasse. Spørsmål fra undersøkelsen som her er relevante er da i hvilken grad informantene oppfatter at:

- elevens hjemmespråk virker å være akademisk eller ikke-akademisk.
- eleven har sannsynligvis et høyt eller lavt karaktergjennomsnitt.
- elevens foreldre sannsynligvis har høy eller lav utdanning.
- eleven virker svært intelligent eller mindre intelligent.

Det gjennomsnittlige resultatet kan en lese ut av søylediagrammet under. Tallene i parentes ved siden av merkelappene for lydklippene, fortelle hvor mange informanter som besvarte hvert spørsmål i tilknytning til hvert spørsmål.

Søylediagram 1



På neste side følger gjennomsnitt, varians og standardavvik for hvert lydklipp og spørsmål.

Tabell 2

| Lydklipp | Verdier | Hjemmespråk akademisk/ikke-akademisk | Karaktergjennomsnitt, høyt/lavt | Foreldre, høy/lav utdanning | Svært intelligent/mindre intelligent |
|------------------|----------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| <i>G2.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 2,78 | 3,89 | 4,00 | 4,00 |
| | Varians | 1,06 | 0,99 | 1,56 | 0,44 |
| | Standardavvik | 1,03 | 0,99 | 1,25 | 0,67 |
| <i>G3.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 2,73 | 3,78 | 3,33 | 4,63 |
| | Varians | 2,02 | 0,84 | 0,67 | 1,23 |
| | Standardavvik | 1,42 | 0,92 | 0,82 | 1,11 |
| <i>G1.NO1.UG</i> | Gjennomsnitt | 2,63 | 3,75 | 3,50 | 4,00 |
| | Varians | 0,48 | 0,94 | 0,50 | 0,25 |
| | Standardavvik | 0,70 | 0,97 | 0,71 | 0,50 |
| <i>G5.NO2.UG</i> | Gjennomsnitt | 2,6 | 3,5 | 3,1 | 3,9 |
| | Varians | 1,04 | 0,65 | 0,89 | 0,29 |
| | Standardavvik | 1,02 | 0,81 | 0,94 | 0,54 |
| <i>G4.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 3,1 | 3,9 | 4,2 | 4,5 |
| | Varians | 2,29 | 1,29 | 0,96 | 0,25 |
| | Standardavvik | 1,51 | 1,14 | 0,98 | 0,50 |
| <i>J1.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 3 | 4,91 | 4,45 | 4,36 |
| | Varians | 1,09 | 0,45 | 0,43 | 0,41 |
| | Standardavvik | 1,04 | 0,67 | 0,66 | 0,64 |

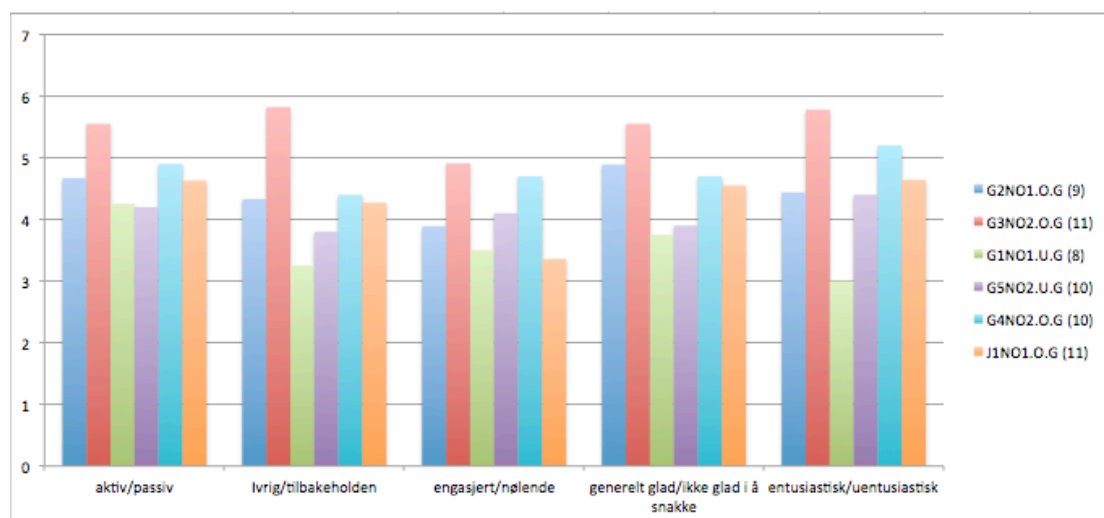
4.1.2 Dynamikk og ivrighet

Dimensjonen dynamikk og ivrighet gjelder hvordan informantene vurderer elevens livlighet, aktivitetsnivå og hvor ivrig eleven oppfattes. Spørsmål fra undersøkelsen som her er relevante er:

- e) hvor aktiv/passiv eleven virker.
- f) hvor ivrig/ tilbakeholden eleven virker.
- g) hvor engasjert/ nølende eleven virker.
- h) hvor glad i å snakke/ikke glad i å snakke eleven generelt virker.
- j) hvor entusiastisk/uentusiastisk eleven virker.

Det gjennomsnittlige resultatet kan leses av søylediagrammet på neste side.

Søylediagram 2



Videre under følger gjennomsnitt, varians og standardavvik for hvert lydklipp og spørsmål.

Tabell 3

| Lydklipp | Verdier | Aktiv/ passiv | Ivrig/ tilbakeholden | Engasjert/ nølede | Generelt glad/ ikke glad i å snakke | Entusiastisk/ uentusiastisk |
|------------------|----------------------|------------------|-------------------------|----------------------|--|--------------------------------|
| <i>G2.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 4,67 | 4,33 | 3,89 | 4,89 | 4,44 |
| | Varians | 1,11 | 0,89 | 2,54 | 0,77 | 1,80 |
| | Standardavvik | 1,05 | 0,94 | 1,59 | 0,87 | 1,34 |
| <i>G3.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 5,55 | 5,55 | 4,91 | 5,55 | 5,78 |
| | Varians | 0,98 | 1,16 | 1,17 | 0,79 | 0,40 |
| | Standardavvik | 0,99 | 1,52 | 1,08 | 0,89 | 0,63 |
| <i>G1.NO1.UG</i> | Gjennomsnitt | 4,25 | 3,25 | 3,5 | 3,75 | 3,00 |
| | Varians | 1,19 | 0,44 | 2 | 0,94 | 0,50 |
| | Standardavvik | 1,09 | 0,66 | 1,41 | 0,97 | 0,71 |
| <i>G5.NO2.UG</i> | Gjennomsnitt | 4,2 | 3,8 | 4,1 | 3,9 | 4,4 |
| | Varians | 0,96 | 1,56 | 2,09 | 1,49 | 1,44 |
| | Standardavvik | 0,98 | 1,25 | 1,45 | 1,22 | 1,20 |
| <i>G4.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 4,9 | 4,4 | 4,7 | 4,7 | 5,2 |
| | Varians | 0,89 | 1,84 | 1,41 | 1,41 | 0,96 |
| | Standardavvik | 0,94 | 1,36 | 1,19 | 1,19 | 0,98 |
| <i>J1.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 4,64 | 4,27 | 3,36 | 4,55 | 4,64 |
| | Varians | 1,32 | 1,47 | 0,60 | 0,61 | 0,96 |
| | Standardavvik | 1,15 | 1,21 | 0,77 | 0,78 | 0,98 |

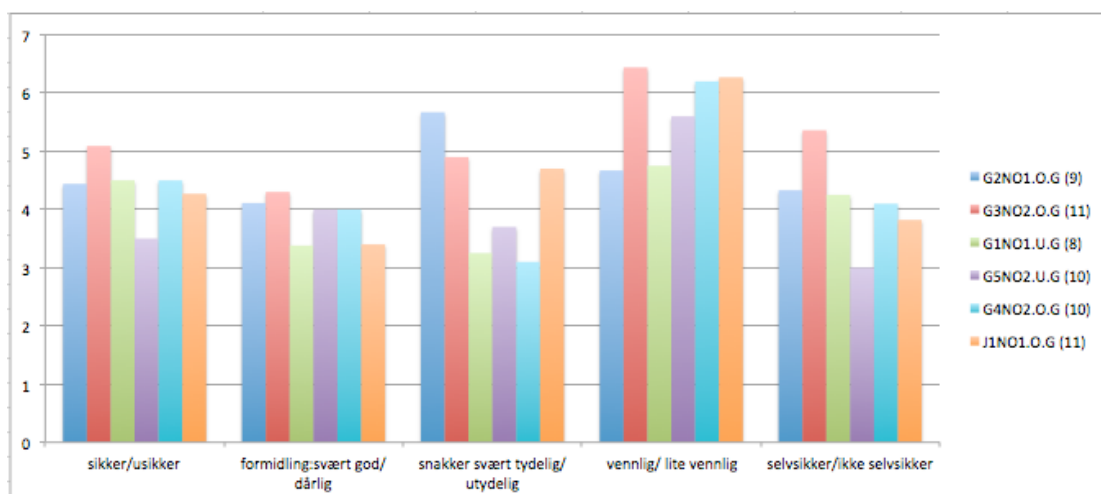
4.1.3 Solidaritet og trygghet

Dimensjonen solidaritet og trygghet gjelder hvordan informantene vurderer eleven på trekk som omhandler velvillighet, attraktivitet, troverdighet og hvor trygg eleven oppfattes å være. Relevante spørsmål fra undersøkelsen i forbindelse med dette er:

- k) hvor sikker/usikker eleven oppleves.
- l) om elevens formidling er svært god/ dårlig.
- m) om eleven snakker svært tydelig/ utydelig.
- n) om eleven oppleves som vennlig/ lite vennlig.
- o) om eleven oppleves som selvsikker/ikke selvsikker.

Det gjennomsnittlige resultatet kan leses av søylediagrammet under.

Søylediagram 3



Videre på neste side følger gjennomsnitt, varians og standardavvik for hvert lydklipp og spørsmål.

Tabell 4

| Lydklipp | Verdier | Sikker/ usikker | Formidling svært god/ dårlig | Snakker svært tydelig/ utydelig | Vennlig / lite vennlig | Selvsikker/ ikke selvsikker |
|------------------|----------------------|--------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| <i>G2.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 4,44 | 4,11 | 5,67 | 4,67 | 4,33 |
| | Varians | 1,80 | 2,54 | 1,11 | 1,78 | 1,78 |
| | Standardavvik | 1,34 | 1,59 | 1,05 | 1,33 | 1,33 |
| <i>G3.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 5,09 | 4,3 | 4,9 | 6,44 | 5,09 |
| | Varians | 2,08 | 1,21 | 1,29 | 0,47 | 0,81 |
| | Standardavvik | 1,67 | 1,1 | 1,14 | 0,68 | 0,90 |
| <i>G1.NO1.UG</i> | Gjennomsnitt | 4,5 | 3,38 | 3,25 | 4,75 | 4,25 |
| | Varians | 1,25 | 1,23 | 0,69 | 0,69 | 1,94 |
| | Standardavvik | 1,12 | 1,11 | 0,83 | 0,83 | 1,39 |
| <i>G5.NO2.UG</i> | Gjennomsnitt | 4,5 | 4 | 3,7 | 5,6 | 3 |
| | Varians | 1,25 | 0,4 | 1,01 | 1,84 | 0,8 |
| | Standardavvik | 1,12 | 0,63 | 1,00 | 1,36 | 0,89 |
| <i>G4.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 4,5 | 4 | 3,1 | 6,2 | 4,1 |
| | Varians | 1,45 | 1,6 | 1,29 | 0,56 | 2,29 |
| | Standardavvik | 1,20 | 1,26 | 1,14 | 0,75 | 1,51 |
| <i>J1.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 4,27 | 3,4 | 4,7 | 6,27 | 3,82 |
| | Varians | 1,65 | 1,24 | 1,61 | 0,93 | 0,69 |
| | Standardavvik | 1,29 | 1,11 | 1,27 | 0,96 | 0,83 |

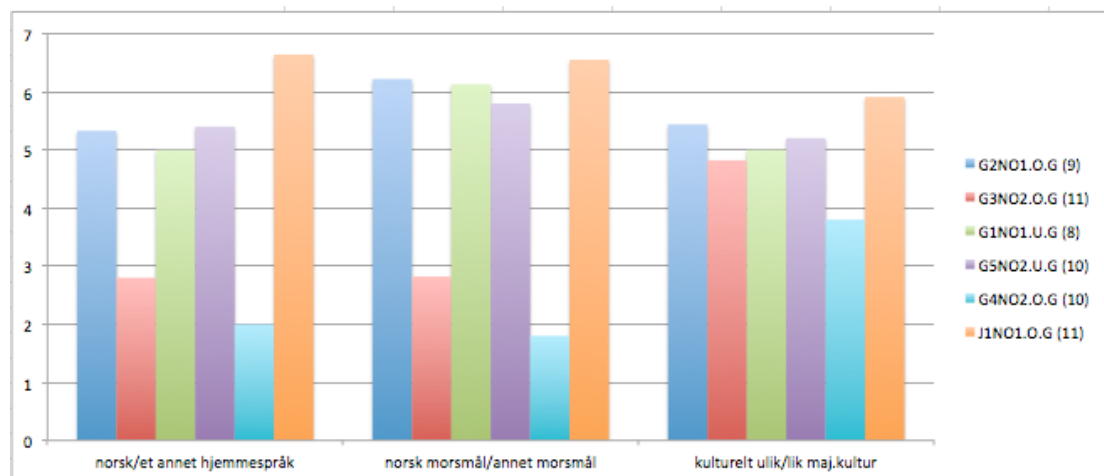
4.1.4 Homogenitet

Dimensjonen homogenitet gjelder hvordan informantene eventuelt vurderer eleven til å være ulik majoriteten. Spørsmål fra undersøkelsen som er relevante i denne sammenhengen er:

- p) om eleven har et norsk hjemmespråk eller et annet hjemmespråk.
- q) om eleven sannsynligvis har norsk morsmål eller et annet morsmål.
- r) om eleven virker kulturelt lik eller ulik majoritetskulturen.

Det gjennomsnittlige resultatet kan leses av søylediagrammet på neste side.

Søylediagram 4



I tabellen under følger gjennomsnitt, varians og standardavvik for hvert lydklipp og spørsmål.

Tabell 5

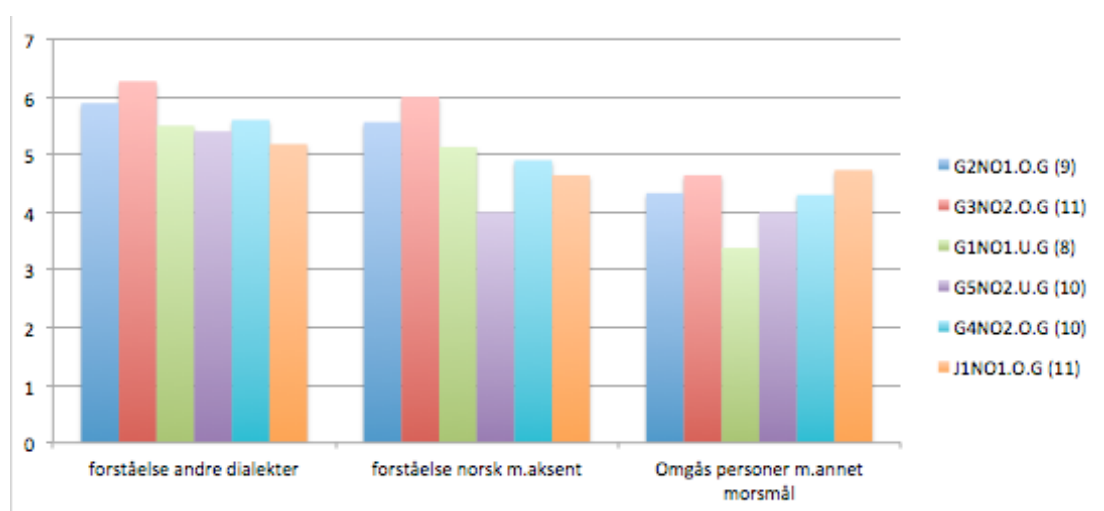
| Lydklipp | Verdier | Norsk hjemmespråk / et annet hjemmespråk | Norsk morsmål/ et annet morsmål | Kulturelt ulik/ lik majoritetskulturen |
|------------------|----------------------|---|------------------------------------|---|
| <i>G2.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 5,33 | 6,22 | 5,44 |
| | Varians | 0,89 | 0,84 | 3,14 |
| | Standardavvik | 0,94 | 0,92 | 1,77 |
| <i>G3.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 2,91 | 3,09 | 4,82 |
| | Varians | 4,81 | 6,08 | 3,97 |
| | Standardavvik | 2,19 | 2,47 | 1,99 |
| <i>G1.NO1.UG</i> | Gjennomsnitt | 5 | 6,13 | 5,00 |
| | Varians | 3,25 | 1,86 | 3,25 |
| | Standardavvik | 1,80 | 1,36 | 1,80 |
| <i>G5.NO2.UG</i> | Gjennomsnitt | 5,4 | 5,8 | 5,2 |
| | Varians | 2,04 | 1,96 | 1,56 |
| | Standardavvik | 1,43 | 1,40 | 1,25 |
| <i>G4.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 1,4 | 1,2 | 3,8 |
| | Varians | 0,44 | 0,16 | 2,36 |
| | Standardavvik | 0,66 | 0,40 | 1,54 |
| <i>J1.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 6,64 | 6,55 | 5,91 |
| | Varians | 0,60 | 0,79 | 1,72 |
| | Standardavvik | 0,77 | 0,89 | 1,31 |

4.1.5 Forståelse av andre talemål

I undersøkelsen ble også informantene spurt direkte om hvor godt de opplever å forstå andre norske dialekter og norsk preget av et annet morsmål. Her ble de bedt om å sette kryss i en av sju bokser som strakk seg fra ”svært vanskelig å” til ”svært enkelt å forstå”. På spørsmålet ”jeg omgås personer med et annet morsmål enn norsk”, ble de bedt om å krysse av på samme vis mellom polene ”aldri” og ”ofte”.

Under følger det gjennomsnittlige resultatet i et søylediagram.

Søylediagram 5



I tabellen på neste side følger gjennomsnitt, varians og standardavvik for hvert lydklipp og spørsmål.

Tabell 6

| Lydklipp | Verdier | Forståelse andre dialekter | Forståelse av norsk med aksent | Omgås personer med annet morsmål |
|------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <i>G2.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 5,89 | 5,56 | 4,33 |
| | Varians | 1,43 | 0,91 | 3,11 |
| | Standardavvik | 1,20 | 0,96 | 1,76 |
| <i>G3.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 6,27 | 6 | 4,64 |
| | Varians | 0,74 | 0,55 | 2,23 |
| | Standardavvik | 0,86 | 0,74 | 1,49 |
| <i>G1.NO1.UG</i> | Gjennomsnitt | 5,5 | 5,13 | 3,38 |
| | Varians | 0,25 | 0,61 | 0,98 |
| | Standardavvik | 0,5 | 0,78 | 0,99 |
| <i>G5.NO2.UG</i> | Gjennomsnitt | 6 | 4 | 4,44 |
| | Varians | 0,22 | 0,47 | 2,02 |
| | Standardavvik | 0,47 | 0,68 | 1,42 |
| <i>G4.NO2.OG</i> | Gjennomsnitt | 6,22 | 5,44 | 4,78 |
| | Varians | 1,06 | 1,58 | 3,28 |
| | Standardavvik | 1,03 | 1,26 | 1,81 |
| <i>J1.NO1.OG</i> | Gjennomsnitt | 5,18 | 4,64 | 4,73 |
| | Varians | 1,97 | 0,96 | 3,29 |
| | Standardavvik | 1,40 | 0,98 | 1,81 |

4.2 Klyngeanalyse av korrelasjon

For å undersøke reliabiliteten til undersøkelsen nærmere ble det foretatt en elementær klyngeanalyse av korrelasjonen mellom gjennomsnittsverdiene for hvert av spørsmålene. Gruppene som her kom til syne med tilhørende korrelasjonskoeffisienter finnes som vedlegg (se vedlegg III). Utregningene viste til seks grupper med høy grad av korrelasjon innad. Gruppene som her kom til syne skilte seg noe fra de grupperingene jeg hadde sett for meg på forhånd og definerte de ulike dimensjonene ut i fra. Dette vil bli diskutert nærmere i analyse-kapittelet.

5 ANALYSE

5.1 Hva forteller resultatene

Resultatene av undersøkelsen jeg har foretatt i sammenheng med denne masteroppgaven ser ut til å peke i en retning av at det i mitt datamateriale ikke kan spores en entydig tendens til at aksentpreget talemål spiller en negativ rolle når lærerstudenter vurderer elever i norsk skole. Det ser tvert imot ut til at den som generelt oppnår den høyeste poengsummen er G3.NO2.OG⁶ (se tabell 1 s. 23, for en oversikt over alle lydklippene). Selv gutten som snakket med det en må karakterisere som en sterk aksent oppnådde flere høye poengsummer. Samtidig fikk også J1.NO1.OG⁷ høye vurderinger. Likevel ser en fra datamaterialet at G5NO2.UG⁸ generelt får den laveste vurderingen når det gjelder alle spørsmålene knyttet til status. Videre scorer han lavest også på spørsmålene som i klyngeanalysen danner en gruppe vi kan kalle ivrighet-trygghet. Dette er da spørsmålene som omhandlet hvor aktiv /passiv, generelt glad/ ikke-glad i å snakke, sikker/usikker og selvsikker/ikke selvsikker eleven virket. Av lydklippene som representerte aksentpreget talemål er det likevel G5.NO2.UG som oppfattes å være kulturelt mest lik majoritetskulturen og med størst sannsynlighet har norsk hjemmespråk/morsmål. G1.NO1.UG⁹ får nest lavest vurdering når det kommer til dimensjonen status, og det er ikke mye som skiller G1.NO1.UG og G5.NO2.UG her. Videre oppfattes G1.NO1.UG som mindre ivrig enn G5.NO2.UG, men som tryggere.

Når det gjelder homogenitet er det likevel ikke mye som skiller gjennomsnittsvurderingene selv om G1.NO1.UG oppfattes som litt mer ”lik” enn G5.NO2.UG. Det er her vanskelig å si om det er en oppfattelse av aksent som gjør at G5.NO2.UG vurderes lavere enn G1.NO1.UG. Det denne dimensjonen forteller om er egentlig bare informantenes evne til å skille mellom aksentpreget norsk – og ikke aksentpreget norsk, og hvordan de på bakgrunn av dette oppfatter den som snakker som kulturelt lik/ulik. Det resultatene viser til er at informantene ikke er absolutt sikre på morsmålet til noen av elevene. Dette kan skyldes eventuelle sosiolekter blant elevene med norsk som førstespråk. Det som likevel er tydelig ut i fra søylediagrammet er at

⁶ Gutt 3: Norsk som andrespråk, karaktersnitt over gjennomsnittet.

⁷ Jente 1: Norsk som førstespråk, karaktersnitt over gjennomsnittet.

⁸ Gutt 5: Norsk som andrespråk, karaktersnitt under gjennomsnittet.

⁹ Gutt 1: Norsk som førstespråk, karaktersnitt under gjennomsnittet.

informantene oppfatter at G3.NO2.OG og G4.NO2.UG¹⁰ sannsynligvis har et annet hjemmespråk og et annet morsmål enn norsk. Den andre gutten som også hadde et annet morsmål enn norsk, G5.NO2.UG, kategoriseres mer likt de to andre guttene. Jenta oppnår den høyeste scoren på alle spørsmålene. På spørsmålet om kulturell likhet/ulikhet er det G4.NO2.OG som vurderes som mest kulturell ulik med poengsummen 3,8. Deretter finner vi G3.NO2.OG med 4,82 poeng, tett bak G1.NO1.UG (5 poeng). Den høyeste poengsummen får J1.NO1.OG med 5,91 poeng.

På spørsmålene om hvor godt de opplever å forstå andre norske dialekter og norsk preget av et annet morsmål, samt hvor ofte de omgås personer med et annet morsmål enn norsk, er det først og fremst et resultat jeg vil trekke frem. Nemlig at på spørsmål om forståelse av norsk preget av aksent, er det informantene som lyttet til lydklippet spilt inn av G5.NO2.UG som oppgir lavest forståelse. Derimot oppgir informantene som lyttet til G3.NO2.OG høyest forståelse med hele 6 poeng. Dette er interessant fordi G3.NO2.OG generelt oppnår de høyeste poengsummene på alle dimensjonene, mens G5.NO2.UG tilsvarende oppnår lave poengsummer. De som har lyttet til lydklippet laget av G3.NO2.OG oppgir også den høyeste forståelsen av andre norske dialekter, og de oppgir den nest høyeste poengsummen for spørsmålet om hvor ofte de omgås personer med et annet morsmål.

Når en ser på resultatene gitt ut i fra den inndelingen jeg har gjort i fire ulike dimensjoner, kan en oppsummert si at J1.NO1.OG, G3.NO2.OG og G4.NO2.OG scorer høyest på dimensjonen status, og G5.NO2.UG scorer lavest. På dimensjonen dynamikk og ivrighet scorer G3.NO2.OG klart høyest og G1.NO1.UG lavest. Når det kommer til solidaritet og trygghet finner vi at G3.NO2.OG igjen scorer generelt høyest, men at det er stor variasjon i hvem som kommer lavest ut. For dimensjonen homogenitet er det J1.NO1.OG som blir oppfattet som ”likest” norsk språk og kultur, følgende blir G4.NO2.OG oppfattet som mest ulik.

5.2 Spredning: Varians og standardavvik

Som man ser av tabellene fremvist i resultatkapittelet er det spesielt rundt én dimensjon at spredningen utmerker seg. Dette er dimensjonen homogenitet, og vi ser at på spørsmålet om hvor kulturelt lik/ulik eleven oppfattes er det spredningen stor.

¹⁰ Gutt 4: Norsk som andrespråk, karaktersnitt over gjennomsnittet.

Lydklippet med lavest standardavvik er her G5.NO2.UG, mens G3.NO2.OG har et standardavvik på hele 1,99. På spørsmålet om hvilket morsmål G3.NO2.OG har er standardavviket enda høyere, og ligger på hele 2,47. Her kan vi lese at variansen er hele 6,08, som betyr at informantene her har benyttet hele skalaen. Dette gir altså ytterligere grunn til å tenke seg at lydklippenes kvalitet når det gjelder å være gode eksempler på aksentpreget tale, muligens ikke holder. De må derfor vurderes som potensielt store feilkilder. De tre lydklippene med lavest varians og standardavvik tilknyttet denne dimensjonen er her G2.NO1.OG¹¹, G4.NO2.OG og J1.NO1.OG.

5.3 Klyngeanalysens betydning

I resultatkapittelet kunne en lese at klyngeanalysen av de gjennomsnittlige korrelasjonsutregningene gir klare grupper med høy korrelasjon. Dette gir grunnlag for å mene at reliabiliteten for undersøkelsen er god. Likevel viser utregningene at spørsmålene danner klynger som skiller seg noe fra de gruppene jeg har bygget forståelsen av dimensjonene på. Slik virker det ut som at jeg og informantene har hatt en litt annen oppfattelse av hvilke spørsmål som henger sammen og ikke.

Vi kan si at jeg og informantene er enige i gruppen som jeg har valgt å merke med dimensjonen status. Når det gjelder dimensjonene dynamikk og ivrighet og solidaritet og trygghet, ser det ut til at dette ikke går frem som avskilte kategorier i klyngeanalysene. Når det gjelder dimensjonen homogenitet, viser også klyngeanalysen til at jeg har antatt at visse spørsmål henger sammen, hvor informantene ikke synes å være enige. Den klyngen som har høyest korrelasjon i klyngeanalysen er for eksempel spørsmålene: ”Hva forsto du av det eleven sa?”, ”Eleven virker kulturelt ulik/lik majoritetskulturen”, ”Eleven virker vennlig/ lite vennlig”. Vurderingen av vennlighet, som jeg har kategorisert under dimensjonen solidaritet og trygghet, ser det altså ut til at informantene heller vil kategorisere under dimensjonen homogenitet. Noe jeg mener er et interessant funn. Det kan nemlig peke i en retning av at oppfattelsen av heterogenitet medfører oppfattelse av vennlighet. G4.NO2.OG og G3.NO2.OG oppfattes som kulturelt mest ulike, likevel scorer G3.NO2.OG høyest på vennlighet, deretter følger J1.NO1.OG og så G4.NO2.OG. De som oppfattes som mest vennlig er altså de tre som ble oppfattet som mest kulturelt

¹¹ Gutt 2: Norsk som førstespråk, karaktersnitt over gjennomsnittet.

ulik og lik majoritetskulturen i Norge. Den som blir oppfattet som minst vennlig er G2.NO1.OG, han oppfattes tilsvarende som den som er nest mest lik majoritetskulturen.

Klyngeanalysen viser slik at dimensjonene *solidaritet og trygghet* og *dynamikk og ivrighet* slik jeg har kategorisert dem, ikke trer frem i datamaterialet slik jeg hadde trodd. Om en ser på spørsmålene som danner klynger, ser det ut til at de spørsmålene jeg har skilt inn i to grupper faktisk inngår i begge dimensjonene, men med en litt annen fordeling. Denne fordelingen er likevel ikke så annerledes at dimensjonene jeg har satt opp blir verdiløse. Den eneste forskjellen som jeg mener virkelig stikker seg ut her er at spørsmålet om vennlighet blir kategorisert ganske annerledes av informantene enn slik jeg hadde tenkt det.

6 DISKUSJON

I dette kapittelet vender vi tilbake til problemstillingen presentert i innledningen: ”Kan aksentpreget talemål spille en rolle for hvordan lærerstudenter vurderer en elev i den norske skolen, hvordan kan i så fall dette medføre negative konsekvenser for den enkelte elev?” Problemstillingen vil bli diskutert på bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen denne masteroppgaven tar utgangspunkt i, samt teorien og tidligere studier som er blitt redegjort for i teorikapittelet.

6.1 Hvordan passer resultatene med tidligere undersøkelser?

6.1.1 Tidligere studiers resultater

Når det gjelder studiene som er blitt redegjort for i teorikapittelet, kunne man her se klare tendenser til at aksentpreget talemål generelt blir vurdert lavere på dimensjonene status, dynamikk og solidaritet (jamfør meta-analysen). Videre viste studiene knyttet til holdninger blant lærere og lærerstudenter til at aksentpreget talemål spilte en tydelig rolle for hvordan lærere og lærerstudenter vurderer elever. I studien til Ford (1984) viste det seg at skriftlig arbeid ble vurdert lavere når det ble koblet til elever med aksentpreget talemål, enn når det ble knyttet til elever med standardisert talemål. Seligman et al. (1972) viste i sin undersøkelse til at både stemme og bilde av eleven hadde signifikant effekt for hvordan lærerstudentene vurderte eleven. Både når det gjaldt intelligens og andre personlige karakteristikk. Videre fant de også at de elevene som i tillegg var knyttet til en dårlig komposisjon, ble ekstra hardt rammet. Hvor det i Fords studie så ut til å være stemmen og språket som hadde negativ innvirkning på hvordan det skriftlige arbeidet ble vurdert, var det altså tegn på det motsatte i denne studien. Det ser slik ut til at stemmen eller talemålet, kan medføre at et arbeid blir vurdert som dårligere enn det er - samtidig som et dårlig arbeid vil bli oppfattet som enda dårligere, om det knyttes til en elev med aksentpreget talemål.

Williams et al., viser i sin studie til resultater som peker i en retning av at både sosioøkonomisk klasse og aksentpreget talemål spiller en rolle for hvordan lærere vurderer elever. Her viste det seg at alle elevene som ble kategorisert som tilhørende ”lav status” ble vurdert lavest av lærerne når det gjaldt trekket ”ivrighet-trygghet”. Videre viste det seg at elevene som i tillegg hadde afroamerikansk eller meksikansk

bakgrunn ble vurdert betydelig lavere enn de anglikanske elevene i samme gruppe. Når det gjaldt elevene med middelklassebakgrunn var det derimot liten forskjell i hvordan de anglikanske og afroamerikanske elevene ble vurdert. De afroamerikanske elevene ble faktisk vurdert litt høyere enn de anglikanske. Likevel viste det seg at de med meksikansk bakgrunn ble vurdert signifikant lavere. Elevene med meksikansk bakgrunn ble altså betydelig lavere vurdert uavhengig av klasse. De afroamerikanske elevene ble derimot gjort forskjell på ut i fra om de var lavstatus – eller middelklasse. Dette kan forklares på grunnlag av at det sjelden er selve talen som er gjenstand for den eventuelle holdningen, men de ulike stereotypiske forestillingene vi knytter til personen basert på talen. Slik kan en her trekke slutningen at det eksisterte ulike forestillinger knyttet til de afroamerikanske elevene, ut i fra om de var tilknyttet lav status eller om de ble kategorisert som middelklasse. Men at elevene med meksikansk opphav ble vurdert uavhengig av faktorer som klasse.

6.1.2 Denne studiens resultater

Grunnet valget av en kvantitativ metode og denne oppgavens omfang ble det dessverre ikke undersøkt om negative vurderinger av talemål spilte inn på vurderinger av elevens skriftlige arbeider. Dette er likevel noe som hadde vært svært interessant å undersøke i fremtidige studier innen feltet. Det som ble undersøkt er om det eksisterer lignende tendenser til å vurdere aksentpreget talemål lavere på trekk som inngår i dimensjonene status, dynamikk og ivrighet, solidaritet og trygghet og homogenitet.

Som det fremgår i analysekapittelet oppnår to av de aksentpregede lydklippene både den generelt høyeste poengsummen og den laveste (for oversikt over lydklippene, se tabell 1 s. 23) . Sammenlignet med studiene som er blitt redegjort for i denne oppgavens teorikapittel, kan det se ut til at denne undersøkelsens resultater peker i en annen retning enn det tidligere resultater har gjort. Resultatene viser nemlig at G3.NO2.OG generelt vurderes høyest, sammen med G4.NO2.OG og J1.NO1.OG. Dette trenger en forklaring da det ser ut til å være i strid med tidligere utenlandske studier. Selv om studien til Williams et al. (1971) viste til resultater som delvis kan sammenlignes med resultatene for denne masteroppgaven. Som nevnt viste denne studien at når det gjaldt elevene som tilhørte middelklassen ble afroamerikanske elever vurdert litt høyere enn anglikanske, men ikke signifikant. I meta-analysen

redegjort for i teorikapittelet viste resultatene til at den statistiske effekten var høyest for dimensjonen status, når det gjaldt å favorisere den standardtalende. Slik kan man altså argumentere for at selv om G3.NO2.OG og G4.NO2.OG scorer svært høyt, er det sannsynligvis ikke tilfeldig at J1.NO1.OG scorer høyest på spørsmål som gjelder karaktergjennomsnitt og foreldrenes utdanningsnivå . Videre kan en også lese i tabellene i resultatkapittelet at det er mer enighet blant informantene i vurderingen av J1.NO1.OG da det er generelt lavere standardavvik knyttet til dette lydklippet enn til lydklippene produsert av G3.NO2.OG og G4.NO2.OG. At dimensjonen status har størst statistisk effekt, kan videre forklare at G5.NO2.UG generelt oppnår lavest score for alle dimensjonene, minus dimensjonen homogenitet. Dette lydklippet oppnår nemlig den klart laveste scoren for dimensjonen status.

At G5.NO2.UG generelt oppnår lavest score, er videre i tråd med tidligere undersøkelser. Likevel må det sies at det ikke er veldig stor forskjell mellom vurderingene av G5.NO2.UG og G1.NO1.UG generelt, heller ikke når det gjelder dimensjonen homogenitet. Det er dermed kun grunnlag for å si at resultatene for denne undersøkelsen delvis viser til lignende tendenser som det man kan finne i tidligere studier. Nemlig fordi lydklippene produsert av G3.NO2.OG og G4.NO2.OG oppnår svært høye poengsummer. Hypotesen om at ”elever med et aksentpreget talemål er mer sårbare for negative vurderinger av lærere enn andre elever i norsk skole”, ser altså ut til å kunne stemme for lavtpresterende elever, men ikke for høytpresterende elever. Datamaterialet undersøkelsen bygger på er likevel begrenset og det eksisterer flere mulig feilkilder knyttet til lydklippene som kan ha hatt en innvirkning på resultatet.

6.2 Mulige forklaringer og feilkilder

Når det gjelder den delen av resultatene som viste til at G3.NO2.OG og G4.NO2.OG ble vurdert høyt på flere dimensjoner er dette noe som kan være interessant å diskutere. Jeg mener dette kan skyldes til dels sannsynlige feilkilder, men som vi skal se eksisterer det vel så sannsynlige forklaringer.

6.2.1 Feilkilder

De eventuelle feilkildene som kan ha spilt en rolle for det gitte resultatet mener jeg først og fremst må knyttes til lydklippene som ble benyttet, slik disse er blitt presentert i metodekapittelet. Likevel ser jeg i ettertid at det eksisterer en betydelig fare for at spørsmålene i undersøkelsen avslørte hva som ble undersøkt ovenfor informantene. Målet var å utføre en indirekte undersøkelse, jeg frykter likevel at noen av spørsmålene ble stilt for direkte og dermed avslørte hensikten. Det kunne her ha vært gjort en bedre jobb med å stille spørsmål som var i stand til å måle det jeg var ute etter indirekte. Problemet med denne mulige feilkilden, er at jeg da muligens ikke har fått tilgang til de underbevisste holdningene som kan skille seg fra de bevisste. Likevel mener jeg det er en verdifull undersøkelse da den viser at de muligens bevisste holdningene i alle fall peker i retning av gode holdninger ovenfor elever med et aksentpreget talemål.

Resultatene viser videre at eleven G5.NO2.UG kommer lavest ut. Dette mener jeg kan tale for at informantene her ikke oppfattet en tydelig aksent, som en kan se av resultatene for dimensjonen homogenitet. Jeg tror altså det eksisterer en mulighet for at informantene oppfattet lydklippet som et eksempel på litt ”dårlig norsk”. G5.NO2.UG oppfattes nemlig som betydelig mer ”norsk” enn G3.NO2.OG og G4.NO2.OG. G5.NO2.UG oppfattes også som mer lik den kulturelle majoriteten enn G1.NO1.UG. Videre vurderes G5.NO2.UG av informantene som mer sannsynlig å bare ha norsk som hjemmespråk enn G1.NO1.UG. Samtidig vurderes G1.NO1.UG høyere enn G5.NO2.UG når det gjelder sannsynligheten for å ha norsk som morsmål. Basert på denne dimensjonen ser en altså at det sannsynligvis eksisterer feilkilder knyttet til lydklippene. Jeg tror derfor det er fare for at eventuelle sosiolekter hos G2.NO1.OG og G1.NO1.UG spiller en rolle for usikkerheten rundt førstespråket deres¹². Tilsvarende tror jeg også at G5.NO2.UG har en så svak aksent at den kan ha blitt oppfattet som en form for sosiolekt, heller enn aksentpreget norsk som andrespråk.

¹² Merk at det her ikke settes likhetstegn mellom sosiolekter og ”dårlig norsk”, men at andre kan vurdere det slik.

6.2.1 Forklaringer

Om en nå likevel går ut i fra resultatene slik de trer frem i datamaterialet, mener jeg det er interessant å se på mulige forklaringer for resultatet som her delvis avviker fra tidligere studier. Jeg mener den mest sannsynlige forklaringen på dette, utover mulige feilkilder, har med "the imposed norm hypothesis" presentert i Giles (1975) å gjøre. Her kommer vi tilbake til teorien om hva holdninger er, og hva de mest sannsynlig er et produkt av. Nemlig at språkholdninger kan defineres som en disposisjon til å reagere positivt eller negativt på et språk (eller bæreren av språket), på bakgrunn av de kulturelle og sosiale normene og konvensjonene *en har lært*.

I teorikapittelet viste jeg til den norske språkpolitiske historien hvor det skjedde en voldsom oppvurdering av dialektene i Norge fra slutten av 1800-tallet og frem til i dag. Samtidig kan det spores en forferdelig marginalisering av de nasjonale minoritetsspråkene i samme periode. Det nasjonale minoritetsspråkene har i dag fått en helt annet posisjon, og vernes gjennom Europarådets pakt om regions – eller minoritetsspråk (Språkrådet, 2017). Når det gjelder aksentpreget norskuttale i dag, hvor det dreier seg om innvandrere, har undersøkelser vist til at det eksisterer negative holdninger blant eksempelvis arbeidsgivere (Deischler, 2010, FAFO, 2005) . Likevel må en ta i betraktning at informantene i denne undersøkelsen, lærerstudenter, etter all sannsynlighet utgjør en egen gruppe som vil ha både holdninger og verdier som skiller seg fra andre grupperinger i samfunnet.

I artikkelen av Anderson et al. (2007) hvor man undersøkte talevariasjonene SAE i sammenligning med amerikansk med aksent fra Midtøsten og latinamerikansk aksent, viste det seg at antagelsene om at de aksentpregede talemålene vil bli gjenstand for negativ vurdering ikke stemte. Forklaringen artikkelforfatterne gir, er langt på veg den samme som det jeg mener må være hovedforklaringen også i denne masteroppgavens tilfelle. De trekker frem to forhold, én som gjelder undersøkelsen spesielt og én som gjelder den større helheten. Det som kunne ha spilt en rolle for resultatene i deres undersøkelse var at alle informantene var hentet fra en religiøs skole. Noen av de sentrale verdiene som ble løftet frem i dette religiøse felleskapet var nettopp toleranse og nestekjærlighet. Det andre forholdet de løftet frem som en forklaring var at de kulturelle og sosiale normene som man baserer sine holdninger på, er i stadig endring. De mente dermed at undersøkelsene gjort på 70-tallet i stor grad var utdatert.

Disse forholdene mener jeg også har vært viktige for resultatene i denne oppgavens undersøkelse. Informantene i denne undersøkelsen var alle lærerstudenter, og dermed inngår de i et fellesskap som stort sett består av et noe lunde felles verdigrunnlag, menneskesyn og kunnskapsnivå. Videre vil de fleste sannsynligvis være unge voksne. Denne gruppen utgjør da et fellesskap av mennesker som har en mye større omgang med flerspråklige, av den enkle grunn at unge voksne i dag i større grad har vokst opp i et flerkulturelt – og flerspråklig samfunn enn det eldre generasjoner har. Videre utgjør informantgruppen en kontrast til utenlandske forhold gjennom at Norge generelt har en enorm aksept for dialekter, som jeg tror en med den rette innstillingen enkelt kan utvide til å gjelde også aksentpreget norsk. I tillegg er det sannsynligvis en mer tolerant gruppe basert på den enkle kjensgjerningen at de har valgt å bli lærere. Med dagens fokus på inkludering i skolen, og at man skal fokusere på flerkulturalitet som en ressurs i skolen (se f.eks. den generelle delen av læreplanen) er det også sannsynlig at lærerstudentene faktisk har et bevisst forhold til språklig mangfold også utover dialekter.

Videre kan en også sammenligne disse resultatene med funnene i Williams et al. (1971) sin studie. En kan nemlig tenke seg at talemålets innvirkning på vurderingen varierer sammen med vurderingen av elevens status, jamfør at afro-amerikanske barn ble vurdert litt høyere enn de anglikanske barna når de tilhørte middelklassen. Når barna tilhørte en lavstatusklasse ble derimot de afroamerikanske barna vurdert lavere enn de anglikanske. Altså kan det være at talemål preget av aksent ikke gir seg utslag i negative vurderinger når elevene scorer høyt på dimensjonen som måler status, men at det derimot gir et negativt utslag for eleven som scorer lavt på denne dimensjonen. Noe som er i overensstemmelse med denne undersøkelsens resultater hvor G3.NO2.OG og G4.NO2.OG oppnådde høye vurderinger på dimensjonen status, mens G5.NO2.UG oppnådde den laveste vurderingen på samtlige spørsmål knyttet til dimensjonen.

6.3 Resultatenes betydning og mulige konsekvenser for den enkelte elev

Det foreligger altså et resultat som peker i ulike retninger, og en må ta hensyn til at det er flere potensielle feilkilder med i bildet. Om vi nå diskuterer problemstillingen

basert på resultatene slik de trer frem i analysen, kan det se ut til at det er de lavtpresterende elevene forbundet med lav status, som har størst risiko for en negativ vurdering. Dette finner en også støtte for i andre studiers empiri. Da er spørsmålet videre hvilke konsekvenser dette kan få for den enkelte elev. Choy & Dodd (1976) kunne vise til at elever med en engelsk preget av Hawaiiisk generelt ble vurdert mer negativt enn SAE-elever. De fant også en klar sammenheng mellom lærernes vurderinger av elevene og hvilke forventninger de hadde til elevens fremtid.

Som redegjort for i teorikapittelet har det i flere år vært forsket på om læreres forventninger til elever kan få faktiske følger for elevenes evner til å prestere. Studiene som her ble referert til viste at lærerens forventninger til en elev faktisk kunne påvirke elevens skoleprestasjoner og faglige oppnåelser. Og at mekanismene som kunne føre til at lave forventninger hos læreren også kunne føre til lave prestasjoner hos eleven, handlet om kvaliteten i samhandlingen mellom lærer og elev. Kvantitativt brukte læreren like mye tid på hver elev, uavhengig av forventninger. Kvalitativt var det likevel betydelige forskjeller. Lærerne krevde mindre av elever det var knyttet lave forventninger til. Da for eksempel ved å være for raske med å lette eleven for en oppgave, om eleven ikke klarte å løse den umiddelbart. Lærerne var også mindre oppmerksomme ovenfor disse elevene. De elevene det var knyttet høye forventninger til snakket da også mer enn de andre elevene. Dermed kan konsekvensene for den enkelte elev være at den tilbys kvalitativt dårligere muligheter enn andre til å uttrykke faglig kompetanse og forståelse. Elever det knyttes lave forventninger til vil slik stå i fare for å ikke bli gitt den samme kvaliteten på oppmerksomhet fra læreren, og dermed risikere å stagnere i sin faglige utvikling. Når det i denne undersøkelsen kommer frem at G5.NO2.UG faktisk vurderes noe lavere enn G1.NO1.UG, selv om forskjellene her ikke er store, viser det altså at G5.NO2.UG kan stå i fare for å bli knyttet lavere forventninger til enn G1.NO1.UG på bakgrunn av det aksentpregede talemålet. Utover dette er det også en fare for at skriftlige arbeider blir vurdert dårligere avhengig av elevens tale, slik det fremkommer i studiene utført av Ford (1984) og Seligman et al. (1972). I disse studiene så det, som nevnt tidligere, ut til at stemmen eller talemålet kunne medføre at et arbeid ble vurdert som dårligere enn det var. Samtidig som et dårlig arbeid ville kunne bli oppfattet som enda dårligere, om det ble knyttet til en elev med aksentpreget talemål.

6.4 Videre forskning

Som drøftet i delkapitlene ovenfor er det flere sider ved denne undersøkelsen som kan tenkes å være problematiske. Likevel mener jeg resultatene er interessante, spesielt som et utgangspunkt for videre forskning. Det kunne her vært interessant å utføre en større undersøkelse som inkluderte lærere, og som testet talemål i sammenheng med skriftlige produksjoner. I en større undersøkelse ville det og vært mulig å sikre kvaliteten til lydklippene bedre enn det som ble mulig i denne undersøkelsen. Jeg mener også at det hadde vært interessant å forske videre på tendensene som viser at et negativt utslag kan henge sammen med oppfattelsen av elevens status, i samspill med oppfattelsen av et aksentpreget talemål. Problemstillingen som tas opp i denne masteroppgaven har etter min mening stor verdi som forskningsprosjekt. Dette fordi vi vet, basert på blant annet forskningen redegjort for i denne oppgaven, at negative språkholdninger er utbredt. Derfor er det viktig å gjennom ytterligere forskning undersøke om negative språkholdninger også får rom til å påvirke lærere når de vurderer en elev, både uformelt og formelt.

7 AVSLUTNING

Den spesifikke hypotesen: ”Elever med et aksentpreget talemål er mer sårbare for negative vurderinger av lærerstudenter enn andre elever i norsk skole”, ble forsøkt falsifisert gjennom en såkalt verbal guise test. Resultatene fra undersøkelsen ble så analysert deskriptivt gjennom enkle statistiske analyser. Selv om undersøkelsen var av kvantitativ art, var datagrunnlaget for lite til å kunne si noe statistisk utover tendenser i min gruppe. Undersøkelsen hadde dermed ikke som mål å gi statistiske data, men å heller legge et grunnlag for videre forskning. Resultatene og analysen av disse ble videre diskutert opp mot masteroppgavens problemstilling i sammenheng med relevant teori. Som det gikk frem i både metode –og diskusjonskapittelet er det sannsynlig at en må medberegne noen feilkilder hva angår lydklippene som ble benyttet. Samtidig ble det også påpekt at selve undersøkelsen kan ha inneholdt spørsmål som har avslørt hensikten med undersøkelsen. Dette kan ha medført at metoden ble mer direkte enn den i utgangspunktet skulle være.

Hvordan kan en så avslutningsvis forsøke å besvare masteroppgavens problemstilling: ”Kan aksentpreget talemål spille en rolle for hvordan lærerstudenter vurderer en elev i den norske skolen, hvordan kan i så fall dette medføre negative konsekvenser for den enkelte elev?”

Basert på funnene i undersøkelsen og diskusjonen av disse resultatene i sammenheng med tidligere studier, vil jeg med forsiktighet si at aksentpreget talemål ser ut til å kunne spille en rolle for hvordan læreren vurderer eleven. Det tas likevel forbehold om at tendensen til dette i mitt datamateriale er svak og muligens upålitelig som følge av nevnte feilkilder. Likevel støttes resultatet som viser at G5.NO2.UG vurderes generelt lavest, av tidligere studiers empiri. Jeg mener på grunnlag av dette at selv en svak tendens må tolkes som støtte for den spesifikke hypotesen. Undersøkelsen viser samtidig til resultat som ikke støtter hypotesen. Lydklippene produsert av G3.NO2.OG og G4.NO2.OG blir vurdert generelt svært høyt sammen med J1.NO1.OG. Dette kan skyldes nevnte feilkilder, men jeg mener også det er grunnlag for å påstå at forklaringene som tilbys i diskusjonskapittelet er sannsynlige. For å svare på problemstillingen vil jeg si at aksentpreget talemål ser ut til å ha noe å si for hvordan lærerstudenter vurderer elever. Dette ser likevel bare ut til å stemme for den

lavtpresterende eleven forbundet med lav status, slik det argumenteres for i diskusjonskapittelet.

Problemstillingen spør videre hvilke konsekvenser en slik negativ vurdering av aksentpreget talemål kan ha for den enkelte elev. Studien til Choy & Dodd (1976) viste til klare sammenhenger mellom negative vurderinger av en elevs aksentpregede talemål, og lave forventninger til eleven. Konsekvensene av lave forventninger til en elev, slik det fremgår i studiene til Rothbart et al. (1971) og Brophy & Goods (1970), er at eleven risikerer å bli tilbudt kvalitativt dårligere muligheter til å uttrykke faglig kompetanse og forståelse. Elever det knyttes lave forventninger til vil stå i fare for å ikke bli gitt den samme kvaliteten på oppmerksomhet fra læreren, og dermed risikere å stoppe opp i sin faglige utvikling. I tillegg til dette er det også fare for at skriftlige arbeider blir vurdert dårligere avhengig av elevens tale, slik det fremkommer i studiene utført av Ford (1984) og Seligman et al. (1972). Det aksentpregede talemålet kunne i følge disse studiene medføre at et skriftlig arbeid ble vurdert som dårligere enn det var. Samtidig ville et allerede dårlig arbeid ofte bli oppfattet som enda dårligere, om det ble knyttet til en elev med aksentpreget talemål. En negativ vurdering av en elev som følge av elevens aksentpregede talemål, vil altså kunne få relativt store konsekvenser for den enkelte elev både i undervisnings - og vurderingssituasjoner.

REFERANSER

Anderson, S., Downs, S. D., Faucette, K., Griffin, J., King, T. & Woolstenhulme, S. (2007). How Accents Affect perception of Intelligence, Physical Attractiveness, and Trustworthiness. *Intuition: BYU Undergraduate Journal of Psychology, Vol. 3, s. 5-11.*

Aarsæther, F. (u. å). *Et diakront blikk på norsk som andrespråk*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Fakultet for Lærerutdanning og Internasjonale Studier. Hentet fra: <https://files.itslearning.com/File/Download/GetFile.aspx?FileName=Aars%C3%A6ther.pdf&Path=Jo60J%2b9mh30jn1Sf6QgWlWuPbM6WlwdapaG922s6UPLXILPuIxWfwKn5jxs3%2forV49QjIAbsD9vXTelcDXGBW9hDelDCyJXdaWp8UjY7QMdhGd3J9RiKZbQUVzz2oIgxLJRL4qpJwewp3iCf0WrcI1Mm1YPJH1tObWva5HAdZP0%3d&MimeType=application%2fpdf&Domain=ntnu.itslearning.com&TimeStamp=635675658106446721&Signature=U7FKFZ%2fboK3JH7GS8X322LhqWOA8Y9sytP4V3jBl%2fqymTkNherH7%2b0uNNTafPvX2EHmGUivoFd%2fFV%2bsBCENc9YDgeZOLFVdYHtiOPeWgNu735VIoNhezKw3mxiW%2fMEBQXtDnKQ85S%2fNOHXwOHj56DiOFgtswenjHjNdvIUqS2Qw%3d>

Agheysis, R. & Fishman J.R. (1970). Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics, Vol. 12, No. 5 (May, 1970), pp. 137-157*

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teachers' Communication of Differential Expectations for Childrens's Classroom Performance. *Journal of Educational Psychology, 1970, Vol. 61, No. 8, 385-374*

Choy, S. J., and Dodd, D. H. (1976). Standard English and non-standard Hawaiian English speaking children: comprehension of both dialects and teachers evaluations. *Journal of educational psychology, Vol. 68, s. 184-93.*

Dischler, R. (2010). *Norske arbeidsgivere stiller strenge språkkrav*. Godt no(rs)k? – Om språk og integrering. Integrerings –og mangfoldsdirektoratet. 66-72. Hentet fra: http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Godt_norsk.pdf

Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. England: Basil Blackwell in association with André Deutsch Limited.

FAFO. (2005). Sammendrag av rapport: *Ikke-vestlige innvandrere sliter på jobbmarkedet*. Hentet fra <http://www.fafarkiv.no/pub/rapp/517/517-sammendrag.htm>

Ford, C. E. (1984). *The Influence of Speech Variety on Teachers' Evaluation of Students with Comparable Academic Ability*. TESOL Quarterly, Vol. 18, No. 1, s. 25-40

Fuertes, J.N, Gottdienier, W.H, Martin, H., Gildert, T. C. & Giles, H. (2012). A meta-analysis of the effects of speakers' accents on interpersonal evaluations. *European Journal of Social Psychology, Eur. J. Soc. Psychol. Vol 42, s.120– 133.*

Garrett, P. (2010). *Attitudes to language. Key topics in sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report, Vol. 8, No. 4, s. 597-606*.

Giles, H. (1975). *Speech Style and Social Evaluation*. London, New York and San Francisco: Academic Press.

Hagland, J. R. (2002). *Språkhistorisk årstalsliste*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ilsdal, S. (1982). *Survey-metoden. Fremgangsmåten ved opinionundersøkelser, brukerundersøkelser, markedsundersøkelser o.l.* Trondheim: Tapir.

Kalcic, M., & Holseter, A. M. R. (2016). *Utdanning: Barn og unge med innvandrerbakgrunn. Demografi utdanning og inntekt* (SSB rapport 2016/23). Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/273616?ts=1562bfcd488>

Kulbrandstad, L. A. (2006a). *Lærerstudenter og språklig variasjon*. En holdningsundersøkelse. *Nordisk Pedagogik, Vol 27, 357-372*. Oslo.

Kulbrandstad, L. A. (2006b) Holdninger til ”utenlandsk” aksent. I Sandøy, H. & Tenfjord, K. (red.). (2006). *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Oslo: Novus Forlag.

Lippi-Green, R. (2012): *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. New York: Routledge.

Lunde, M. (2011). Om krav til morsmål opplæring i grunnskolen. Hentet fra: <http://morsmal.no/om-grunnskolen/retten-til-morsmalsopplaering>

Meichenbaum, D. H., Bowers, K. S. & Ross, R. R. (1969). A Behavioral Analysis of Teacher Expectancy Effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 1969, Vol. 13, No. 4, 306-316*

McCroskey, L. L., McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (2006). Analysis and Improvement of the Measurement of Interpersonal Attraction and Homophily. *Communication Quarterly, Vol. 54, nr. 1, s 1-31*.

Midtbøen, A. H. & Lidén, H. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge*. En kunnskapsgjennomgang. Rapport 2015:01. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rothbart, M., Dalfen, S. & Barrett, R. (1971). Effects of Teacher's Expectancy on Student-Teacher Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 1971, Vol. 62, No. 1, 49-54

Utdanningsdirektoratet. (2017). Om punktet identitet og kulturarv, i Generell del av læreplanen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/>

Torp, A. & Vikør, L. S. (2003). *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sand, T. (red.), Brøysen, Grande, Stålsett & Øzerk. (1997). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Seligmann, C., Tucker, G. and Lambert, W., 1972. The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes towards pupils. *Language in society*, Vol. 1, 131-42.

Språkrådet. (2017). Minoritetsspråk. Hentet fra: <http://www.sprakradet.no/Sprakavare/Minoritetssprak/>

Williams, F., Whitehead, J. L. and Miller, L. M. (1971). Ethnic stereotyping and judgements of childrens speech. *Speech monographs*, Vol. 38, 166-170.

VEDLEGG

Informasjon om undersøkelsen

Undersøkelsen er en del av en masteravhandling som handler om elevers muntlighet i skolen. Du kan når som helst velge å trekke deg. For å unngå innsamling av personalia vil utfyrt og innlevert spørreskjema gjelde som samtykke til å delta i undersøkelsen. Undersøkelsen er fullstendig anonymisert.

Gjennomføring av undersøkelse

Oppgave 1. Lytt til lydklippet én gang.

Lydklippet er spilt inn av en elev i 9.klasse ved en ungdomsskole i Trondheim. Eleven fikk i oppgave å:

- 1) Sammenligne to ulike idretter som eleven kjente til.
- 2) Sammenligne ulikheter og likheter mellom de to idrettene.
- 3) Fortelle hvilken idrett eleven selv likte best og forklare hvorfor.

Eleven fikk ikke lang tid til å forberede seg, men personen som spilte inn lydklippene snakket med eleven om hvordan han/hun kunne sammenligne de to ulike idrettene med tanke på ulikheter og likheter. Eleven fikk selv velge hvilke idretter han/hun ville sammenligne.

Oppgave 2. Fyll ut spørreskjemaet. Sett et kryss i en av sju bokser. **OBS!** Polene skifter verdi – derfor må du være oppmerksom når du svarer på undersøkelsen.

Vedlegg II

DEL 1: Sett kryss.

1. Eleven virker...

sikker usikker

2. Eleven virker muntlig...

aktiv passiv

3. Eleven virker...

tilbakeholden ivrig etter å snakke

4. Eleven virker...

engasjert nølende

5. Eleven virker generelt...

glad i å snakke ikke glad i å snakke

6. Hvor enkelt er det å følge med på det eleven forteller?

Svært enkelt Svært vanskelig

7. Hvordan formidler eleven det den ønsker å si?

Svært godt Svært dårlig

8. Hvor tydelig snakker eleven?

Svært tydelig Svært utydelig

9. Hvordan er ordforrådet til eleven?

Svært dårlig Svært godt

10. Hvor mye forsto du av det eleven sa?

Ingenting Alt

11. Hjemmespråket til eleven er sannsynligvis... (Hjemmespråk = språket eleven snakker med familien sin)

| | | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| norsk som eneste språk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | et annet språk enn norsk |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|

12. Hjemmespråket til eleven er sannsynligvis preget av et...

| | | | | | | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| akademisk språk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ikke-akademisk språk |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|

13. Eleven har sannsynligvis ...

| | | | | | | | | |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| norsk som morsmål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | et annet morsmål enn norsk |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|

14. Eleven virker kulturelt...

| | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| ulik majoritets- kulturen ¹ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | lik majoritets- kulturen |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|

¹ Majoritetskulturen i Norge = norsk

15. Elevens karaktergjennomsnitt er sannsynligvis

| | | | | | | | | |
|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------|
| lavt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | høyt |
|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------|

16. Elevens foreldre har sannsynligvis...

| | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| høy utdanning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | lav utdanning |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|

17. Eleven virker ...

| | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|
| uentusiastisk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | entusiastisk |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|

18. Eleven virker...

| | | | | | | | | |
|---------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|
| vennlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | lite vennlig |
|---------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|

19. Eleven virker...

| | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| mindre intelligent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | svært intelligent |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|

20. Eleven virker...

sikker på
seg selv

usikker på
seg selv

21. Hvilket alternativ mener du best beskriver elevens språk? Sett kryss.

Norsk dialekt Bokmål Nynorsk Gebrokkent norsk Norsk dialekt med aksent

Bokmål med aksent

Nynorsk med aksent

Hvis du mener at ingen av alternativene passer, noter din beskrivelse her: _____

5. Jeg synes dialekter som skiller seg fra min egen, stort sett er....

Svært enkle å forstå

Svært vanskelige å forstå

6. Jeg synes norsk preget av et annet språk (norsk med aksent), stort sett er....

Svært enkelt å forstå

Svært vanskelig å forstå

7. Jeg omgås personer med et annet morsmål enn norsk....

Aldri

Ofte

Vedlegg III

Klyngeanalyse

A) Homogenitet

Spørsmål 10: Hva forsto du av det eleven sa?

Spørsmål 14: Eleven virker kulturelt ulik/lik majoritetskulturen

Spørsmål 18: Eleven virker vennlig/ lite vennlig

Korrelasjonskoeffisienter:

Spørsmål 10 og 18 = 0,99

Spørsmål 14 og 18 = 0,98

Spørsmål 10 og 14 = 0,94

B) Dynamikk

Spørsmål 1: Eleven virker sikker/usikker

Spørsmål 2: Eleven virker aktiv passiv

Spørsmål 5: Eleven virker generelt glad/ ikke glad i å snakke

Spørsmål 17: Eleven virker entusiastisk/ uentusiastisk

Korrelasjonskoeffisienter:

Spørsmål 1 og 17 = 0,98

Spørsmål 1 og 2 = 0,98

Spørsmål 2 og 17 = 0,98

Spørsmål 17 og 5 = 0,96

C) Status

Spørsmål 15: Eleven har sannsynligvis et høyt/ lavt karaktergjennomsnitt

Spørsmål 19: Eleven virker svært intelligent/ mindre intelligent

Spørsmål 16: Elevens foreldre har sannsynligvis høy/ lav utdanning

Spørsmål 12: Elevens hjemmespråk er sannsynligvis akademisk/ ikke-akademisk

Spørsmål 9: Elevens ordforråd er svært godt/ dårlig.

Korrelasjonskoeffisienter:

Spørsmål 15 og 19 = 0,97

Spørsmål 19 og 16 = 0,85

Spørsmål 15 og 9 = 0,89

Spørsmål 16 og 9 = 0,92

D) Språk (gruppen korrelerer med gruppe A)

Spørsmål 11: norsk/annet hjemmespråk en norsk

Spørsmål 13: norsk morsmål/ annet morsmål

Korrelasjonskoeffisienter:

Spørsmål 11 og 13 = 0,96

E) Ivrighet - Trygghet

Spørsmål 3: Eleven virker ivrig/tilbakeholden

Spørsmål 8: Eleven snakker svært tydelig/ utydelig

Spørsmål 7: Eleven formidler det den vil si svært godt/ dårlig

Spørsmål 4: Eleven virker engasjert/ nølende

Spørsmål 20: Eleven virker selvsikker/ ikke selvsikker

Korrelasjonskoeffisienter:

Spørsmål 3 og 8 = 0,95

Spørsmål 3 og 20 = 0,93

Spørsmål 8 og 7 = 0,90

Spørsmål 7 og 4 = 0,90

F) Forståelse av aksent

Spørsmål 6: Enkelt/vanskelig å følge eleven

Spørsmål 22: Informantens forståelse av norsk med aksent

Korrelasjonskoeffisienter:

Spørsmål 6 og 22 = 0,90

SAMMENDRAG

Denne masteravhandlingen bygger på en sosiolingvistisk studie av lærerstudenters holdninger til elever med et annet førstespråk enn norsk. Tidligere studier utført i USA, har vist til en klar tendens hvor lærerstudenters - og læreres språkholdninger påvirker hvordan elever ble vurdert på en rekke trekk. Lærerne og lærerstudentene i disse undersøkelsene vurderte generelt elevene som snakket et ikke-standardisert amerikansk, lavere når det gjaldt elevenes intelligens, status, fremtidsutsikter og andre personlige karakteristikk.

For å undersøke om lignende tendenser som de vi finner i de amerikanske studiene eksisterer også i Norge i dag, ble det utført en kvantitativ undersøkelse av typen verbal guise. Informantene, som i denne undersøkelsen var lærerstudenter, ble delt inn i seks grupper på 8-11 personer. Oppgaven deres var å lytte til ett lydklipp produsert av en elev i 9. klasse, og så svare på en rekke spørsmål knyttet til lydklippet. Talemålsvariasjonene som her var representert, var to lydklipp med norsk preget av et kurdisk førstespråk, og ett lydklipp med norsk preget av et portugisisk førstespråk. De tre andre lydklippene var produsert av elever med norsk som førstespråk. Videre var lydklippene produsert av både lavtpresterende og høytpresterende elever, en forskjell som skulle vise seg å kunne spille en rolle for vurderingen.

Når en analyserer denne studiens resultater, eksisterer det mulige feilkilder som det må tas hensyn til. Med dette forbeholdet ser det likevel ut til at aksentpreget talemål kan spille en rolle for hvordan lærerstudenter vurderer elever i Norge. Videre ser det ut til at dette først og fremst kan medføre negative konsekvenser for lavtpresterende elever. Dette er langt på veg i tråd med det tidligere studier av Seligman et al. (1972), Williams et al. (1971), Choy & Dodd (1976) og Ford (1984) har kunnet vise til. Dataene viser samtidig til at de høytpresterende elevene med norsk som andrespråk oppnår høye vurderinger. Slik kan det se ut til at disse ikke blir rammet av eventuelle negative holdninger til aksentpreget talemål. Også dette funnet finner en lignende tendenser til i studien utført av Williams et al. (1971), men da forbundet med forskjeller tilknyttet elevenes sosioøkonomiske status.

SUMMARY

This sociolinguistic research paper used the quantitative method of verbal guise to explore if the tendencies found in several American studies, can also be found in the Norwegian school.

The informants used in this paper were teacher students and the students where split into groups of 8-11 people. They where asked to listen to an audio clip of a 9.grade pupil speaking, and afterwards they where asked to answer questions regarding the audio clip. The pupils talking in the audio clips, consisted of two pupils speaking with a Norwegian Kurdish accent and one pupil speaking with a Norwegian Portuguese accent. The three remaining audio clips where produced by pupils with Norwegian as their first language. Additionally the groups also consisted of both high and low performing pupils. Thus it would be possible to see if the factor of having an accent might contribute to a harsher judgment by the teacher students.

When analysing the result of this study there are sources of error that need to be considered. With this is mind; it does look like having a foreign accent might contribute to a harsher judgment by the teacher students. These results are similar to the ones found in earlier studies done by Seligman et al. (1972), Williams et al. (1971), Choy & Dodd (1976) and Ford (1984). However, this seems only to be the case with the weaker pupil with accent, and not the stronger pupils with accents. Thus it might be that stronger pupils with accents are not judged due to having an accent. Similar tendencies where also found in the study by Williams et al. (1971), however this study divided the pupils by socio economic status, and not due to their performance in school.

MASTEROPPGAVENS RELEVANS FOR LÆRERYRKET

Skolen i dag preges i mye større grad enn tidligere av en flerspråklig elevmasse. En av skolens viktigste oppgaver er å fremme en skole som er inkluderende, og fri for alle former for diskriminering. Dette legges det blant annet vekt på både i opplæringsloven, og i den generelle delen av læreplanen. . I en ISF-rapport fra 2015 gjøres det likevel rede for at det eksisterer etniske ulikheter i skolen, men at en sjelden eksplisitt undersøker diskriminering som en mulig årsak til etnisk ulikhet. I denne masteroppgaven forskes det på om indirekte diskriminering som følge av negative språkholdninger, kan være en aktuell problemstilling å studere ytterligere. Masteroppgaven bygger på en sosiolingvistisk studie som undersøker norske lærerstudenters holdninger til elever med aksentpreget talemål, og har slik en betydelig relevans for læreryrket.